



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Isaac Simão Santo

**A formação superior como instrumento de  
mobilidade social em Angola: estudo de  
casos de jovens na província de Benguela**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Isaac Simão Santo

**A formação superior como instrumento de  
mobilidade social em Angola: estudo de  
casos de jovens na província de Benguela**

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

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

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição**  
**CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

De forma inaugural, os agradecimentos ao Supremo, a Deus, pelo Dom da vida e proteção;

Os nossos agradecimentos aos Professores do Mestrado em Ciências da Educação, especialmente ao digníssimo Coordenador e insignes docentes do curso de Sociologia da Educação e Políticas Educativas, por tudo quanto foi partilhado (conteúdo, experiência e vivências);

Uma palavra especial a EXCELENTÍSSIMA SENHORA PROFESSORA DOUTORA LEONOR TORRES. A forma humana, diligente e metódica com que se dispôs a timonar o presente trabalho num contexto adverso demonstra a sua vocação à causa da educação. Que Deus vos continue a abençoar. Alcançamos ainda os colegas de curso pela solidariedade e atenção e a Doutora Marieta Nioca. Profundo agradecimento pelas orações e apoio pluridimensional;

Ao governo e povo portugueses, via Instituto Camões, o nosso mais elevado reconhecimento pela ocasião oferecida, um contributo à potenciação do Sistema Educativo angolano. Gratulamo-nos, igualmente, com o governo angolano/INAGBE e demais estruturas do aparelho central do Estado pela oportunidade dada, ação demonstrativa do interesse em se melhorar a *qualidade da educação* em Angola;

Muito agradecemos ao ISCED de Benguela, sua Direção e colaboradores, especialmente a Sua Excelência Professora Doutora Maria Mendes, pela confiança e orientações expressas ao longo da nossa formação e ao cuidado para com a família;

Um abraço aos demais familiares, amigos e colegas, particularmente aos Senhores Ligeiro, Lemos, Ermelinda Nunes, Catarina de Sousa e Martinho Costa pelo apoio. Aos companheiros das redes sociais vai também o agradecimento pelos momentos estabelecidos. Agradecemos a todos os colaboradores no estudo empírico (gestores e estudantes de IES da província de Benguela), sem os quais este momento seria miragem;

Não menos importante, um cordato e especial reconhecimento à QUERIDA ESPOSA - Alcina Santo e às FILHAS - Dara e Débora Santo, pelas orações, amor e sensibilidade demonstradas. A todas e a todos não citados ou referidos sem a pompa devida está reservado espaço na circunstância de Doutoramento!

Obrigado!

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **A formação superior como instrumento de mobilidade social em Angola: estudo de casos de jovens na província de Benguela**

### **RESUMO**

A presente dissertação enquadra-se nos eixos estudos sobre o ensino superior e transição para o mercado de trabalho e estudo das políticas públicas de educação e desigualdades sociais. Neste sentido, definiu-se como objetivo geral analisar qual é a influência a formação superior na mobilidade social de jovens na província de Benguela (Angola). Mobilizamos diversas obras as quais nos permitiram identificar paradigmas, teorias e perspetivas fundamentais para a construção da base teórica da investigação. Metodologicamente, selecionamos a abordagem qualitativa, o método intensivo ou estudo de caso (na variante casos múltiplos) e quatro técnicas de pesquisa, com destaque para as entrevistas semidiretivas, aplicadas a quatro gestores (via Zoom devido à COVID-19) e os inquéritos por questionário (formato eletrónico) a 51 estudantes de quatro IES (uma pública e três privadas) de setembro e dezembro de 2021. Assim, após a Introdução, temos o *Capítulo I*, que debate os papeis do Estado, do mercado e do ensino superior na mobilidade social, para além de analisar o ensino superior em África; O *Capítulo II* descreve o sistema de educação em Angola, Sistema de ensino e estratificação social no país. O Capítulo III discute a formação superior em Benguela, sua história, mecanismos de acesso e de permanência, discriminação positiva, opções formativas, (des)emprego e currículo. O Capítulo IV apresenta o enquadramento metodológico (paradigma, método e técnicas) e o Capítulo V debruça-se sobre a análise e interpretação dos resultados. Ainda se apresentam as considerações, limitações do estudo e as sugestões para futuras investigações. Em termos gerais, uma vez ouvidos gestores e estudantes, podemos concluir que a formação superior é considerada como um importante instrumento de mobilidade social de jovens na província de Benguela.

**Palavras-chave:** desigualdade social e desenvolvimento; formação superior; mobilidade social, Políticas Públicas (de Educação).

# **Higher education as an instrument of social mobility in Angola: case studies of young people in the province of Benguela**

## **ABSTRAT**

This dissertation fits into the axes of studies on higher education and transition to the job market and study of public policies on education and social inequalities. In this sense, the general objective was defined to analyze the influence of higher education on the social mobility of young people in the province of Benguela (Angola). We mobilized several works which allowed us to identify fundamental paradigms, theories and perspectives for the construction of the theoretical basis of the investigation. Methodologically, we selected the qualitative approach, the intensive method or case study (in the multiple cases variant) and four research techniques, with emphasis on semi-directive interviews, applied to four managers (via Zoom due to COVID-19) and surveys by questionnaire (electronic format) to 51 students from four HEIs (one public and three private) from September and December 2021. Thus, after the Introduction, we have Chapter I, which discusses the roles of the State, the market and higher education in social mobility, in addition to analyzing higher education in Africa; Chapter II describes the education system in Angola, the education system and social stratification in the country. Chapter III discusses higher education in Benguela, its history, mechanisms of access and permanence, positive discrimination, training options, (un)employment and curriculum. Chapter IV presents the methodological framework (paradigm, method and techniques) and Chapter V focuses on the analysis and interpretation of results. Considerations, limitations of the study and suggestions for future investigations are also presented. In general terms, once managers and students are heard, we can conclude that higher education is considered an important instrument for the social mobility of young people in the province of Benguela.

**Keywords:** social inequality and development; higher education; social mobility; Public Policies (Education).

## ÍNDICE

<b>DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS</b> .....	ii
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	iii
<b>DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE</b> .....	iv
<b>RESUMO</b> .....	v
<b>ABSTRAT</b> .....	vi
<b>ÍNDICE DE FIGURA E GRÁFICOS</b> .....	x
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b> .....	xii
<b>LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS</b> .....	xiii
<b>DEDICATÓRIA</b> .....	xv
<b>PENSAMENTO</b> .....	xvi
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
Problema da pesquisa.....	8
Pergunta de partida.....	10
Objetivos da pesquisa.....	10
Hipótese(s) do estudo.....	11
<b>CAPÍTULO I Estado, Mercado e Formação Superior: Triangulação para a mobilidade social de jovens</b> .....	14
1. Estado, Mercado e Formação Superior: problemas e problemáticas.....	15
1.1 Formação Superior e Mobilidade Social: revisão de literatura.....	16
1.2.1 A ação do Poder Público no Ensino Superior: regulação <i>versus</i> interferência.....	20
1.2.2 A iniciativa privada e sua atuação no Subsistema de Ensino Superior.....	22
1.3 A Formação superior de jovens e sua relação com a empregabilidade: orientação profissional e escolar.....	24
1.4 A Formação Superior de jovens: seu impacto na construção da cidadania e no desenvolvimento sustentável.....	27
1.5 Os paradigmas do conflito e do consenso em educação.....	31
1.6 A democratização da educação: Sua importância na formação de jovens e na promoção da igualdade de oportunidades/igualdade de posições.....	34
1.6.1 Importância da democratização no ensino superior e seu contributo para a mobilidade social.....	38

1.7 Mobilidade Social .....	38
1.7.1 Mobilidade social intergeracional .....	40
1.7.2 Mobilidade social intrageracional .....	40
1.8 Políticas Públicas de Educação e Mobilidade Social .....	41
1.8.1 Políticas Públicas de Educação e a (des)construção da mobilidade social: Pesos e contrapesos na Formação Superior .....	43
1.9 A Formação Superior em África: análise para compreensão da realidade em Benguela (Angola).....	48
<b>CAPÍTULO II Angola: História pré e pós-colonial, construção do Sistema de Educação e Ensino e formação de elites.....</b>	<b>52</b>
2.1 Angola: Breve caracterização sociogeográfica e organização política.....	53
2.2 Períodos pré e pós-colonial: dos primeiros contatos com Portugal à luta colonial e seus efeitos sobre a educação.....	53
2.3 Angola: Breve descrição da génese e atual organização do Sistema de Educação e Ensino ...	56
2.3.1 A Lei de Bases do Sistema de Educação em Angola de 2001: processos de massificação e liberalização da educação .....	59
2.3.2 A nova Lei de Bases da Educação e Ensino: Universalização e gestão escolar. O caso das IES .....	60
2.4 Formação superior e mobilidade social em Angola: Estado de arte.....	61
<b>CAPÍTULO III Formação superior e mobilidade social em Benguela .....</b>	<b>68</b>
3.1 O Ensino Superior em Benguela. Caracterização geral do campo de referência .....	69
3.1.1 Instituições de Ensino Superior em Benguela: Os mecanismos de acesso e Taxas de ingresso e permanência de estudantes .....	69
3.1.2 Os mecanismos de acesso nas IES em Benguela .....	70
3.1.2.2 Taxas de ingresso e permanência nas IES em Benguela .....	71
3.1.3 A discriminação positiva (quotas) de grupos sociais menos favorecidos nas Instituições de Ensino Superior da província de Benguela .....	72
3.1.4 Oferta formativa e necessidade social: Acesso ao emprego e ao mercado de trabalho.....	74
3.1.5 Dimensões sociográfica, económica e cultural dos estudantes do ensino superior em Benguela (Angola).....	76
3.1.6 O currículo escolar e sua influência na mobilidade social de jovens em Benguela .....	77
3.2 Estudos sobre formação superior e mobilidade social de jovens em Benguela (Angola) .....	80

<b>CAPÍTULO IV Enquadramento metodológico</b> .....	85
4.1 Metodologia .....	86
4.1.1 Paradigma e nível de investigação .....	86
4.1.2 Método de investigação – Estudo de caso/Estudos multi-casos .....	88
4.1.3 População e amostra .....	89
4.1.4 Técnicas de investigação .....	90
4.1.4.1 Entrevista.....	91
4.1.4.2 Inquérito por questionário .....	92
4.1.4.3 Análise estatística de dados .....	94
4.1.4.4 Análise documental.....	95
<b>CAPÍTULO V Análise e interpretação dos resultados</b> .....	97
5.1 Democratização e mobilidade social como pilares da política educativa à luz da Constituição da República de Angola .....	98
5.2 Publicação dos indicadores sobre Emprego e Desemprego 2018/2019.....	100
5.3 Abordagem qualitativa das entrevistas a quatro gestores de IES da província de Benguela .	101
5.3.1 Ensino Superior: acesso e gestão (hetero/autonomia).....	101
5.3.2 Políticas públicas e democratização nas IES em Benguela.....	102
5.3.3 Formação superior e mobilidade social/formação profissional e domínios de novas tecnologias.....	103
5.3.4 Impacto das Políticas Públicas de Educação na democratização do ensino superior em Benguela (Angola).....	103
5.4 Perfil sociográfico dos estudantes do ensino superior em Benguela (Angola) .....	107
5.5 Expectativas e perfil dos estudantes das IE na província de Benguela.....	112
5.6 Mecanismos promotores da mobilidade social de jovens na província de Benguela (Angola)	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	133
Limitações e propostas de sugestões para trabalhos futuros.....	136
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA</b> .....	138
<b>APÊNDICES</b> .....	170
<b>ANEXOS</b> .....	184

## ÍNDICE DE FIGURA E GRÁFICOS

Figura 1 - Sala de aula em "Angola" antes de 1975 .....	56
Gráfico 1 - Taxas brutas de escolarização no ES, por região, 1970 a 2008 .....	48
Gráfico 2 - Investimento na África Subsaariana 2001-2014 .....	58
Gráfico 3 - Situação dos jovens com 15-24 anos em relação ao emprego e educação por grupos etários .....	62
Gráfico 4 - Distribuição dos pobres e da população por área de residência, IIMS 2015-2016 .....	63
Gráfico 5 - Distribuição da população empregada no país por setor de atividade (2014).....	75
Gráfico 6 - Caracterização da vida dos estudantes nas IES .....	104
Gráfico 7 - Benefício Bolsa de estudo .....	105
Gráfico 8 - Familiares beneficiários de bolsa.....	106
Gráfico 9 - Idade.....	107
Gráfico 10 - Agregado familiar.....	108
Gráfico 11 - Tipo de residência .....	108
Gráfico 12 - Sexo .....	109
Gráfico 13 - Como tem ocupado os tempos livres.....	110
Gráfico 14 - Estado civil .....	111
Gráfico 15 - Local de nascimento.....	111
Gráfico 16 - Local de residência .....	112
Gráfico 17 - Rendimento agregado familiar/mês - AKZ .....	113
Gráfico 18 - Nível académico dos progenitores .....	114
Gráfico 19 - Situação laboral dos progenitores.....	115
Gráfico 20 - Ocupação laboral dos pais .....	115
Gráfico 21 - Cursos.....	116
Gráfico 22 - Ano em que está inscrito .....	117
Gráfico 23 - Período em que se encontra inscrito .....	117
Gráfico 24 - Tipo de IES (pública/privada) .....	118
Gráfico 25 - Situação atual.....	119
Gráfico 26 - Fonte de renda .....	119

Gráfico 27 - Classificação final do Ensino Secundário .....	120
Gráfico 28 - Biblioteca em casa (capital cultural) .....	121
Gráfico 29 - Razões de escolha do curso .....	122
Gráfico 30 - Já pensou em desistir dos estudos? .....	124
Gráfico 31 - Classes privilegiadas e mobilidade social.....	126
Gráfico 32 - Curso de maior mobilidade social: IES privadas.....	127
Gráfico 33 - Jovens e pressão sobre as IES .....	127
Gráfico 34 - Papel do Estado no acesso às IES.....	128
Gráfico 35 - Relação Estado/IES/Mercado - emprego jovens .....	129
Gráfico 36 - Formação académica dos pais e sua influência sobre os filhos .....	129
Gráfico 37 - Participação dos jovens nas Políticas Públicas de Educação na democratização das IES	130
Gráfico 38 - Formação superior como mecanismo de mobilidade social jovens/Benguela .....	131

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 - Relação entre descritores e trabalhos apurados .....	81
Quadro 2 - Síntese das entrevistas a gestores .....	92
Quadro 3 - Documentos a analisar .....	95
Quadro 4 - Escolha curso/expectativas futuras.....	112
Quadro 5 - Funcionamento da IES .....	123
Quadro 6 - De que depende a mobilidade social de jovens universitários em Benguela? .....	125

## **LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS**

**BAD** – Banco Africano de Desenvolvimento

**BM** – Banco Mundial

**CABRI** – Iniciativa Colaborativa para a Reforma Orçamental em África

**CEIC** – Centro de Estudos e Investigação Científica

**CRA** – Constituição da República de Angola

**DPEB** - Delegação Provincial da Educação de Benguela (hoje Gabinete Provincial)

**EU** – União Europeia

**ES** – Ensino Superior

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**FNLA** – Frente Nacional de Libertação de Angola

**GBCS** - Great Britain Companion Specification

**GEPE-UKB** – Gabinete de Estudos, Planificação e Estatística da UKB

**Ibid.** - Ibidem

**IES** – Instituição(ões) de Ensino Superior

**IE** – Instituições Educativas

**INE** - Instituto Nacional de Estatística (Angola)

**ISCED** (Benguela) – Instituto Superior de Ciências da Educação

**MPLA** – Movimento Popular de Libertação de Angola

**MP** – Ministério do Planeamento (Angola)

**ODS** – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

**OMS** – Organização Mundial da Saúde

**PISA** - Programa Internacional de Avaliação dos Aluno

**PP** - Políticas Públicas

**PPE** - Políticas Públicas de Educação

**PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**SADEC** – Comunidade de Desenvolvimento da África Austral

**SES** – Subsistema de Ensino Superior

**UA** – União Africana

**UAN** - Universidade Agostinho Neto

**UCAN** – Universidade Católica de Angola

**UKB** – Universidade Katyavala Bwila

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNITA** – União Nacional para a Independência Total de Angola

**UPA** – União dos Povos de Angola

## **DEDICATÓRIA**

*A Alcina Santo (esposa e companheira);  
E as filhas Dara e Débora Santo (guerreiras) por tudo.*

## **PENSAMENTO**

*“[...] ao pensarmos na educação como investimento não devemos, em qualquer caso, raciocinar simplesmente em termos económicos. Se estamos educando para a vida, também estamos educando para aquelas horas durante as quais o indivíduo não está empenhado em trabalhar, mas, antes, em atividades ociosas”.*

Morrish, I. (1983, p. 108).

## INTRODUÇÃO

A formação académica constitui um dos principais direitos sociais reconhecidos internacionalmente porque, além de garantir aos cidadãos uma *forma diferente* de ser e estar o mundo, contribui para que melhor participem no processo de desenvolvimento dos seus países. Em *A formação Superior e mobilidade social em Angola: estudo de caso de jovens na província de Benguela*, analisamos a disposição de capital escolar (formação superior) como uma resposta do Estado às necessidades da província e dos jovens e um potencial para a construção de uma cidadania democrática (Paro, 1962; Durkheim, 2005; Paula, 2013; Cazalma, 2015).

Porém, a educação ainda se configura como um espaço antagónico, de disputa de interesses difusos entre classes as classes alta e baixa, conforme a retórica marxista. Weber (1982), no seu “Ensaio de Sociologia”, já indicava que

“Quando ouvimos, de todos os lados, a **exigência de uma adoção de currículos regulares** e exames especiais, a **razão** disso é, decerto, não uma ‘sede de educação’ surgida subitamente, mas o desejo de **restringir** a oferta dessas posições e sua **monopolização** pelos **donos dos títulos educacionais**” (Weber, 1982, p. 279).

Desta forma, a educação segue uma trajetória que podemos considerar de *dupla*: por um lado, a escolaridade é tida como um fator com que se alcança a estabilidade e solidariedade (teoria funcionalista) e, por outro, uma *mesa de conflito*, em que de um lado estão as classes privilegiadas, detentoras dos meios de produção/capital financeiro, e do outro a classe menos favorecida, cujos integrantes reclamam pelos mesmos direitos/igualdade de posições (abordagem do conflito). Neste sentido, é relevante os questionamentos de Snyders (1977, p. 90), “Está a escola ao serviço das classes dominantes? E só ao seu serviço?”.

De fato, a educação é uma categoria importante em estudos sociológicos, o que nos remete a análise de mecanismos que podem contribuir para o seu alcance ou inviabilizar o itinerário dos indivíduos. Políticas Públicas de Educação, capital económico, *status* familiar, formação superior, esforço e dedicação são, dentre outros, descritores que marcam especialmente o séc. XXI, em que são cada vez mais profundas as desigualdades sociais.

Historicamente, as Revoluções Francesa – Paris/1789-1799; Industrial - Grã-Bretanha/1820-1840 e Russa – 1917 e o capitalismo, sistema económico surgido no século XV e que se agiganta a cada dia, estão muito relacionadas às desigualdades sociais, embora estas se tenham tornado mais expressivas na segunda metade do séc. XIX. É, porém, em Rousseau [1712-1776] que percebemos que a *exploração* do outro é ainda mais antiga. Ou seja, para Rousseau (1999, pp. 212-213),

“[...] a partir do instante em que o homem necessitou do auxílio do outro, desde que percebeu que era útil a um só ter provisões para dois, desapareceu a igualdade, introduziu-se a prosperidade, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas se transformaram em campos risonhos [...] logo se viu a escravidão e a miséria germinarem e medrarem com as searas”.

Tocqueville (1999 [1805-1859]) segue o mesmo pensamento de Rousseau (1999) indicando que

“While men were wanderers and hunters, inequality was unable to insinuate itself among them in any permanent manner. There existed no outward sign which could permanently establish the superiority of one man and above all of one family over another man or family; and this sign, had it existed, could not have been transmitted to his children” (p. 19).

Assim, assistimos a uma espécie de reprodução de hábitos de geração em geração que, com o passar do tempo, se foram manifestando na apropriação de meios de produção e da *troca* da força pelo salário ou ainda, de modo mais gravoso, o trabalho precário/escravo, um mecanismo que, por só, causa divisão de classes.

Nesta abordagem, apresentamos o capitalismo e as desigualdades sociais por estarem muito ligadas à educação, uma vez que as classes da base da pirâmide, mais alargada (a classe menos favorecida), é historicamente a que tem acesso *limitado* a este direito. Analisando este expediente, Dewey (2002 [1859-1952]) dizia que “A instrução era uma questão de classe, um resultado inevitável das condições sociais. Não existiam quaisquer meios que facultassem às massas o acesso aos recursos intelectuais” (p. 3). De acordo com o Dewey (2002), “Estes [recursos intelectuais] encontravam-se acumulados e escondidos em manuscritos, dos quais, na melhor das hipóteses, existiam apenas alguns exemplares, e era necessária uma longa e laboriosa preparação para fazer fosse o que fosse com eles” (ibid.).

As palavras de Dewey (2002) combinam com as de Weber (2002 [1864-1920]). Segundo este autor “La admisión de los trustis se basaba principalmente en la educación estamental en la corte, por lo cual las gentes acaudaladas enviaban cada vez con más frecuencia sus hijos a la corte” (p. 247). Deste modo, a educação foi criando escadarias sociais que, no mais, foram promovendo o sectarismo. Segundo Santos (2021, p. 321), “Esses elementos constituíam uma elite instruída que ia transmitindo o seus conhecimentos e cultura, de forma intencional e organizada, aos mais jovens que para isso eram seleccionados, normalmente de entre a alta sociedade”. Como se nota, a disposição do capital económico, aliada à disposição dos meios de produção, foi uma via pela qual se podia alcançar o capital escolar.

Dado que as necessidades humanas foram aumentando, houve também a necessidade de os Estados satisfazerem as suas necessidades. É daí que surgem as várias revoluções, dentre as quais a industrial. Para Baptista (2012, p. 137), “O avanço da Revolução Industrial levou a desigualdades sociais que, após a Segunda Guerra Mundial, se ampliaram” e, por conta disso, os sociólogos da educação têm vindo a estudar as desigualdades sociais neste campo em vista a compreender o

fenômeno e produzir conhecimento. Buscamos Sebastião (2009) para quem “As origens e as consequências das desigualdades sociais constituíram desde sempre um dos principais debates nas sociedades modernas, preocupação essa que encontrou na sociologia uma forte receptividade constituindo-se como uma das suas problemáticas centrais” (p. 19).

Em nossa opinião, no estudo sobre a educação, de forma geral e, de forma especial, da formação superior, não podíamos deixar de olhar para períodos históricos marcantes. Um deles é a Segunda Grande Guerra (1939-1945) devido as transformações sociais que operou. Segundo Sebastião (2009, p. 28),

“O período histórico no pós-Segunda Guerra Mundial constitui um momento particular, já que o forte crescimento económico impulsionado pela **reconstrução do pós-guerra**, que se apoiava numa utilização crescente da ciência e tecnologia, foi apoiado num conjunto de decisões políticas de formar mais trabalhadores em níveis de qualificações e competências mais exigente” (Destaque nosso).

Na opinião de Vaz (1984), a II Grande Guerra foi essencial na afirmação do papel dos Estado que, “[...] planeando e definindo prioridades [...]”, colocou a política educacional como um dos domínios de intervenção. Como se nota, por ocasião deste momento histórico, a educação passou a ser vista, principalmente na Europa e EUA, como fornecedora de mão-de-obra, pois urgia o reerguer as economias dilaceradas por anos de conflito que muito desenvolveram a indústria militar relegando o Estado social. O foco no crescimento económico foi acompanhado pela (re)definição dos Estados, sobretudo europeus e EUA trazendo a firmeza das suas instituições e o regresso a um poder público muito mais presente e, de certo modo, conflitante com os interesses particulares, predicado do modelo liberal. Conforme Gomes (2001, p. 138), “A crença na educação enquanto meio de (re)construção de uma identidade imaginada acompanha a formação e consolidação dos Estados-nação, a formação e consolidação dos Estados-nação europeus nos séculos XVIII e XIX”. Com isto, os Estados investiram na educação acreditando ser o caminho para o desenvolvimento económico após a II Guerra Mundial (1939-1945).

Observara-se a massificação da educação dando às instituições escolares o cunho de instância de transformação social (Sebastião, 2009). A realidade económica após a II Guerra melhorou, dando lugar aos chamados 30 anos gloriosos, época também conhecida como Era do Ouro (1945-1975) e é por ela que se inaugura o Estado-providência (cuja essência é a redistribuição da riqueza até às classes da base da pirâmide social) (Giddens, 2008). Atingiu-se um verdadeiro vislumbre. Como explana Giddens (2008), via-se no Estado-providência fator de empoderamento das famílias, pois “Colocar as pessoas a trabalhar e fazer chegar rendimento aos agregados familiares é um dos principais passos que podem ser tomados para reduzir a pobreza” (Giddens, 2008, p. 341). Eis a razão pelas quais, segundo

Sebastião (2009), análises sobre formação e mobilidade social começaram a fazer sentido, especialmente com Durkheim [1858-1917] em França. Como nos apresenta Sebastião (2009, p. 26)

“O sistema educativo francês existente à época de Durkheim baseava-se num modelo dualista, dividido entre uma **escolaridade primária obrigatória** para **todos**, e **um nível pós-primário, de acesso selectivo**. Este último articulava um elemento intermédio de características técnicas, centrado na formação dos elementos necessários à expansão das burocracias de estado e empresariais, com um **nível mais elevado** orientado para a produção de **elites (a universidade)**. Durkheim afirma um ponto de vista educativo meritocrático concordante com a sua visão da transformação da sociedade, nomeadamente a progressão do individualismo resultante da divisão do trabalho, a qual encontra na expressão das capacidades individuais um dos pilares.” (Destaque nosso).

A preocupação, naquela altura, era já analisar que relação se podia estabelecer entre qualificação dos trabalhadores e exigências impostas pelo desenvolvimento industrial decorrentes da *maquinação* do setor. Aqui entram em debate, entre outras facetas, quer a divisão do trabalho, quer as *capacidades individuais*, que, ao fim ao cabo, correspondem a evocação do mérito. Porém, estas *reflexões* não tiveram a sequência necessária ao longo do tempo, isto é, perderam “[...] parte da sua relevância” (Sebastião, 2009, p. 3). A crise da escola (europeia) nos anos 60 e 70, exacerbada pela crise do petróleo (na década de 70), cuja variação de preço gerara crises económicas, contribuíram para que muitos dos problemas conexos à educação não pudessem ser debatidos e evitados, como é o caso da desigualdade de oportunidades, ante as mudanças que se iam operando.

Vosgerau, Oliveira, Spricigo & Martins (2017) entendem que “[...] transformações tecnológicas vividas pelas sociedades desenvolvidas a partir dos anos 1950, [tiveram como] principal consequência [...] a transformação do conhecimento em mercadoria e, conseqüentemente, na principal base do poder na sociedade pós-industrial”. Ora, ficando o conhecimento como mercadoria, só quem podia *pagar* tinha acesso e estaria mais próximo da mobilidade ascendente. Por este fato, apesar do seu caráter manifestamente importante como elevador de ascensor social, a educação conheceu desajustamento; já não impactava positivamente para certas classes, especialmente as mais baixas (populares), tornando-se uma miragem. De modo geral, como afirma Justino (2010, p. 31), “A segunda revolução industrial, que marcou a passagem do século XIX para o século XX, já não satisfazia com o trabalho desqualificado de homens, mulheres e criança analfabetos”. Começava-se a desenhar o processo seleção de trabalhadores qualificados, o que equivaleria, em tese, à mobilidade social marcadamente favorável a quem dispusesse de capital escolar.

Assim, de instrumento de desenvolvimento e justiça social ou diadema de mobilidade social (no período 1945-1965), em que Durkheim é referência central (corrente funcionalista), a educação refluí com a crise social europeia, especificamente na Inglaterra (1965-1975), passando a ser vista como

instância de poder simbólico e de produção de desigualdade social (autores como Marx [1818-1883], Engels [1820-1895] e Bourdieu são referência). Como nos diz Gomes (2005, p. 3), “[...] a partir dos anos 60, o mundo foi marcado pela contestação dos padrões estabelecidos, lutas internas e crescentes dificuldades econômicas”, alterando os as expetativas iniciais para com a educação. Gomes (2005) considera, em sua análise, que “Por acréscimo, as reformas educacionais não atenderam as demandas em grande parte irrealistas do seu contexto social” (p. 3). Este processo teve inúmeras consequências. Giddens (2008) explica que as distorções ocorridas ficaram marcadas por um sentimento de frustração social. Ou seja,

“Essa visão utópica das possibilidades da educação e os equívocos que cercavam a noção racional e linear da política – quando se acreditava que as ações e programas de governo seriam desenvolvidos exatamente da maneira como haviam sido formulados, promovendo o progresso social – deu lugar a um pessimismo generalizado e a uma visão crítica sobre as contribuições da educação para a constituição de sociedades mais justas e desenvolvidas” (Giddens, 2008, p. 341).

Ora, minimizando o percurso escolar de estudantes menos favorecidos, premiando o *status* familiar/familiatura, atribuindo ao mérito e ao capital económico o rótulo de bens alcançáveis por todos (igualdade utópica), ainda que diferentes como indivíduos, a escola passa a ser encarada como instrumento elitista pelo qual se expressam as desigualdades sociais. Os sentidos de mobilidade social, democratização do ensino, igualdade social e outros começaram a terrear, evidenciados pelas desigualdades significativas, especialmente dentro da própria Europa.

Assim, entre as décadas de 1965 e 1975 são relevantes os desencantos para com a educação, surgindo um olhar radical: o de promotora da igualdade aparente, especialmente entre jovens. A escola, ao contrário do que se imaginava, revelava-se incapaz de prover o desejado processo de mobilidade social ascendente para os jovens, sobretudo de classes sociais baixas. Estas posições sobre a educação (associada a padrões de desenvolvimento e organização social que acompanha, em tese, o desenvolvimento económico de cada país) tinham no extremo oposto, a que via como propiciadora de desigualdade social (exploração da classe trabalhadora, normalmente pobre e analfabeta). Estas correntes marcam as investigações em ciências sociais, mormente quando se analisam campos como a educação (Ensino Superior) e Mobilidade Social e desencadeiam posições por vezes antagónicas, de interesse no campo da Sociologia (Hammersley (1997). Todavia, chama-nos atenção Gadotti (2000) que “[...] não se pode falar do futuro da educação sem certa dose de cautela” (p. 3), especialmente quando se analisam variáveis condicionadas, mas não determinadas pela educação (como desemprego, desigualdades sociais e emigração). Estes fenómenos, pese embora sejam antigos, são invisibilizados por supostas igualdade de oportunidade, o que demanda perspicácia no seu estudo.

Simultaneamente, enquanto na Europa se viviam momentos de tensão social devido ao desalento para com a mobilidade social, em África, a década 1960-1970 coincide com os processos de luta anticolonial, cujos motes foram, dentre outros, também as desigualdades sociais.

Particularmente em Angola, então província ultramarina, favoreceram-se certos grupos sociais (assimilados). Um exemplo evidente deste processo é de que, naquela fase, “A escolaridade completa do ensino superior era detida por 2,8% da população [dos] 25-64 anos e por somente 0,8% da população de 65 ou mais anos, o que reflecte bem as dificuldades que os angolanos tiveram em aceder à formação universitária antes da independência” (Angola, 2018, p. 27). Abriu-se caminho para o empobrecimento dos estratos inferiores, fato que pode ser comprovado pelo Índice de Pobreza de cidadãos com 65 ou mais anos de idade. Mas, tal como em Angola, em Portugal também houve exclusão social (Pedroso, Ferreira, Dornelas, Estanque, Centeno, Novo & Henriques, 2015), que já vinha desde o tempo da nobreza. Contudo, por causa de pressões internas e externas, Portugal muda de postura. Como refere Vitorino (s. d., p. 3),

“O colonialismo português começou a realizar investimentos razoáveis no domínio da educação somente a partir da década de 60 em consequência da pressão política e militar dos Movimentos de Libertação Nacional e do intenso trabalho político e diplomático da comunidade internacional, alargando assim a rede escolar e permitindo o acesso de angolanos na função docente-educativa”.

Não obstante, Portugal ter tentado diminuir o analfabetismo na então *província ultramarina* (Vitorino, s. d.; Zau, 2002)<sup>1</sup> mediante «investimentos» em equipamento escolar e funcionários em 1961, criando, por exemplo, os estudos gerais universitários de Angola e Moçambique (Decreto-Lei n.º 44 530, de 21 de Agosto de 1962 - anexo 2), estava já estabelecido o intento de independência (com o aparecimento de movimentos anticoloniais nas décadas de 50 e 60). Em Angola, deu-se com UPA, em 1954<sup>2</sup>, e depois com os movimentos de libertação FNLA (1954), MPLA (1956) e UNITA (1966) em razão de processos de estigmatização, ainda que nesta etapa certos estratos da sociedade angolana tivessem estudado em instituições lusas e em alguns países europeus como França e Suíça, sob patrocínio de igrejas e não só. Tal como em várias partes da Europa, em Angola “Só a igreja e a preocupação de recrutar sacerdotes podiam dar a possibilidade de elevação e de cultura às camadas mais humildes” (Gal, 1963, p. 16), uma vez que grande parte da população não tinha acesso à escola.

---

<sup>1</sup> O autor apresenta, de forma sucinta, essa aposta num momento em que Portugal não viva a calma habitual. Como aponta Zau (2002, p. 49), “Nascera em 1910 a 1.ª República, que se pretendeu extensiva à colónia, já que para os novos mentores da política colonial, Angola era só mais uma província portuguesa. Terminado o tráfico negreiro, exigia-se agora mão-de-obra barata para o trabalho nas plantações de café. A situação vigente foi aparentemente calma, até ao segundo quartel do século XX, altura em que movimentos associativos de grupos nacionalistas afrontam o poder instituído. Inicia-se a formação de organizações políticas mais explícitas a partir da década de cinquenta, que reivindicaram os seus direitos em Angola. Tais organizações começaram a promover campanhas diplomáticas de apoio à luta pela independência do país, desencadeando mais tarde conflitos armados directos contra o poder colonial, dada a insistência dos seus representantes em não ceder às propostas das forças nacionalistas”.

<sup>2</sup> No documento em que se fala desta organização, constam as datas de 1954 e 1958, a última *manuscrita*, sendo a primeira apresentada como da sua criação. Consultado em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04357.005.004#19>. Data de acesso: 14.05.2021

No entanto, findo o período colonial (1975), o governo angolano, composto somente por quadros do MPLA, viu-se a braços com a falta de pessoal qualificado, um registo comum aos Estados africanos à época. Como relata a UA (2001, p. 5), “Por altura da independência, virtualmente todos os novos Estados eram caracterizados pela falta de pessoal qualificado e uma fraca classe capitalista, o que resultou no enfraquecimento do processo de acumulação”. De acordo com essa organização continental africana, (2001, p. 35),

“A África pós-colonial herdou estados fracos e economias disfuncionais que foram agravados ainda por uma liderança fraca, pela corrupção e má-governança em muitos países. Estes dois factores, conjugados com divisões causados pela guerra fria, minaram o desenvolvimento de governos responsáveis em todo o continente” (UA, 2001, p. 35).

Além disso, mesmo com a independência (1975) e opostamente ao que era de se esperar, se foram verificando processos de exclusão social<sup>3</sup> (manifestos na baixa escolaridade da população jovem, especialmente do sexo feminino). Como se nota, Angola (como país) nasceu num contexto complexo com reflexos para a educação constatáveis nos índices de analfabetismo (INE, 2016) e baixa percentagem de população com mais de 65 anos. Com efeito, “Até 1963, data de início do funcionamento dos Estudos Gerais Universitários de Angola, a formação superior [...] apresentava-se acessível a um número muito pequeno de beneficiados que constituíam, na altura, uma pequena elite” (Liberato, 2012, pp. 113-114). Carvalho (2011) reforça esta tese. Ao analisar a estratificação em Angola, o autor apresenta a cor da pele (vantagem para os colonizadores), o estado de assimilação dos colonizados, sociografia, origem étnica, posição socioprofissional, salário e local de residência como critérios (primários e secundários) os quais vale apreciar. Deste modo, o estudo fundamenta a necessidade de se olhar para o panorama angolano, compreender a sua face histórica e contribuir para o aumento dos conhecimentos sobre a formação superior e mobilidade social no país, particularmente na província de Benguela.

Neste estudo, adotamos o termo *formação* por se o dominante em vários dispositivos legais, como é o caso da Lei de Bases da Educação e Ensino (Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro). Nesse dispositivo verificamos, por exemplo, o art. 63.º (Objetivos do Subsistema de Ensino Superior). É, porém, um termo análogo à educação superior (assunção de Higher Education), utilizado no Brasil (Lei 9.394/199 - Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional). Esta investigação insere-se nos Estudos sobre Ensino Superior e transição para o mercado do trabalho, assim como no Estudo das Políticas Públicas de Educação e desigualdades sociais, duas áreas consideradas clássicas nos estudos em Sociologia em Portugal. De fato, como diz Cardoso (2008, p. 70), “[...] a transição da escola para o trabalho é um

---

<sup>3</sup> Para Silva (2012, p. 198), “A exclusão refere-se mais às desigualdades, enquanto que a segregação não se limita ao fenómeno da desigualdade”.

daqueles processos que revelam a constituição mais profunda da sociedade [...]” não sendo, por isso, de estranhar, que a mobilidade social ascendente - em geral, menos custosamente para quem trabalhe e tenha o seu esforço compensado pelo salário. É o que observa Souza (2006) que analisa o impacto da formação no mercado laboral.

Ainda desde o ponto de vista da Sociologia da Educação, pretendemos “[...] conhecer e analisar a inter-relação entre o homem, a sociedade e a educação, à luz de diferentes teorias sociológicas, bem como das práticas ratificadoras e/ou transformadoras dos contextos cultural, político, econômico (sic) e ecológico” (Demeterco, 2009, s. p.). Optámos pelos jovens porque, segundo Moraes, Castellitti & Francisco (2018, p. 22), “Esses estudos de corte sociológico são fundamentais e tem revelado questões pertinentes para a análise das relações entre Estado e Sociedade e seus efeitos sobre as desigualdades sociais” (p. 22).

Em termos de Política Pública em Angola, focamo-nos no Eixo 1 do Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022 que contém “[...] oito políticas: População; **Educação e Ensino Superior**; Desenvolvimento dos Recursos Humanos; Saúde; Assistência e Protecção Social; Habitação; Cultura; Desporto” (Angola, 2018, p. 15) (Destaque nosso). Neste estudo levamos em consideração que a província de Benguela regista, de acordo com o INE (INE, 2020), 25,5% de taxa de desemprego jovem e são estes que mais acorrem às IES almejando obter uma certificação superior, a qual é um diferenciador. Por isso, assumindo uma postura sociológica, é nossa intenção “[...] colocar os factos em estudo no seu contexto social e procurar ver que esclarecimentos é possível dele extrair” (Costa, 2010, p. 21). Pretendemos, assim, identificar categorias que nos ajudem a responder às perguntas de partida.

## **Problema da pesquisa**

Com o fim da guerra interna em 2002, Angola conheceu com mais regularidade concursos de ingresso em organismos públicos, tal qual o fez o ramo privado, embora com mecanismos mais ligados à familiatura (ainda que no início). À medida que se foram sucedendo, tais concursos foram exigindo cidadãos melhor correspondentes às necessidades do país, o que exaltou as Instituições de Ensino Superior<sup>4</sup>. A titulação ou a frequência universitária era meio caminho para integração no mercado laboral e, por aí, a mobilidade social ascendente. Deste fato resultava a extenuação das IES, maior

---

<sup>4</sup> Para o caso angolano, as IES podem ser: Academia de Altos Estudos, Universidades, Institutos Superiores e Escolas Superiores (nos termos do art. 72.º da Lei de Bases da Educação e Ensino de Angola (Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro).

parte delas públicas até ao início da década de 2000 até 2006. Anos mais tarde, de acordo com o MES (2015, p. 26), “As Instituições de Ensino Superior privadas, concentra[va]m 55,1% e as públicas os restantes 44,9%”.

Tal evidencia que, apesar das dificuldades financeiras, muitas famílias passaram a apostar na formação dos filhos porque, estruturalmente, consideravam o ensino superior como principal veículo de mobilidade social (Kandinji, 2016; Valle, 2017). Este posicionamento tem amparo em Rego [2015] quando afirma que “[...] os países mais desenvolvidos são, de um modo geral, os que têm um nível de instrução mais elevado ou os que gastam relativamente mais com educação e I&D. Correlativamente, toda a insuficiência neste domínio constitui um obstáculo ao desenvolvimento” [p. 10]. Por assim se compreende por que ainda se acredita na educação

Desta forma, de acordo com Weller, Weidong & Bassalo (2016, p. 182),

“A busca por formação especializada e obtenção de um diploma de graduação podem ser descritas como uma conduta organizada por meio da qual o estudante espera ingressar no mercado de trabalho, no caso dos que se dedicam exclusivamente aos estudos. Para os que já estão trabalhando, o curso superior pode representar uma possibilidade de mudança de emprego ou de progressão funcional e melhores salários” (p. 182).

Se vistos os argumentos acima, percebemos que a formação superior impacta no bem-estar individual e coletivo pois, em tese, possibilita o crescimento económico pela agregação de conhecimentos científicos à produção de bens e serviços. Com efeito, segundo Vieira (2018, p. 28), “[...] os diplomados de Ensino Superior evidenciam claramente taxas de emprego e salários mais elevados do que os trabalhadores com menores níveis de qualificação”. Esta tendência, com exceções, é seguida por todos os países, ainda que em velocidades e paradigmas distintos. É aqui que parece residir uma das causas do elevado empobrecimento dos países africanos, e especial de Angola, por quanto a baixa qualificação académica e uma ténue aposta na formação superior se manifestam na baixa afirmação das suas economias no mercado global, tornando-se dependentes da produção de países hegemónicos.

Ao nosso nível, ainda que sejam destacadas dificuldades (no acesso, permanência e outros) é cada vez mais crescente o número de jovens interessados em ingressar numa IES. Se há ciência de obstáculos, por que razão há ainda a luta no ingresso? Com o fito de estudarmos este processo, construímos as seguintes questões:

**Pergunta de partida:**

Qual é o papel da Formação Superior na promoção da Mobilidade Social de jovens em Benguela (Angola)?

**Questões secundárias**

1. Será que as atuais Políticas Públicas de Educação influenciam na mobilidade social de jovens estudantes nas IES em Benguela?
2. Qual é o perfil sociográfico dos jovens estudantes do Ensino Superior em Benguela (Angola)?
3. Até que ponto a formação académica dos pais contribui para a mobilidade social de jovens em Benguela?
4. Qual tem sido o contributo de jovens no desenvolvimento da província?
5. Que mecanismos podem concorrer com as Políticas Públicas (de Educação) para mobilidade social de jovens em Benguela (Angola)?

Em Benguela, tal como no país e no mundo, salvo exceções (herdeiros ou desalentados por exemplo) verifica-se uma busca mais acentuada por qualificação superior pela necessidade de quadros diplomados imposta pelo mercado laboral, especialmente em áreas como educação, saúde, as quais são hoje setores com a maior taxa de empregabilidade (embora os últimos não correspondam exatamente aqueles de melhor salário). O setor privado contribui, igualmente, para a formação de quadros e empregabilidade, pois já realiza concursos, o que demanda quadros competentes pelo que nos interessa estudar alguns fatores na base da necessidade de formação académica da parte de jovens e suas famílias. Nesta conformidade, construímos as bases em que vai seguir a investigação, como abaixo se enuncia:

**Objetivos da pesquisa****Geral**

1. Analisar a influência da Formação Superior como um mecanismo de Mobilidade Social de jovens na província de Benguela (Angola).

## **Específicos**

1. Analisar o impacto das Políticas Públicas de Educação na democratização do ensino superior em Benguela (Angola);
2. Caracterizar a composição social, económica e género dos estudantes do ensino superior em Benguela (Angola);
3. Descrever as expectativas de jovens estudantes das IE na província de Benguela;
4. Identificar outros mecanismos promotores da mobilidade social de jovens na província de Benguela (Angola).

## **Hipótese(s) do estudo**

Embora não sejam obrigatórias em estudos de género, elencamos algumas hipóteses observando critérios como analogia, dedução lógica de uma teoria, entre outros, segundo proposta de Marconi e Lakatos (2003). São elas:

- A Formação Superior é, fundamentalmente para jovens das classes menos favorecidas na província de Benguela, principal instrumento de mobilidade social;
- As Políticas Públicas de Educação constituem Políticas de Ação Afirmativa que podem contribuir para a democratização e mobilidade social de jovens na província de Benguela;
- Se os cursos de Ciências da Educação, Medicina e Direito são os mais concorridos então é porque oferecem mais expectativa de mobilidade social para jovens na província de Benguela;
- Jovens do sexo feminino representam a maior população académica nas IES na província de Benguela, mas são as que menos mobilidade social registam;
- Os estudantes das IES privadas são os que mais assinalam mobilidade social;
- A formação superior não é o único mecanismo de mobilidade social de jovens na província de Benguela;
- Grande parte dos jovens que ingressa nas IES públicas ou privadas em Benguela reside na zona urbana, tem entre 20 e 25 anos, está no desemprego e vive com os pais.

O tema resulta, por um lado, do interesse pessoal em compreender qual é a razão da pressão que os jovens e suas famílias sobre as IES na província. Por outro, enquanto profissional com atuação no Subsistema de Ensino Superior, cativa-nos, por exemplo, analisar o impacto das Políticas Públicas

(ensino superior) na mobilidade social de jovens na província. Neste estudo damos atenção às perspetivas funcionalista (Durkheim), do conflito (Marx) e do interaccionismo simbólico (Weber). Identificar e compreender as causas da escolha das opções formativas, analisamos o rácio candidato(s)/vaga(s), bem como a sociografia dos mesmos (Princípio da correspondência) são também elementos motivadores deste estudo.

Quanto à organização, o trabalho compreende várias entidades textuais, designadamente pré-textuais, cinco capítulos e pós-textuais, conforme a sequência:

No **I Capítulo** – Estado, Mercado e Formação Superior: Triangulação para a mobilidade social de jovens, centramo-nos em conceitos como: Formação Superior, Política Pública de Educação, Mobilidade Social e seus desdobramento (por exemplo, desigualdades sociais), bem como discutimos o papel do Estado e do mercado na educação e desenvolvimento sustentável. Em tal sentido, debruçamo-nos ainda sobre os dois paradigmas sociológicos clássicos em educação (consenso e conflito). Bourdieu e Passeron (1996), UA (2001, 2016), Gomes (2005), Afonso e Antunes [2002], Torres (2004), Lima e Afonso (2006), Giddens (2008), Lahire (2004, 2008), Carvalho (2011), Cazalma (2015), Valle (2017), Rollo (2017) são alguns dos autores recorridos. É também nesse capítulo que abordamos os conceitos de democratização da escola pública, bem como fazemos uma panorâmica sobre desigualdade e as instituições escolares (Freire, 1994; Paro, 1962; García, Libien & Maldonado, 2009).

No **II Capítulo** - Angola: História de luta anti-colonial, construção do Sistema de Educação e Ensino e formação de elites, destacam-se Andrade e Olliver (1974), Nunes (s. d.), Zau (2002), Filho (2009), Liberato (2012, 2016), Mendes (2013), Manuel (2013), Cazalma (2015) para compreensão do sistema educativo angolano até aos nossos dias. Realçamos nele, sumariamente, marcadores sociais como raça, sociografia, sexo, capital económico, entre outros (Carvalho, 2011), além do impacto que o sistema político (desde a criação dos estudos gerais universitários de Angola às atuais IES públicas e privadas) no desenho do Ensino Superior em Angola. É neste capítulo que fazemos ainda uma síntese

de como os movimentos de libertação, hoje Partidos Políticos na formação de elites<sup>5</sup>, bem como uma sinopse das Leis de Bases do Ensino e da Educação e Ensino de 2001 e 2016, respetivamente.

No **III Capítulo** - Formação superior e mobilidade social em Benguela – faz-se um histórico do Ensino Superior, analisam-se mecanismos de acesso e permanência de estudantes e assistência a grupos menos equipados (bolsa de estudo). É aqui, igualmente, que convergem as pesquisas acerca da oferta formativa e não só. Destacamos, no entanto, a limitada informação bibliográfica sobre o tema. Ainda assim, há autores MES (2015), Katúmua (2016), Menezes (2018), Mendes, Manuel & Carvalho (2019), de leitura e utilização recomendáveis.

No **IV Capítulo** – Enquadramento metodológico, apresentamos quer o paradigma selecionado (qualitativo), quer o método (estudo de caso/caso múltiplos), assim como as quatro técnicas utilizadas (entrevista, questionário, análises estatísticas de dados e documental) na Análise e interpretação de resultados: **V Capítulo**. Neste, examinamos concretamente os dados obtidos no período de julho (pré-teste) e a fase efetiva, de setembro a dezembro de 2021, bem como sínteses de documentos institucionais.

Dos resultados destacamos que, quer estudantes, quer os gestores consideram a formação superior como instrumento de mobilidade social de jovens, estando diretamente ligada à disposição de capital escolar (formação superior), embora não se deva desassociar de outras variáveis como Políticas Públicas de Emprego, o domínio de outras competências como línguas e, nos tempos que correm, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

---

<sup>5</sup> Dizemos elites porque, conforme a conceção de Giddens (1975), existem as elites política (mais expressiva), económica e camponesa ou “Blue-collar” (Giddens, 1975, p. 297), esta última menos expressiva, como se verá, na construção das chamadas “elites de poder” (Giddens, 1975, p. 299).

## **CAPÍTULO I**

**Estado, Mercado e Formação Superior: Triangulação para a mobilidade social de jovens**

## **1. Estado, Mercado e Formação Superior: problemas e problemáticas**

Segundo Dallari (2011), o Estado compõe-se de 3 elementos, dos quais dois materiais (povo e territorialidade) e um formal (autoridade, governo ou autonomia), havendo autores que remetem a um quarto elemento (finalidade). Uma das formas de o Estado garantir que todos aprendam os mesmos valores (dentro dos desígnios nacionais) são os Sistemas de Educação e Ensino (SEE) ou, meramente, sistemas educativos. Segundo Lemos (2014), os sistemas educativos surgem no século XVIII e se terão consolidado no século XIX a partir da consolidação dos chamados Estados-nação, caracterizados pela sua independência de outros Estados. Primeiramente, foram criados para atender, de forma particular, ao poder das elites e da burguesia. Como declara Santos (2021, p. 315), “As origens da educação escolar [...] poderão ser atribuídas ao desenvolvimento científico e tecnológico e complexificação das sociedades, com a conseqüente necessidade de especialização e divisão do trabalho” (p. 315).

Os Sistemas de Educação e Ensino (SEE) são hoje a configuração por meio da qual o Estado, por meio dos órgãos afins, cuidar da formação (preparação) dos seus cidadãos. No entendimento de Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Malnley, Quero, Savané, Singh; Stavenhagen, Suhr e Nanzhao (2008, p. 28), “Os sistemas educacionais devem fornecer respostas para os múltiplos desafios da sociedade da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo”. O Estado, como “[...] o órgão executor da soberania nacional” (Maluf, 1974, p. 22) tem, em tese, o dever de criar, aplicar e desenvolver continuamente uma série de tarefas para alcance de vários direitos sociais como os de acesso à educação.

No entanto, as elocuições de vários autores distinguem-se, mormente ao nível do ensino superior, devido ao incremento das desigualdades sociais. Estas, de modo geral, “[...] não deixaram de [...] desenhar acentuadas assimetrias e desigualdades económicas, culturais e sociais, quer entre grandes regiões, quer, no interior destas, entre países e grupos diferentemente posicionados na estrutura social”, alerta Pinto (2011, p. 7). As desigualdades sociais, segundo Giddens (2008), marcam um dos maiores desafios do século XXI e, de modo geral, uma das questões em que se reconhecem mais fragilidades dos Estados. Lima (2018) verifica, por exemplo, que

“Nas últimas décadas, o Estado e os diversos setores da administração pública têm sido sistematicamente confrontados com uma crise de legitimidade, em boa parte assente em acusações de burocratismo, de ineficácia e de ineficiência, de indiferença perante as necessidades dos cidadãos, de processos de decisão pouco democráticos, de corrupção, de ausência de prestação de contas, entre outros anátemas” (Lima, 2018, p. 131).

Por seu turno, Valle (2017) aponta a educação, especialmente o ensino superior, como uma das áreas sociais em que mais se verificam processos de redução do Poder Público. Segundo Valle (2017, p. 197),

“A educação de modo geral e a formação universitária em particular têm se confrontado com incertezas, contradições e perplexidades em razão de diagnósticos e de análises, assumindo muitas vezes o caráter de denúncias, que mostram que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas têm contribuído para a reprodução de desigualdades sociais de base”.

Assim, a entrada do capital privado (mercado) marca hoje um desafio à gestão pública. Se, por um lado, promove a inclusão de mais cidadãos no SES, mais opções formativas e mesmo de empregabilidade (docente e pessoal técnico-administrativo), por outro ocasiona dimensões favoráveis à compra e venda de conhecimento (ideologia de mercado-Pós-modernidade). Para Ahlert (2003, p. 136), “A educação passou a ter um papel estratégico para o projeto neoliberal. Os governos liberais passaram a intervir sobre o sistema educacional consorciados com as empresas privadas”.

Deste modo, revisitaremos estudos acerca de dois atuais temas sociológicos.

### **1.1 Formação Superior e Mobilidade Social: revisão de literatura**

A qualificação dos cidadãos, mormente dos trabalhadores, é um dos principais desafios desde a revolução industrial (séc. XVIII), período em que se passa da manufatura para o uso de máquinas. Esta condição obrigou a uma melhor preparação dos operários para atender a uma produção em larga escala, levando patrões a despedir os menos capazes ou poupar recursos com pessoal (modelo racional de decisão). Entra-se no que Weber (2005) chama de luta social. Para o autor, trata-se de “[...] uma relação social quando a acção se orienta pelo propósito de impor a própria vontade contra a resistência do ou dos parceiros” (p. 65). Pode revelar-se numa acção por meios pacíficos (sem violência física), como diz o autor, ou também em latente que, não sendo para destruição do outro, implica as desigualdades por meio da seleção social ou biológica (Weber, 2005). No entanto, segundo Paulo e Alexandrino (2010, p. 3), “A substituição de postos de trabalho por máquinas, [...] fez surgir a necessidade de homens que as operassem, e, sobretudo, que soubessem como operá-las. Com isso, surgiu o trabalho assalariado, e de certa **qualificação**” (Destaque nosso).

Nesta relação laboral, resultante da “[...] Revolução Industrial, a vinculação entre o trabalhador e a pessoa beneficiária do seu trabalho passou a consubstanciar a relação que viria a ser conhecida como regime de emprego, dando origem, também, ao salário” (Paulo e Alexandrino, 2010, p. 3). A literatura, que divide esta revolução em três partes, destaca que, mais do que na I, a II Revolução Industrial

carateriza-se pelo avanço tecnológico e produção em massa, mais comércio e consumo (avanço da indústria) e a III - por um avanço superior aos demais, muitos dos quais nocivos ao ambiente. Para Souza (2006, p. 26), “O novo modo de **produção** passou a **exigir** pessoal cada vez **mais qualificado** para o exercício de **funções cada vez mais exigentes**” (p. 26) (Destaque nosso). Para Giddens (1975, p. 250), “A persistência do trabalho especializado é, sem dúvida, uma fonte importante de diferenciação dentro da classe operária como um todo”. Esta colocação de Giddens (1975) representa o histórico que Prestes e Vêras (2009) enunciam sobre educação, formação e trabalho. Para ambas os autores,

“O tema das relações entre educação, qualificação profissional e trabalho, tratados pela sociologia, a sociologia da educação, a economia da educação, a sociologia e a economia do trabalho, mas igualmente pela pedagogia, aparece na literatura acadêmica e sindical como objeto de importantes estudos e decisões políticas no decorrer do século XX. Entretanto, foi apenas nas últimas décadas daquele século, no quadro das mudanças em processo na ordem econômica e social globalizada, marcada por dinâmicas de crises da política social e do Estado de bem-estar e do avanço da competitividade, que este assunto passou a se constituir objeto de políticas públicas” (Prestes e Vêras, 2009, p. 46).

Conquanto, as parcas condições de trabalhado e a baixa qualificação da maioria da população economicamente ativa foram, dentre várias, causas de lutas sociais as quais motivaram estudos sobre educação, desigualdade e mobilidade sociais, iniciados por Durkheim (Sebastião, 2009). No entanto, já asseveravam Marx e Engels (2005, p. 45),

“O crescente emprego da máquina e a divisão do trabalho despojaram o operário do seu carácter autónomo, tirando-lhe todo o atractivo. O operário tornou-se um simples apêndice da máquina e dele só se requer o maneio mais simples, mais monótono, mais fácil de aprender”.

Particularmente desde o séc. XIX a humanidade se vem confrontando com enormes desafios no Ensino Superior, elemento essencial para o desenvolvimento económico e deste para o sustentável: Prepara para o futuro, com incidência para cidadania e o mercado de trabalho sob as perspectivas ou funções moral e social, como nos dizem estudos de Gal (1963), Pereira (1973), Morrish (1983), Durkheim (2005), Delors (2010), Macionis e Plammer (2008); Grubber e Casagrande (2012).

Mais do que na era da revolução industrial, hoje são inegáveis os benefícios da Formação Superior. Para Power, Millington & Bengtsson (2015, p. 1), “Since the early 1990s the global community has prioritised the development of basic education. However, many recent studies have shown that higher education (HE) is a vital asset to the national and global community in the current context of the knowledge economy”. Delors (2010) considera que, “Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (p. 6). Como socorrem

Grubber e Casagrande (2012, p. 201), “Todas as sociedades, cada uma com as suas peculiaridades, desenvolvem-se a partir da educação”. Opina Pereira (1973, p. 20), “A medida que aumenta a produtividade social, que a tecnologia se desenvolve, que a sociedade se moderniza e se racionaliza, a mobilidade social tende a aumentar. Em contrapartida, esse aumento de mobilidade tende a estimular o desenvolvimento econômico”. Nesta ordem, entende Bona (2015, p. 23), “No es sorprendente, pues, que los discursos políticos pongan énfasis en el progreso educativo como recurso atractivo para la ciudadanía, como pilar fundamental de la agenda de política social y de política económica a largo plazo”.

Assim, ainda que concernente a determinados contextos geográficos, estudos ajudam a alcançar porque, em grande parte dos países, as IES (públicas e privadas) se estejam a alinhar ao mercado: atender à demanda da sociedade (empresas, famílias e cidadãos), não obstante se observe a criação de cursos conforme a moda.

Investigações da UA (2001), Zau (2002), Bonaldi (2004), Brito (2006), Faria (2009), Kaiyuan (2016), Zen (2017), BM (2017) e BAD (2019) demonstram que a disposição de um diploma superior promove mobilidade social (vertical ou horizontal). Indica-nos Vieira (2018) que, “Apesar dos benefícios da qualificação de nível superior não se esgotarem na questão do acesso ao emprego, é compreensível que este seja um dos retornos esperados pela obtenção de um diploma do Ensino Superior, por parte dos jovens e das suas famílias” (p. 27). Brito (2006), explica que

“[...] historicamente se reproduz [essa ideia], uma vez que o sistema educativo foi o mecanismo a partir do qual os jovens pobres, de gerações passadas, trilharam itinerários de promoção e mobilização social, bem como o investimento em educação foi uma das poucas respostas que o Estado deu para a incorporação social das novas gerações” (p. 118).

Tal é consequência do fato de as classes menos favorecidas terem *historicamente* a sua mobilidade social mais custosa, bem como a exemplos de superação registados por membros deste grupo, decorrendo daqui a análise sobre a igualdade de oportunidade e de posições. Para Bonaldi (2004), que reflete sobre o ingresso no ensino superior, opina que

“[...] o acesso ao mesmo é incorporado, por esses jovens e suas famílias, na condição de um **destino altamente desejável** e crescentemente possível, **mas não como um destino social ‘naturalizado’** do modo como a sociologia da educação mostra ocorrer no seio das classes médias e altas” (p. 436). (Destaque nosso).

Como realçado, as pessoas em desigualdade de circunstância percebem, genericamente, que o caminho a fazer é desafiante, ao contrário das classes superiores. Este *destino altamente desejável* é,

essencialmente, o que energiza as classes menos favorecidas e é sentimento transversal. Por exemplo, ao comparar os jovens e o trabalho entre Brasil e China Zen (2016) afirma que

“Para a maioria [dos inqueridos em ambos os países], o diploma de nível superior é visto como uma oportunidade de mobilidade social, que resultaria em uma colocação profissional mais promissora, com resultados positivos quanto à realização pessoal, status, direitos sociais, salários etc. (p. 206)”.

Outro autor que apresenta o mesmo raciocínio é Freitas (2015), o qual avalia as consequências do alcance do diploma, enquanto capital cultural institucionalizado<sup>6</sup> socialmente valorizado. De acordo com Freitas (2015, p. 107),

**“Hoje, um diploma de ensino superior não é garantia de passaporte para o emprego**, sendo ainda verdade que a massificação contribuiu para a desvalorização relativa dos diplomas de ensino superior, uma vez que aumentando o número de diplomados o valor do curso é menor para os estudantes diminuindo de certa forma o seu investimento na diferenciação. **No entanto, apesar de alguns aspetos negativos, os pontos positivos são largamente compensadores**” (Destaque nosso).

Rego [2015] considera que o nível académico dos cidadãos promove o desenvolvimento dos países. Com a promoção de direitos sociais como a educação, emprego e salários compatíveis gera-se, neste pensamento, uma economia circulante. Há aqui um ponto de debate. Autores como Imaginário (s. d.); Palomares (2003) e Cardoso (2008) são mais cautelosos Palomares (2003), ao estudar “Las relaciones entre educación y trabajo”, narra que

“No parece claro ni parece haber datos concluyentes. Hay estudios de la década pasada que apuntaban a una «dualización» en el mercado de trabajo y en sus demandas: se exige una minoría altamente cualificada que realiza las innovaciones científicas y tecnológicas y para los demás, que se limitan a aplicar esas innovaciones, no es necesaria mucha cualificación” (Palomares, 2003, p. 3).

Hoje, determinadas posições pouco notam a formação académica como elevador social, especialmente na Europa, uma vez que o desemprego atinge também diplomados (Imaginário, s. d.). Presencia-se a “[...] desvalorização do diploma” (Almeida, 2011, p. 21). Também entende Cardoso (2008) para quem

“Não há nenhuma razão para imaginar que o encontro dessas lógicas distintas produzirá eficiência de mercado ou emprego para todos; tampouco há razão para imaginar que, mesmo havendo ocupação para todos, as pessoas encontrarão os empregos que procuram ou aqueles para os quais se qualificaram no sistema educacional ou vocacional” (p. 570).

Bastin (s. d.), no seu estudo sobre “A hecatombe escolar”, refere que “O pauperismo que lavra por toda a parte, mesmo nos países mais favorecidos, coloca igualmente certos pais em condições tão desfavoráveis que não lhes permitem ocupações que ultrapassem a procura dos meios de subsistência” (Bastin, s. d., p. 125). Os casos de informalidade laboral são disso exemplo. As posições colocadas previnem-nos de um posicionamento disforme no campo social. Isto é, afirmar que há uma relação *automática* entre formação académica – *mobilidade social* obriga a avaliar outros fatores que

---

<sup>6</sup> Bourdieu (1998) divide o capital cultural em: *incorporado* (inerente ao indivíduo), *objetivado* (bens culturais) e institucionalizado (certificações obtidas em organizações educativas), cuja disposição, em nosso entender, favorece as relações de posse e mobilidade social.

acercam a última expressão, evitando-se uma *falsa relação causal*. De acordo com Bourdieu (2007), há esquemas e linguagens usadas na seleção dos indivíduos, uma evidente incorporação do *habitus* que se manifestam na divisão de classes. Legislação (laboral), disposição de capital económico, distribuição desigual de resíduos e privilégio disfarçado de mérito, são variáveis a ter em consideração neste exame!

Assim, apesar de todas as valorações possíveis, o campo educativo é tido como espaço social permeável a antagonismos decorrentes de posicionamentos histórico-político e ideológicos.

Para Estados como Angola a análise é elementar. De acordo com o INE (2020, p. 12), “[...] mais de quatro em cada dez [cidadãos] são pobres”. Estudos de Zau (2002), Carvalho (2011), Faria (2015), Rego (2015), Liberato (2016) e Katúmua (2016) indicam-nos que as famílias pobres ou desempregadas enfrentam uma elevada taxa de esforço para assegurar a sua formação, especialmente quando se trate do setor privado. Nesta senda, vamos analisar os papéis dos setores público e privado no ensino superior.

## **1.2 A intervenção do Estado e a o papel da iniciativa privada no campo da educação: o caso do Ensino Superior**

### **1.2.1 A ação do Poder Público no Ensino Superior: regulação *versus* interferência**

O Estado representa, em geral, a entidade central na gestão do Sistema Educativo de qualquer país. É o caso de Angola, cujo art. 13.º da Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto, prevê, dentre várias atribuições, a regulação, o controlo e a avaliação do Sistema de Educação e Ensino. No n.º 4 desse articulado prevêem-se as iniciativas privada e público-privada que, em cortejo com os interesses do Estado, contribuam para o Plano de Desenvolvimento da Educação. As funções do Estado residem no *juri imperii* (soberania) e, atuando de forma física ou simbólica, deve afastar/evitar pelos meios cabíveis, quaisquer infrações dos direitos, liberdades e garantias. Sendo assim, a educação é triplamente um direito (social), um espaço para o exercício da liberdade de pensamento e um expediente que deve ser garantido pelo Estado. Para Garcia e Yannoulas (2017, p. 23), “[...] a educação precisa ser conduzida pelo Estado, que deve assumir sua organização e execução, mesmo que não diretamente, mas sempre sob sua supervisão”. Um exemplo da atuação do Estado refere-se à admissão de agentes e funcionários públicos, como é o caso de docentes sob critérios legalmente estabelecidos. Esta é a linha de Durkheim (2011) para quem

“Uma vez que a educação tem uma função essencialmente social, o Estado não pode se desinteressar dela. Pelo contrário, tudo o que é educação deve ser, em certa medida, submetido a sua acção. Isto não significa, no entanto, que ele deva necessariamente monopolizar o ensino” (p. 63).

O autor observa que “Não é nem mesmo admissível que a função de educador seja desempenhada por alguém que não apresente garantias específicas que somente o Estado pode julgar” (ibid.). Enkvist (2006) complementa. Para a autora, “[...] uma sociedade que deixa a educação nas mãos de pessoas indignas desta confiança não consegue prosperar. Se for ensinado aos jovens a desprezar sua sociedade, a mesma não prospera” (Enkvist, 2006, p. 22). Todavia, o Poder Público deve evitar o “[...] excesso de controle social pelo exercício de um poder disciplinar e pela normatização técnico-científica utilizados para domesticar os corpos e regular as populações”.

Como observamos, a proclamação de um Estado paternalista irrompe o sentido de autonomia que se pretende implementar nas organizações educativas. Os mecanismos de controlo vertical que assiste em sistemas de governo em que o Estado é o único ente jurídico, dão lugar ao escrupuloso cumprimento da norma e diretivas dimanadas pelo poder central. Pior se torna quando, esta «interferência» se dá na desoneração do ensino público em favor do ensino privado. Isto é, presença massiva do Estado na educação é feita, de modo subtil, em favorecimento de entes privados, ainda que não possamos negar a relevância destas estruturas na disposição de capital escolar à sociedade. Santos e Filho (2008) mencionam que

“[...] o momento, porém, em que o Estado [...] decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional” (p. 19).

Lima e Afonso (2006) indicam que mudanças no mundo das organizações resultaram em mecanismos de prestação de contas voltados para resultados, ao estilo da gerência privada.

Neste âmbito, aproveitando a expectativa dos jovens e suas famílias e a fragilidade de muitos Estados, fato muito criticado por Bourdieu (2014) e Freire (1994), por exemplo, interesses privados entram em cena. Estas podem ser encaradas como locais de aprendizagem e de exercício de cidadania (escola cidadã) e contributivas no processo de progressão académica, especialmente dos jovens. Porém, de acordo com vários autores, as IES privadas constituem um elemento essencial na análise das desigualdades no acesso à educação, daí o interesse no seu estudo.

### **1.2.2 A iniciativa privada e sua atuação no Subsistema de Ensino Superior**

Nos últimos 25 anos, em quase todo o mundo, o número de Instituições de Ensino Superior vem aumentando, fundamentalmente de iniciativa privada. O mercado demanda, cada vez mais, um diferencial de qualificado e os atores desencadeiam apologias apenas no tocante a sua regulamentação e não regulação. De acordo com Lima (2018, p. 129), “O movimento de privatização da educação tem assumido, ao longo das últimas décadas e em distintos contextos, múltiplas formas de expressão nas políticas públicas de educação”. Para Lima e Afonso (2006, p. 211),

“A emergência de políticas económicas de índole neoliberal e a conseqüente diminuição do investimento público, a realização mais frequentes de parcerias entre o Estado, o mercado e o terceiro sector [...] são factores que têm tido repercussões importantes na redefinição de estratégias organizacionais de muitas associações, nomeadamente no que se refere [dentre outros], à própria definição, legitimação e concretização de sistemas e dispositivos de prestação de contas e responsabilização (accountability)”.

Torres (2004) destaca a falta de pujança da escola pública no tocante às demandas da sociedade. Para a autora (2004, p. 152), “A procura crescente de educação acarretou, na ausência de alterações estruturais profundas, eventuais disfuncionamentos nos sistemas educativos [...]”.

O ensino privado tem contribuído para o aumento do número de estudantes e a uma maior disposição de opções formativas. Muitas dessas organizações são bastante capitalizadas e, com isto, realizam avultados investimentos em infraestruturais, recursos pedagógicos, em investigação científica e salários acima da média. Frequentemente são dotados de um diferenciado quadro de pessoal, superando o ensino público, embora instáveis em termos de contrato laboral. No entanto, há também o lado mais liberal destas IES que, sob o desejo de lucro, menos se esforçam em garantir o melhor para o Processo Docente-Educativo.

A par disto, ao nível do mundo, é cada vez mais reduzido o poder público em vários setores (Fernandes, 2013) e uma das áreas mais afetadas é o ensino superior. O crescente desinvestimento público torna a formação superior muito mais divisionista, elitista e de acesso mais caro para a classe baixa, pois a reduzida capacidade de absorção de candidatos pelas IES públicas cria subtileza nos exames de acesso tornando a entrada num signo de privilégio. Para Bello (2008, p. 31), “[...] foi proposta diminuição do Estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, aposentadorias, pensões, entre outras) e sua transferência para o sector privado”. A autora indica ainda um lastro negativo atribuído à educação que perpassa as finalidades do Estado, pois acaba por não cumprir o seu papel. Para Bello (2008),

“Tudo o que se relaciona ao público, ao estatal, passa a ser visto como ineficiente, improdutivo e antieconómico. Isto ocorre porque, diferente do Estado de Bem-Estar Social, no qual o Estado exercia o seu mandato de pacto entre trabalho e capital – o modelo do Estado neoliberal apóia (sic) as demandas do mercado” (ibid.).

As IES, de modo particular, tornam-se mais propensas a serem identificadas como meros pontos de venda de conhecimento, férteis em desalentados (por falta referenciais e de políticas de orientação dentro e fora da escola) e historicamente produtoras de desiguais. As dinâmicas de mercado, as quais envolvem a venda de bens e serviços, tornaram o SEE um 1setor mais atrativo à iniciativa privada. Segundo Laval (2004, p. 37),

“Os centros universitários servem de cobertura aos interesses privados, trazendo seu aval e sua caução ‘científica’ a operações comerciais e ao trabalho de fazer lobby. Professores e pesquisadores amuam, nesse caso, como porta-vozes desses interesses, inclusive nas revistas científicas mais prestigiosas” (Laval, 2004, p. 37).

Jarvis (2000), de igual modo, considera que a mercantilização do conhecimento é cada vez mais um traço do século XXI. Segundo apresenta “O conhecimento [...] pode agora ser empacotado e comercializado mundialmente. Pode não ser rotulado de pacote de ensino, mas de aprendizagem, ou de material de aprendizagem; estes são nomes familiares” (Jarvis, 2000, p. 36). Como o que se busca no mercado é o produto ao melhor preço, a educação passa a ser um bem transacionável e, por sua vez, segue as lógicas de mercado. Para Torres (2004), o fato de a educação pública não se ter ajustado às necessidades do mercado de trabalho ampliou o *poder* do setor privado. Segundo Torres (2014, p. 135),

“De olhos postos na educação escolar, sector apontado como responsável em primeira mão pela crise económica, supostamente por ter falhado na produção de mão-de-obra suficientemente qualificada, adaptável e flexível às reais necessidades ditadas pelo mercado de trabalho, as forças políticas hegemónicas [...], passam a defender a reorganização das instituições educativas à luz das necessidades estritamente económicas”.

Ahlert (2003) verifica a educação muito mais voltada para atender aos aspirantes e aqueles que estão já inseridos no mercado de trabalho. O autor explica que

“Buscou-se fazer isto de duas formas: direcionando a formação para atender aos objetivos da produção capitalista preparando pessoas para o local de trabalho, com uma visão meramente tecnológica, e, por outro lado, usou-se também a educação como meio para a difusão do liberalismo, como a única forma de organização social por meio da livre iniciativa e do livre mercado” (p. 136)<sup>78</sup>.

---

<sup>7</sup> Em entrevista ao canal SIC, aos 14.09.2021, José Miguel Júdice falou de liberalismo negativo (que restringe liberdades) e liberalismo positivo (que promove igualdade e respeito). Para o político português, “O liberalismo não é o mau da fita”.

<sup>8</sup> Atender, porém, que o individualismo, que subjaz no liberalismo económico, muito apregoado nesta ideologia “[...] na sua forma extremado é o que se denomina anarquismo” (Maluf, 1974, p. 336).

Ademais, o Poder Público tem vindo a ser levado ao exercício de Estado mínimo (Cordeiro, 2008); prestação de contas – *accountability* (ao estilo da gestão privada) e pelo açambarcamento [económico], ato “[...] praticado sobretudo pelos grandes monopólios que dominam determinado setor da produção ou do comércio” (Sandrine, 2016, p. 9). Há aqui o que se podia chamar de desvio de finalidade, já que ao Estado cabe criar condições para que os cidadãos vejam satisfeitos os seus direitos, numa circunstância em que tal não possa ser alcançada por força do capital financeiro. Espinosa (2012) destaca que “[...] a organização corporativa se transformou numa das formas predominantes para controlar e oferecer maior força à classe política, que se apropriou do controle e da condução do Estado” (p. 104). É a essa forma de exercício do Poder Público a que Ball (2006) designa por cultura do novo gerencialismo. Como afirma o autor (2006, p. 12), “Os pontos-chave de ligação entre a reestruturação e a reavaliação (ou redirecionamento ético) do setor público são os discursos de excelência, efetividade e qualidade e a lógica e cultura do novo gerencialismo”.

Estes processos, que não são novos, podem elucidar os atuais níveis de interferência do mercado nas estruturas públicas, com ramificações em muitos países, especialmente africanos, influenciados por sistemas de educação com raízes, mas também soluções próprias (mecanismos compensatórios). Em tese, os Estados periféricos, que se caracterizam pela dependência da importação e altos níveis de pobreza, mostram-se incapazes de atender à demanda, especialmente nos casos em que a sua população é maioritariamente jovem. É a esta franja social que olhamos no sentido de podermos perceber em que medida estes são *projetados* por uma perspetiva de integração no mercado laboral.

### **1.3 A Formação superior de jovens e sua relação com a empregabilidade: orientação profissional e escolar**

De modo geral, os jovens são considerados como a camada social que intermedia a faixa dos adolescentes e adultos. De modo geral, como avança Oliveira (2018, p. 3), “[...] a juventude não deve ser associada única e exclusivamente a uma condição de vida representada somente pela faixa etária, mas sim a um conjunto de fatores que a diferenciam dos outros agrupamentos existentes na sociedade”. Embora de conceito diverso, “Los jóvenes constituyen un grupo social único y diferente en sí mismo que atraviesa todas las esferas del quehacer humano. Aquí se parte de que a través de la comprensión de los problemas generales de los jóvenes es posible acceder a las cuestiones particulares que los distinguen y afectan” (Alfonso e Suárez, s. d., p. 1).

A literatura sugere-nos duas abordagens ou modelos (correntes) de análise da juventude, hoje ainda dissonantes: O geracional, baseado na reprodução social, e o classista, embasado na reprodução classista segundo o qual “[...] as culturas juvenis são sempre culturas de classe, isto é, são sempre entendidas como produto de relações antagónicas de classe” (Pais, 1990, p. 158). A posição anterior justifica as dificuldades em se estabelecer uma definição clássica de juventude. Apesar disso, Kustrín (2007), indica que “La juventud se puede definir como el periodo de la vida de una persona en el que la sociedad deja de verle como un niño pero no le da un estatus y funciones completos de adulto” (Kustrín, 2007, p. 171). Já para Oliveira (2018, p. 3),

“[...] a juventude abrange certa parte do período da adolescência, mas é preciso ressaltar que esses dois termos não devem se confundir, [...] o termo adolescência está mais relacionado ao campo da Psicologia, enquanto que (sic) o conceito de juventude se relaciona ao campo da Sociologia que busca discuti-lo embasado nos processos sociais que ocorrem na sociedade”.

Na análise da empregabilidade, nos termos da orientação profissional e escolar, consideramos importante perceber em que medida os jovens estão a ser *projetados* para o exercício profissional. Muitos estudantes frequentam cursos que, por vários motivos (falta de políticas públicas voltadas para a autonomia do cidadão, desânimo, falta de vocação entre outras) os votarão ao subemprego, ao desemprego ou ao desalento por não disporem de um robusto leque de conhecimentos que os permita ter competências técnicas e comportamentais para, por exemplo, terem participação ativa na vida da sociedade e é aqui que se relevam os estudos da relação “[...] qualificações e certificações de alcance profissional” (Antunes e Sá, 2010, p. 31) e o seu entrelaçamento com a mobilidade social. De modo geral, a literatura apresenta estudos da conexão entre formação académica, profissão e mobilidade. É caso de Rolo (2018) para quem “[...] a Formação Superior aumenta consideravelmente as possibilidades em matéria de emprego, condição socioeconómica e a realização pessoal” (p. 19), razão para que para Vieira (2018, p. 27), “[...] torna-se difícil compreender a origem da crença, que configura a ‘perceção distorcida’ de que ‘não vale a pena prosseguir estudos de nível superior’”.

Por outro lado, nos termos da orientação profissional e escolar, constatam-se zonas cinzentas na agenda política, pois a formação superior de jovens não é vista na sua dupla dimensão (cidadania e preparação para a vida socialmente útil). O que muito se assiste, especialmente em vários países africanos, é a educação mecânica ou, como define Freire (1994), uma “visão bancária” reduzindo-a a um simples ato transmissão e receção de conhecimento. Como diz Freire (1994, s. p.),

“Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro”.

Com efeito, a liberdade de pensamento é uma das formas de coeducação, modalidade que deve ser motivada no Ensino Superior, perpassando o caráter meramente reprodutivo no Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA).

Quanto ao aspeto mercado de trabalho, autores como Afonso e Antunes [2002], identificam a relevância da educação numa economia globalizada. Para estes autores (s. d.),

“Apesar de as novas condições de desenvolvimento do capitalismo estarem a alterar-se em ritmos muito distintos, [...], a educação tem vindo a ser apontada como um contributo decisivo (nem sempre problematizado e, por isso, aparentemente consensual) para [...], nos limites de uma economia globalizada, assente no conhecimento e nas tecnologias da informação, levar os indivíduos a perceber a dimensão das mutações em curso e as suas consequências [...]” (p. 2).

De acordo com ambos os autores [2002, p. 9], “A prioridade à educação e formação tem vindo igualmente a ser convocada como via para contrariar a vulnerabilidade dos indivíduos a processos de exclusão social, sobretudo através da designada promoção da sua empregabilidade”. Eis o que falta em países, sobretudo periféricos (Martins, 2015), onde a formação é, por ela mesma, fator de exclusão, e pouco cumpre o seu papel, “[...] ou seja, promover, emancipar” (Grácio, 1967, p. 78). Por isso, Alexandre, Oliveira & Bertoncetto (2016) propõem finalidades para uma IES, as quais incluem o pensar fora da sala de aula. Como defendem aqueles autores, “[...] o processo universitário tem como objetivo despertar vocações, criar ambições, formar gestores, isso porque o processo universitário dá uma visão ampliada do mercado (p. 12).

Esta visão política da educação constitui “[...] uma projeção para o futuro, uma antecipação da trajetória do emprego e da formação” (Alves, 2008, p. 18). Ferreira (2012) entende, por seu turno, como “[...] a projeção antecipada [...]” a qual caracteriza como “[...] o diferencial do trabalho humano, que é uma ação pela qual o homem se autoconstitui e se torna livre para colocar a natureza a sua disposição (p. 11)”. Para Gal (1963, p. 30), “O ideal é mostrar desde cedo as orientações sem saída ao indivíduo, e não esperar que o indivíduo falhe tardiamente em concursos difíceis, para lhes fechar as portas e o rejeitar não importa para quê [...]”. Gal (1963) apresenta-se num contexto funcionalista da educação, pois entende que “Graças à adaptação da formação e da função social ao indivíduo, a orientação contribui para assegurar a boa distribuição das **forças na máquina social**” (destaque nosso) (ibid.).

Com tudo isso, a importância central da educação inclusiva continua a ser negada por forças (visíveis ou não) em favor de estratos hegemónicos, o que anula a equidade no campo da educação e expande as desigualdades sociais. Eis porque, segundo Grubba e Casagrande (2012, p. 201), “Enquanto a

educação não for considerada prioridade para o recebimento de recursos, atenção institucional e interesse público, governamental e da própria sociedade, não haverá desenvolvimento da sociedade, nem tampouco a diminuição das desigualdades já estabelecidas”.

Feitas as abordagens gerais sobre o Estado e o mercado na educação, sobre a importância da Educação no desenvolvimento económico dos países, democratização da educação, entre outros, analisaremos a seguir a importância dos jovens (estudantes do ensino superior) dentro do interesse de mobilidade social enquanto cidadãos por via do desenvolvimento sustentável.

#### **1.4 A Formação Superior de jovens: seu impacto na construção da cidadania e no desenvolvimento sustentável**

Literatura diversa indica-nos várias categorias de jovens e remete-nos a olhares diferentes sobre o ensino superior. Se de um lado se considera como a força motriz de uma sociedade, por outro os jovens são dados como classe irreverente em quem se identificam traços ora unitários ou diversificados (Pais, 1990). No que tange ao ensino superior, a formação tende a seguir uma certa polarização relativamente àquilo que o jovem universitário é capaz de *fazer* com a formação que venha a obter. Todavia, para Zatti (2007, p. 69), “[...] a educação não deve ser apenas treinamento, pois assim sendo, o homem dificilmente terá disposição para elaborar os próprios projetos” e sim, como entende Rodrigues (2001, p. 236), “[...] se considera fim supremo da Educação escolar no mundo moderno: a preparação dos indivíduos ‘para o exercício da cidadania’.

Deste modo, importa “[...] entend[er] educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos” (Hofling, 2001, p. 31).

Nesta condição, contrariamente ao que se julga, a educação não deve unicamente ser encarada como meio para a produção de mão-de-obra qualificada (incidindo especialmente sobre os jovens), embora no capitalismo “[...] o trabalho humano é reduzido à produção de mercadorias e à valorização do capital, adquirindo, portanto, um carácter ambivalente”. (Ferreira, 2012, p. 13). Este fato justifica a crítica de vários autores, dentre os quais Ordine e Vieira (2017). Ambas as autoras consideram que “As escolas e as universidades não podem ser transformadas em empresas e os estudantes não podem ser considerados clientes” (p.18). Desta forma, entende Mészáro (2008, p. 65), “[...] dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: a universalidade da educação e a universalidade do trabalho como atividade humana autorrealizadora”. Para o autor, a combinação é essencial pois, em

seu entender, “[...] nenhuma é viável sem a outra. Tampouco é possível pensar na sua estreita inter-relação como um problema para um futuro muito distante”.

Ao ser assim pensada, a formação superior de jovens pode contribuir para o desenvolvimento económico da presente e sobrevida das próximas gerações (desenvolvimento sustentável). Como salientam Arocena, Göransson & Sutz (s. d.), “Universities and higher education are increasingly seen as critical for economic growth and development” (p. 3). Em termos conceituais, relativamente à parte económica, conforme Pereira (1973, pp. 17-18),

“O desenvolvimento econômico, [...], é um processo histórico deliberado de elevação dos padrões de vida que ocorre dentro de cada estado-nação. É o resultado de uma estratégia nacional que tem como líderes os governantes, como principais agentes os empresários e a burocracia do estado, e como forma de realização a acumulação de capital e a incorporação de conhecimento à produção” (pp. 17-18).

É, pois, no desenvolvimento económico que, na opinião daquele autor, se traduzirão, quer seja a ação dos atores políticos e sociais, quer seja a ação da educação por meio do conhecimento que esta agregue à produção equilibrada de recursos (desenvolvimento sustentável). Segundo Pereira (1973, p. 20), “O desenvolvimento económico é, ao mesmo tempo, causa e consequência da mobilidade social”. Ionnelli e Peterson (2005) reforçam este posicionamento. Para ambas as autoras (2005, s. p.), “In modern societies, education has become an increasingly important factor in determining which jobs people enter and in determining their social class position” (Ionnelli e Peterson (2005, s. p.). Em consonância com esta colocação Cazalma (2015) defende “[que] Hoje, a educação preocupa-se em formar pessoas globalizadas e agentes de mudança” (p. 117). Ou seja, nenhum conhece mudança social e relacionar-se com os demais com SEE frágil. Liberato (2016) segue a mesma linha e situa que

“O desenvolvimento passa assim a ser medido, não somente por meio da qualidade de vida numa **perspectiva económica** (distribuição dos rendimentos) do país (PIB per capita), mas incorpora igualmente a **dimensão da educação**, medida pela taxa de alfabetização e a **situação na saúde**, medida pela esperança de vida à nascença”. (p. 86) (Destaque nosso)<sup>9</sup>.

Nesse quadro, a Formação Superior, antes baseada no conhecimento científico, pauta-se, apesar de diferentes velocidades, pela pluriversidade<sup>10</sup> (Santos e Filho, 2008).

Numa escala macro, além da política, outros autores destacam o papel do professor do ensino superior como essencial ao desenvolvimento. Para Westbrook e Teixeira (2010, p. 17), “Uma educação eficaz requer que o educador explore as tendências e os interesses para orientar o educando até o ápice em

---

<sup>9</sup> Para Liberato (2016, p. 86), “Estas três dimensões constituem por isso pontos de referência para a implementação de medidas e políticas tendo como objetivo a melhoria das condições de vida bem como a sua dignificação

<sup>10</sup> De acordo com Santos e filho (2008, p. 91), “O modelo pluriversitário, ao assumir a contextualização do conhecimento e a participação dos cidadãos ou comunidades enquanto utilizadores e mesmo co-produtores de conhecimento, leva a que essa contextualização e participação sejam sujeitas a regras que tornem transparentes as relações entre a universidade e o seu meio social e legitimem as decisões tomadas no seu âmbito”.

todas as matérias, sejam elas científicas, históricas ou artísticas”. À vista disso, segundo opinião de Pimenta (2019, p. 14), “[...] os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, os sujeitos têm possibilidade de se tornarem autônomos, emancipados, questionadores”. No geral, conforme Zardo e Guimarães-Iosif (2018, p. 21), “[...] educação superior [é] um espaço privilegiado de articulação entre a formação académica e profissional e a formação do sujeito de direitos”, o que pressupõe a existência de autonomia(s) e estabilidade nestas organizações. Ademais, o alcance desta expectativa convoca, entre várias medidas, a formação do corpo docente; investimento em recursos didáticos e de investigação, infraestruturas e estabilidade laboral para que a aprendizagem seja sempre significativa.

A compreensão desta necessidade é fundamental porque, como expressam Alexandre, Cereja, Portela, Rodrigues & Costa (2017), a “[...] escola, o ensino e o conhecimento devem preparar o cidadão e induzi-lo a investir quando for uma oportunidade, pois o investimento por necessidade normalmente é feito com pouco preparo, conhecimento e normalmente têm baixos índices de sucesso” (p. 12). A disfuncionalidade atrás identificada limita os sonhos dos jovens e promove desigualdades que, por sua vez, são invisibilizadas por mecanismos excludentes (exames, valor das propinas), por vezes tidos como normais pela sociedade por meio da psicologia do inconsciente (Jung, 1971) chegando à replicação deste preconceito (Bourdieu e Passeron, 1996; OCDE, 2018).

Estas circunstâncias potenciam a exclusão social e o incremento das desigualdades ao longo das gerações”. Centra-se aqui centrada uma das argumentações da EU (s. d.) quando liga as desigualdades de rendimentos à falta de igualdade de *oportunidades* para membros de famílias humildes, sobretudo para os seus membros jovens. Caliman (2019) acompanha este raciocínio, pois entende que “A falta de recursos materiais básicos, tais como os da educação [...], e uma percepção subjectiva das desigualdades sociais, geram um mal-estar entre os jovens das classes mais pobres” (Caliman, 2019, p.19).

À vista disto, a mobilidade social deste grupo social é cada vez mais tema de estudo em Sociologia, mormente Sociologia da Juventude. Entende-se que

“Eles constituem, com efeito, nas sociedades de hoje, um segmento da população particularmente decisivo pelo seu protagonismo social – quer enquanto jovens estudantes, quer nos seus destinos sociais potenciais – pelo facto de neles se revelarem muitas das dinâmicas de mudança social e cultural mais importantes da actualidade.” (Machado, Costa, Mauritti, Martins, Casanova & Almeida, et al., 2003, p. 47).

Assim, a análise das implicações políticas da formação superior em qualquer país deve ter em consideração as multidimensionalidades, destacando-se a luta contra processos de servilismo e docilidade de que fala Bourdieu (1998). Um Estado nestas condições é permeável à “[...] formação de sujeitos massificados (=de rebanho, de cardume)” (Parker, s. d. citado por Araújo, 1992, p. 110). Freire (1994) entende como ato de indoutrinação “[...] no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (s. p.). Destaque-se que, conforme Mesquida et. al (2014, p. 100), “O não reconhecimento da situação de opressão faz com que o oprimido se identifique com o opressor, assumindo em sua experiência existencial uma postura de aderência a este e reproduzindo em sua própria vida os aspectos que são inerentes à realidade opressora”.

Deste modo, embora legislar não seja suficiente (Justino, 2010), as Políticas Públicas de educação se afiguram, para nós, como um guarda-chuva (às mãos do Estado) em vista ao interesse público, nos termos das suas “atribuições educativas e culturais” (Amaral, 2019, p. 205), ora regulando, ora regulamentando, por exemplo, os vários tipos de educação (formal, informal e não formal). Ademais, segundo Monteiro (1998, p. 53), “[...] os Estados são jurídica e politicamente os principais responsáveis pela satisfação do direito à educação”. Porém, embora não sejam consensuais (pois envolvem expectativas distintas), Delors et al. (2010) defendem que “Os sistemas educacionais devem fornecer respostas para os múltiplos desafios da sociedade da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (p. 28).

Neste quadro, à semelhança do que acontece nos países com os mais elevados IDH, a formação académica dos jovens é essencial e justifica a luta cidadã por direitos, como é caso da educação, em vista ao reforço da cidadania e desenvolvimento sustentável em África, de modo geral. A ideia existe! Segundo a UA (2016), os governos dos países do continente devem criar e implementar políticas que favoreçam uma melhor relação económica entre estes e entre África para com os demais continentes. Para Gadotti (2000, p. 8), “A educação tornou-se estratégica para o desenvolvimento, mas, para isso, não basta ‘modernizá-la’, como querem alguns. Será preciso transformá-la profundamente”. Segundo o autor, “A educação não deve ser um processo de formação de cidadãos úteis ao estado, ao mercado ou à sociedade. A educação responde pela criação da liberdade de cada ser, consciente, sensível, responsável, onde razão e emoção estão em equilíbrio e interação constante (Gadotti, 2007, p. 56). Enkvist (2006) complementa. Ao debater a educação na escola, a autora considera que “Os jovens devem estar à altura quando chegar a vez deles de serem responsáveis pela sociedade. O nível não

somente intelectual, mas também social e moral de uma sociedade é decidido nas escolas (Enkvist, 2006, p. 22). Mas, dos discursos à prática, há um espaço de afirmação política a preencher, uma vez que

“Muitas pessoas acham que a educação serve para preparar mão-de-obra para o mercado. Já outras, acham que a educação e a escola têm como objetivo garantir a reprodução do conhecimento acumulado para as gerações futuras. Existem ainda aquelas que compreendem que a escola deve se preocupar (sic) com a formação do cidadão” (Gracindo, 2007, p. 18).

Assim, um diálogo entre as posições apoiadas por vários teóricos como Rousseau, Marx, Durkheim, Weber, Freire, Bourdieu, Palomares, Giddens, Schaefer e muitos outros permitiu à Sociologia a construção de discursos sobre a educação em duas correntes fundamentais, cujas tensões e/ou conexões abaixo apresentamos.

### **1.5 Os paradigmas do conflito e do consenso em educação**

De modo genérico, do vislumbre que detinha, a educação passou a ser encarada como promontório de desigualdade social que, ao fim ao cabo, correspondeu aos sistemas antagônicos que se viviam ao tempo da guerra fria: Imperialismo – EUA e parceiros *versus* Comunismo – ex-URSS e aliados. Eis porque, em nosso entender, vale trazer à luz ambos os paradigmas para os dias de hoje.

O paradigma do consenso/funcionalista é, em síntese, a perspectiva com que se olha para o equilíbrio nas relações sociais, compreendendo a sociedade como realidade dinâmica, próxima ao período de mobilidade social por meio da educação. Segundo Gomes (2005, p. 3), “Basicamente o paradigma do consenso vê a sociedade como um conjunto de pessoas e grupos unidos por valores comuns, que geram um consenso espontâneo”. Schaefer (2012, p. 371) aponta a teoria funcionalista caracterizada como aquela em que “Transmisión de la cultura dominante; Integración de la sociedad; Promoción de las normas, valores y sanciones sociales [e] Promoción del cambio social deseable”.

Vários são os autores que se debruçaram sobre o consenso e um deles é Durkheim. Exponente do Funcionalismo (Romero, 2012), Durkheim (2011) advoga que

“[...] não adianta crer que podemos educar os nossos filhos como quisermos. Há costumes aos quais somos obrigados a nos conformar; se os transgredirmos demais, eles acabam se vingando nos nossos filhos. Uma vez adultos, estes últimos acreditarão não poder viver em meio aos seus contemporâneos, com os quais não estarão em harmonia (p. 48).

Giddens (2008) atribuí a Durkheim a ideia de que “A solidariedade é mantida quando os indivíduos se integram com sucesso em grupos sociais e se regem por um conjunto de valores e costumes

partilhados”. Nesta tese, Durkheim (2011), por seguido por Parsons, Merton, Gramsci, Lukács e outros, defende, a existência de regras (normas para prevenir conflitos). No consenso, a educação é um instrumento social cuja “[...] função seria a de assegurar a estabilidade social e, ao mesmo tempo, mudar das formas mais simples para as mais complexas” (Silva, 1995, p. 10). Este padrão assenta nos “Aspectos normativos e formais da sociedade” (Gomes, 2005, p. 4). Pelas suas lentes vê-se a educação como elemento cuja carga é “Integração, manutenção do consenso” (ibid.). No entanto, ao analisarem a escolarização e formação de trabalhadores brasileiros, Jorge e Barros (2014), consideram que a “[...] **a esperança de inserção a partir da formação** não condiz com as formas estruturais que direcionam os fluxos de mobilidade no país, o que **pode levar** a formação **ao descrédito e à superficialidade**” (p. 1217) (Destaque nosso).

Já o paradigma do Conflito é o que apresenta como características a “Dominación de la elite por medio del acceso desigual a la escolaridade; Currículo escondido, Credencialismo, Otorgamiento de estatus (Schaefer, 2012, p. 371). De fato, a escola afigura-se, até aos dias de hoje, em muitos casos, como causadora de desigualdades pois, como afirma Bourdieu (1998, p. 79),

"Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar, permite, além disso, comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua "permuta", substituindo-os uns pelos outros na sucessão. Permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado valor cultural.

Bourdieu e Passeron (1996) já haviam afirmado que

"[...] en una sociedad en la que la obtención de los privilegios sociales depende cada vez más estrechamente de la posesión de títulos escolares, la Escuela no tiene únicamente por función asegurar la sucesión discreta de los derechos de la burguesía que ya no pueden seguir transmitiéndose de una manera directa y declarada” (p. 269).

Remete-nos ao período de crise social que, por conseguinte, representava a crise da escola na Europa. O Paradigma do Conflito, para Andrade e Veras (2010), as quais designam "paradigma da reprodução" (p. 118), está ligado ao papel da escola e da educação no capitalismo, por isso a presença de Marx. Diferente de Durkheim, que apresenta o consenso como elemento social central, o ponto fulcral da tese marxista é a luta de classes (Brigido, 2006). Marx e Engels (1820-1895), no seu livro “Manifesto Comunista”, de 1848, tecem duras críticas à classe burguesa, que privilegia(va) a acumulação primitiva de capitais (aumentar o seu pecúlio).

Para Marx (2008, p. 28), “[...] o proprietário fundiário e o capitalista podem acrescentar vantagens industriais aos seus rendimentos, [ao passo que] o trabalhador [não pode acrescentar] nem renda fundiária, nem juro do capital (capitalinteresse) ao seu ordenado industrial” (p. 28). Quer Marx, quer Engels<sup>11</sup> e seus seguidores não ignoram a importância da apropriação, pelo proletariado, de capital<sup>12</sup>. Embora o olhar do marxismo<sup>13</sup> estivesse acerbado à luta de/entre classes, não se pode minimizar o pensamento desta corrente no que à educação diz respeito. Segundo Lopes (s. d., p. 2),

“No modelo marxista infraestrutural – super-estrutural (dialético, de relação recíproca), a escola faz parte da super-estrutura (tal como o Estado ou a família, por exemplo) e a educação é assumidamente um elemento de manutenção da hierarquia social, de controlo das classes dominantes sobre as classes dominadas, isto é, de dominação da burguesia sobre o proletariado”.

Com efeito, este tipo de paradigma inscreve como preocupação principal a “Mudança social e análise social” (Gomes, 2005, p. 4), dando ênfase ao “Conflito e mudança”. Deste modo, Gomes (2005) salienta que

“Os paradigmas do consenso e do conflito, como lentes por meio das quais se pode ver a realidade, não excluem, mas antes admitem, tanto a cooperação como o embate. Todavia, enquanto processos sociais, consenso e conflito podem coexistir nos mesmos grupos em proporções diferentes, interagindo entre si e levando a diferentes resultados” (Gomes, 2005, p. 109).

Segundo Machado et al. (2003, p. 46), “Para alguns autores de referência nesta área, tais dimensões são tidas em conta, sobretudo, no plano das qualificações e certificações de alcance profissional”, daí a discussão sobre desigualdade gerada pela educação. Porém, na interpretação dos paradigmas, Lahire (2008) convida-nos a perceber a influência dos momentos sociopolíticos e económicos à época de cada autor. No entanto, segundo Constantino (2006, p. 7), “Nas escolas de hoje vemos uma espécie de ‘vale tudo’, em que a cobrança dá lugar à vitimização dos que não são capazes de acompanhar o ritmo dos demais alunos. [...] O que ocorreu foi uma exportação da luta de classes marxista para dentro das escolas [...]”. Para este autor, as escolas “[...] passaram a ser vistas não mais como um local de aprendizagem e superação, mas como instrumento opressor e de doutrinação pelas elites burguesas” (ibid.).

Ao debruçar-se sobre a produção de capital cultural, Lahire (2008) indica a necessidade de os investigadores analisarem os contextos em que se pode traçar a desigualdade ou o que designa “[...]”

---

<sup>11</sup> Para eles, esta apropriação faz parte dos mecanismos para suprir as necessidades dos trabalhadores ou, como dizem, “[...] o que o operário obtém com seu trabalho é o estritamente necessário para a mera conservação e reprodução da sua vida. Referem ainda que “[...] O que queremos é [...] suprimir o que o operário só vive para aumentar o capital e só vive na medida em que o exigem os interesses da classe dominante” (Marx e Engels, 1999, p. 32).”

<sup>12</sup> Como diz Giddens (2008, p. 287), “Marx usou o termo *pauperização* para descrever o processo pelo qual a classe trabalhadora se torna cada vez mais empobrecida em relação à classe capitalista. Mesmo que os trabalhadores se tornem mais prósperos, em termos absolutos, o fosso que os separa da classe capitalista continuará a aumentar. Estas desigualdades entre as classes capitalista e trabalhadora não são apenas de natureza estritamente económica”.

<sup>13</sup> De acordo com Souza (2006, p. 21), “Marx acreditava que o proletariado promoveria as transformações necessárias à superação das desigualdades sociais”.

grau de desejabilidade colectiva” (p. 18). Por esta razão, o autor expressa um retratamento de Passeron que, tendo escrito com Bourdieu (1996) o livro sobre a reprodução no sistema de ensino, apresenta uma visão mais atualizada da escola, incluindo hoje conceitos como a globalização.

Como observamos, as mais recentes abordagens dos paradigmas do conflito e do consenso sintetizam-se nas três concepções da educação: funcionalista, que correlaciona a sociedade e a educação (Silva, 2015); estruturalista (que vê a educação como instrumento de formação e manutenção de classes sociais – Paradigma do conflito) e uma eclética, dialética, na qual a escola é um espaço para ambas as abordagens (Gomes, 2005).

### **1.6 A democratização da educação: Sua importância na formação de jovens e na promoção da igualdade de oportunidades/igualdade de posições**

Para entendermos, nesse estudo, a democratização da educação devemos registrar primeiramente o conceito de política. Segundo Weber (2011, p. 56), “Por política entenderemos, conseqüentemente, o conjunto de esforços feitos com vistas a **participar do poder** ou a influenciar a **divisão do poder**, seja **entre Estados, seja no interior de um único Estado**” (p. 56). Ora, a democracia, mais do que um tipo de regime de governo “[...] define-se pela natureza das ligações entre a sociedade civil, sociedade política e Estado” (Touraine, 1994, p. 51) e não pode ser confundida com a simples “[...] separação dos poderes [...]” (ibid.). Em educação não deve ser estranho! Este laço, lendo Morastoni (2019), corporifica o sentido de colaboração e consubstancia os propósitos de um convívio democrático nas organizações, dentre elas, as educativas. Como entende Pimenta (2012, p. 463), “A função das instituições de ensino não é apenas a de instruir. É, sobretudo, a de educar”.

Conforme Sobrinho (2013, p. 107),

“A democratização da educação adquiriu centralidade na agenda das políticas públicas dos Estados, nos programas dos organismos multilaterais e nos movimentos sociais de diferentes matizes e de distintas partes do mundo. A meta mais relevante dessa agenda é a expansão da escolaridade da população em geral”.

Neste quadro, devemos ter em conta dois aspectos centrais: participação e autonomia. Para Demeterco (2019, p. 30),

“A participação deve ser vista como um processo permanente de estabelecer um equilíbrio dinâmico entre a autoridade delegada do poder central ou local na Escola, as competências profissionais dos professores (enquanto especialistas do ensino) e de outros trabalhadores não docentes; os direitos dos alunos enquanto autores do seu próprio crescimento e a responsabilidade dos pais na educação dos seus filhos”.

Por seu turno, Paro (1962) entende que a participação deve ultrapassar as aparências. Segundo entende, embora se possa falar em participação da comunidade na tomada de decisões como ato

democrático, “Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não tem esta como fim, mas sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, entendida esta como partilha do poder” (Paro, 1962, p. 260).

Como visto, a participação da comunidade nos atos de gestão da escola é, como notado, essencial porque busca equilíbrios.

Outro elemento a considerar é a autonomia. Como apresentam García, Libien & Maldonado (2009, p. 305), “La autonomía nace del ejercicio jurídico de una entidad que demanda al poder central la delegación de funciones, atribuciones y responsabilidades, instancias plasmadas en el derecho positivo que le crea y articula” e tal se observar, por exemplo, no art. 77.º da LBEE de Angola (Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro). Mas a autonomia reclama prática e é na sala de aulas onde muitas das vezes se percebe a fragilidade da democracia nas IES. Para o caso de Angola, o desafio para a democratização é ainda maior, pois a participação pública é bastante limitada (Isaksen, 2007).

Morastoni (2019) entende que “A introdução de modalidades de gestão participativa pressupõe a existência de um espaço real de autonomia da Escola e o reconhecimento das diferentes competências e atribuições dos atores organizacionais” (p. 30). Freire (1996), por seu turno, considera que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que nós podemos conceder ou não ao outro (Freire, 1996, s. p.). Assim, em paralelo com o molde formal de educação, a própria dinâmica social criou os paradigmas informal e não formal alegadamente pela crise da escola. Em termos genéricos, “Esta perspectiva de educação que envolve o formal, o informal e o não-formal, é constituinte da visão de aprendizagem holística e continuada por toda a vida, ou seja vitalícia (longlife learning), que vê o sujeito como aprendiz de todo tipo de conhecimento ao longo de sua vida” (Neuberger, 2007, p. 62).

Já segundo Santos (2021, p. 320-321),

“Hoje, nenhum estudioso da educação, mesmo se pertencente às correntes de investigação pedagógica mais recentes [...], ignora a importância da educação informal, nomeadamente pela via do «currículo doméstico». Também para as correntes sociológicas marxistas, neomarxistas, autogestionária, adeptas da «desescolarização», a influência da educação informal é determinante”.

Ao nosso nível, a chamada educação de jovens adultos é outra dinâmica interessante. Apesar dos solavancos que vem sofrendo, a educação de jovens adultos, que representa uma disposição democrática dos SE importa, visto que a educação “[...] não se esgota em programas de formação de recursos humanos, de formação e de produção do capital humano” (Lima, 1994, p. 21). Para o autor, “A formação para a democracia, para a participação cívica e a autonomia [...] representa hoje um valor

essencial em termos de solidariedade social e educativa e de democratização da democracia” (ibid). É preciso *absorver* a voz dos jovens nas políticas educativas. Como argumenta Ferreira (2017, p. 21)

“Num mundo onde as vozes juvenis raramente modelam os discursos públicos produzidos nas categorias ‘adolescência’ ou ‘juventude’ [...] conversar com os jovens e ouvir as histórias que têm para contar pela sua própria voz continua a ser uma forma privilegiada de entrar nas suas vidas, de compreender as suas realidades vividas e realidades subjectivas” (p. 21).

Para Alves (2008, p. 24), “Juventude e problemas, são, assim, duas expressões que passam a ser indissociáveis e a integrar os discursos científicos, políticos e do e do senso comum”. Diante disso, percebe-se que “Um dos lugares-comuns mais naturalizados é de que a educação não se restringe à escola e que flui, de forma mais significativa, de experiências e inserções na vida quotidiana, com maior ou menor grau de formalização” (Palhares, 2014, p. 52). Como se verifica, associadamente, além do contexto da escola, o cidadão tem interação com o meio. Porém, é nas instâncias educativas que as (des)igualdades (de oportunidade ou de posições? Questiona-se) são mais difíceis de descortinar e, por isso, *de trabalho* hercúleo devido a processos de *invisibilização* que nelas ocorrem. Aqui tem lugar o que Bourdieu chama de Poder Simbólico. Segundo Bourdieu (2007, p. 16),

“[...] as diferenças propriamente econômicas são duplicadas pelas distinções simbólicas na maneira de usufruir estes bens, ou melhor, através do consumo, e mais, através do consumo simbólico (ou ostentatório) que transmuta os bens em signos (...), privilegiando a maneira, a forma da ação do objeto em detrimento de sua função”.

Em educação, o conceito de democracia também é plural, uma vez que implica gestão participativa (convocando-se aqui os diversos modelos de análise organizacional), bem como a luta contra as desigualdades no seu entorno, crescendo-se as competências do indivíduo para ultrapassar os desafios (resiliência). Neste ambiente também entra a família. Segundo Petró (2017, p. 185), “As redes familiares possuem uma capacidade muito significativa de influenciar o retorno e a permanência na escola, e são capazes de dar suporte para que a decisão dos jovens de prosseguir os estudos seja sustentada”.

Outro aspeto na abordagem da escola democrática é a formação de jovens sem distinção de sexo (nos termos da legislação angolana). Embora, como aprecia Ribeiro (2017), seja difícil identificar as desigualdades de oportunidades apenas pela origem familiar (status familiar) é constatável em países como Portugal, Brasil e Angola, por exemplo, o crescimento de mulheres nas escolas tem vindo a aumentar até ao ES havendo, contudo, barreiras como que levam a um estado de vitimização. As jovens são normalmente as que mais desafios encaram em termos de mobilidade social. Para além do critério sexo, devemos também analisar as políticas de inclusão de jovens com deficiência, em vista a

sua autonomia financeira e participação na vida pública do país. Para a OMS (s. d., p. 243), “Menores taxas de participação no mercado de trabalho são uma das principais vias através do qual a deficiência pode levar à pobreza”. Ademais, nos casos em que se observa o acesso, as camadas menos favorecidas seguem, frequentemente, cotejadas com processos de exclusão dentro da própria instituição (falta de recursos didáticos e de apoio à investigação, por exemplo), o que implica uma taxa de esforço maior em termos de coexistência e permanência.

As dificuldades elencam ainda problemas de acessibilidade e de inclusão/integração para estudantes com deficiência motora, visual e outras, cujos reflexos se materializam no seu distanciamento para com as IES, salvo exceções em termos de ação afirmativa. Ruivo (2017) reporta a escola como locus de exclusão pois, como escreve,

“Proclama-se uma escola inclusiva numa sociedade que não acolhe os excluídos. Pretende-se promover uma escola para todos numa sociedade em que o bem-estar e a cultura só estão ao alcance de alguns; em que a escola não consegue integrar os filhos das famílias vitimadas por políticas de incúria” (p. 138).

Para Cazalma (2015), a infraestrutura escolar pode desencadear sentimento duplo, de prazer ou raiva, aos estudantes, resultando ou luta emancipatória ou abandono escolar. Para além disso, a inferiorização a que são sujeitas tais classes sociais (Giddens, 1975), especialmente as mulheres, constitui argumento em favor da democratização da educação e uma das saídas é a superação da vitimização. Como entende Martins (s. d., p. 256).

“A vitimização é, desde logo, uma **estratégia de representação que exclui** a possibilidade de estas mulheres serem agentes do seu próprio destino, exercerem **práticas de resistência** e, por isso, serem «feministas», no sentido de possuírem consciência da sua condição de opressão e capacidade para intervir ativamente contra ela” (Martins, s. d., p.256) (Destaque nosso).

Neste sentido, para Darvas, Gao, Shen & Bawany (2018, p. 6),

“Éliminer l'inéquité dans le domaine de l'éducation exige d'aller au-delà des concepts de justice sociale et d'équité et de faire de l'élimination de l'inéquité un objectif au même titre que d'autres objectifs qui sont étroitement liés, tels que l'efficacité, la pérennité et la pertinence” (p. 6).

Este é um exemplo de modelo humanista ou de Políticas de Ação Afirmativa (Santos e Filho, 2008) ou uma questão de justiça social (Rawls, 1999) que miram proteger direitos de grupos menos privilegiados. Outra estratégia passa pela contextualização do papel das IES “[...] principalmente a flexibilização de currículos e de disciplinas, do tempo e do espaço, do ensino e aprendizagem; o desenvolvimento da autonomia e da iniciativa dos alunos [...]” (Siqueira, 2005, s. p.), uma vez que os ensinamentos devem acompanhar o desenvolvimento das sociedades sem, contudo, perder de vista a construção histórica de saberes.

### **1.6.1 Importância da democratização no ensino superior e seu contributo para a mobilidade social**

A democratização no ensino superior integra uma das ferramentas para que os jovens estudantes participem do processo de desenvolvimento e, por via disto, possam alcançar os mecanismos *éticos* de mobilidade social. Aqui devemos observar que, se à data da sua criação, as IES serviam a elite, verificamos um processo de massificação, podendo dever-se ao fato de ser um iminente ascensor social e não é por menos que se discutem conceitos de igualdade de oportunidade e igualdade de posições. Segundo Giddens (2008), pela igualdade de oportunidade “[...] presume-se que todas as pessoas, **não obstante as suas origens**, tenham as mesmas chances, **se possuírem as capacidades apropriadas** de alcançar os níveis mais altos no sistema ocupacional” (p. 77) (Destaque nosso). Pelo reforçado, percebe-se a necessidade de se pautar pela igualdade de posições, isto é, devem os estudantes e suas famílias ter, mediante políticas afins, as mesmas condições de partida em vista a garantir que o critério de acesso aos *níveis mais altos no sistema ocupacional* não seja elitizado (vede gráficos 16 e 18). Por exemplo, como apresenta Grácio (1967, p. 32),

“O conhecimento da proveniência geográfica dos universitários vem reforçar a ideia de que oportunidades de acesso à universidade não só estão concentradas nas camadas da população económica e socialmente mais evoluídas, como ainda polarizam espacialmente nas regiões que já beneficiam de maior progresso social”.

O estudo dos mecanismos de *reforço* das condições sociais das famílias é, para nós, um destacável processo para análise da mobilidade social. Em nosso entendimento, tal demanda, por exemplo, estímulos psicológicos (de valorização da formação académica), ações de ordem legislativo-normativa (como políticas de luta contra a pobreza), daí o comentário a seguir.

### **1.7 Mobilidade Social**

A mobilidade social é uma das áreas em que se têm registado cada vez mais estudos sociológicos em face ao aumento de fatores contrários à sua linha de crescimento. Para Ionnelli e Peterson (2005, s. p.), “The role of education in promoting social mobility is among the central issues in contemporary sociological and political debate”.

Do ponto de vista conceitual, a Mobilidade Social corresponde a um “[...] concepto, muy relacionado con la estratificación, tiene como objetivo explicar el paso de un estrato a otro o de un papel a otro dentro de una sociedad” (Espinosa, Mariscal e Escudero (2007, p. 36). Estas alterações podem ser

exógenas ou endógenas (episódicas ou padronizadas), como patenteia Morrish (1983). Para Morrish (1983, p. 164),

“Basicamente, mobilidade social é o movimento de indivíduos ou grupos de indivíduos de uma posição social para outra; [...] movimento **pode ser ascendente ou descendente** entre as classes de qualquer hierarquia ou estratificação social (isto é, mobilidade vertical) ou pode ocorrer dentro de uma determinada classe social (isto é, mobilidade horizontal)” (Destaque nosso).

Para Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), a mobilidade social (vertical ou horizontal) consubstancia-se na “[...] mudança de indivíduos ou grupos de uma posição social para outra. Pode haver vários tipos de mobilidade, segundo os diversos atributos do espaço social que é possível adotar para definir as posições sociais e o tipo de movimento” (Bobbio, Matteucci e Pasquino, 1998, p. 762). Pode ser, como define Giddens (200, 302), “[...] movimento de indivíduos e grupos entre diferentes posições socioeconómicas” ou ainda, na visão de Schaefer (2012), “Formalmente definida [como aquela que] se refere al movimiento de individuos os grupos de una posición a otra en un sistema de estratificación social (p. 212). Mais do que tudo é uma faceta verificável mediante os “[...] miembros de una sociedad en su posición en la distribución socioeconómica” (Grajales, Vásquez & Fonseca (2015, p. 2). Porém, para aqueles autores, “Una condición necesaria para lograr una sociedad móvil es garantizar la igualdad en las condiciones de competencia (idib.).

Assim, a mobilidade devida à formação académica é, a par de outras, uma medida de política social, mormente partindo do princípio de que ao Estado e/ou entes privados, agindo nos marcos da lei, cabe proporcionar as condições para educação de qualidade. Como refere Romero (2012, p. 77),

“Sin embargo, la educación formal integra a la los individuos política y socialmente dentro de la cultura principal de la nación, enfatizando y reproduciendo los valores culturales dominantes. En tal sentido, la escolaridad es considerada como una vía para el logro de oportunidades”.

Mas Júnior (2013) apela à cautela pois, para o autor, “É neste trilho que a educação escolar passa a ser vista, de forma cada vez mais importante, como possibilidade de ascensão social, pela via do esforço individual, o que se crê trazer consequências graves à sociedade” (p. 170), uma continuidade exortação de Passeron. Segundo Lahire (2008), “Passeron sublinha assim o risco associado ao sucesso relativo da educação (escolarização generalizada, aumento geral do nível individual de formação escolar, massificação universitária), [...] pode levar esta instituição a fornecer uma moeda de troca cada vez mais desvalorizada”. Ainda assim, não se minimiza a alteração da classe social, quer pela formação académica, quer pela atividade exercida. Assim, dos vários tipos de mobilidade social, destacaremos as mobilidades intergeracional e intrageracional e procuraremos compreender, pelas definições, o seu contexto a Benguela (Angola).

A análise a que nos propomos procura *descobrir* dinâmicas opacas dentro do próprio SES. Estas, sendo sub-reptícias, podem afetar jovens de classes menos privilegiadas em Benguela (Angola).

### **1.7.1 Mobilidade social intergeracional**

A mobilidade social intergeracional é o “Movimento ascendente ou descendente numa hierarquia de estratificação social de uma geração para outra” (Giddens, 2008, p. 697). Há comparação entre gerações (anterior e presente). Schaefer (2012) indica que a mobilidade intergeracional “[...] implica cambios en la posición social de los hijos con respecto a la de sus padres” (p. 213). Como se observa, apresenta um contexto em que o indivíduo (especialmente em idade jovem) ultrapassa a situação da família.

Para Barros (2010, p. 73), “Se hoje há maior possibilidade de ascensão social via educação, essa possibilidade é apreendida e vivida de diferentes modos por jovens e por suas famílias” (2010, p. 73). Neste sentido, conforme o autor (op. cit.), “A trajetória familiar e as diferenças entre as gerações da família são absolutamente fundamentais para compreender o projeto elaborado pelos jovens, caracterizado por um duplo movimento: a transição para a vida adulta e a mobilidade de classe”, daí a forte pressão sobre as IES.

### **1.7.2 Mobilidade social intrageracional**

A mobilidade social intrageracional define-se como “Movimento ascendente ou descendente numa hierarquia de estratificação social no decurso de um trajecto individual” (Schaefer, 2008, p. 697). Define-se também como processo que “[...] implica cambios en la posición social durante la vida adulta de una persona”. Para Vieira e Bagolin (s. d.), trata-se de um *status* “[...] em relação às posições ocupacionais anteriores, desde a entrada no mercado de trabalho, até a posição ocupacional presente” (p. 4). Há, aqui, uma comparação entre o sujeito de ontem e o seu depois. Não obstante a isso, não se deve diluí-la como resultado da formação académica. De acordo com Espinosa, Mariscal e Escudero (2007, p. 46), “[...] el status puede adquirirse mediante el estudio, la acumulación de bienes o un golpe de suerte; por ejemplo, una carrera universitaria frecuentemente es señalada como una manera de adquirir status. Esta posibilidad permite que un hombre pueda moverse de un estrato al siguiente”. A mobilidade social intrageracional impacta na mudança de status social. Para o Banco Mundial (2017), este tipo de mobilidade “Reflete não apenas uma elevação dos níveis gerais de bem-estar mas também o aumento das oportunidades e do acesso para os indivíduos nascidos em situação de desvantagem” (p. 1).

Depois de apresentados dois dos principais tipos de mobilidade social, traços sobre desigualdades sociais, exclusão, (des)continuidade entre formação superior e mobilidade social, bem como os principais paradigmas sociológicos de educação e Políticas Públicas, fazemos seguir um breve exame da relação entre Políticas Públicas de educação e mobilidade social. Aqui, olhamos para o Estado como entidade de bloqueio de processos excludentes, já que “[...] as políticas públicas são importantes e podem ser decisivas na mudança da realidade” (Lemos, 2014, p. 261). É também aqui se de pode fazer a conciliação de dados.

## **1.8 Políticas Públicas de Educação e Mobilidade Social**

Quando estudam os parâmetros sociais dos Estados, organizações internacionais como as ONU usam como elementos de análise a riqueza e seu nível de distribuição e a educação. A capacidade de gestão destas duas áreas é determinante para compreensão da realidade de cada país e é aí em que assenta a relação diretamente proporcional entre Políticas Públicas de Educação e Mobilidade Social. Embora tenhamos encontrado diferentes conceitos e mesmo posições que entendem não haver definição consensual, optamos por aquelas que parecem mais servir ao nosso estudo. Desde modo, seguindo Brenner, Amaral e Caldas (2008) por Políticas Públicas entende-se

“[...] a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. [...] O bem-estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade. Isto ocorre porque a sociedade não consegue se expressar de forma integral” (Brenner, Amaral e Caldas, 2008, p. 5).

Segundo Reis (2017, p. 51)

“As políticas públicas compreendem um conjunto de procedimentos destinados a mediar e/ou solucionar conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos. São intervenções contextualizadas aos diferentes problemas e demandas sociais que se estruturam a partir de uma realidade concreta: ações para garantir direitos sociais ou responder questões conflituosas, tensões, carências, disputas, etc. Nesse sentido, representam ações intencionais dos governos, com objetivos que podem ser alcançados a curto, médio ou longo prazo”.

Como se observa na definição acima, as PP<sup>14</sup> têm como finalidade criar condições de harmonia social mediante as necessidades dos cidadãos (realidade concreta) e cuja resposta não decorre do interesse do momento. Apresenta-se como ação de interesse coletivo: além de direitos humanos fundamentais, os cidadãos têm objetivam direitos sociais e um deles é o da educação.

---

<sup>14</sup>Diversas obras indicam-nos que Políticas Públicas podem ser redistributivas – Instituições de redistribuição da renda/subsídios são disso exemplo, distributivas – Governo e regulatória - Parlamento.

De modo geral, como pontua Martins (2013, p. 287),

“A história dos estudos em política educacional está relacionada à teoria das escolhas racionais com vistas a melhorar os serviços públicos e estatais, sobretudo no período pós II Guerra Mundial, quando as teorias do capital humano e os princípios das democracias liberais definiam os caminhos a serem desenhados pelas investigações”.

Hoje, com o crescimento de investigações sociológicas, percebe-se que as políticas públicas de educação demandam Políticas de Ação Afirmativa. Em termos de Políticas Públicas, a ação do Estado e parceiros não pode ser negligenciada, especialmente no campo da educação, dado o seu caráter transversal. Assim pensa Valle (2010) para quem

“As políticas públicas de educação têm de ter planejamento, alocação de recursos e serem acompanhadas de mecanismos de controle adequados para que o resultado não reforce a situação preexistente, beneficiando ou penalizando sempre as mesmas populações” (p. 29).

Assim, em termos genéricos, as Políticas Públicas de Educação adquirem caráter distributivo (conhecimento para todos - *erga omnes*) e regulatório (com a LBEE), o que demanda eficácia e eficiência. Em termos de características, de acordo com Varela (2013), uma política pública de educação

“[...] envolve uma dimensão prescritiva ou instituída, ou seja, a formulação de decisões, regras e orientações por que deve pautar-se o desenvolvimento da educação e do ensino num dado contexto social, e uma dimensão operacional ou instituinte, isto é, a actuação das estruturas e dos agentes implicados, a diversos níveis, na consecução das intencionalidades educativas estabelecidas, mediante a utilização eficaz dos meios e recursos disponíveis” (p. 51) (Destaque nosso).

Por seu turno, Mainardes (2017) baseando-se em Sayer (1984) e em Dale (2010) apresenta-nos as políticas educacionais como “[...] mecanismos, regularidades, lógicas de intervenção” (Mainardes, 2017, p. 190) e as Políticas de educação como “Processos e estruturas que enquadram as agendas das políticas educacionais e as dirigem” (ibid.), demonstrando-se que, se de um lado estão atores que definem, por meios da Política do Estado, a agenda da Educação, por outro está a interpretação/execução destas Políticas no campo situacional/quotidiano, na escola. Como notamos, a ação afirmativa do Estado não pode ser negligenciada à pretexto de mais liberdade. Não se coloca aqui o papel de Estado educador. Para Justino (2010, p. 128), “É um modelo [...] perto do esgotamento, não só porque acumulou inércia, não respondendo de forma adequada aos novos desafios, mas também porque reproduz os factores do atraso”. Tratar-se-ia de um Estado paternalista que grassaria a doutrina de segregação social em favor da classe dominante, como denunciara Snyders (s. d.).

Assim, apesar das limitações que são levantadas por vários pesquisadores, dentre elas a desigualdade no acesso, via de regra, há mobilidade social decorrente da formação superior (Paula, 2013)

especialmente, quando potenciada por um ensino de *qualidade*. Ainda assim, temos de convir que a percepção de como a formação académica potencia a mobilidade social, especialmente das classes superiores, convoca as teses funcionalista/consenso e do conflito. Este fato, porém, não escusa aproximações entre ambas as correntes (Gomes, 2005; Estanque, 2010), pois a escola pode ser *locus* de consensos e conflito. Para Dias (2015, p. 73), “Tal conclusão demonstra a importância de políticas concertadas não só de apoio social nos diferentes níveis de ensino, mas também com vista à promoção das oportunidades de acesso ao ensino superior das populações culturalmente mais desfavorecidas”. Não reconhecer a existência de privilégios e privilegiados na educação é encobrir o problema o que, ao fim ao cabo, piora a situação de segregação. Aliás, como entende Snyders (1977, p. 99), “O que há de negativo na escola termina em troços, isto é, o ensino como segregação. Os troços não correspondem ao insucesso de alguns indivíduos, mas sim as estruturas destinadas a eliminar os alunos vindos do povo”. O atrás exposto é também apontado por Schaefer (2012) para quem “[...] los grupos poderosos pueden mantener a otros en una posición servil” (p. 67).

Eis porque, nesta abordagem, entendemos sinalizar as *Políticas Públicas*, as quais servem para alcançar o interesse público e não proteger determinadas classes sociais, mormente no campo da educação, visando a promoção da *movilidade social* mediante a igualdade de posições. Desta forma, analisar a relação entre ambos os descritores é a tarefa seguinte.

### **1.8.1 Políticas Públicas de Educação e a (des)construção da mobilidade social: Pesos e contrapesos na Formação Superior**

Alves e Souza (2017) afirmam que “Dentro da concepção de dignidade do ser humano, o direito à educação foi elevado a um nível de valor ampliado, deixando de ser apenas uma faculdade do ser humano para tornar-se um dever a ser cumprido pelo Estado em direito a ser exigido pelo homem” (p. 40). Este desiderato assenta, quer nos discursos, quer nas políticas que os Estados usam para garantir a “[...] escolarização às camadas desprivilegiadas da população (Júnior, 2013, p. 170). As Políticas Públicas de Educação constituem uma das principais ferramentas que garantem, não só que o Estado faça da educação (de qualidade) um direito acessível a todos (Monteiro, 1998; UNESCO, 2013; Delors et al., 2010). Para além disso, estas políticas devem resguardar o próprio sistema educativo de interferências, mas ao mesmo tempo torná-lo flexível o suficiente para acolher inovações nos mais diversos domínios. Como se tem vindo a observar em vários estudos (de organizações políticas, sociais, académicas e não só), a pobreza é um fato social que afasta as classes menos favorecidas, (pobres,

minorias, mulheres, deficientes e outros) do ambiente escolar e bloqueia a sua participação em grupos de decisão. Por exemplo, em Angola, segundo o Ministério do Planeamento (MP), “Para além do acesso limitado, a qualidade do ensino inspira também preocupações. As elevadas taxas de abandono escolar e as baixas taxas de aproveitamento escolar que caracterizam o sistema de ensino (sic) escolar público urbano prejudicam maioritariamente as classes mais pobres” (MP, 2003, s. p.).

Este pressuposto requer ação do Estado e parceiros no alargamento/extensão da rede de IES (públicas e privadas) e criação de referenciais de funcionamento (democratização no acesso, assistência, gestão democrática, investigação, bibliotecas, cooperação com a sociedade e outros centros de investigação). De resto, como refere Justino (2010), “[...] a qualidade da educação tende a expressar-se pela forma como o sistema de ensino [...] consegue responder aos desafios com que é confrontado [...]” (p. 33). Bourdieu (2007), por sua parte, preocupa-se com as interferências no sistema educativo instando a uma análise de subjugação social, em muitos casos adotada como mecanismo de controlo social. Em sua opinião, “É [...] natural que, a exemplo das sociedades tradicionais, os grupos de status imponham aos que neles desejam participar, além de modelos de comportamento, modelos da modalidade dos comportamentos, ou seja, regras convencionais que definem a maneira justa de executar o modelo” (Bourdieu (2007, p. 16).

Ao reforça-se a posição de grupos privilegiados aumenta-se, em muitos casos, a aceitação das desigualdades, processo densificado pela docilidade a que são subordinadas as classes baixas. Uma vez protegidas, as classes superiores (Giddens, 1975) ingressam em IES com mais recursos educativos, professores mais motivados ou ainda em IES - quer públicas quer privadas, com diferenciadas formas de tratamento (correlativas ao status). Como refere Herculano (2006, s. p.), “[...] a despeito da força deste ideário igualitário, as hierarquias sociais e as desigualdades sócio-econômicas se mantêm, o funil das oportunidades se estreita, o monopólio dos privilégios se acentua, e assim o diferencial do poder”.

Aqui chegados, chama-nos a atenção outra abordagem, designadamente a assincronia entre políticas públicas de educação e qualidade de educação. Como afirma Manãs (2017, p. 288), “Se por um lado há políticas de incentivo para que mais pessoas façam seus cursos superiores, a avaliação e as regras passam a limitar a mobilidade para agir de acordo com seus princípios acadêmicos e ao mesmo tempo empresariais. Para Manãs (2017), “A quantidade de cursos e escolas criadas para atender uma demanda considerada deficiente criou um ambiente competitivo que, por vezes, não coaduna com o que se entende por qualidade na educação formal”.

Estes e outros fenómenos inerentes à ação limitada das IES públicas levam ao seu desmonte (como acontece no Brasil e em latência em Angola, por exemplo) beneficiando o investimento/capital privado num espaço cada vez mais talhado para competidores e não para a formação de cidadãos, salvo exceções. Entra-se na lógica “[...] liberal-produtivista assente na guerra de todos contra todos [...]” [Afonso e Antunes, 2002, p. 8] relegando-se a cooperação. A cientificidade do que se ensina, o profissionalismo docente, assim como o desejo de aprender não são, em muitos casos, critérios prioritários. De carácter notavelmente monetizados, certas IES, ainda que públicas, assumem alguns posicionamentos ofensivos à educação. Para Gomes e Casagrande (2012, p. 700), “[...] estamos vivendo um momento de transição paradigmática onde os conceitos voltados ao ensino, até então vigentes, não respondem às necessidades postas por um presente desestabilizador e um futuro incerto”. A partir daí, o preço determina a qualidade do conhecimento. Segundo Vosgerau et al. (2017, p. 3),

“Nesse caso, o **conhecimento** teria perdido aquela característica moderna de algo que se legitima por si mesmo ou em função das possibilidades de emancipação humana. **Comprado e vendido**, ele **é gerenciado pelas regras da utilidade e do lucro** e pela unilateralidade do saber técnico-científico que, ademais, segue fragmentado e **sem compromisso com o desenvolvimento igualitário** da sociedade como um todo” (Destaque nosso).

Calderón (2000) afirma, por seu turno, que “São muitas as questões vinculadas à proliferação das universidades mercantis que devem ser aprofundadas: a crise da universidade pública, o redimensionamento do papel do Estado, as funções, a qualidade e as formas de gestão das universidades privadas, etc.” (p. 62). Afonso (1998), igualmente ao se debruçar sobre o assunto, depreende que

“[...] as mudanças que se seguiram [...] serviram simbolicamente para expiar a crise na educação e, indiretamente na economia, ao mesmo em que, por outro lado, a desconfiança inculcada pelos discursos em torno da escola pública terá propiciado um clima favorável à justificação da diminuição dos gastos públicos com a educação, abrindo caminho à revalorização do ensino privado e à divulgação das políticas da ‘public choice’ [...]” (Afonso, 1998, p. 117).

Assim, a entrada do sentido mercantil/clientelista no campo da educação adicionou-lhe outro traço em termos de expectativa para os jovens e suas famílias: A ocupação profissional. Ainda que, como referem Viera e Bagolin (s. d., p. 5), “[...] as análises de mobilidade não se restrin[ja]m<sup>15</sup> às ocupações; destacam-se ainda, os estudos sobre mobilidade de renda, educação e, especialmente, classes sociais” (p. 5), para Giddens (2008, p. 284), “A riqueza e a ocupação profissional constituem as principais bases das diferenças entre as classes”, o que pode, em tese, explicar a preferência por opções empregatícias, nem sempre correspondentes à vocação dos estudantes. Isto é,

---

<sup>15</sup> No texto original a palavra é “restringem”.

“O desenvolvimento do capitalismo e do industrialismo tem sido marcado por uma divisão crescente do trabalho e por uma complexificação crescente da estrutura ocupacional. Embora não tanto como em outros tempos, a ocupação é um dos factores mais críticos no posicionamento social, oportunidades de vida e nível de conforto material dos indivíduos” (Giddens, 2008, p. 289).

Ainda assim, como acautela este autor,

“Os esquemas de classes baseados nas distinções ocupacionais são também incapazes de reflectir a importância da posse de propriedade e de riqueza material para a classe social. Por si só, os títulos ocupacionais não constituem indicadores suficientes da riqueza e dos bens em geral que o indivíduo possui” (Giddens, 2008, p. 292).

No quadro da estratificação social, vários autores apresentam sugestões. De forma geral, são as classes alta, média e baixa<sup>16</sup>. Mas a análise demanda a compreensão de desigualdades/assimetrias também entre regiões (desigualdades regionais). Como indica Pinto (2011, p. 7),

“[Se] Os níveis de riqueza e bem-estar das populações de grande parte dos países (...) cresceram muito no último século [é também] verdade (...) que, sobre este pano de fundo de crescimento económico e de melhoria das condições de vida de tantos cidadãos, não deixaram de se desenhar acentuadas assimetrias e desigualdades económicas, culturais e sociais, quer entre grandes regiões, quer, no interior destas, entre países e grupos diferentemente posicionados na estrutura social”.

Não devemos perder de vista que “[...] um dos fundamentos do capitalismo é o aprofundamento da divisão social do trabalho e a luta de classes” (s. d.) (Demeterco, 2009, s. p.) e assim, segue-se em representar um quadro de desigualdades (de formação e capital social) que convoca(m) um sistema de soluções por meio de políticas públicas autónomas (soberania dos Estados) e parceiros. Por isso, é significativa a posição de Weber. Em seu entendimento,

“**Un estado moderno** como complejo de una específica actuación humana en común **subsiste** en parte muy considerable e esta forma: **porque determinados hombres orientan su acción por la representación de que aquél debe existir** o existir de tal o cual forma; es decir, de que poseen validez ordenaciones **con ese carácter de estar jurídicamente orientadas**” (Weber, 2002, p. 13) (Destaque nosso).

Neste ponto, a abordagem centrada no entendimento das lógicas ocultas entre formação superior e mobilidade social de jovens em Benguela mostra-se pertinente, uma vez que permite analisar o presente e calcular o percurso a ser tomado após a obtenção da licenciatura. Como visto, múltiplos estudos demonstram que a formação académica abre portas à mobilidade social, por meio da mobilidade ocupacional (Justino, 2010; Valle, 2017; Schneiders, Cerrutti & Braido, 2019) mas, para se entender isso e se reduzir o desemprego jovem, por exemplo, importa a orientação vocacional e profissional (Gal, 1963). Estes, mesmo com formação superior, são vítimas de [...] rendimento inadequado, deixando nenhuma outra opção para pessoas além de migrarem” (Agyeman e Setrana,

---

<sup>16</sup> Mas Payne (2013) apresenta dois modelos de classificação social de duas agências britânicas. Segundo a classificação do NS-SeC (National Statistics Socio-economic Classification), existem as seguintes camadas sociais: “Large employers and higher managerial, Higher professional, Lower managerial and professional, intermediate occupations, small employers, Lower supervisory and technical, semi-routine occupations [e] routine occupation” (p. 9). Já a classificação do GBCS (Great Britain Companion Specification) inscreve: I. “elite, traditional middle class technical middle class; II. “New Affluent Class” e, por fim, o grupo composto por “Traditional Working Class, Emergent Service Workers [e] Precariat” (ibid.).

2014, p. 15). Ademais, ainda se assiste à exploração da classe proletária, com realce para pessoas com perfil social menos favorecido, bem como de pessoas com certo capital cultural – a classe intermédia, mas sem capital económico (Giddens, 2008). Como nos diz Imaginário (s. d., p. 23),

“Salvo exceções, já quase não se aspira (e menos ainda se espera alcançar) um emprego na área e do nível de qualificação adquirido na educação e na formação (com consequente remuneração e estatuto); as expectativas limitam-se, as mais das vezes, a um emprego menos precário possível”.

A colocação de Imaginário (s. d.) embasa-se, efetivamente, no que se te vindo a registar um pouco por todo o mundo. Portugal, por exemplo, não é exceção. Cada vez mais, os jovens sujeitam-se a trabalhos sem grande relação com a sua formação académica, configurando, não raros os casos, uma ténue relação entre duas Políticas Públicas: de educação e de emprego. Para Pedroso et al. (2015, p. 129), “Não há, por sua vez, medidas específicas de política activa de emprego a propósito da formalização do trabalho informal (excepto as que se referem ao respeito da interdição do trabalho ilegal) nem de combate à precariedade de vínculos laborais”, o que limita o espaço de exercício da liberdade da autonomia individual. Analisando a dimensão política da precariedade Nico (2021) entende que se trata de

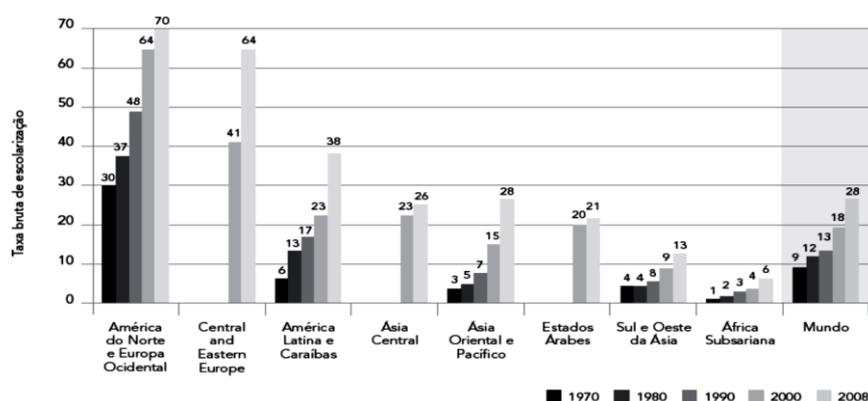
“Um problema causado e mantido – e não apenas não resolvido pela ausência ou incumprimento das políticas e códigos de trabalho, originalmente não suficientemente orientados para a eliminação de novas formas de trabalho precário ou para a eliminação de formas de reprodução dos trabalhos precários existentes” (p. 12).

Além disso, deve melhorar-se o sistema educativo, o qual nem sempre forja os jovens para os desafios da sociedade, abrangendo até trabalhadores. Vally e Motala (2014) percebem um contexto mais estranho. Para estes autores, os membros das classes inferiores(izadas) são culpabilizadas por aqueles a que apelidam de “arquitetos do desenvolvimento humano”, os quais não têm em consideração as dificuldades a que tais camadas estão sujeitas. Revela-se um exemplo de como as Políticas Públicas, aliadas à falta de transparência nos modos de elaboração e arranjos tecnocráticos (evitados de vícios), minam um campo social muito importante: o da educação. Nesta perspetiva, não se defendendo uma postura cândida das políticas públicas de educação na análise da meritocracia, situamo-nos em Delors et al. (2010) para quem “A política educacional deve ser suficientemente diversificada e concebida de tal modo que não se torne um fator suplementar de exclusão social” (p. 27). Neste sentido, dois dos grandes desafios a enfrentar podem ser o l-acesso e permanência, bem como II-transição para o mercado de trabalho, constantemente verificados em África, de que falaremos.

## 1.9 A Formação Superior em África: análise para compreensão da realidade em Benguela (Angola)

África estará na gênese do ensino superior. Se considerarmos a antiguidade, como entender o estado atual do Ensino Superior do continente? Para a UA (2018), “O continente africano tem registado um forte crescimento desde 2000, dando origem a uma narrativa de uma ‘África que emerge’ (p. 21). Segundo esta organização continental, “Entre 2000 e 2016, África gozava de taxas de crescimento superiores (4.6%) às da América Latina e Caraíbas (ALC) (2.8%), embora não tão elevadas como as da Ásia em desenvolvimento (7.2%)” (ibid.). Mas os dados carecem de uma nova apreciação, pois o Ensino Superior em África é retrato da precariedade do continente, o que é demonstrado pelo nível de carestia das suas populações e no acesso à educação. Por exemplo, dados apresentados pela CABRI (s. d.) demonstram que os níveis de crescimento de África, particularmente da África subsaariana, de 1970 a 2008, eram mais baixos que a de outros continentes, salvo exceção, sobretudo nas “Taxas brutas de escolarização no Ensino Superior (CABRI), como demonstra a figura abaixo. Segundo Evans e Acosta (2021, p. 15), “Africa is the lowest performing region in the world in terms of school access by a significant margin [...]”. Apesar de o continente ser maioritariamente jovem (mais de 55%), a fraca aposta nesse capital (humano) é fato:

Gráfico 1 - Taxas brutas de escolarização no ES, por região, 1970 a 2008



Fonte: Adaptado de CABRI (s. d.)

Segundo a CABRI (s. d, p. 1), “Embora alguns países em África Subsariana [em que encontra Angola] tivessem registado um crescimento económico notável na(s) última(s) década(s), a região continua a registar os indicadores de desenvolvimento humano e económico mais baixos de todas as regiões do mundo”. Assim, ainda que certas entidades africanas indiquem estatísticas otimistas em termos de taxas de emprego e melhoria dos níveis económicos, dados distintos mencionam outras dimensões, especialmente no tocante ao mercado laboral. Políticas Públicas de Emprego frágeis ou ineficazes,

baixa qualificação académica e profissional, pobreza e má gestão pública entravam a existência de Capital Humano. Simango e Manjate (2013) defendem a valorização do capital humano em África, posição com que concordam Vally e Motala (2014) quando relacionam: aumento da formação académica/aumento da produtividade/renda do trabalhador. Neste quesito, o continente está abaixo dos demais e uma resposta é sugerida por Varela (2015). Para o autor,

“Em África, apesar do crescimento do ensino superior nas últimas décadas, o acesso a este nível de ensino é restrito, a produção autóctone do conhecimento é limitado, as condições de funcionamento são geralmente precários e as baixas remunerações e outros fatores de desmotivação agravam a fuga de cérebros” (Varela, 2015, p. 1).

Kajibanga (2000) considera, por seu turno, que “[...] a instituição universitária em África, salvo raras exceções, atravessa uma grande crise estrutural e conjuntural. Trata-se da crise da própria ideia de universidade africana e dos paradigmas que a sustentam” (p. 141).

Outras enunciações destacam o papel da colonização. Como exemplo, temos em Nkrumah (1977) que “O sistema de governo indirectos (sic) fez dos chefes indígenas instrumentos e, muitas vezes, agentes a soldo do poder colonial” (p. 14). Para UA (2001, p. 5), “[...] o legado do colonialismo, guerra fria, os mecanismos do sistema económico internacional e as desigualdades e insuficiências das políticas prosseguidas por muitos países na era pós-independência” (p. 5) como causas da estagnação do continente. A este respeito, Freire (1978) relata que ““Na verdade, a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a ‘desafricanização’ dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída” (s. p.).

Já segundo Ferreira (2005), esta ação promoveu a sobrevalorização das classes superiores, alienação da tradição local “[...] construindo e promovendo elites dirigentes com o objectivo de integração no sistema-mundo” (p. 107). Dias, Lúcio & Coelho (2015) sugerem, por sua vez, que estes processos “[...] poderão ter originado estruturas de elites desunificadas [...]” (p. 413). O recalçamento dos valores culturais afetou a educação e “Foi esta a situação que se verificou em toda a África colonizada por europeus, onde não se soube reconhecer que, se na Europa educação, na prática, é sinónimo de educação formal, em África a sociedade tem uma forte tradição de educação não-formal” (Ferreira, 2005, p. 107).

Mais recentemente juntou-se à anterior a redução do financiamento público no Ensino Superior. Os poucos recursos orçamentados à educação colocam África à mercê dos designados países centrais (Martins, 2015), com sistemas educativos mais consolidados. Essa subalternização resulta, em grande

medida, da residual capacidade de as instâncias do continente se afirmarem autónomas, sendo grande parte é influenciada por agências de poder e países hegemónicos, descritores de falta de legitimidade e autonomia (Santos e Filho, 2008). Como comentam Santos e Filho (2008), à falta de produção das IES africanas, o Banco Mundial determinou que os Estados devessem focar as suas atenções ao ensino primário e “[...] permitissem que o mercado global de educação superior lhes resolvesse o problema da universidade. Esta decisão teve um efeito devastador nas universidades dos países africanos” (Santos e Filho, 2008, p. 24). Para Varela (2015), o desinvestimento protagonizado “[...] não deixa de se repercutir negativamente na qualidade do ensino superior, provocando igualmente efeitos negativos no próprio desenvolvimento sustentável dos países africanos” (p. 14). Ironicamente, segundo Varela (ibid.), “É caso para se dizer que o medicamento, em vez de curar a doença, agrava, ao incentivar a oferta de cursos a saldo ou de baixa qualidade!”.

Já para o BAD (2019, p. 32) “[...] most public universities and colleges are currently understaffed, underfinanced, and in poor operating condition. The decline in financing may have led to the deterioration of outcomes”. Destarte, a ação do Estado, pautada pela regulação é, em muitas ocasiões, secundarizada. Nestas condições, julga Herculano (2003, s. p.), “[...] mesmo a mais talentosa e genial das pessoas pouco realizará do seu potencial se não tiver nascido em um berço favorável”. Com base nisso, Morastoni (2019) opina que “[...] é necessário que os sistemas de ensino fortaleçam suas estruturas gestoras e das Escolas, para que consolidem princípios, métodos, práticas e relações de gestão tanto eficientes quanto democráticas” (p. 29) e uma solução para África pode ser a “[...] reavaliar os seus sistemas educativos de modo a garantir que a juventude se torne uma força produtiva nas economias em constante transformação devido a alterações na natureza do trabalho” (BAD, 2019, p. 3). Dado o caso, e olhando a perspetiva do BM (2010, p. 44), “A maioria dos africanos vê o nível de escolaridade como o principal caminho para se ser bem sucedido na vida”.

Diferente do que ocorre em partes do mundo, a relação formação académica/ocupação profissional representa um potencial elevador social para os africanos (UA, 2016). No entanto, o ufanismo ligado à educação esbarra na elitização. Segundo Ferreira (2005, p. 107), “O grande problema africano, quando se avalia o insucesso da relação educação-desenvolvimento é que como se entende educação como educação formal, se verifica que esta não é garantida a toda a população, mas antes a uma elite”. Esta espécie de operacionalização do algoritmo de destruição em massa (O’Neil, 2020) afeta as classes pobres. Como diz a autora, o próprio “[...] sistema aprofunda o fosso social” (O’Neil, 2020, s. p.).

Assim, Corrupção, patrimonialismo, conflito de interesse, diletantismo, falta de democracia são aspetos que, em nosso entender, afetam os SEE, contrariando disposições como a Carta africana dos direitos do homem e dos povos (OUA, 1981) sobre o direito de todos à educação (n.º 1 do art. 17.º), cujas consequências marcam na baixa qualidade formativa e, socialmente, limitam as expectativas de cidadãos de baixa renda<sup>17</sup>. Este é um mote que nos leva para o Capítulo I, em que analisamos a influencia da colonização, a criação e sustento de dois SEE (inaugural e atual) e a elitização do país por meio de educação.

---

<sup>17</sup> Ao falarmos de democratização da educação e ao pretendermos buscar a sua importância na formação de jovens, queremos adicionar, à promoção da igualdade de oportunidades (democracia), o princípio da equidade (Rawls, 1971), em que se busca a igualdade de posições.

## **CAPÍTULO II**

**Angola: História pré e pós-colonial, construção do Sistema de Educação e Ensino e formação de elites**

## 2.1 Angola: Breve caracterização sociogeográfica e organização política

A República de Angola localiza-se na África subsaariana, também chamada de Região Austral, entre as coordenadas geográficas “[...] 4°22 (S) e 18°03’ (S) de latitude Sul e 24°05’ e 11°41’ de longitude E. G” (Andrade e Olliver, 1974, p. 17). É limitada a norte pela República do Congo e a nordeste pela República Democrática do Congo, a sul pela Namíbia, a pela Zâmbia e a oeste pelo Oceano Atlântico. Divide-se em 18 províncias, sendo Luanda a capital política e económica. De regime presidencialista, Angola é hoje um Estado multipartidário, cujo processo de estabilização política tem vindo a ser construído desde o alcance da independência em 1975. Segundo Isaksen, Amundsen, Wiig & Abreu (2007), Angola, demograficamente jovem (mais de 55%) é “[...] um país de rendimento médio baixo [...]” e “As receitas do petróleo constituem a principal contribuinte das receitas do estado” (p. 13-14).

## 2.2 Períodos pré e pós-colonial: dos primeiros contatos com Portugal à luta colonial e seus efeitos sobre a educação

Com a ânsia de alargar os seus territórios, Portugal dá início a um processo de navegação dos mares, aproveitando-se claramente da sua posição geográfica. Este processo fez-lhe chegar a África e, de vários pontos, à foz do rio Kongo (1482-1486). De forma geral, aí se inicia um vasto ambiente educativo, ainda que mais tarde se tenha revelado oposto ao publicitado. Segundo Chicumba (2013, p. 3), “A educação em Angola teve início formalmente no Reino do Kongo (actual província do Zaire), século XVI com os missionários que então geraram a iniciativa de estruturar escolas capelas, tendo abrangido, nesse processo de ensino, alguns filhos da **classe nobre da época**” (Destaque nosso).

Mais tarde, em face do crescendo de necessidades de matérias-primas na Europa e porque os produtos inicialmente permutados já não satisfaziam o mercado luso à época, eis que se entra para uma nova fase da relação com o território encontrado. Inicia-se a colonização do território e atinge-se o novo e principal ponto de interesse: o Tráfico de Escravos. Segundo Andrade e Olliver (1974, p. 23),

“O emergir da presença lusitana, no fim do séc. XV, modifica profundamente a natureza da formação social. Os negociantes portugueses estabelecidos desde 1485 na Ilha de São Tomé e Príncipe, receberam o privilégio de comercializar em toda a costa africana, desde o Golfo da Guiné até ao reino do Congo, iniciaram o comércio da escravatura. **O fim pretendido era claro: a necessidade de mão-de-obra para as plantações de cana-de-açúcar.** [...] Sem negros, não haveria açúcar – dizia-se naquela época” (Destaque nosso).

Ainda que se reconheça, entre os povos africanos, a designada escravatura doméstica, especialmente decorrente do domínio territorial, ao analisarem a influência da colonização em África, Andrade e Olliver (1974) defendem que este tipo de “[...] escravatura destinava-se a eliminar progressivamente as

diferenças no seio da sociedade tradicional, pois que os escravos provinham de todas as origens sociais” (p. 24), distintamente à venda de pessoas como mercadoria. Para ambos os autores, em 1575

“Os portugueses iniciam a conquista militar da feitoria do Ndongo e de outras populações que iriam constituir a colónia de Angola. Resistindo durante três séculos, as comunidades indígenas destas regiões lutam por preservar as suas instituições sociais, desta vez contra a incursão das tropas e da cobiça dos negociadores” (Andrade e Olliver, 1974, p. 24).

A escravatura inviabilizou a implantação do sistema de educação iniciado no Kongo, pois provocou fraturas (desigualdade de oportunidades) dentro do próprio reino (Chicumba, 2013). Outras tentativas, com a intervenção da Companhia de Jesus (Jesuítas), ao serviço da coroa portuguesa, já não tiveram sucesso. No entanto,

“Depois de um longo período de carência, estabeleceu-se o ensino público do Ultramar em 1845 pelo Governo de Joaquim José Falcão e mais tarde, em 1869 pelo (sic) Rebelo da Silva. Em 1919 surge o ensino liceal em Angola que era frequentado, maioritariamente pelos filhos dos funcionários e militares” (Chicumba, 2013, p. 4).

Por via do Decreto n.º 40.225 constante do Diário do Governo n.º 147/1955, Série I de 1955-07-05, do Ministério do Ultramar - Gabinete do Ministro, é criado o Estatuto da Província Ultramarina de Angola. Governava Portugal António Salazar, o qual optara pela guerra contra a autodeterminação das então colónias. Como escreve Nunes (s. d., p. 2-3),

“Durante o longo período de tempo em que assumiu funções políticas em contexto ditatorial (1928-1968), Oliveira Salazar adoptou uma postura de controlo quase absoluto. [...] Mau grado os discursos que afirmam a existência de um unanimismo ideológico no interior do regime, Oliveira Salazar ter-se-á mantido como líder também porque soube congregar ou afastar várias concepções de sociedade e de sistema político que, sendo genericamente designáveis como “de direita”, apresentavam diferenças não negligenciáveis”.

Além da matriz da gestão salazarista, ao que se seguiu o governo de Marcelo Caetano (a partir de 1968), a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) gerou sentimentos de revolta em Portugal e de liberdade em Angola, de forma especial<sup>18</sup>. Como escrevem Gomes e Afonso (2009),

“A guerra colonial em que Portugal esteve envolvido de 1961 a 1974 nos teatros de operações de Angola, Guiné e Moçambique apresenta muitos dos aspectos comuns aos conflitos que as potências coloniais europeias enfrentaram após a II Guerra Mundial. Mas a natureza ditatorial do regime de Salazar, a visão muito singular do mundo e da história que o seu mentor impôs como referências identitárias e as características da sociedade portuguesa fizeram deste conflito um caso à parte no processo global da descolonização” (p. 435).

Silveira (2015) afirma que “Nas vésperas da eclosão da Guerra Colonial, Salazar continuava a defender que Portugal não se podia abandonar aos «ventos da história» e deixar-se contaminar pelo movimento

---

<sup>18</sup> No seu artigo de opinião, intitulado *GUERRA COLONIAL. Angola, 1961: O 'manancial de barbárie e terror'* que levou à Guerra Colonial, publicado no jornal O Público, de 14.03.2021, Carvalho (2021) apresenta a *surpresa* das autoridades portuguesas quanto ao início da guerra colonial em Angola. De acordo com a articulista, “No início de 1961 multiplicavam-se os avisos e sinais de que a instabilidade estava a aumentar em Angola, mas o nível de violência com que irromperam os ataques a povoações e fazendas do Norte do país, a 15 de Março desse ano, surpreenderam toda a gente”. Consultado em: <https://www.publico.pt/2021/03/14/politica/noticia/angola-1961-manancial-barbarie-terror-levou-guerra-colonial-1953897>. Data de acesso: 14.03.2021.

descolonizador que corria por África". Adotam-se mecanismos apelativo os, como a criação do primeiro liceu em Luanda em Setembro de 1919 (Decreto 40.713, inserto no Diário do Governo N.º 162/1956, SÉRIE I DE 1956-08-01), inserto na portaria n.º 51, de 22 de Fevereiro e 1919 (anexo 1). As cidades de Benguela e de Nova Lisboa [atual Huambo], tiveram, também por meio daquele Decreto, os respetivos "liceus de frequência mista e destinado ao ensino do 1.º e do 2.º ciclos [...]". Todavia, os nacionalistas angolanos pensavam de forma bem diferente" (Silveira, 2015, p. 185). Embora a então possessão registasse ações da metrópole que, por meio de Decretos, previa a instalação de escolas para a formação de quadros, como apresentado acima, tal não eficaz, especialmente porque beneficiava cidadãos selecionados pela raça, sociografia ou status social. A esse respeito, num estudo que faz sobre a "Herança Colonial", de género, raça e outros, Zau (2002) apresenta um cenário que, de fato, demonstra como se desenrolava o processo de formação académica à época. Conforme o autor (2002, p. 72),

"[...] durante a administração portuguesa, em Angola, o ensino estatal só se desenvolveu onde havia **concentração de população colonial**, isto é, nas **principais cidades**. Nas zonas rurais o ensino era quase exclusivamente administrado pelas missões católicas e protestantes, que o faziam com o objectivo de criarem uma classe de pequenos quadros africanos. Foi sobretudo nas missões, que a maior massa de angolanos acabou por se escolarizar" (destaque nosso).

Outro fato marcante foi a estigmatização das línguas locais. De acordo com Chicumba (2013, p. 7), "Desde o estabelecimento do ensino nos primórdios da presença colonial enveredou-se pela língua portuguesa, patenteada como única veiculadora da escolarização e transmissão de cânones científicos". Este aspeto reforça o que dissera Zau (2002), pois só os que se encontravam nos centros urbanos dispunham de condições para aprender em Língua Portuguesa<sup>19</sup>. Para o autor,

"Os impedimentos reais eram a implantação geográfica das escolas, a exigência da assimilação para frequência e a discriminação de origem económica, pois era necessário ter um mínimo de posses para estudar, na medida em que o ensino não era gratuito" (2002, p. 72).

O capital económico também era diferenciador. Na opinião de Pimenta (2004, p. 6),

"[...] o nacionalismo económico branco foi também consequência da competência económica entre segmentos da burguesia colonial branca e não branca da própria situação colonial, bem como o resultado da necessidade dos colonos em controlar as reservas de mão de obra barata, isto é, a população negra" (p. 6).

---

<sup>19</sup> O processo de formação académica, para cidadãos portugueses, ou dos já *familiarizados* com o sistema (assimilados – *diferentes* na estrutura social nacional) convertera-se em forma de manutenção/integração na classe dominante. Tal despertou sentimentos contra-hegemónicos, desejo de liberdade e de afirmação (independência) com isto, a liberdade.

Figura 1 - Sala de aula em "Angola" antes de 1975



Fonte: <https://www.facebook.com/UniaoNacionalSalazar/posts/2386406814748568/> (Data de acesso: 13.06.2021)

Como se pode observar, a tentativa de se formar angolanos esteve desenhada. Porém, a sua materialização tardou e não correspondeu às expectativas, acabando por potenciar o desejo de independência, mesmo que determinados elementos se tenham mostrado necessários ao SEE que se seguiu à independência nacional.

### **2.3 Angola: Breve descrição da génese e atual organização do Sistema de Educação e Ensino**

O SEE angolano nasceu num ocupado pela máquina colonial não sendo possível minimizar as suas influências sobre os processos seguintes. De fato, como escrevem Carvalho e Silva (2009) “A educação tradicional em Angola tem as suas raízes na Educação Tradicional Africana (ETA) que, no período colonial, foi relegada para segundo plano por constituir um impedimento à construção de uma mentalidade nacional moderna e um entrave à aculturação<sup>20</sup> dos angolanos” (p. 2441-2442). Este fato é também descritor por Ki-Zerbo (2010) que, no seu estudo sobre a História de África, afirma que “A educação africana não tinha a sistemática do ensino europeu, sendo dispensada durante toda a vida [...]. A própria vida era educação” (p. 200).

Ora. Com a independência, o país precisava de trilhar o seu próprio caminho, mas precisava de uma base, ou seja, contava-se ainda a inexistência de uma política orientadora para a educação, pelo queurgia encontrar um instrumento de partida. Assim, para fazer frente aos malefícios da “[...] política educativa herdada do colonialismo português e dos constrangimentos de ordem político-militar e económico-social registados após a Independência Nacional [...]” (Cazalma, 2015, p. 57), em 1977 o país “[...] adoptou o seu próprio sistema de Educação implementado em 1978 e caracterizado essencialmente por uma maior oportunidade de acesso à Educação e à continuação dos estudos, do alargamento da gratuidade e ao aperfeiçoamento permanente do pessoal docente” (Cazalma, 2015,

<sup>20</sup> Aqui surge a figura dos assimilados (aculturação por destruição), que corresponde àqueles que negam os seus próprios valores; há a aculturação por reprodução (reproduzem os hábitos dos opressores) e a aculturação por acomodação (não se complexam e há o respeito entre as partes). Em Angola, a influência *parece ter havido mais* a primeira forma de aculturação, diferente das colónias anglófonas, cuja influência não terá desrespeitado, por exemplo, as línguas nacionais.

p. 58). Neste sentido, com a independência, restava ao país adotar o modelo de educação português (classista), além de, por força das origens étnicas dos seus líderes, o país ter passado a conhecer fatos estranhos ao seu ethos manifestos nas diferenças de índole ideológico-política, etnolinguística, racismo, tribalismo e pertencimento à(s) família(s) político-partidária(s), bem como ao capital económico (muitos dos quais herdados ou conseguidos após a independência). À data, “Pode-se [...] considerar a existência de dois tipos de sociedade, designadamente uma sociedade central e sociedades (ou comunidades) periféricas” (Carvalho, 2011, p. 1). Concorrente a isso estava a baixa qualificação dos angolanos. Outro desafio foi a guerra interna. Iniciada após a proclamação da independência em 1975 (ato sem a participação dos demais movimentos) e influências sobre o sistema económico e sobre as estruturas do Estado, a guerra criou cenários de desajustes no país com formas de gestão dos recursos públicos questionáveis (Pestana, 2004). Ou seja,

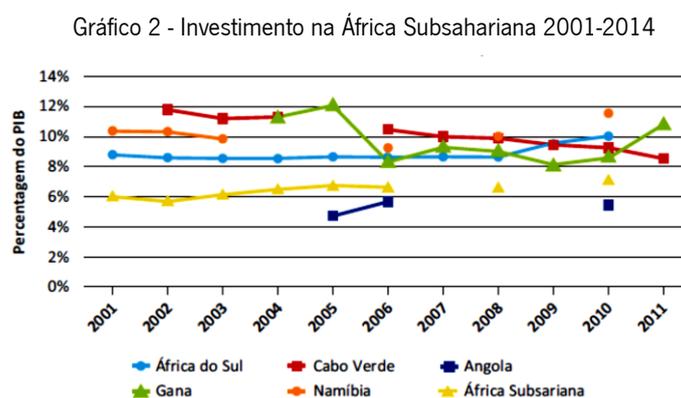
“A carência, a baixa qualidade das infraestruturas económicas e sociais e o decorrente fraco nível de desenvolvimento humano, aliadas às consequências das políticas económicas ineficazes criariam as condições para a redução da produtividade e da competitividade económica, com graves e persistentes desequilíbrios macro-económicos e em que o sector petrolífero de enclave se encontra divorciado do resto da economia” (MP, 2003, s. p.).

Neste sentido, segundo Faria (2009, p. 50) “Adoptando os modelos de outros regimes (como é o caso dos países de Leste e de Cuba), a ‘educação para todos’ transformou-se numa ‘bandeira’ do regime”. D’Avila, Pantoja e Carvalho (2019), caracterizaram-no como educação de índole “[...] ‘revolucionária e marxista’, cujos preceitos seriam a igualdade de oportunidades no acesso aos estudos, a gratuidade do ensino em todos os níveis, bem como o aperfeiçoamento dos docentes” (s. p.). De acordo com Cazalma (2015, p. 58), “[...] se em 1974 estudavam cerca de meio milhão de angolanos, em 1980 esse número já era superior a 1,8 milhões”. Faria (2009) também indica esses traços dado que, referindo-se ao período de 1975 e 1980 acerca de estudantes bolseiros (externos), sinaliza que “Os grandes recém-chegados ao ensino eram, nesse período (e por ordem de importância): os não brancos, as mulheres e as populações rurais, isoladas e carentes de todo o tipo de infra-estruturas básicas” (p. 50). No seu estudo sobre jovens angolanos em formação superior em Portugal, Faria (2009) contou com uma amostra de 20 jovens, divididos em três grupos: 1) “[...] famílias tradicionalmente pouco escolarizadas, mas com pais que beneficiaram de incentivos à educação no período pós-independência ou educaram os filhos nesse período”; 2) [...] de famílias com capital herdado e considerável (maioria) [...] e sentido estratégico direccionado para a sua valorização e reprodução, através da escolarização dos seus filhos; 3) Jovens de famílias cujo capital económico decorre da posse de capital escolar ou de actividades económica de média dimensão; ou ligadas ao

funcionalismo público com posições profissionais socialmente conhecida, embora não de todo [...]” (p. 47).

Ainda que o modelo de governo adotado após a independência não deva ser desassociado do momento político de então é assinalável que o exercício posterior ao período colonial permitiu que um maior efetivo de filhos da terra tivesse acesso à escola, ainda que questionemos as suas origens. No início da década de 1990 registam-se sinais de avanços políticos. De Partido único (MPLA), uma mudança na vida democrática no país (multipartidarismo) elevado pelas primeiras Eleições Gerais em 1992 (Paxe, 2014).

No entanto, os solavancos ocorridos durante o processo eleitoral de 1992 entravaram o país. Apesar de várias rondas de negociações para a paz se instala o conflito entre aqueles movimentos. O SE é marcado pela degradação do herdado e deficitário parque escolar nacional e uma redução do investimento público no setor, como se constata na imagem abaixo:



Fonte: Adaptado de: Banco Mundial (2013) e CEIC (2013)

Como visto, Angola foi o país que menos investiu na educação e noutros na África subsaariana de 2001-2014. De acordo com o CEIC (2013, p. 34), “Parte da explicação decorre claramente do aumento sustentado (e inesperado) na alocação de defesa e segurança em Angola durante o período 2001-13”. Apesar destas fragilidades, o ano de 2001 constitui um marco para o país, pois nessa data se pôde registar uma mudança de paradigma no campo legislativo em favor da educação, de modo particular, pela aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação n.º 13/01, 31 de Dezembro, e de legislação procedentes.

### **2.3.1 A Lei de Bases do Sistema de Educação em Angola de 2001: processos de massificação e liberalização da educação**

Angola procurou, em 2001, dar um passo em frente na criação de um instrumento legal que desse força e direção ao processo educativo, já com um espírito menos voltado para o *desaparecimento* de traços da colonização no contexto educativo. Desse modo, de acordo com Cazalma (2015), o governo angolano tomou duas medidas destacáveis com realce para uma consulta a agentes do setor. Segundo Cazalma (2015, pp. 58-59)”, [...] Perante a gravidade da situação existente, o Ministério da Educação procurou adoptar um quadro de medidas que, por serem estruturantes, apenas adiavam os problemas existentes e criavam outros, nomeadamente o aumento dos turnos de aulas com conseqüente redução da carga horária”. Neste quadro, motivados pela “[...] a vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo [...]” (AN, 2001), bem como de proceder à “[...] readaptação do sistema educativo, com vista a responder as novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio- económico da sociedade angolana” (ibid.), o governo propôs várias medidas como o processo de alfabetização, alteração do processo de avaliação, no ensino geral, ao passo que no ensino superior, adotaram-se estratégias como a criação de Escolas Pedagógicas e núcleos de IES em determinadas regiões do país.

Ou seja, à medida em que o perfil da sociedade se foi alterando, exigências que foram feitas de que resultou a inauguração de um novo paradigma de gestão da educação no país: a aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação, a Lei n.º 13/01, aos 31 de Dezembro, por meio da Assembleia Nacional (substituta da Assembleia do Povo ao tempo do monopartidarismo).

Tal Lei apresenta a estrutura do sistema de ensino, dividindo-a em seis (desde o Subsistema de educação pré-escolar ao Subsistema de Ensino Superior), bem como agrega estes Subsistemas em três níveis de ensino (Primário, Secundário e Superior). Registou-se o alargamento de áreas de conhecimento, formação de professores, mas a exclusão se mantinha. Zau (2002), ao estudar o SE angolano, assinala desatenção às línguas nacionais num “[...] país de dimensões bastante consideráveis, caracterizado pela coexistência de várias línguas e várias culturas, a par da língua de escolaridade – a Língua Portuguesa”.

Porém, esta Lei ficou marcada como uma continuidade do sistema colonial, uma vez que destacava a Língua Portuguesa como língua de ensino, sabendo-se que grande parte dos cidadãos não dispunha de

competências linguísticas<sup>21</sup>, tornando ainda mais difícil o acesso à escola de estratos distanciados da língua oficial.

Assim, quer o enfraquecimento do próprio sistema de ensino, que era o seguimento dos insucessos decorrentes da herança do modelo anterior (Cazalma, 2015), quer a não descolonização do colonizado, quer ainda a falta de investimento sério na educação (CEIC, 2013) levaram à realização da Reforma Educativa em Angola. Entretanto, quer a Lei, quer a Reforma não vingaram devido à falta de clareza/atuação de áreas como a supervisão e avaliação (do sistema) e regulação do setor, assim como a sonegação ou o exagero de informações que conduziram a uma análise mais real do sistema educativo angolano (CAARE, 2010).

Estas e outras lacunas nortearam a criação de uma nova entidade jurídica: A Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro.

### **2.3.2 A nova Lei de Bases da Educação e Ensino: Universalização e gestão escolar. O caso das IES**

Feita em vista o alcance dos ODS da Nações Unidas, relativamente à educação de qualidade e à eliminação da pobreza, a Lei n.º 17/16, 7 de Outubro, sugeriu a fundação de um Estado mais apostado na educação. Apesar de ter sofrido alterações/atualizações (Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto, em mais de 40 dos seus 77 arts. e, por isso, republicada) é a lei operante (não revogada) e, diferente da anterior, é mais ambiciosa (objetivos, regulação, fundamentação, organização e fiscalização do sistema) e feita seguindo a imagem de um Estado de direito. De certo modo, houve participação de vários agentes da educação, especialmente pessoal docente afeto ao ensino superior no ato de consulta pública.

Com atualização dos Princípios, Estrutura, Objetivos e Modalidades Diferenciadas de Ensino, a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, inclui inovações como apoio social (Bolsa de Estudo), supervisão pedagógica e inspetiva, avaliação do sistema de educação e ensino, sem prejuízo para as regras de criação e encerramento de Instituições de ensino a todos os níveis. Por exemplo, dá ao titular do Poder Executivo o poder “[...] regulação, coordenação, supervisão, fiscalização, controlo e avaliação do Sistema de Educação e Ensino”, conforme disposto no seu art. 13.º.

---

<sup>21</sup> Segundo Chicumba (2013, p. 7), “Visando eternizar este pensamento tendencialmente exclusivista, em 1921, Norton de Matos (então Governador da Província de Angola), pelo Decreto N.º 77, acenava que a única língua de ensino era o português, proibindo concomitantemente o ensino e a divulgação das línguas ‘indígenas’ nas missões religiosas e nos eventos oficiais”.

Quanto ao Ensino Superior, centra-se num subsistema com cursos de graduação e pós-graduação conferindo possibilidades para aumento do perfil académico do país, filosofia seguida em dois importantes documentos (Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022 e Plano Nacional de Desenvolvimento da Juventude tendo em vista a necessidade de se permitir repensar o homem na Angola do Século XXI (Santos, 2009). Ademais, a Lei reserva para as IES alguns critérios básicos que têm que ver com a autonomia (art. 77.º), liberdade académica (art. 78.º) e gestão democrática (art. 79.º), pese embora os órgãos de Direção ainda estejam dependentes do critério uninominal do chefe do executivo ouvido o seu auxiliar e é nestes ambientes que bem se percebe a manipulação denunciada frequência.

Assim, o estudo seccionado da legislação ligada ao SEE tem como base interpretação de fenómenos que ocorrem hoje no quotidiano educativo nacional, em que se acentuam lógicas mercantis, exclusão e desigualdades sociais. Neste sentido, procederemos a um exame sobre estudos que existentes sobre o ES em Angola para que, por esta via, possamos compreender as bases em que assentam formação superior e mobilidade social de jovens em Benguela.

#### **2.4 Formação superior e mobilidade social em Angola: Estado de arte**

A história do ensino superior em Angola transita, como vimos, da colonização. Segundo Manuel (2013, p. 23), “No seu percurso histórico, a Universidade Pública de Angola caracterizou-se, à semelhança de tantas outras pós-coloniais, por uma forte interferência político-ideológica, resultante da concepção de Universidade-Símbolo Nacional”. Esse pressuposto de categorização “Universidade – Símbolo Nacional” concorre com as medidas que visavam assegurar quadros em face do momento político após a independência do país. Ou seja,

“A partir de 1975 e durante toda a década de 1980, a formação de jovens, desde a primeira infância (o pré-escolar), obedeceu a um padrão nacional relativamente estandardizado, que pretendia dar resposta a uma avaliação das necessidades nacionais e era coerente com uma linha política marcada pelo centralismo do Estado” (Freitas, 2009, p. 50).

Assim, falar acerca da mobilidade social em Angola desafia-nos a um olhar sociológico acerca do modo de construção do Sistema Educativo nacional. Se, por um lado, conforme Zau (2002, p. 72) “A um dado momento, a colonização alargou a rede de escolas primárias, pela necessidade de desenvolver a economia, com apoio de uma classe de pequenos burocratas angolanos, que ajudavam na administração e no comércio coloniais”, por outro D'avila, Pantoja e Carvalho (2019) sinalizam o ideário de rompimento das práticas colonialistas (excludentes). Para os autores

“Isso refletia a vontade de iniciar um ciclo de mudanças sociais e de desenvolvimento para o país, no qual previa-se subverter a sociedade colonial e elaborar um discurso nacional para a construção do que se chamou de um ‘homem novo’, em uma referência às mudanças culturais pretendidas” (D’avila, Pantoja e Carvalho, 2019, s. p.)

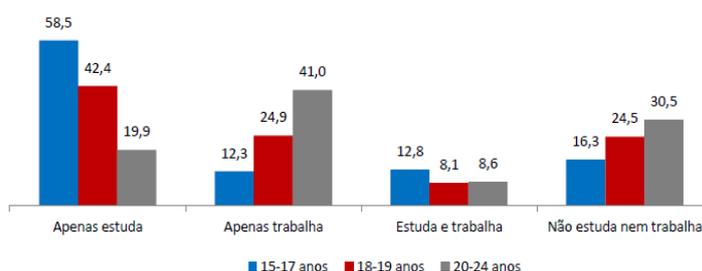
Mas não foi isso que se observou. O país ainda era refém da sua própria história!

Pestana (2004) apresenta três fases da construção política de Angola, nomeadamente: Estado-força (1975-1985); Estado-Patrimonialista (1985-1990) e Estado Predador (1990-2004). O primeiro caracteriza-se pelo poder carismático resultante da guerra de libertação nacional, oligarquia, partido-Estado, o segundo pela motivação (e formação) de quadros dentro de ideologias de cunho comunista e a terceira pela “[...] economia da predação, corrupção económica e social” (p. 4). Houve, neste sentido, substituição de um grupo (colonial) por outro, de nacionais, ao que Bessa (2002) chama de contra-elite. Segundo o autor (2002, p. 19),

“A contra-elite, inserida nas massas, com um programa mobilizador, acabará por romper o dique através de conluios com a elite não dirigente [...] e sentar-se nos palácios dos que perderam tudo e já tinham deixado de perceber o povo e os próprios mecanismos do poder. Numa ordem desta grandeza até uma parte significativa da própria elite não dirigente, mas conivente, pode desaparecer num banho de sangue”.

A escola passou a ser um *locus* para se manter ou alcançar estatuto social (Bourdieu, 2007; Carvalho, 2011; Carvalho, 2002; Liberato, 2016). Assim, embora *não tenhamos registado investigações* ao nível do campo de referência (escala micro) acerca das disposições combinadas: formação superior e mobilidade social, dados do INE (2020) e da UA (2020), escalas meso e macro, respeitantes revelam que existe uma forte relação entre o nível académico/qualificação profissional – ocupação social/profissional e classe social.

Gráfico 3 - Situação dos jovens com 15-24 anos em relação ao emprego e educação por grupos etários



Fonte: adaptado de INE (2020)

No estudo sobre formação superior e mobilidade social em Angola é imperioso estudarmos ainda as condições em que se desenrolam processos de desigualdade pois, como indica Lahire (2008, p. 3), “[...] apenas quando a cultura escolar se transforma num valor social colectivamente partilhado e condição de acesso a posições particulares na divisão social do trabalho se pode instaurar o discurso

sobre as desigualdades sociais de acesso à educação” (p. 3). Comparando os padrões de desigualdades entre os Estados, o CEIC (2013) sinaliza que

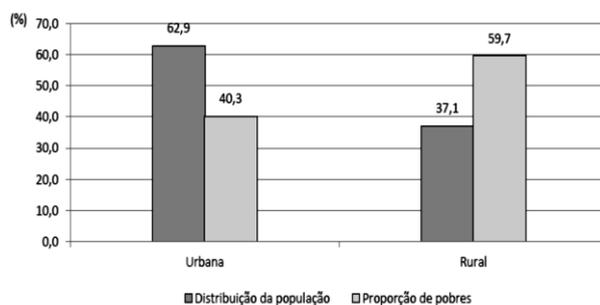
“Em Angola, os índices de desigualdade são, também, elevados: 20% da população concentra 60% do rendimento nacional (não se têm estatísticas sobre a riqueza, mas seguramente que neste item as desigualdades são manifestamente muito mais significativas) e cerca de 2/3 da população tem menos de 2 dólares por dia para viver” (p. 11).

Por outro lado, como apontam Alexandre et al. (2019, p. 37) “[...] uma melhor compreensão dos fatores que determinam a desigualdade de rendimento individual tem de ter em consideração as desigualdades territoriais”, promotora da mobilidade espacial e é notável em Angola quando se estudam as migrações internas. Conforme admite o governo angolano,

“Os índices de analfabetismo absoluto regrediram significativamente no transcorrer do período pós-conflito (2002). Entretanto, embora o índice médio de analfabetismo absoluto tenha diminuído, a distribuição geográfica do fenómeno no território nacional continua a ser assimétrica. Registam-se taxas muito elevadas na região Nordeste e Sudeste (Lundas–Norte e Sul, Moxico, Huila e Cuando Cubango) e nas zonas rurais de todo o País” (Angola, 2019, p. 5041).

Nkrumah (1977) acentua este aspeto ao referir-se à falta de condições como causa de êxodo juvenil em África Neste sentido, o tema remete-nos a análise de aspetos como sociografia, capital económico, sexo e outros descritores, nos termos da construção de classes e mobilidade social em Angola, como se pode observar abaixo:

Gráfico 4 - Distribuição dos pobres e da população por área de residência, IIMS 2015-2016



Fonte: Adaptado de INE (2020, p. 32)

#### **2.4.1 Origem sociográfica, contexto político-partidário e preconceitos raciais: sua influência na construção de classes e mobilidade social em Angola**

O território angolano foi inicialmente habitado pelos povos Cóis e Sãs – são, no essencial caçadores-coletores e pastores), também conhecidos por Hotentotes (como se lhes tratavam os portugueses). Esta designação é, no entanto, discutível. Debates em Angola recentemente realizados têm destacado que não existem Khoisan e sim os grupos Coi e San, sendo aquele termo pejorativo! Hoje, agrupados

forçadamente como Khoisan, em resumo, povos hoje localizados residualmente na parte sul do país, no norte da Namíbia e em certas partes do Botswana dada a invasão dos povos Bantu (idos do centro de África ao sul), são vários os grupos étnico-linguísticos dentro das fronteiras de Angola. Este enquadramento visa entender a complexidade da vida política de Angola e contextualizar as suas várias etapas (antes, durante e após o fim da relação com Portugal Império) até a sua construção como país soberano e todo um conjunto de instabilidade política seguinte. Por isso, como nos diz Silva (2016, p. 155),

“[...] Para entendermos certos traços da história recente angolana, é preciso situar o processo de independência de Angola nos quadros da crise do colonialismo europeu, que ganha força no período do imediato pós-Segunda Guerra Mundial. O fator decisivo para a essa crise foram os confrontos da Segunda Guerra Mundial, uma vez que os territórios metropolitanos se tornaram palco imediato de conflitos altamente destrutivos que, além de imbricarem em amplos esforços humanos e materiais que tendiam a diminuir sua capacidade em gerir o aparato administrativo e colonial de que dispunham [...]”.

O método ditatorial do governo de Portugal começou a desmoronar-se um pouco por toda África na década de 1960 e a metrópole não teve as suas possessões como exceção. De acordo com Filho (1999, p. 740)

“[O] fortalecimento da discriminação explica o surgimento, na segunda metade da década de 1950, de grupos nacionalistas negros, propondo a expulsão dos brancos e de seus filhos, os mestiços. Com o início da guerra colonial, exacerbou-se, por sua vez, por parte do branco, o preconceito contra o negro e o mulato, já que sob estas epidermes podia se esconder um terrorista”.

No caso da então província de Angola, a luta contra a exclusão e discriminação desenhara-se com a surgimento de movimentos armados (extensão da Guerra Fria) ou ainda movimentos revolucionários, anti-coloniais que, não só levou a combater o opressor, como também terá sido tão sectária e excludente a forma de alcance da independência que os efeitos ainda são visíveis. Para Nkrumah (1977, p. 9), “A independência fez emergir de novo, por vezes com maior intensidade, as divisões sociais, temporariamente esquecidas na luta pela liberdade política, sobretudo nos Estados recentemente independentes de tendência socialista”. Já como sinalizam Dias et al. (2015, p. 413), “[...] a ausência de uma tradição de representação e acomodação de elites africanas do império português pode ter contribuído para a desunião das elites no período pós-colonial”. Júnior e Santos (2014) apresentam similitudes entre o ocorrido e Brasil apontando que “O estatuto de ‘limpeza de sangue’ atrelado à nomeação do familiar era importante elemento de mobilidade social, tornando-o membro de grupos de elites que tinham acesso a mercês, cargos administrativos e privilégios reais” (p. 329).

Esta posição serve, assim, para explicar a luta dos nativos, assumida mais tarde pelos movimentos de libertação (FNLA, MPLA e UNITA) e outras organizações sociais. Os momentos de conflito que se seguiram e que, em larga medida, atrasaram o desenvolvimento de Angola, em especial, no campo da educação, além da colonização, como visto, derivaram também da falta de diálogo interno e busca por supremacia de certos grupos étnicos e políticos. Ou seja, em face do poder e da relação étnico-linguística, cada movimento traçou e impôs dinâmicas (importadas) para manutenção e alargamento da sua hegemonia.

Ter ainda em conta que miscigenação, ligada ao estatuto de assimilado, era um processo evidente, com expressividade em cargos de direção no partido-Estado e, por isso, muito mais fácil se juntou o poder económico ao poder político. Para Schaefer (2012, p. 247), “Debido a que la raza es una construccion social, el proceso de definir las razas generalmente beneficia a aquellos que tienen mas poder y privilegio que otros.” Estamos, assim, diante de um conceito social que joga um papel importante na estratificação social em Angola. O acima exposto é corroborado Heimer (s. d.), que examinando a “Estrutura Social e a descolonização de Angola”, afirmara que serem evidentes traços coloniais na estrutura social de Angola, promotoras da elitização do país. Como diz, “Na sua forma presente, a sociedade angolana é o resultado de um processo concreto de colonização: esta constatação, que mais não expressa que a própria evidência é no entanto o ponto de partida necessário para qualquer análise, seja em termos de situação actual” (Heimer, s. d., p. 623). Havia, como em grande parte das colónias, uma descontinuidade territorial marcada por exclusão entre as partes. Como assinala Fanon (1968, p. 28),

“A zona habitada pelos colonizados não é complementar da zona habitada pelos colonos. Estas duas zonas se opõem, mas não em função de uma unidade superior. Regidas por uma lógica puramente aristotélica, obedecem ao princípio da exclusão recíproca: não há conciliação possível, um dos termos (sic) é demais”.

Filho (1999) entende que “A sociedade angolana era pluriétnica e dividida, a grosso modo, nas seguintes camadas: brancos privilegiados e pobres, mestiços, negros assimilados e a maioria de negros não assimilados, os chamados até 1961 de ‘indígenas’, pulverizados na diversidade étnica negro-africana” (p. 740). Aplicava-se o princípio segundo o qual “[...] indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico” (Fanon, 1968, p. 29). Filho (1999) afirma a existência do que chama “escala”, porquanto “Havia uma gradação na discriminação relacionada com a cor. Apesar de ser uma regra repleta de exceções, quanto mais clara fosse a pele, em geral, mais elevada era a posição social do indivíduo” (p. 140). Por exemplo, Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) descrevem que “Nas repúblicas boêres adotou-se uma política racial rígida: o princípio orientador fundamental era o de que, nas

relações entre europeus e africanos (designados com o termo de ‘nativos’ ou bantus), não podia haver igualdade, nem no Estado nem na Igreja” (p. 54). Na fase de colonização do continente africano, a educação foi um dos setores que menos prosperou para a população local.

Assim, a sociografia, o pertencimento a grupos políticos hegemónicos e, não menos importante, a segregação racial tiveram forte influência na estrutura de classes sem se isolar determinados traços ainda referentes à colonização, pois “A cidadania nunca foi reconhecida às populações africanas e o estatuto de assimilado era tão restrito que funcionava como um impedimento para a ascensão social das populações nativas e não como uma ferramenta de assimilação” (Dias et al. 2015, p. 412). Para o autor, “Como tal, não emergiu uma elite ligada aos sectores mais modernos da sociedade, a qual tivesse um papel dentro da – ou em relação com – administração colonial” (ibid.).

Como dito, quer a interpretação dos eventos ligados quer ao Sistema Educativo angolano, quer construção de estratos sociais não pode ser desconetados do ambiente particularmente vivido desde 1975, como vem pautado por Nkrumah (1997) segundo o qual “Na África como na Europa e noutras regiões do Mundo, a posição social é, em grande medida, proporcional ao nível de educação. Com o aumento da alfabetização, as características tribais e étnicas amenizam-se e a divisão em classes acentua-se” (p. 40). Por sua vez, Heimer (s. d.) aponta a ignorância como causa do fracasso pós-independência. Para o autor,

“Inevitavelmente, a contrapartida do conjunto destes mecanismos foi a estagnação e a regressão, em grau maior ou menor, das sociedades dependentes [...] que, devido ao impacto das metrópoles, não dispuseram de condições que lhe permitissem determinar, eles próprios, o seu desenvolvimento económico e a sua formação social” (Heimer, s. d., p. 624).

Como vimos notando, existiram fatores internos e externos, havendo continuidade de vários, que ainda condicionam o país, mantendo-o na lista dos Estados com o mais baixos IDH. Mas o Estado angolano considera a educação como elemento importante para o desenvolvimento, segundo o seu próprio Presidente. Para Lourenço (2020, p. 35), “A Educação é um dos sectores-chave para o desenvolvimento de qualquer país, ainda que os seus resultados não sejam imediatamente constatáveis”. Segundo Mendes (2013, p. 351), “A questão da qualidade educativa em Angola, particularmente no que diz respeito à educação superior, faz parte dos discursos das autoridades do Estado, dos gestores, dos académicos e dos próprios utilizadores”. Contudo, apesar de feito um esforço em anos posteriores à independência do país, por meio da expansão da rede escolar e de uma complexa avaliação do sistema educativo criado em 1977, segundo Cazalma (2015), ainda se observa a reprodução das desigualdades sociais sinalizadas pelas dificuldades de acesso às IES.

Por exemplo, em 2018, a UKB registou 1.692 vagas para 14.368 candidatos (GEPE-UKB, 2018). Apesar de, a priori, saberem das limitações, “Ingressar no ES parece constituir-se num objetivo superior de muitos angolanos para o alcance de um determinado status socioeconômico, político e, eventualmente, cultural (Mendes et al., 2019, p. 66). Não se pode escamotear, neste sentido, que estruturalmente é mais difícil aos jovens da zona rural alcançar as IES<sup>22</sup>. Nestes termos, “O papel das IES, na construção de um ambiente mais propício à melhoria dos indicadores de desenvolvimento e de coesão, nos países e nas regiões, não pode ser negligenciado” [Rego. 2015, p. 9]. Assim, disponibilidade de vagas, opções formativas, proficiência obtidas em níveis anteriores, idade, sociografia, capital escolar e outras são variáveis que levantam desafios habilitantes à compreensão da realidade no campo de referência.

---

<sup>22</sup> Por vários fatores: desde económicos, geográficos (distância das zonas de residência), à falta de incentivo familiar, desalento, baixa preparação académica (afetada pela carestia de recursos pedagógicos nos níveis de base), elementos muitos dos quais continuação do período colonial, de cujos progenitores foram vítimas, hoje compoendo apenas 1,7% do total de cidadãos com o ensino superior. Percebe-se, nestas colocações, a importância das Políticas Públicas de Educação, enquanto *Políticas de Estado* (como é o caso da LBEE).

### **CAPÍTULO III**

#### **Formação superior e mobilidade social em Benguela**

### **3.1 O Ensino Superior em Benguela. Caracterização geral do campo de referência**

A história do Ensino Superior em Benguela remonta a outubro de 1986 (anexo 3). Pelo Decreto Presidencial n.º 10/89, de 15 de Setembro definiu-se o quadro legal com que se construiu a comissão instaladora do ensino Superior na Província de Benguela, visando instalar os cursos de Engenharias, Economia, ISCED (Ciências da Educação) e Direito (DPEB, 1993). Em 1992, em visita do então Presidente da República, José Eduardo dos Santos, jovens em Benguela solicitaram a abertura de uma IES. Em 1993 é criado o ISCED Benguela, por despacho do então Reitor da UAN (José Guerra Marques), mas só no ano letivo 1994/1995 foram inauguradas as suas atuais instalações, dando-se início ao seu funcionamento com a matrícula de 202 estudantes divididos em cinco opções formativas: Geografia, Matemática, Psicologia e Pedagogia. No entanto, só pelo Decreto Executivo n.º 44/01, de 10 de Agosto é, efetivamente, reconhecida a sua existência do CUB (anexo 4)<sup>23</sup>.

A província de Benguela localiza-se no centro oeste de Angola e ocupa 3,19% do território nacional. Dividido em 10 municípios, tendo Benguela (mesmo nome da província) como sede administrativa, tem uma população estimada em 2.231,385 habitantes, maior parte dela do sexo feminino e entre os 25 e 64 anos de idade. Grande parte da sua atividade económica está ligada ao agronegócio e a exploração e venda de recursos marinhos.

#### **3.1.1 Instituições de Ensino Superior em Benguela: Os mecanismos de acesso e Taxas de ingresso e permanência de estudantes**

Benguela conta, até ao momento, com uma universidade pública (composta por três faculdades e um Instituto Politécnico), um Instituto Superior de Ciências da Educação, igualmente de domínio público, e cinco Institutos Politécnicos (todos privados) havendo outros em fase de legalização. Até ao momento, todos os gestores das Instituições públicas são nomeados pelo Presidente da República, nas vestes de Titular do Poder Executivo, ou pelo seu Auxiliar, nas vestes de Ministro do pelouro. Os modelos e paradigmas tendem a ser alterados, entretanto na base do que inspiram as produções legislativas em vista uma educação de qualidade no país.

---

<sup>23</sup> Com uma matrícula de cerca de 300 estudantes, grande parte deles funcionários públicos com cargos de responsabilidade distribuídos em mais de três cursos, dentre os quais História e Geografia, tornou-se no ponto de referência e elemento condutor de elevação social, uma vez que, à data, não era possível a instalação das outras instituições formativas por falta de infraestruturas e quadros em número necessário. Não se pode, entretanto, deixar de referir que Unidades Curriculares como Filosofia da Educação, Sociologia e Língua Portuguesa foram asseguradas por padres locais.

Como ensinam a respeito Araújo et al. (2020, p. 21), “É de incumbência da gestão fomentar o planejamento coletivo entre os docentes, fazendo as reorientações e intensificando a interação dos seus membros com equilíbrio e eficiência que resultando na oferta de ensino de qualidade”.

### **3.1.2 Os mecanismos de acesso nas IES em Benguela**

Como previsto no art. 62.º (no seu n.º 1), “Têm acesso ao Ensino Superior os indivíduos que tenham concluído o II Ciclo do Ensino Secundário ou equivalente e que tenham êxito no exame de acesso organizado para o efeito”. Tal é consequente com a ideia de ver os estudantes do ensino superior contribuir para o desenvolvimento do país, como está patente no art. 63.º da citada Lei. Do que se aponta na sua alínea f), um dos “Objectivos Gerais” deste nível de ensino é “Preparar quadros com alto nível de formação científica, técnica, cultural e humana, em diversas especialidades correspondentes a todas as áreas do conhecimento”. Todavia, o mecanismo de acesso atua como tampão por conta de vários fatores, sendo um número reduzido de vagas, decorrentes das limitações infraestruturas.

Todas as IES adotam a norma relativa ao rácio número de vagas/candidatos a admitir e a justificação da pressão sobre estas IES decorre, em grande em razão de a escola ser encarada como via de mobilidade social ascendente de jovens, especialmente quando se trate de ingresso no mercado de trabalho. Para Katúmua (2016, p. 2),

“Por esse facto, verifica-se um aumento da procura, cabendo às autoridades governamentais assegurarem as condições objetivas para o alargamento da oferta formativa neste patamar de ensino. É neste quadro que se desenvolve a nossa análise das transformações na composição dos estudantes do ES angolano”.

Recuando-se a 2015, por exemplo, candidataram-se 157.964 cidadãos, maior parte deles jovens. Deste número, apenas 39,8% foi admitido, deixando na expectativa (baixa ou em desalento) 60,22% de candidatos (MES, 2015). Este número de candidatos leva-nos a perceber, dentre vários elementos, a necessidade de maior investimento em termos de infraestruturas, bem como de pessoal humano para acompanhar a evolução demográfica. Este tipo de iniciativas, usadas por exemplo no Brasil, nos dois mandados anteriores a 2017 (bolsa família) é incipiente em Angola. No país, as iniciativas públicas (menos expressivas em termos numéricos) e privada (as quais fazem mais de 60% das IES do país) são, ainda assim, alguns exemplos de políticas públicas que podem estimular a mobilidade social.

Ao examinarmos o Decreto Presidencial n.º 5/19, de 8 de Janeiro (Regulamento Geral de Acesso ao Ensino Superior), observamos, pelos seus arts. 4.º (Limitações quantitativas), 5.º (Fixação de vagas de acesso às Instituições de Ensino Superior) e 6.º (Candidaturas aos exames de acesso), que os

mecanismos de acesso de estudantes nas IES são regulados pelo sistema de *numerus clausus*. Do ponto de vista legal, a ação de todas as IES são blindadas pelos comandos do art. 16.º do Decreto n.º 5/19, de 5 de Janeiro, que referencia quer o cumprimento de pré-requisitos mínimos, quer a classificação no exame de acesso, tal como a idade mínima (18 anos), sem prejuízo para aqueles casos de menores que, dado o seu histórico académico e autorizados pelos pais, possam concorrer, bem como pelo art. 17.º, o qual define a nota 10 (dez) como o limite mínimo de acesso. Modelos distintos são usados em vários países para ingresso numa IES. Tal como expressa Tavares (2015, p. 29),

“Se, por um lado, há sistemas que garantem o acesso livre – ou *open access* – a todos ou à maioria dos cursos e instituições, há, por outro, sistemas bastante seletivos que não garantem o acesso, pelo que o estudante tem de candidatar-se a uma vaga regulada pelo sistema de *numerus clausus*. Há, ainda, países cujos sistemas são simultaneamente livres e seletivos, na medida em que garantem o acesso livre a alguns cursos mas não a todos. Para alguns cursos, como a Medicina, esses sistemas mistos impõem, também, limitações quantitativas (*numerus clausus*) Estados”.

Ademais, como refere Menezes (2018, p. 222), “[...] os estudantes do ensino superior público apresentam mais dificuldades financeiras que os estudantes do ensino superior privado” (p. 222). Para Mendes et al (2019), o modelo de acesso e a sustentabilidade das IES públicas demarca o percurso escolar de muitos jovens no país. Para estes autores,

“As fontes económicas das IES têm estado a determinar, grandemente, a legitimidade do atual modelo de acesso. Porque se as IES públicas dependentes do orçamento geral do Estado podem fazer jus ao determinismo normativo para os cursos regulares, as privadas e os cursos do pós-regular das instituições públicas tenderão a configurar algum *ecletismo* em termos de critérios, como meio para a sua própria sobrevivência” (p. 66).

Quanto ao contexto de estudo, Benguela faz parte das que inscrevem mais candidatos e das que mais IES dispõem, apenas superada por Luanda e Huila e/ou Huambo em alguns casos. Para Gourévitch (1978), as dificuldades em educação, “[...] intervém, [...], a três níveis: o do acesso à educação (*input*), o da duração dos processos educativos (o tratamento) e o da inserção no circuito económico (p. 19). Assim, além da reduzida capacidade de absorção de candidatos, estes têm de enfrentar outro desafio, após a sua admissão nos exames de acesso: a permanência!

### **3.1.2.2 Taxas de ingresso e permanência nas IES em Benguela**

Por via do Decreto 7/09, de 12 de Maio, o governo angolano determinou a “[...] reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas, a criação de instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto”. Com este Decreto redimensionou-se a Universidade Agostinho Neto e concebeu-se a Universidade Katyavala Bwila (UKB), com sede em

Benguela, que até 2020 integrava seis IES (Faculdades de Medicina, Economia, Direito, Politécnico, ISCED Kwanza-Sul e ISCED Benguela).

Embora as duas últimas IES tenham deixado de ser Unidades Orgânicas da UKB, hoje entidades autónomas, o Decreto visou alcançar os “[...] objectivos estratégicos de desenvolvimento económico, social e cultural do País, em conformidade com os Programas do Governo”. Um deles o aumento da taxa de ingresso. No entanto, continuam a ser diminutas, fundamentalmente no ensino público, haja vista a composição demográfica da população de Benguela (predominantemente jovem). Tal fato se deve, dentre várias causas, à reduzida capacidade infraestrutural. Segundo Mendes (2013, p. 49), “A maioria das infraestruturas das IES encontra-se em estado de degradação, sendo que a dotação orçamental está aquém das reais necessidades destas instituições de ensino” (p. 49).

À título exemplificativo, embora só duas IES nos tenham respondido à solicitação de dados, há o registo de 5100 candidatos para 607 vagas/2019, em 8 cursos, o que representa a absorção de apenas 11,90% (IES pública). O *numerus clausus* é determinado pela taxa de aproveitamento discente no ano académico anterior (taxa de retenção). Ao contrário, em outra IES - privada, no mesmo período, houve 1770 vagas para 1395 candidatos matriculados. A diferença entre ingressos e matrículas aponta para dificuldades de vários dos candidatos em assumir os custos da formação. Como escreve Freitas (2015, p. 125), “O mercado, em vez de criar um sistema mais diversificado, cria um sistema estratificado, com um segmento superior não contestado e um segmento inferior onde existe competição, mas onde as dificuldades de sobrevivência são grandes”.

Deste modo, a atenção do Poder Público aos grupos sociais menos favorecidos quanto ao acesso à formação nas Instituições de Ensino Superior da província de Benguela é um exemplo de política pública de educação, pois contribui para o aumento da taxa de escolaridade das camadas mais vulneráveis. Uma delas é a atribuição de Bolsas de Estudos, de que falaremos.

### **3.1.3 A discriminação positiva (quotas) de grupos sociais menos favorecidos nas Instituições de Ensino Superior da província de Benguela**

O Executivo angolano desenvolve ações para reduzir as elevadas taxas de analfabetismo decorrentes, quer do processo de colonização, da assunção de modelo colonial e a falta de oportunidade no acesso à educação. O governo reconhece que “[...] do Ensino Primário para o Ensino Secundário, as assimetrias no acesso são mais acentuadas. Esta assimetria é mais acentuada quando se compara o meio urbano com o meio rural (DP n.º 257/19, de 12 de Agosto)”. Como afirma a OIT (2017, p. 38),

“Muitos migrantes provenientes das áreas rurais têm um nível de educação baixo, não tendo acesso à formação profissional e às oportunidades de promoção”.

Assim, tendo em conta que a qualificação académica alarga os horizontes para os jovens, a adoção das Bolsas de Estudo, sob critérios de discriminação positiva (situação de orfandade, baixo rendimento familiar, idade, filho/a de combatente da luta de libertação), representa uma política pública contra a pobreza e exclusão social, os quais têm efeito reprodutor. Esta dimensão social das políticas públicas, apesar de muitos deméritos apontados (nem sempre alcança a quem precise), apresenta-se como contrapeso à herança excludente (e que ainda muito se assiste) em determinados setores de muitas sociedades colonizadas. Um exemplo, fora de África, é o Brasil. Naquele país, negros, índios e imigrantes de países periféricos, vêem-se privados de direitos básicos de cidadania como o acesso às instituições formais de educação nos mais diversos subsistemas, especialmente nos últimos quatro anos, devido às políticas do governo (caraterizado como de conservador – de extrema direita – apanágio dos grupos elitistas do Brasil racializado). Como escreve Osório (2004, p. 12),

“O preconceito de cor e a discriminação racial não só existiam e eram expressos com razoável espontaneidade, como se sobrepunham, contribuindo para a preservação da ordem escravocrata. A cor da pele e as marcas raciais teriam articulado a naturalização das desigualdades entre negros e brancos, permitindo assim, mesmo após a Abolição, a manutenção do “sistema de acomodação inter-racial”, que regia as relações entre os senhores e os escravos. Negros permaneceram prestando os mesmos serviços para os quais a ideologia racial os considerava “naturalmente” adequados, apenas sob condições distintas”.

Angola, pela política de massificação da educação, possibilitou um maior ingresso de jovens, especialmente do sexo feminino. A título exemplificativo, em Angola, a formação de jovens do sexo feminino, em particular, bem como a formação de adultos, de forma geral, resultaram do fato de se ter percebido como imperativo nacional (enquanto forma de realização da política pública de educação) que criar condições formativas para cidadãos em idade eleitoral era condição sine qua non para a participação consciente destes no processo de desenvolvimento do país. Ainda assim, as mulheres foram as menos abrangidas e entender este aspeto pode ajudar a explicar a diferença percentual entre homens e mulheres (an)alfabeto(izados) até ao início do séc. XXI.

Do ponto de vista de académico, 48% “[...] da população com 18 anos ou mais não tem nenhum nível de escolaridade concluído” (INE, 2016, p. 19), mas é nas faixas dos 25-64 anos (54%) e 65 ou mais anos (89%) que se encontram os dados mais assinaláveis. Esta elevada taxa está ligada, quer a incapacidade das IE em acudir o número de candidatos aos vários níveis de ensino, quer às dificuldades financeiras para *assumir os investimentos em educação*, bem como à distância e outros. Agregam-se ainda a processos de exclusão de muitos cidadãos com 65 ou mais anos que, por altura

da presença colonial e anos seguintes, já com a independência nacional proclamada, não tiveram acesso à escola. Angola caracterizava-se, mesmo depois do período colonial, por um

“[...] regime de patriarcado e gerontocracia, com prevalência do poder dos homens e dos anciãos, sendo estes considerados fonte normativa da vida da comunidade; papel secundário da mulher nas sociedades patriarcais: esta serve o homem e influi apenas no contexto privado, na gestão do lar, onde assume função relevante como esposa, mãe e educadora [...]” (Silva e Carvalho, 2009, p. 2403).

A esse respeito, uma obra se distingue no campo da Sociologia. Em seu livro sobre A Dominação Masculina, Bourdieu (2012) examina a relação assimétrica entre os sexos e assinala que as diferenças “[...] estão inscritas na fisionomia do ambiente familiar, sob a forma de oposição entre o universo público, masculino, e os mundos privados, femininos [...]” (p. 72).

Outro aspeto a ter em consideração, como visto, é a sociografia. Em muitos casos, como apontado acima, uma das formas de diferenciação social era a zona de proveniência ao que se agrega a zona de residência. Em termos gerais, têm mais acesso os estudantes dos centros urbanos e oriundos de cidades do litoral do país. Por esta razão, a discriminação positiva (quotas) de grupos sociais menos favorecidos nas Instituições de Ensino Superior da província é fundamental e é uma política de ação afirmativa em favor dos menos favorecidos.

Conforme Gomes (2001, p. 138), “A escolarização de massas torna-se numa tecnologia central na criação de laços simbólicos entre indivíduos (que a si próprio se define como de todos e de cada um) garantindo assim um governo do território e da população”. Neste sentido, as opções formativas e sua concatenação com a necessidade encaminham à mobilidade social por meio da entrada e permanência em atividades profissionais financeiramente vantajosas e, contando-se com políticas públicas de educação, maior atenção será dada a grupo menos privilegiados.

#### **3.1.4 Oferta formativa e necessidade social: Acesso ao emprego e ao mercado de trabalho**

Como nos lega Morrish (1983, p. 49), “A educação pode fornecer uma parte da maquinaria para a seleção. [...] a educação formal, dentro da escola, colégio ou universidade, é apenas um meio de decidir qual será o papel de futuro de cada aluno ou estudante”. De todo modo, embora as estatísticas apontem que grande parte dos cidadãos deseje obter formação para inserção mais vantajosa (estável) no mercado laboral, “É preciso ponderar que ter um emprego não é mais sinônimo de estabilidade”

(Schneiders, Cerrutti & Braido, 2019, p. 258), uma vez que a precariedade económica dos Estados implica a precariedade empregatícia. Para Pedroso et al. (2015, p. 158).

“A inefectividade dos quadros legais torna urgente a correcção das condições de aplicação da legislação em vigor, nomeadamente quando esta concorre para o incremento do emprego periférico e da precariedade, constituindo-se por esta via, numa das barreiras estruturais do problema do acesso ao mercado de trabalho”.

Por exemplo, chama-nos atenção a existência de alguma incongruência entre a oferta formativa, ocupação e precariedade laborais em Benguela, mesmo ao nível ensino superior público, isto é, os cursos de maior destaque na província são Ciências da Educação, Ciências Sociais, Políticas e de Comunicação (sobressaindo o Direito), Ciências Médicas e da Saúde; Ciências de Gestão e Administração em cerca de 60% das IES, entre públicas e privadas. No entanto, a distribuição percentual de quadros não se reflete ainda no setor que concentra o maior efetivo de mão-de-obra. À guisa de exemplo, de acordo com o INE (2014), agricultura e pescas são as áreas em que está grande parte da população economicamente ativa na região. Se lidos os detalhes, podemos verificar correspondem àquelas que, no contexto nacional, pouco exigem formação académica elevada e, se mais a fundo se for, verificaremos que grande parte dos trabalhadores destes setores não dispõe de documentação oficial (o Bilhete de Identidade é um exemplo). Avaliando a precariedade laboral, Nico (2021) descreve que é um processo, uma característica do mercado laboral, de cunhos individual, coletivo e político.

Gráfico 5 - Distribuição da população empregada no país por setor de atividade (2014)



Fonte: Adaptado de INE (2014)

Conforme o MES (2015), os cursos de Ciências da Educação correspondem aos de maiores ingressos e egressos por conta do número de vagas e outros voltados para a lógica de mercado com tendência de manutenção, deixando de fora um maior número de candidatos. Isto explica a confluência entre o nível de pobreza que se assiste e o nível académico dos cidadãos, embora não se possa deixar de

parte que, devido aos conflitos internos e outros fatores (como a exclusão em razão da sociografia), os conflitos internos e, mais tarde, a falta de investimento público em tais regiões, tenham afetado o seu desenvolvimento, sobretudo do interior do país. De acordo com o INE (2020, p. 30),

“[...] a intensidade da pobreza é significativamente maior nas áreas rurais, em comparação às áreas urbanas. Em média, uma pessoa pobre em áreas rurais sofre, em média, 53% de privações ponderadas, enquanto uma pessoa pobre em áreas urbanas sofre, em média, cerca de 43% de privações”.

Por isso é que, para Andrade (2018, p. 74), “A educação é um elemento de suma importância para reduzir a desigualdade e favorecer a integração social, buscando a concretização dos direitos humanos [...], cuja efetivação é bastante afetada por vários contextos (sociográfica, económica e cultural entre outros). Assim, o estudo de dimensões sociais combinadas pode ajudar a compreensão dos mecanismos por que pode passar a mobilidade social de jovens em Benguela, cuja abordagem fazemos em seguida.

### **3.1.5 Dimensões sociográfica, económica e cultural dos estudantes do ensino superior em Benguela (Angola)**

Angola ainda está na lista dos países com os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano e, como explica Centeno (2013, p. 14), “A baixa qualificação de uma vasta percentagem da população de trabalhadores e a legislação laboral associam-se para gerar um sentimento de precariedade e insatisfação com os rendimentos”. Observar este processo em Benguela corresponde ao terceiro objetivo do nosso estudo: Identificar mecanismos inerentes à mobilidade social de jovens na província de Benguela (Angola). Esta província é das que mais atrai jovens por conta de uma maior presença de capital industrial, ainda que inferior ao de Luanda, mas com um tecido maior relativamente à várias províncias. Há que mirar, assim, que “À medida, [...] que o capitalismo se desenvolve e se vai transformando lentamente em um sistema tecnoburocrático, outros fatores económicos, particularmente a profissão e a educação, começam a se tornar essenciais no processo de estratificação social” (Pereira, 1973, p. 20). Esta estratificação marca mudanças sociais (Paula, 2013), as quais ocorrem no espaço social (Silva, 2014).

No caso particular da área de estudo, os números relativos ao desemprego, interrupção do percurso escolar, por exemplo, ainda são enormes, o que exige o desenho de políticas que se destinem a minorar o esforço financeiro das famílias de classes menos favorecidas. Os resultados preliminares (INE, 2014) indicam que a maior parte dos estudantes das IES em Benguela reside na zona urbana.

Porém, um fato que chama atenção é que grande parte deles não trabalha (dependendo dos pais) ou está ocupada em trabalhos temporários (informais).

Dados do INE (2020) reforçam o Recenseamento Populacional realizado em 2014. De acordo esta Instituição, “A população angolana é maioritariamente jovem e os dados mostram que é um dos seguimentos mais afectados. [...] No período em análise cerca de 69% dos jovens com 15-24 anos tinham emprego informal” (p. 30).

O setor integrado “Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca” é o de maior concentração da “População com 15 ou mais anos de idade empregada por características seleccionadas, segundo a ocupação no emprego principal” (371.584) da população da província. “Especialistas das actividades intelectuais e científicas, Técnicos e profissionais de nível intermédio e pessoal administrativo” são ramos de actividades que requerem um nível académico, com 74,234, 22.358 e 5.760 os quais, somadas, têm menos de 50% de população ativa no primeiro grupo. Esses ramos de atividade, genericamente, são aqueles em que se exige determinado nível de formação académica (desde o ensino secundário ao terciário) como critério de ingresso, ao contrário do que sucede com o primeiro setor económico.

### **3.1.6 O currículo escolar e sua influência na mobilidade social de jovens em Benguela**

De forma geral, o currículo, que se deve basear quer no conteúdo, quer no contexto, é um mecanismo importante na promoção do desenvolvimento socioeconómico de qualquer país, uma vez que dele derivam os caminhos que melhor se embasará a formação multifacetada dos seus cidadãos. Sendo de importância nacional, a sua responsabilidade incide sobre o Estado pois, como afirma Pacheco (1998, p. 71), “O Estado torna-se, assim, na fonte de legitimação de um conhecimento oficial, prescrito e inscrito em programas de âmbito nacional, não sendo possível minorizar a existência de uma matriz transnacional das políticas curriculares [...]”. Para Roldão e Almeida (2018, p. 9),

“O currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola. A escola constituiu-se historicamente como instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade. Esse conjunto de saberes a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola” (2018, p. 9).

Por isso, Franco (2019), que analisa a questão da transmissão e treinamento, convoca no seu estudo um currículo participativo, demarcando-se do lado instrumentalista que realça maior preocupação para com o conteúdo e não para com a aprendizagem. Diz a autora que a “[...] centralidade num currículo

participativo é uma opção para formação de cidadãos reflexivos e criadores de conhecimento, sob direção dos professores [...]” (s. p.). É aqui que se podemos reapreciar a democraticidade na educação, especialmente no ensino superior, especialmente quando a perspetiva curricular é tida em consideração desde a visão do poder central e não do seu modo de realização na escola do concreto e nem em resposta à realidade. Ruivo (2017) considera que “Hoje, alguns professores trabalham em condições tão desanimadoras que não conseguem enfrentar com autonomia e liberdade as contradições que dia-a-dia” (p. 138).

Da análise feita, percebe-se que uma instituição escolar pode reforçar os caracteres mecânico, preformativo (heterónimo) e elitista, uma vez que as preferências são sobre temas que alcançam os interesses de quem decide. Além disso, aprofundam-se as desigualdades, quer seja adotando políticas de exclusão, quer seja negligenciando os problemas manifestos e/ou latentes dentro do Sistema. Como posto por Franco (2019, s. p.),

“A escola, com muitas e raras exceções, tem se transformado em espaços áridos, de transmissão superficial de saberes, onde a curiosidade, as perguntas, as construções de interpretações e novas hipóteses de conceber a vida e o mundo não encontram espaço para florescer. A uniformização dos conteúdos e a formação precária dos docentes tem sido uma bomba explosiva sobre a racionalidade reflexiva”.

Nesta vertente, o pensamento criativo, por si só, vira um obstáculo. Noutra margem, defende-se um currículo humanista, que valorize a pessoa enquanto tal um mero elemento do processo produtivo (Marx e Engels, 2005). Assim, ao abordarmos o impacto do currículo, expresso na tipificação das Unidades Curriculares no processo de mobilidade social, pretende-se denunciar que é *tido* como campo em que “[...] los grupos que controlan el poder tratar de vender sus propuestas curriculares como fruto del consenso, como algo que no puede ser sino así” (Santomé, 1998, p. 42). Como entende (Bourdieu, 2007, p. 156). “[...] os membros do grupo alimentam a ilusão de uma escolha baseada na singularidade da pessoa, assim como as certezas da seleção que garante o máximo de homogeneidade ao grupo” e isto é notado quando se percebem processos de indocinação, condenados por Freire (1994). Na análise do currículo escolar e sua influência na mobilidade social de jovens em Benguela podemos referenciar os seguintes aspetos:

1. Desajustes currículo/problemas sociais: Limitações em responder, ainda que temporariamente, aos desafios locais, embora nos termos da alínea u) do n.º 3 do Decreto Presidencial n.º 193/18, de 10 de Agosto, esteja prevista a contextualização curricular, quer à realidade local, quer à realidade nacional, o que nos leva a perceber pouca influência das IES na resolução de problemas e propostas de solução Nesta oportunidade, segundo Santomé (1998, p. 24),

“Las funciones que se espera cumpla el sistema educativo giran en torno a la preparación de las personas más jóvenes para ser ciudadanas y ciudadanos activos, miembros solidarios y democráticos de y para una sociedad similar. [...] Las discrepancias, y posiblemente muy grandes, vienen a la hora de profundizar y especificar algo más lo que con un enunciado como el citado queremos decir”;

2. Minimização do Princípio da relação entre a teoria e a prática: Este fato se faz notar na incipiente partilha de conhecimento entre as IES e a sociedade civil, previsto no art. 9.º daquele Decreto, sendo uma lacuna ao que prevê o art. anterior, que determina o Princípio da satisfação das necessidades da sociedade. Como aponta Manuel (2013, p. 91),

“A preparação profissional para as carreiras de base intelectual, científica e técnica tomada como outro papel da universidade, requer que para a sua prossecução haja uma conceção colectiva e intencional de um currículo que vise a mudança material e espiritual positiva almejada pela sociedade”.

É, no entanto, em Fiolhais (2011), que podemos encontrar a resposta. Para o autor, “Os currículos têm sido alterados, ficando, em geral, mais curtos, mais ligeiros e mais fragmentados [...]. Os níveis de exigência no percurso escolar unificado têm baixado nitidamente, chegando a uma situação que muitos não hesitam em designar ‘facilitismo’ ” (Fiolhais, 2011, p. 58) o que, não raras vezes, minimiza as competências dos estudantes e limitando a sua ação no campo do trabalho. Freire (1994) ao expressar que “A educação como prática da liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, [...] desligado do mundo [...]” (s. p.), defende a educação problematizadora dialógica a qual, diferente do “[...] ato de depositar, [...] ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos [...], à maneira da educação ‘bancária’ ”, tornando-se, segundo expressa, “[...] um ato cognoscente” (idib.).

Esta fragilidade, de formação dos jovens, é denunciado pela própria sociedade quando questiona a qualidade dos quadros fornecidos ao mercado. Cavieres e Caliman (2019) advertem-nos que “Se, por um lado, aumenta a demanda por educação, por outro, esta é marcada pelas diferenças na qualidade do ensino, segundo o tipo de escola e a localização geográfica” (p. 108). Franco (2005) denuncia que “A reiterada tendência a considerar que a educação seja transmissão de saberes e treinamento de habilidades, tem sistematicamente retirado dos processos educacionais a esfera da reflexão como base da formação da humanidade’ ” (s. p.), daí a importância em se prestar atenção à formação do indivíduo. Neste sentido, Freire (1997) chama-nos a atenção para a destruição estrutural da capacidade crítica do estudante numa escola em que “[...] Não há lugar para a educação. Só para o adestramento” (s. p.).

Mendes (2017) aponta que “[...] no ensino superior [o processo de ensino-aprendizagem] é um processo mais autónomo e gerido pelo estudante” (p. 29) e esta colocação importa quando

investigamos a mobilidade social em Benguela (Angola). Como em grande parte das IES africanas, “The education quality is often poor, the curricula outdated and graduates lack the skills to land exiting job offers in many industries and sectors” (BAD, 2019, p. 32).

Defende-se, assim, a promoção de um SEE de qualidade, promotor da atitude<sup>24</sup> crítica, reflexão, coeducativo e socioconstrutivista.

### **3.2 Estudos sobre formação superior e mobilidade social de jovens em Benguela (Angola)**

Diferente de outras províncias, especialmente do leste do país, Benguela dispõe de uma maior rede de IES: uma Universidade Pública (Faculdades de Economia, Direito, Medicina e um Instituto Politécnico), um Instituto Superior de educação e cinco Institutos Superiores Politécnicos de iniciativa privada, estando outros projetos em fase de aprovação ministerial. Estima-se que 11 mil estudantes estejam no ativo distribuídos em mais de 15 cursos de licenciatura e mestrado. Apesar de uma considerável proporção de cursos e estudantes, os dados estatísticos de 2019 e 2020 (INE, 2020) indicam que maior parte da sua está vinculada a três ramos de atividade essenciais: agricultura, pescas e pecuária. Com estes dados, podemos inferir qual é a causa da reduzida mobilidade social juvenil na província de Benguela (Angola). Estes dados remetem-nos a considerar a “[...] relação fundamental que existe entre educação, a economia e a estrutura social” (Echevarría, 1967, p. 19).

Assim, a sincronia entre o nível de pobreza e a formação académica tem a sua implicação na estratificação social em Benguela, dado que uma elevada percentagem ficou arredada de participar na vida académica e, com isto, a baixa qualificação e conseqüente precarização e insegurança laborais. Este cenário cria degraus na hierarquia social que variam conforme determinadas características desde disposição de capital cultural, marcadores sociais como a raça e a posição social. A escola, como entidade libertadora, está cada vez mais presente no quotidiano local, o que pode explicar o aumento da pressão para a entrada no ensino superior, ainda que represente uma maior taxa de esforço para a classe menos favorecida.

Assim, em termos de pesquisas para analisar as linhas da nossa investigação, usamos como metodologia a pesquisa bibliográfica (sobretudo em plataformas digitais, designadamente nas páginas Google Scholar, Google, Yahoo. Percebemos ser este um mecanismo que investigadores de qualquer parte do mundo e com acesso à internet, interessados em estudar o subsistema de ensino superior,

---

<sup>24</sup> Para Baldu e Williams (1939, p. 27), “As atitudes podem assumir caráter social quando determinadas (pela consciência coletiva, isto é) por um processo de estandardização que as uniformiza e lhes imprime um cunho coletivo.”

podem ter acesso ao conhecimento produzido e publicado, sem prejuízo para pesquisas em algumas livrarias eletrônicas.

Neste sentido, foi possível localizar obras, especialmente no campo das ciências da educação, cujas matérias se aproximam às indicações do nosso estudo. Heimer (s. d.), Zau (2002), Carvalho (2011), Manuel (2013), Paxe (2014), Cazalma (2015), Silva e Oliveira (2016) Kandingi (2016), Liberato (2016), Katúmua (2016), Mendes, Manuel & Carvalho (2019) são algumas referências, alguns mais sobre Benguela (Angola), outros retratando o país, além de material ligado ao contexto africano. Nkrumah (1977), Dias, Lúcio & Coelho (2015) e UA (2001, 2018) são exemplos e os resultados são os seguintes:

Quadro 1 - Relação entre descritores e trabalhos apurados

DESCRITORES	N.º apurados			Total
	Google scholar	Google	Yahoo	
Ensino superior em Angola	5	4	5	14
Expansão/evolução do ensino superior em Angola	4	3	2	9
Formação superior em Angola	3	3	0	6
Importância da formação superior no desenvolvimento de Angola	7	3	1	11
Qualidade do ensino superior em Angola	9	7	5	21
Jovens no ensino superior em Benguela	4	1	2	8
Formação superior de jovens em Angola	5	1	1	7
Mobilidade social de jovens em Benguela	0	0	1	1
Ensino superior em Benguela	2	2	2	6
Pobreza e juventude em Benguela	0	0	0	0
Desenvolvimento superior e desenvolvimento económico em Benguela	2	1	0	3
Gestão do Ensino Superior em Angola	3	6	2	11
Gestão do Ensino Superior em Benguela	1	0	0	1
	45	31	21	98

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar, usados descritores correlativos às palavras-chave do presente trabalho, designadamente Formação Superior em Angola e Mobilidade Social em Angola, acentuando os jovens, identificamos alguns que se aproximam sem, no entanto, verificarmos combinações ou estudos semelhantes. A priori, mostra-se a relevância e atualidade do estudo, refletindo a novidade da investigação.

Da apreciação inicial, notam-se variados mecanismos de mobilidade social dos jovens indicando que a formação superior é apenas um dos mecanismos para ascensão social positiva. Com base na

bibliografia, que a mobilidade social de jovens em Benguela embasa-se em fatores de natureza política, sociocultural e económico (fatores externos) havendo a pré-disposição de jovens, a relação docente-discente/escola/família, apoio-incentivo (via Bolsa de Estudo, por exemplo), orientação profissional e escolar e outros, raça, capital económico e cultural, sociografia entre outros, determinantes na mobilidade social cuja leitura pode ser feita a partir da análise dos dados da pesquisa a serem presentes no capítulo correspondente.

### **3.3. Esboço de um modelo de análise**

Estudos sobre o ensino superior têm vindo a ter assinalável destaque em muitos países porque, cada vez mais, se vem percebendo a sua relevância no desenvolvimento das sociedades. Com os olhos fitos na melhoria das condições de vida dos seus cidadãos, muitos Estados investem na educação, considerando que se trata de um mecanismo que replica os investimentos feitos em infraestruturas, formação de quadros mediante a produção de conhecimento e, com isto, a resolução de problemas locais e não só. O mais recente caso da pandemia COVID-19 demonstrou claramente que os países que menos investiram em investigação científica, realizadas por IES e centros de investigação, ficaram reféns daqueles cuja realidade era diferente. Em África, apesar de o número de mortes causadas por esta doença ter sido menor a de outros continentes, ficou claro que os investimentos dedicados à educação não constituem fator que permita uma reação à medida. Um desses problemas é o desemprego jovem, já estrutural e anterior ao surto pandémico, cuja solução passaria pela adoção de políticas públicas em diversas áreas (formação académica/profissional, promoção do autoemprego, estágios financiados e concursos públicos).

No tocante à educação, o setor demanda competência, infraestruturas e outros recursos, os quais contribuem para um processo de formação de quadros que, mais do que se adaptar, também gere e partilhe conhecimento.

Tal como a Alemanha e Japão, devastados pela II Grande Guerra (1939-1945), Angola passou por um período de guerra civil, de 1975 a 2002. Porém, aqueles países são hoje referências na Europa e Ásia em termos educacionais e Angola continua a constar da lista dos Estados mais pobres do mundo, em que são assinalados altos níveis de desigualdade social, elevado índice de analfabetismo e profundo desemprego estrutural, apesar do seu considerável manancial de recursos naturais. Se tivermos em conta que tal exige investigação, então temos de nos indagar sobre que impacto tem a formação de quadros no país, mormente para os jovens, em atenção, por exemplo, à sua mobilidade social.

Enquanto estudante do curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, o autor procura apropriar-se de um conjunto de conhecimentos para analisar três campos de interesse sociológico: formação superior, mobilidade social e juventude. Por esta razão, a presente obra se enquadra em dois importantes eixos temáticos: Estudos sobre Ensino Superior e transição para o mercado do trabalho pois, por eles, poderemos examinar qual é o papel da formação superior na promoção da mobilidade social de jovens em Benguela (Angola) além de que, em nosso entender, não se pode compreender o fenómeno mobilidade social sem examinarmos as políticas públicas, mormente as destinadas à educação, e como estas servem para combater as desigualdades sociais. Este entendimento inclui outro importante eixo sociológico: Estudo das políticas públicas de educação e desigualdades sociais.

Considerando as perspetivas funcionalista, do conflito e do interacionismo simbólico desenhamos hipóteses, dentre elas, a de que a formação superior é, fundamentalmente para jovens das classes menos favorecidas na província de Benguela, um importante instrumento de mobilidade social. À título exemplificativo, dados estatísticos de uma IES indicam que em 2018, de um total de 4.733 aspirantes foram admitidos 690 (14,5%) candidatos. Ou seja, cerca de 75% dos candidatos daquele ano terão estagnado na sua formação académica, salvo aqueles que (mesmo sem capital económico) tenham obtido uma vaga em outras IES públicas ou privadas. De todo modo, se tivermos em consideração que grande parte destes candidatos provém de famílias menos favorecidas, podemos deduzir que as expectativas de mobilidade social por meio da formação académica se tornam um desafio o qual pode ser atenuado por Políticas de Ação Afirmativa, como defendemos ao longo do trabalho, sem menorizarmos o interesse do próprio estudante, contributos da família/sociedade na valorização do ensino e seu intercâmbio com o mercado laboral.

Na representação atrás sugerida, longe de negligenciar os processos de colonização, exclusão social, desigualdades sociais, conflitos internos entre outros, ocorridos em todo o país e na província de Benguela. tendendo aos objetivos preconizados, selecionamos a abordagem qualitativa como paradigma de investigação (tendo em conta que nos fixamos na compreensão do fenómeno); o estudo de caso (casos múltiplos) como método, considerando que pretendemos apenas generalizar enunciações quanto à relação entre formação académica e mobilidade de jovens na província de Benguela, especialmente, bem como nos dispusemo-nos a trabalhar com quatro instrumentos de pesquisa (entrevista, questionário, análise estatística de dados e análise documental) obtendo-se não só as respostas, mas também a sensibilidade dos gestores, ao passo que a análise documental

permitiu uma maior compreensão do quadro legal e funcional do ES e dos jovens, além dos planos de apoio à juventude.

Com este estudo, valorizamos o próprio SEE, dedicamos atenção às IES, desde a lógica das suas contribuições para o desenvolvimento da província e suscitamos maior dedicação da classe política e da comunidade científica na reflexão sobre a formação superior e mobilidade social de jovens em Benguela.

## **CAPÍTULO IV**

### **Enquadramento metodológico**

## **4.1 Metodologia**

A realização de qualquer investigação, mormente académica, demanda um conjunto de estratégias metodológicas em vista ao alcance dos melhores resultados, quer seja em termos de compreensão/explicação, quer seja para comprovação de um fenómeno provocador do interesse do pesquisador e, por isso, base da formulação do problema da pesquisa. Ora, tal ocasião suscita, dentre outros, além da identificação do fenómeno (que pode ser inicialmente um referencial), a escolha da linha de investigação, também conhecida como paradigma, abordagem, design ou delineamento (Gil, 2002); os objetivos; método e as técnicas de investigação para que, com objetividade, o investigador possa alcançar os resultados preconizados. Com efeito, a definição prévia e exata das bases da investigação é fundamental, pois permite ao pesquisador traçar a perspectiva de análise e focar-se no essencial. Como alerta Kuhn (1962, p. 35), “Na ausência de um paradigma ou de algum candidato a paradigma, todos os fatos que possivelmente são pertinentes ao desenvolvimento de determinada ciência têm a probabilidade de parecerem igualmente relevantes” o que nos obriga a delimitar a investigação. Para o nosso caso, focamo-nos em três aspetos principais: formação superior e mobilidade social de jovens na província de Benguela (Angola) pois, pretendemos, com tais descritores, analisar em que medida as políticas públicas podem influenciar a mudança social nesta camada da sociedade.

Assim, considerando que “O propósito básico da pesquisa científica é a teoria” (Kerlinger, 1980, p. 318) cabe a opção por modelos que produzam um maior e melhor conjunto de saberes e é com estes fundamentos que, a seguir, apresentamos o campo metodológico da vigente investigação e seu embasamento teórico.

### **4.1.1 Paradigma e nível de investigação**

A construção conceitual da nossa investigação segue o protocolo das ciências sociais as quais, não sendo exatas, procuram, pelos métodos e técnicas próprios, compreender e explicar um fenómeno visando garantir que o autor se cinja à linha de pesquisa (Kerlinger, 1980). Mas, segundo Kerlinger (1980), há que ter em atenção o totalitarismo das conclusões a que se possa chegar, pois a “[...] compreensão de um fenómeno é sempre incompleta, parcial e probabilística” (p. 8). Nesta ordem, privilegiamos a abordagem qualitativa ou “paradigma interpretativo” (Lessard-Hérbert; Coyette & Boutin, 2005, p. 41), embora nele não se encerre. A abordagem qualitativa é, para Fregoneze, Ricier, Trigueiro & Botelho (2014, p. 18), “[...] basicamente aquela que busca entender um fenómeno

específico em profundidade. [...]. Permite que o pesquisador se aprofunde no estudo do fenômeno ao mesmo tempo que tem o ambiente natural como a fonte direta para coleta de dados”.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é o tipo de paradigma que tem as seguintes características:

“1. [...] a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2. A investigação qualitativa é descritiva; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (pp. 47-50).

Para Prodavon e Freitas (2013, p. 70), “Esta [abordagem] não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas”. Segundo estes autores,

“Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados” (ibid.).

Fregoneze et al. (2014), quanto às características da abordagem qualitativa, afirmam que este paradigma procede a comparações, interpretações, atitudes, opiniões individuais ou coletivas. Por seu lado, Guerra (2014) resume em três as características destas lentes de pesquisa: “1) a interação entre o objeto de estudo e pesquisador; 2) o registro de dados ou informações coletadas; 3) a interpretação/explicação do pesquisador” (p. 11).

A fim de, igualmente, descrevermos quais as expectativas dos respondentes com a elevação do seu nível académico, optamos pelo raciocínio indutivo como lógica de investigação. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a “Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas” (p. 86). Para o caso vertente, elegemos o que Marconi e Lakatos (2003) definem como indução incompleta ou científica. Segundo ambas as autoras, sem necessitar de comprovação, “[...] a indução científica fundamenta-se na causa ou na lei que rege o fenômeno ou fato, constatada em um número significativo de casos (um ou mais) mas não em todos”.

Neste estudo, consideramos o nível exploratório já que, tal como considera Gil (2008, p. 27), “Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”. Este tipo de pesquisa, segundo Gil (2008), é flexível, não se fixa em entrevista padronizada, efetua-se estudo de caso e o pesquisador pode proceder ao levantamento bibliográfico e documental, dados que combinam com o paradigma selecionado neste estudo. De fato, do levantamento feito não observamos pesquisas sobre formação

superior e mobilidade social em Benguela (Angola)<sup>25</sup>, o que despertou a nossa atenção<sup>26</sup>, fundamental devido à sua novidade científica. Dentro do campo exploratório, decidimo-nos pelo estudo exploratório-descritivo combinado - técnica pela qual “Podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante” (Marconi e Lakatos, 2008, p. 188), denotando-se a preocupação do pesquisador em relação a existência de documentos que pudessem surgir a posteriori.

#### **4.1.2 Método de investigação – Estudo de caso/Estudos multi-casos**

Considerando o marco teórico da nossa investigação (paradigma qualitativo) elegemos o método monográfico ou Estudo de caso que, de acordo com Yin (2001, p. 27), “[...] é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes”. Para o autor, “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2001, p. 32). Gil (2002) define o estudo de caso com o método que “Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (p. 54).

De acordo com Yin (2003), este tipo de método “[...] como o experimento, não representa uma ‘amostragem’, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)” (p. 29). Isto é, apesar das fragilidades em termos de generalização estatística, permite ao pesquisador “[...] expandir ou generalizar proposições teóricas” (p. 58) combinando-se, assim, com os ditames do paradigma qualitativo, o que nos permitiu a aplicação de duas técnicas de pesquisa essenciais: inquérito por questionário e entrevista, favorecidas pela relação profissional entre pesquisador, contexto (Benguela) e objeto de estudo (ensino superior).

Não se aparta a abordagem quantitativa pois, apesar de utilizado em menos casos, foi essencial na análise e tratamento de dados na base da escala Likert. Segundo Pereira, Shitsuka; Parreira & Shitsuka (2018, p. 110), “Por meio do emprego desta escala que trabalha com afirmações e graus de concordância de 1 a 5, pode-se transformar dados qualitativos em quantitativos”, podendo-se notar em

---

<sup>25</sup> Indicamos como maior dificuldade a impossibilidade de levantamento de dados no campo devido à COVID-19. Solicitamos informações às duas estruturas angolanas e a uma lusa, sem sucesso, o que motivou a busca em portais eletrónicos e livrarias portuguesas.

<sup>26</sup> Fazemos a devida cautela pois, como nos advertem Quivy e Campanhoud (2005) e Lakatos e Marconi (2003), fica-se sempre com a sensação de pioneirismo. As duas últimas autoras dizem mesmo que “Pesquisa alguma parte hoje da estaca zero. Mesmo que exploratória, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes (p. 225), pelo que é uma linha para futuras pesquisas.

certas questões dos eixos temáticos 3, 4 e 5 do inquérito por questionário que abordaremos mais à frente. De outro modo, percentuais relativos, por exemplo, faixa etária, sexo, nível económico e situação ocupacional dos pais, entre outras, são trabalhados de modo percentual.

Dentro do estudo de caso, selecionamos a modalidade casos múltiplos. Conforme Yin (2001, p. 151), “[...] as conclusões para casos múltiplos podem acabar se tornando as conclusões para o estudo total”. Diferente do modelo casos únicos, a escolha de casos múltiplos se justifica por pretendermos obter a opinião de estudantes de graduação em instituições públicas e privadas na província de Benguela. Para Yin (2001, p. 139), “De modo geral, considera-se que a utilização de múltiplos casos proporciona evidências inseridas em diferentes contextos, concorrendo para a elaboração de uma pesquisa de melhor qualidade”. Tratou-se de uma visão holística considerando que, por este método podemos “[...] d) formular hipóteses ou desenvolver teorias e e) explicar as variáveis causais de determinado fenómeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos” (Gil, 2002, p. 54). Uma hipótese a ter em conta é a de que a *formação superior* é, fundamentalmente para jovens das classes menos favorecidas na província de Benguela, principal instrumento de mobilidade social.

Embora exigente quanto ao número de casos (menos de dez não seria razoável, na opinião de Gil, 2002), o método Estudos de caso/casos múltiplos foi escolhido porque, genericamente, permite analisar realidades distintas, isto é, “a) prever resultados semelhantes (uma replicação literal); ou b) produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis (uma replicação teórica)” (Yin, 2001, p. 69), especialmente quando se trata de uma população de número desconhecido.

#### **4.1.3 População e amostra**

O estudo de qualquer grandeza, fundamentalmente quando se trata de entidades humanas, demanda um rigoroso exercício analítico porque nem sempre há lugar à manipulação de uma variável, como por exemplo, a cor da pele, a altura de uma pessoa ou de um grupo (população). No entanto, são muitas as ocasiões em que, em condições normais (tempo, económicas e outras) não é possível submeter a todos a um mesmo processo investigativo, ainda que as respostas tenham alcance coletivo. Desde modo, é admissível a escolha de uma parte desta população a que se chama de amostra. Assim, do ponto de vista metodológico, define-se população ou universo como “um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características” (Gil, 2008, p. 89) ou ainda “[...] o conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 209), enquanto amostra

é “[...] uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 163).

Como as restrições de circulação devido à crise COVID-19, bem como a situação económica do país (aumento da pobreza) impactaram a pesquisa<sup>27</sup>, acautelamo-nos. Além de seguirmos Durkheim (2007) quanto ao “[...] descartar sistematicamente todas as prenoções” (p. 32), observamos as recomendações de Yin (2001) quanto à flexibilidade na “[...] seleção de casos diferentes daqueles inicialmente identificados”, ou seja, à falta de resposta das duas IES a priori selecionadas, recorreremos a outras duas mantendo os critérios iniciais (faixa etária, ano curricular e localização). Também seguimos a orientação de Hill e Hill (2009) quanto à “estimação [da amostra] por meio de «Regras do polegar» (Rules of thumbs)” (p. 54). Segundo ambos autores, “O objectivo da «regra do polegar» é estimar o tamanho mínimo da amostra para que seja possível efectuar uma análise estatística adequada de dados” (Hill e Hill, 2009, p. 54), isto para contrabalançar eventuais transtornos alusivos à representatividade da amostra.

Nesta ordem, o estudo manteve o seu foco no modelo de amostragem estratificada (Hill e Hill, 2009), na variante “amostragem estratificada não proporcional” (Gil, 2002), na qual “a extensão das amostras dos vários estratos não é proporcional à extensão desses estratos em relação ao universo (ib., p. 123). Neste quadro, não obstante a população ser calculada em cerca de oito mil estudantes (para as cinco instituições participantes) definimos como tamanho mínimo 50 estudantes de ambos os sexos, de 18 aos 34 anos de idade, estudantes inscritos no II, III ou IV anos curriculares de IES sedeadas na província de Benguela.

#### **4.1.4 Técnicas de investigação**

Após a escolha do paradigma e do método impõe-se a seleção da(s) técnica(s) de investigação. Por técnica, Lakatos e Marconi (1992) entendem a “parte prática da coleta de dados” (p. 107). Já a coleta de dados, segundo Fregonoze et al. (2014) corresponde a “[...] a busca, junto aos sujeitos da pesquisa, das informações necessárias para proceder à análise dos dados, obtendo, assim, os

---

<sup>27</sup> Embora determinados dados apontem para o crescimento da rede móvel, Eustáquio (2014) já nos alertava para dados inflacionados quanto ao acesso aos sistemas de telecomunicações. Por seu lado, o site “menosfio. Mais Angola. Mais tecnologia”, titula, na sua edição de 12.12.21: “Angola nos últimos lugares em oferta de serviços de internet em África”, confirmando-se as informações sobre as dificuldades de acesso à internet pelos participantes do estudo. Consultado em: <https://www.menosfios.com/angola-nos-ultimos-lugares-em-servicos-de-internet-em-africa/>. Data de acesso: 12.12.21

resultados da pesquisa” (p. 34). As técnicas de investigação abaixo indicadas em estudos de caso, por seguirem uma lógica de não interferência do pesquisador são, por isso, equânimes. São elas:

#### **4.1.4.1 Entrevista**

De acordo com Gil (2008), a entrevista é “[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (p. 119). Das várias modalidades, como a aberta, narrativa, localizada e outras, escolhemos a do tipo semidiretiva ou semiestruturada (Quivy e Campenhoud, 2005) porque não se fixa no rol de questões delineadas e permite ao entrevistado uma maior abertura e participação ao invés de sujeição às perguntas da pesquisa (Fregoneze et al., 2014). As perguntas semidiretivas permitem, nos dizeres de Bogdan e Biklen (1994, p. 136), “[...] uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”. Do ponto de vista cronológico, as entrevistas foram realizadas entre os meses de setembro e novembro de 2021. Inicialmente foi feito um levantamento de possíveis gestores (duas públicas e uma privada) para colher a disponibilidade destes para atender ao nosso pedido. Assim, atendendo a situação pandêmica e aproveitando as novas oportunidades tecnológicas, procedemos a entrevistas em formato virtual (Zoom). A oportunidade permitiu a aplicação a gestores de duas IES Públicas e duas privadas, apesar das limitações associadas ao sinal de internet (Sebastião, 2021). Esta técnica foi relevante porque possibilitou, entre outros, a análise geral do SEE, democratização, juventude e ensino superior e mobilidade social, confirmando-se algumas das hipóteses aludidas, dentre elas, que a formação superior é um importante veículo para mobilidade social de jovens na província de Benguela. Como visto, a indisponibilidade do sinal de satélite, em muitos casos, assim como o tardar de respostas para a realização de entrevistas, mesmo após contatos preliminares para prevenção de deformações (Gil, 2008) foram dois dos entraves registados, fatos que demandaram contactos permanentes (via telemóvel e e-mail) para cumprimento do expediente, considerando a sua relevância para a pesquisa.

Apresentamos abaixo os traços gerais de cada uma das entrevistas:

Quadro 2 - Síntese das entrevistas a gestores

N.º ordem	Data de aplicação	Código/entrevistado	Cargo/Tipo de Instituição	Duração/entrevista	Observação (recortes)
01	14.10.21-14h	BGA1	Membro da Direção (em substituição) IES privada	45 min.	-Maior procura por cursos que garantem emprego; -Incompatibilidade vagas/candidatos -Democracia em crescimento; -Melhorar dos perfis de entrada e saída para mais mobilidade social
02	25.10.21-18h	BGA2	Membro da Direção IES Pública (convite dirigido)	30 min.	-Relativa correspondência entre opções formativas/necessidades da região; -Incompatibilidade vagas/candidatos -Reclamações docentes pela baixa competência de alguns discentes
03	05.12.21-10h	BG3	Membro da Direção IES Pública (convite dirigido)	34 min	- IES pouco impactantes no ambiente socioeconómico, como seria desejável; -Incompatibilidade vagas/candidatos mais no setor público; -Estudantes com baixas competências para as exigências do ES
04	05.12.21-16h	BG4	Membro da Direção (em substituição) IES privada	45 min.	-ES importante para o desenvolvimento da região; -Pouca correspondência entre opções formativas/necessidades da região; -Estudantes com baixas competências para as exigências do ES

Fonte: Elaboração própria

#### 4.1.4.2 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário define-se “[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, [...] valores [...], expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado” (Gil, 2008, p. 123). Em termos gerais, os questionários devem ter uma linguagem de fácil compreensão a fim de garantir que os participantes não tenham dúvidas no seu preenchimento (UFRGS, 2009). Esta técnica é muito usual nas investigações em ciências sociais e para o nosso caso se revelou essencial no sentido de *dar voz* aos jovens estudantes das IES em Benguela considerando que um dos objetivos é descrever as suas expectativas, além da sociografia e de outros dispositivos que estes acham importantes para a mobilidade social. No entanto, devido às implicações negativas da COVID-19, o questionário passou de físico a eletrónico, tendo sido elaborado na plataforma Google Forms (<https://forms.gle/AqNahk46aecKPsep7>) (cf. apêndice 1). Neste estudo, optamos por perguntas de múltipla escolha porque, não só apresenta várias opções de resposta (Silva e Menezes, 2001; Gil, 2008), mas também por possibilitar que os dados qualitativos possam ser transformados

em quantitativos a partir da escala Likert, como se pode observar em algumas séries. O formulário acima resulta das melhorias do pré-teste submetido em julho (e-mail) e aprimorado em agosto (agosto/2021 - rede social WhatsApp) a 24 indivíduos com critérios da população, como recomendam Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2008). Registamos 16 respostas (uma por e-mail e 15 por WhatsApp, equivalendo a 55,44%), bem como sugestões a melhoria no questionamento sobre a situação laboral dos pais. Para o efeito, tivemos em consideração a Classificação Portuguesa das Profissões (INE, 2011), dados do INE (2020) sobre indicadores sobre Emprego e Desemprego 2018/2019 e o “Inquérito aos estudantes em situação de abandono escolar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro”.

Em termos de estrutura, o formulário, aplicado entre os meses de setembro e dezembro de 2021, compreende 36 questões divididas em seis eixos temáticos. São eles: I. Caracterização sociográfica, com 11 perguntas (30,56%), para registo da idade e sexo dos respondentes, estado civil, locais de nascimento e residência, aspetos ligados à família (média de renda/mês, formação académica dos progenitores) entre outras; II. Percorso académico, com nove questões (25%), motivação pelo curso, classificação final do ensino médio, ocupação social e outras; III. Escolha do curso e expectativas futuras, com três assuntos (8,33%), com atenção para expectativas e grau de satisfação em relação às IES e possibilidade de desistência; IV. Caracterização da vida dos estudantes nas IES, com uma pergunta (2,78%) relativa à participação do estudante na vida da instituição; V. Capital social e capital cultural, com 2 indagações (5,56%), tocantes à biblioteca doméstica e ocupação dos tempos livres e, por fim, o VI. Perceção dos estudantes sobre formação superior e mobilidade social de jovens em Benguela, com 10 inquirições (27,78%) e com opções acerca das razões de escolha do curso, compreensão de possíveis causas da mobilidade social, jovens e democracia, papel do Estado no acesso ao ensino superior e sobre se a formação académica pode ser um recurso de mobilidade social.

Durante a fase de aplicação dos inquéritos assinalamos dificuldades, quer ao nível de participação da população estudantil, quer ao nível institucional. Limitações no acesso à internet (indisposição de dados móveis e no domicílio e acesso às redes das IES), indisponibilidade de correio eletrónico, além de alguma inabalabilidade em participar deste tipo de investigações são aspetos a considerar (para o primeiro caso), ao passo que no segundo, das dificuldades encontradas ressaltamos a falta de resposta aos *e-mails* solicitando autorização para aplicação dos instrumentos de pesquisa e entrevistas. Assim, se inicialmente estavam previstas apenas duas, o processo se alargou a outras IES até novembro de

2021, data em que somente duas (28,57%) responderam favoravelmente, uma solicitada apenas para entrevista e outra para entrevista e administração de questionários.

Para inversão do quadro, quanto aos jovens estudantes, procedemos ao alargamento preservando-se critérios da amostra (idade, ano curricular, ser estudante de uma IES local). Favoreceram-nos os contatos informais (*networking*), cujo feedback resultou na grande maioria de formulários recolhidos. Como se nota, o não alcance da primeira série de amostras é, manifestamente, exterior à vontade do pesquisador. O silêncio administrativo de maior parte das IES, mormente públicas, reclama, em nosso entender, uma abordagem mais eficiente e nos termos da lei, como por exemplo, o Decreto-Lei n.º 16-A/95 de 15 de Dezembro (Normas do Procedimento e da Actividade Administrativa) em que se prevê, dentre outros, os Princípios da colaboração da administração com os particulares (art. 7.º) e da decisão (9.º).

Em termos estatísticos, foram registados, até ao dia 10 de dezembro de 2021, 34 (trinta e quatro) questionários, até ao dia 12.12.21 mais 10 e, por fim, até ao dia 21, mais sete, totalizando 51 (cinquenta e um) inquiridos por questionários.

Por se tratar de um estudo com interesse descritivo, os dados foram examinados em vista a alcançar *possíveis* correlações entre variáveis, como por exemplo, em que medida a o desejo de inserção no mercado laboral motiva o ingresso numa IES ou como a disposição do capitais cultural e económico favorece as classes privilegiadas no acesso a melhores cursos e empregos e, por essa via, o alcance da mobilidade social, ou ainda como as políticas públicas contribuem para a democratização do ES e Benguela, sem prejuízo para as frequências simples, cujo uso nos permitiu verificar detalhes sobre os locais de nascimento e residência.

#### **4.1.4.3 Análise estatística de dados**

Recorreu-se a esta técnica para analisar e descrever dados primários e secundários dentro do que se chama estatística descritiva. A estatística descritiva é, como apresentam Battisti e Battisti (2008, p. 13). “[...] o conjunto de métodos para descrever e sistematizar os dados de uma amostra ou uma população, por meio de tabelas, gráficos e medidas descritivas”. Ainda conforme estes autores, “[...] os dados primários estão disponíveis na sociedade (idade, sexo, estado civil...) e os secundários estão organizados de alguma forma, geralmente nos meios de comunicação e publicações científicas (tabelas, gráficos...)” (ibid). No primeiro grupo enquadram-se os dados da secção inicial do questionário (caracterização sociográfica) e, como exemplo de secundários, os gráficos 1 e 3 acerca

dos investimentos em educação por cada continente, de 1970 a 2008 (vide CABRI, s. d.), como se apresenta na página 64, e relativos à ocupação profissional e formação académica de jovens angolanos por área de residência (INE, 2020), gráfico inserido na página 79.

#### 4.1.4.4 Análise documental

Segundo Zanella (2013, p. 118),

“A análise documental, também chamada de pesquisa documental, envolve a investigação em documentos internos [da organização] ou externos [governamentais, de organizações não-governamentais ou instituições de pesquisa, dentre outras]. É uma técnica utilizada tanto em pesquisa quantitativa como qualitativa”.

Em termos genéricos, é uma técnica de coleta de dados (Zanella, 2013) em que o pesquisador levanta e organiza documentos para fundamentação teórica (geral) e compreensão da realidade investigada (específica). A Análise documental é um relevante instrumento de pesquisa em ciências sociais. Diferente da Análise de Conteúdo, cujos “métodos [...] implicam a aplicação de processos relativamente precisos (como por exemplo, o cálculo de frequências relativas a qual implica [...])” (Quivy, 1992, p. 224), a Análise documental “[...] tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (Bardin, 2009, p. 47). No nosso caso, a esta técnica potenciou consistência a análise de dois instrumentos, abaixo apresentados, dos quais um de cunho jurídico, de extrema importância para a compreensão do Sistema Educativo angolano, e outro, de natureza estatística, com indicativos sobre as taxas de empregabilidade de jovens no país, situando-nos nos dois eixos de investigação da nossa pesquisa: Estudos sobre Ensino Superior e transição para o mercado do trabalho e Estudo das políticas públicas de educação e desigualdades sociais. São eles:

Quadro 3 - Documentos a analisar

<b>Legislação</b>			
	Designação	N.º pág.	Observações
<b>1.</b>	Constituição da República de Angola	47 p.	In Diário da República, I Série – N.º 23, de 5 de Fevereiro de 2010
<b>Documentos institucionais</b>			
<b>2.</b>	Publicação dos indicadores sobre Emprego e Desemprego 2018/2019	p. 35	Instituto Nacional de Estatística – Angola

O modelo a seguir baseia-se na proposta por Miles e Huberman (1984), os quais defendem um resumo do documento, fundamentado numa breve descrição da forma, importância e sumário do conteúdo. Neste sentido, o primeiro documento a tratar é a Constituição da República de Angola (CRA), pois nela estão definidas as bases de organização e orientação política do Estado e, por assim, a

gestão do SEE. De algum modo, um olhar sociológico relativamente à democratização e mobilidade social leva-nos a perceber que papel o Estado desempenha, mormente na política educativa em favor dos jovens, em especial na província de Benguela.

## **CAPÍTULO V**

### **Análise e interpretação dos resultados**

Conforme referenciado no enquadramento metodológico, uma investigação científica deverá ter sempre como aporte um ou mais instrumentos de pesquisa para que, por meio destes, se consiga obter os resultados mais fiáveis. Uma das razões é de que a variedade permite cruzamento de dados que traduzem a fiabilidade de todo o processo investigado. No presente trabalho, usamos fundamentalmente técnicas de natureza qualitativa (entrevista e análise documental). Considerando, entretanto, dado o interesse em ouvir os estudantes, usamos também o inquérito por questionário (administrado a 51 estudantes de agosto a dezembro de 2021), ainda que mais usual em estudos quantitativos. Seguindo o modelo teórico (paradigma qualitativo), procuramos estabelecer correspondências entre descritores e colocar em diálogo opiniões/respostas de gestores (entrevistas) e estudantes (questionários) para melhor interpretação dos resultados. Atendendo aos objetivos da investigação, dividimos a análise e interpretação dos dados em 6 grupos, a saber:

### **5.1 Democratização e mobilidade social como pilares da política educativa à luz da Constituição da República de Angola**

O conhecimento da legislação de um país é fundamental quando se pretende fazer um estudo qualitativo, especialmente no campo da educação. Dos inúmeros diplomas legais possíveis, a Constituição da República (CRA) é, claramente, a mais importante, a qual combinaremos com a LBEE.

A Constituição da República de Angola está registada no Diário da República, I Série – N.º 23, de 5 de Fevereiro de 2010). Compõe-se de Sete Títulos com 244 artigos. Destes, destacaremos alguns aspetos relacionados com o nosso estudo sobre Organização e Princípios, direitos e gestão do SEE, uma vez que permitem fazer correlações com aspetos referidos pelos gestores, como a democratização e apoio às classes mais vulneráveis. O seu Título I (Princípios Fundamentais) incide sobre a organização e tarefas fundamentais do Estado. Neste grupo, destacamos o art. 21.º (Tarefas Fundamentais do Estado) em que a erradicação da pobreza, a promoção da igualdade e a melhoria dos índices de desenvolvimento humano são algumas das linhas centrais. No Título II estão os Direitos e Deveres Fundamentais, cujo Capítulo I apresenta os Princípios Gerais da CRA, dentre eles o da igualdade (art. 23.º). Assim, condição económica ou social, língua, raça e profissão são, dentre vários, elementos que não devem afastar ninguém do gozo de direitos como é o caso da educação, realçando a ideia de equidade e de justiça social e remetendo-nos à determinadas legislações internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Aliado a isto está a valorização do trabalho, nos termos da al. c) do n.º 3 do art. 76.º da CRA, além da previsão de políticas públicas redistributivas e igualdade de

oportunidade (art. 90.º), o que nos leva a perquirir por que razão ainda se assiste à ao desemprego jovem e à precariedade laboral no país!

Do ponto de vista de gestão, cabe ao Presidente da República, nas vestes de titular do Poder Executivo, “definir a orientação política do País, nos termos da Constituição” (al. a) do art. 120.º da CRA), uma disposição que se expressa, na LBEE, nos arts. 100.º (n.º 1) - Direção e Superintendência das Instituições Públicas de Ensino, e 101.º (n.º 1) - Relação do Estado com as Instituições Privadas e Público-Privadas de Ensino. Em tais articulados, quer as Instituições Públicas de Ensino, quer as Privadas subordinam-se à “Direção e Superintendência do Titular do Poder Executivo”, assim como à “Coordenação, regulação e fiscalização do Estado” que é, ao mesmo tempo dirigido pelo Presidente da República, o que nos desafia a interpretar a organização do SEE nacional à luz dos modelos de análise organizacional. Este aspeto convoca autores como Lima (2001), Coleman e Glover (2010), por exemplo, além de Morrish (1983), Freire (1994), Justino (2010), Durkheim (2011), Mendes (2013), Bourdieu (2014) e Morastoni (2019) que, a par da defesa do Estado na educação, defendem a liberdade, democracia e autonomia das organizações educativas.

A entrada no mercado laboral, quer seja por conta própria (autoemprego/emprego independente), quer seja por conta de outrem (empresas públicas ou privadas e Estado) é considerada uma das formas de se alcançar a mobilidade social (Cardoso, 2008; Giddens, 2008; Katúmua, 2016). No caso de Angola, tocante à Juventude, a CRA (art. 84.º - Juventude) expressa o interesse do Estado por políticas que atendam ao ensino, formação profissional e cultural o que, *per se*, indica também uma disposição para integração dos jovens na vida ativa. No entanto, este ideário suscita estudos sociológicos pelos quais se deve examinar em que medida as ações do Estado (políticas públicas) têm contribuído para a empregabilidade de jovens, com particular atenção para a província de Benguela, tendo em vista o seu sustento e sua formação académica.

O acima apresentado visa provocar a reflexão quanto ao estado atual do SEE nacional e as condições de mobilidade de jovens, mormente na província de Benguela. A análise da CRA contribuirá para novas investigações no campo de referência quanto às possibilidades e constrangimentos que, ligados à educação e por meio de Políticas de Ação Afirmativa, podem promover, quer a formação multifacetada, quer a mobilidade social ou, em sua ausência, levar aos empobrecimentos científico (analfabetismo) e económico (desemprego) da população, processos os quais geram, dentre outros, desigualdades

sociais, esvaziamento da autonomia, adoção de modelos de gestão organizacional questionáveis, em especial nas IES.

## **5.2 Publicação dos indicadores sobre Emprego e Desemprego 2018/2019**

A indicação deste documento tem como objetivo suscitar estudos da relação entre os descritores *emprego e desemprego* e como estes podem afetar a mobilidade social de jovens. O documento apresenta um quadro fundamentalmente estatístico e é da autoria do INE (2020). Embora reporte um período anterior à pandemia COVID-19, já elucidava o estado de (des)emprego no país. Segundo o INE (2020, p. 8), “A população economicamente activa (empregados e desempregados com 15 ou mais anos de idade) foi estimada em 13.651.042 pessoas, sendo 6.636.561 homens e 7.014.481 mulheres” (p. 8).

A maioria destes jovens vive na zona urbana, o que combina com os dados obtidos nos questionários os que nos indicam que mais de 80% dos estudantes inqueridos vive no município de Benguela (capital da província), sendo que o critério de comparação é a localização territorial (sede provincial ou outro município). Outro dado que salta à vista neste documento é de que a taxa de inatividade jovem é mais expressiva na zona urbana do que na zona rural. Tal pode indicar que os jovens da zona rural estão mais ligados ao mercado de emprego, porém precário (agropecuária) e, muitos deles, após a conclusão do ensino médio (II Ciclo), passam a trabalhar a fim de contribuir para o sustento familiar. Este fato pode explicar não só o grau de pobreza no meio rural pois, como diz Rocha (2010, p.36), “[...] o emprego no sector agrícola, na sua compreensão mais vasta - contempla, igualmente, o sector informal”, mas também, por inferência, o elevado índice de analfabetismo.

Apesar de limitada, demonstra-se que a participação na comunidade educativa é uma das fortes motivações das famílias de classes humildes para aceder a níveis sociais superiores, como veremos na interpretação dos questionários.

Emprego (83), desemprego (26), trabalho (20), educação (9) e jovens (3) são algumas dos vocábulos que mais nos chamam a atenção no documento, as quais permitem ter noção do estado económico do país (por província) aliado ao nível académico. Desta forma, em nossa opinião, a quem pretender, no campo integrado Sociologia da Educação e Políticas Educativas, estudar formação académica e mobilidade social, pode ser um instrumento útil pelas suas dimensão quali-quantitativa.

Brito (2006), Prestes e Vêras (2009), Freitas (2015), Zen (2016) e BM (2017) são alguns dos autores que podem fundamentar estudos sobre a relação directa entre formação superior e mobilidade social, sem descurar as suspeições propostas por Bastin (s. d.), Imaginário (s. d.) e Palomares (2015), os quais justifiquem viés neste encadeamento.

### **5.3 Abordagem qualitativa das entrevistas a quatro gestores de IES da província de Benguela**

As entrevistas constituem das principais ferramentas de investigação das ciências sociais e hoje possuem um largo espectro decorrentes das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Para o nosso estudo, as entrevistas foram estruturadas de modo a permitir que o pesquisador pudesse obter informações acerca de alguns eixos que embasam o projeto, como são os casos das políticas públicas de educação, gestão democrática, relação ensino superior e mobilidade social de jovens na província de Benguela, entre outros.

As mesmas foram realizadas de setembro a dezembro de 2021 no formato Zoom, obedecendo a uma grelha de questões abertas, bem como observadas as regras da sua aplicação, designadamente o respeito pelo entrevistado e o asseguramento da confidencialidade (Gil, 2002, Lakatos e Marconi, 2003). As questões de partida foram estruturadas de forma aberta porque partimos do princípio de *não há investigação* de género na zona em estudo, além de da sua forma virtual, por si só adversa (qualidade dependente de fatores externos ao entrevistador e entrevistado, sendo este um dos principais limites da investigação).

Segue-se, assim, um resumo das entrevistas mantidas, no qual entrecruzamos os diálogos dos gestores escolares, sem prejuízo para o quadro que apresenta cada tema e respetivas respostas.

#### **5.3.1 Ensino Superior: acesso e gestão (hetero/autonomia)**

O acesso ao ensino superior contempla uma série de mecanismos que visam garantir que a formação superior seja uma forma de a sociedade se desenvolver mediante a formação de quadros. Nos termos do PND (2017-2022), é intenção do governo angolano garantir a formação de profissionais altamente qualificados para as mais diversas áreas, melhorando-se a qualidade de ensino. Para os gestores entrevistados, embora ainda não sejam muito visíveis os seus resultados, as IES representam um importante setor para o desenvolvimento devendo-se, contudo, prestar mais atenção em termos de investimento.

Consideram que a gestão das IES no país impõe desafios, especialmente porque existe um processo heterónimo que restringe iniciativas que podiam decorrer da necessidade do contexto. Um dos casos paradigmáticos é a cobrança de comparticipação com penalizações numa fase em que o país enfrenta os problemas económicos. Para estes gestores, respondendo acerca dos mecanismos de apoio aos menos favorecidos, a flexibilização no pagamento das dívidas é um exemplo paradigmático da sua ação, nos termos do que Lima (1991) chamou de *escapatórias paralegais*. Outra saída, segundo defendem, é a concessão de bolsas de estudo às famílias mais carentes, dentro do que se chama de Políticas de Ação Afirmativa. Considere-se, no entanto, que “El acceso a la educación está garantizado por los poderes públicos según el ordenamento jurídico. Ahora bien, la garantía del acceso no implica necesariamente la igualdad de acceso” (Bonaf, 2015, p. 26). Daí que tenhamos dito que, em muitos casos, os mecanismos dentro das próprias IE, são por si excludentes por não garantirem *igualdade de acesso*. São os casos de deficientes, bem como de candidatos residentes em regiões fora do município sede.

### **5.3.2 Políticas públicas e democratização nas IES em Benguela**

Neste quadro, uma questão que nos chamou a atenção se prende com a vivência democrática nas IES. Se, por um lado, os estudantes consideram-se insatisfeitos pela sua representatividade no governo das IES, apesar de terem os seus representantes nestes fóruns, da parte dos gestores a nota saliente é a de que ainda não existe uma verdadeira cultura de participação democrática dos próprios jovens. Em nossa opinião, a falta de alinhamento resulta da organização do SEE que, raras vezes, promove o diálogo entre os subsistemas de ensino. Mendes, Manuel e Carvalho (2019) deixam pistas. Para os autores, “A realidade aponta para o fato de a supremacia do setor público no mercado do emprego e a proeminência dos diplomas para aferir tratamento social e remuneração constituírem-se em fatores condicionadores da eficácia e da eficiência da administração das IES”.

Os gestores também se mostraram preocupados com o nível de impreparação dos estudantes. Este fato é, para nós, mais um sinal de que o SEE não promove o diálogo entre subsistemas causando prejuízos ao próprio estudante, uma vez que não o prepara para os desafios próprios do ES.

Outro aspeto que chamou a atenção é a incapacidade de absorção de mais candidatos quando se pode fazer uma inferência da necessidade, considerando a demografia do país e a taxa de reprodução por família. Como nos apresenta Mozzicafreddo (2002, p. 35),

“A expansão dos gastos públicos deriva fundamentalmente das políticas orçamentais expansionistas, como resultado, por um lado, da integração institucional de direitos sociais e os consequentes benefícios sociais e, por outro, em função das políticas de estímulo à actividade económica e de melhoria do poder de compra da população”.

Por isso, a ampliação de rede de IES auxilia na existência de capital humano, o que quer dizer que é uma via para a democratização do acesso.

### **5.3.3 Formação superior e mobilidade social/formação profissional e domínios de novas tecnologias**

Para os gestores, a mobilidade social pode ser produto da formação superior. Para eles, quanto melhor for a preparação do estudante, maior segurança se lhe vai transmitir e este estará em melhores condições de desempenhar as suas funções a bem da sociedade. Lopes (s. d.) concorda com esta posição. Para o autor,

“O diploma, símbolo de prestígio social, ao mesmo tempo que certifica a especialização dos indivíduos ('peritos'), abre portas à obtenção de vantagens (económicas e sociais, por exemplo) pelo ingresso nas instituições públicas e privadas e pela ocupação de cargos nessas estruturas (burocráticas)” (Lopes, s. p., p. 9).

Porém, segundo os nossos entrevistados, não basta lograr ter um diploma universitário senão que o próprio estudante deve também apostar na sua formação socioprofissional, além do domínio de línguas e das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) tendo em consideração a dinâmica social, além de que outras variáveis devem estar em linha, como são os casos das Políticas Públicas de Emprego e uma economia circular com o setor privado em ação.

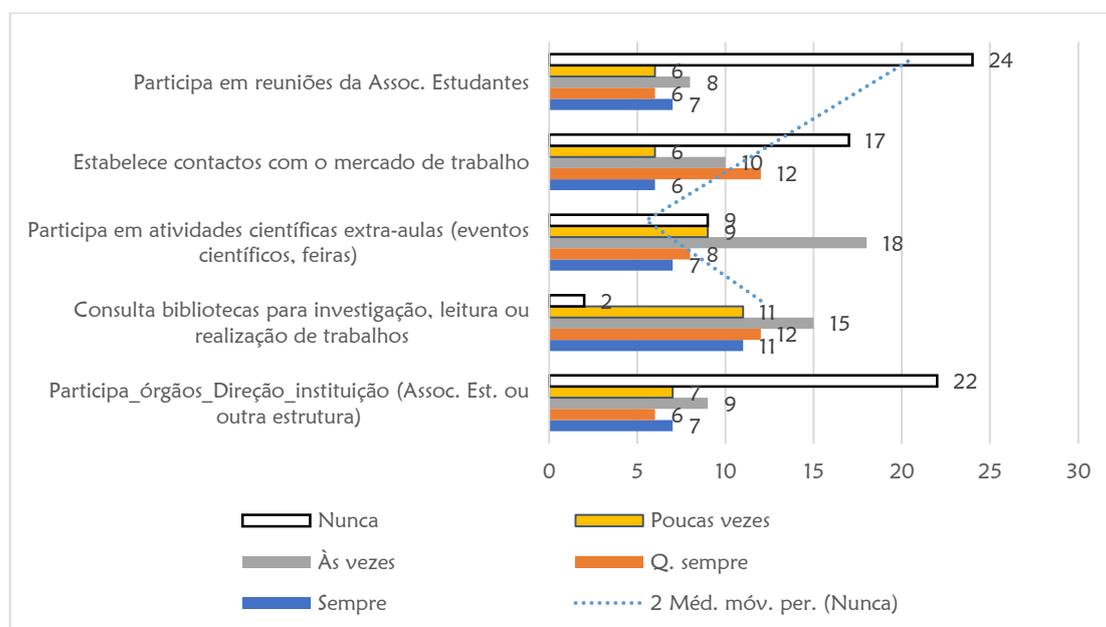
### **5.3.4 Impacto das Políticas Públicas de Educação na democratização do ensino superior em Benguela (Angola)**

As Políticas Públicas de Educação servem dentre vários objetivos, para indicar o modo de funcionamento geral e no interior das organizações educativas. Assim, neste estudo centramos a nossa reflexão em três eixos: PPE e gestão democrática; acesso e apoios sociais, nos quais entrecruzaremos os dados das entrevistas e inquéritos administrados a 51 estudantes de 4 IES em Benguela. Quanto ao primeiro eixo, os gestores entrevistados afirmaram que 1. “São muito ténues e, com isso, não atendem os objetivos da educação; 2. “Considero-as como estando num bom caminho de ajustamentos progressivos à realidade do país”; 3. “Preocupação governo angolano - urgência colocar a educação no lugar que merece” e 4. “São as adequadas, o problema está no cumprimento”. Pelas respostas, verificamos que tais atores estão alinhados às PPE, de forma geral. No entanto, quando questionados

sobre a vivência democrática (participação e autonomia), as respostas foram distintas, ou seja, 1. “Em Benguela, a vivência faz-se sentir, apesar de ser residual”; 2. “A vivência democrática ainda é débil (influência política)”; 3. “Ainda se considera bastante tímida, sobretudo IES públicas” e 4. Participação é fraca por causa dos autores e líderes de determinadas associações”. Estas últimas afirmações correspondem ao da maioria dos estudantes inquiridos. Ao caracterizarem a sua vivência dentro das IES, 24 dos 51 estudantes (47,05%) declara nunca ter participado de um encontro da agremiação de estudantes, ao passo 22 (43,13%) declara o mesmo quanto aos órgãos diretivos das IES.

Se é verdade que as Associações estão representadas nos Conselhos de Direção de cada IES, não deixa de ser sinal de que tais órgãos pouco se fazem sentir na vida do estudante. Contudo, um estudo sobre o contributo dos estudantes na gestão democrática das IES em pode clarificar.

Gráfico 6 - Caracterização da vida dos estudantes nas IES



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

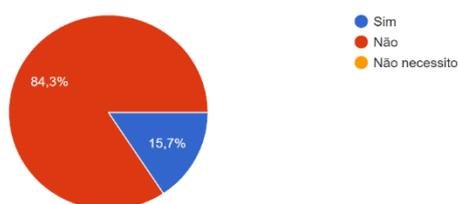
De outro modo, tal pode ser explicado pela incipiente cultura democrática de muitos jovens, de acordo com os entrevistados, por outro, indica-nos um aparente funcionamento de órgãos colegiais/fóruns de auscultação em que se revejam, o que nos remete, em certa medida, à liderança carismática (Weber, 2002) e, mais diretamente, ao modelo racional-legal (regras formais). De acordo com Lima (1991, p. 8), “As regras formais obrigam a um desempenho em conformidade, tendo como bases determinantes de legitimação a normatividade, o cumprimento da lei e dos regulamentos, passível de controlo e fiscalização”. Este pode ser um ponto de inflexão da democracia. Como dizem Nata e Neves (2015, p. 54),

“Em sociedades democráticas, o sistema escolar — incluindo, obviamente, o ensino superior — deve contribuir para uma sociedade justa e equitativa. De facto, parece ser hoje consensual que o sistema de ensino, para além de garantir igualdade de oportunidades entre os cidadãos, concorra para a atenuação de desigualdades sociais pré-existentes, ou até, no limite, para a sua correção”.

Nos termos do art. 79.º (Gestão democrática) da LBEE, as IES são orientadas a “[...] contribuir para o desenvolvimento do espírito e gestão democrática [...]”, pela hermenêutica do art. 102.º desta lei, quanto aos níveis de administração do SEE, verifica-se uma administração central da educação, em que a autonomia é, na verdade, heterónoma<sup>28</sup>. É nos termos do Currículo eu tal se torna mais evidente. Segundo Jordão (2021), o currículo tem o sentido vertical, ausentando-se o carácter de participação efetiva dos atores na sua elaboração. No entanto, na análise do impacto de tais políticas em Benguela, é importante considerar possíveis “[...] escapatórias paralegais [...]” (Lima, 1991, p. 81).

Quanto ao segundo eixo, podemos perceber que as PPE ainda não têm impacto desejado quando referidas incompatibilidades entre *numerus clausus*/candidatos. Embora um gestor considere ilusória a entrada massiva de estudantes no ensino superior, para os demais, o “Rácio candidatos-vagas, deixa muito a desejar”; “Infelizmente o *numerus clausus* que se vai estabelecendo todos os anos está longe de fazer jus ao número de candidatos” e que “É desproporcional devido ao grande desequilíbrio que há entre o crescimento populacional e o crescimento de instituições de ensino”. Já quanto terceiro eixo (apoios sociais), verificamos que as bolsas de estudo constituem o exemplo elaborado. Porém, as mesmas não alcançam a população que dela mais necessita.

Gráfico 7 - Benefício Bolsa de estudo



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

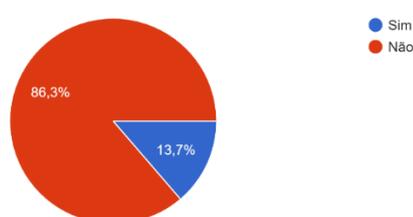
O gráfico 7 evidencia o processo de redistribuição dos recursos do país. Quase 85% dos inqueridos não tem acesso à bolsa de estudo. São desse grupo grande parte dos jovens que não estuda nem trabalha, o que impacta negativamente o seu percurso. É aqui que, em muitos casos, se tenta justificar a meritocracia ocultando a incompetência. Tal não é mais do que um argumento para encobrir privilégios. Como afirma Snyders (1977, p. 177), “A extensão das bolsas de estudo pouco modificaria

<sup>28</sup> Este dado pode ainda aferido na tese de Katúmua (2016), cujos entrevistados reconheceram o cumprimento das normas como “[...] um mecanismo formal e externo. É como se a participação fosse algo imposto pelas normas e não emergisse de um quadro autopoietico” (p. 130).

a selecção, não porque a estrutura escolar seja intocável, determinada pelas suas próprias forças ou antes pela sua própria inércia, mas porque não bastará evidentemente para colmatar os fossos, os abismos existentes entre as famílias”. Ou seja, ainda que se atuasse nas escolas, as desigualdades sociais fora desta não evitariam a exclusão das classes humildes. Recorrendo às entrevistas, podemos referenciar que uma das propostas apresentadas por um gestor é de que, além de uma maior “abrangência das bolsas de estudo”, defende uma maior relação entre as IES e as empresas para oferta de oportunidades de emprego.

Nos termos da CRA, o Estado deve adotar políticas de redistribuição da riqueza e uma das vias para o efeito é a concessão de bolsa de estudo, quer internas, quer externas, independente de se tratar de IES pública ou privada, desde que o candidato reúna os requisitos previstos na norma (DP n.º 63/20, de 4 de Março). Estas bolsas são exemplos de política de ação afirmativa, sobretudo porque visam atender às camadas mais humildes cabendo, contudo, ajustes. Ao analisarmos os números (51 respondentes), verificamos que somente 8 estudantes (15,7%) gozam deste direito. Além disso, quando indagados sobre acerca do gozo de bolsa por um familiar, 44 (86,3%) dos 51 estudantes respondeu negativamente. Conforme defendem os entrevistados, as famílias mais carentes são quem *deviam* ter apoio do Estado, sob pena de serem consideradas culpadas pelo seu fracasso escolar, ainda mais quando tal benefício é dado a alguém com os mesmos direitos (mas posição social diferente).

Gráfico 8 - Familiares beneficiários de bolsa



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

O gráfico 8 apresenta-nos os dados sobre a *distribuição* de apoios sociais aos estudantes. Estes (apoios) são, do ponto de vista legal, destinados à classe menos favorecida. Como se observa, apenas 13,7% (equivalente a sete estudantes) declaram que ter familiares beneficiários de bolsa. Pode ser um dado apenas, mas está muito próximo do que nos indica o gráfico 7, em que 15,7% (oito estudantes), podendo indicar que seja uma continuidade do processo de seleção de bolseiros, fato que só um estudo mais profundo pode clarificar. Porém, como fizemos referência no quadro 6 (mesmos atores nos campos de política social/política partidária), pode haver algum entrelaçamento e afetar as famílias menos favorecidas. Desde o ponto de vista sociológico, conforme Giddens (1975, p. 334), “[...] os

estudos de mobilidade social demonstram de maneira bastante inequívoca que a família de origem influencia as chances de mobilidade ocupacional mesmo quando a habilidade manifesta é mantida constante”<sup>29</sup>.

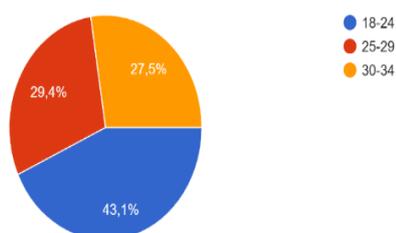
Para o MP (2003, s. p.), “Isto tem implicações sobre os processos, de empobrecimento dessas famílias, pois retira às suas gerações mais jovens um dos mecanismos de mobilidade social que é o acesso à educação e, conseqüentemente, a oportunidade de acesso a melhores empregos e rendimentos”.

Ora, este fato é relevante porque pode estar na origem da fraca mobilidade social intergeracional. Todavia, o reconhecimento da influência da qualificação acadêmica na mobilidade (intrageneracional) faz com que muitas famílias apostem na formação dos seus filhos, embora de alcance cada mais difícil devido ao valor das propinas nas IES privadas e ao reduzido *numerus clausus* nas IES públicas.

#### 5.4 Perfil sociográfico dos estudantes do ensino superior em Benguela (Angola)

Do ponto de vista demográfico, a província de Benguela tem uma população de 2.231.385 habitantes (INE, 2020), maior parte dela na faixa dos 25 aos 64 anos de idade. Para o estudo do perfil sociográfico dos estudantes do ensino superior em Benguela, recorremos a dados estatísticos institucionais (MES, 2015; INE, 2020) e, fundamentalmente, aos questionários.

Gráfico 9 - Idade



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

Grande parte dos respondentes está na faixa dos 18 aos 24 anos de idade. Este recorte demonstra que, após a conclusão do Ensino Geral, muitos jovens procuram, desde cedo, aumentar o seu nível académico, especialmente porque contam com o apoio da família, com destaque para as de baixa renda (Bonaldi 2004; Brito; 2006 e Kandinji, 2016). Ou seja, ainda que *grandes* sem posses, há famílias que se dedicam à formação dos seus membros. Rollo (2018) entende a família como primeiro

<sup>29</sup> “A razão básica é que a distribuição de talentos e capacidades numa sociedade (quer dizer, de desigualdades ‘internas’) é, ela mesma, muitíssimo condicionada por variações na organização da família”, diz ainda o autor (ibid.).

espaço de socialização e cujo nível sócioeconómico, mormente dos pais afeta, para mais ou para menos, a educação dos seus membros. É uma forma de *resistência* contra as desigualdades sociais e/ou a crença na mobilidade intrageracional. Fazendo uma análise do ensino superior em Portugal, Grácio (1967) indica que os custos são mais elevados se comparados a outros níveis, especialmente no que tange ao ensino privado. O que vimos neste estudo? Que grande parte dos inqueridos estuda em IES privadas e não tem acesso à apoios sociais (bolsas de estudo).

Gráfico 11 - Tipo de residência

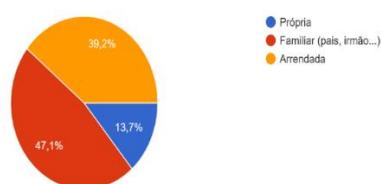
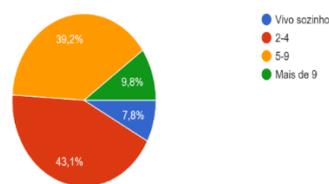


Gráfico 10 - Agregado familiar



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

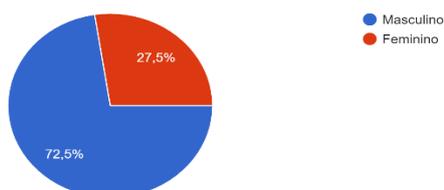
Os gráficos 10 e 11 são analisados em conjunto estrategicamente devido ao interesse em correlacionarmos ambos os descritores.

Verificamos no gráfico 10 que a maior parte dos estudantes vive em casa de familiares (pais/outras), o que pode corresponder a maioria dos inqueridos na faixa dos 18-24 anos. Naturalmente há aquelas famílias/estudantes que, com casa própria, também sustentam os seus estudos ou apoiam os seus membros. Porém, numa outra análise, faltaria considerar que tipo de habitação (qualidade) se refere, haja vista que o modelo de residência (espaço per capita) indica o capital económico das famílias. O tipo (e a qualidade) da habitação influi, em geral, na *preparação* do estudante, sem excluirmos o fato de a limitação de espaço condicionar a existência de uma biblioteca (vide gráfico 28), podendo impactar na sua aprendizagem. Aliás, devemos considerar que se trata, na grande maioria, de estudantes dependentes a quem resta *ajustamento* ao espaço ou o encontro de outras estratégias de estudo (biblioteca das IES, com a limitação por eles referida).

Assim, quanto aos dados sobre agregado: 43%1 corresponde a maior fatia (2-4 pessoas), mas é um número aquém da média por agregado familiar do país (que se situa em torno de 4 a sete pessoas), de acordo com o INE (2020). Neste quadro, podemos inferir que tais famílias sejam tradicionais e/ou monoparentais, eventualmente, com alguma estabilidade financeira e onde se *situam* grande parte dos estudantes com idades entre 18-24 anos. Mas os segmentos 5-9 e 9 (membros), no gráfico 11,

também nos chamam a atenção. Podemos depreender que estes representem a classe com maiores dificuldades financeiras, dado que, quanto maior o número de *dependentes*, maior a taxa de esforço dos pais/familiares e mais reduzidos são os apoios em educação ou ainda de famílias eudemonistas, pois não nos podemos esquecer do passado de guerra de que resultaram muitos órfãos. Porém, só um estudo mais profundo pode clarificar.

Gráfico 12 - Sexo



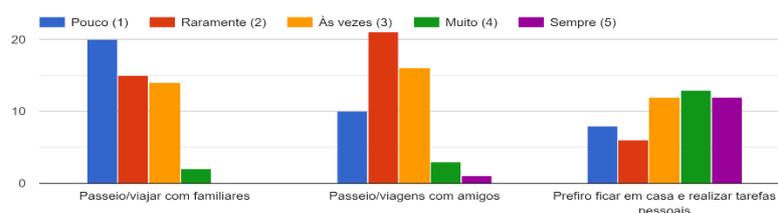
Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

O sexo é outra variável sociográfica de grande relevância. Embora se verifique um maior número de mulheres a aceder ao ensino superior, quer os números do MES (2015), quer os dados do inquérito demonstram que os homens ainda são a maioria nas IES.

O estudo desta variável permite-nos deduzir que, ao nível das famílias em Benguela, há uma maior aposta na formação de jovens do sexo masculino (Silva e Carvalho, 2006; Bourdieu, 2012), considerando, o caráter histórico (chefe de família/patriarcado). Num estudo análogo feito em Portugal, Grácio (s. d.) considerou que “A desigualdade de oportunidades de acesso aos cursos superiores consoante a origem social manifesta-se, todavia, em outras formas menos aparentes, designadamente na distribuição das frequências pelos de ensino e segundo o sexo [...]” (p. 33). Além de traçar uma linha da representação do *género* nas IES em Benguela, o presente estudo tem ainda a valência de *sugerir* um maior interesse de jovens do sexo masculino por se sentirem *mais à vontade* neste tipo de estudos. Pode ainda indicar um possível abaixamento do número de mulheres nas IES uma vez que, com o agravamento das condições socioeconómicas, algumas famílias terão descontinuado a sua formação ou determinado uma maior “dedicação” a trabalhos domésticos, não havendo grande disponibilidade para atividades de lazer, como se nota no gráfico 13.

Ao nível de Benguela, a realidade é idêntica.

Gráfico 13 - Como tem ocupado os tempos livres

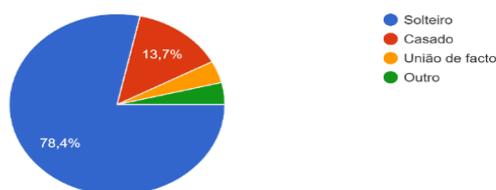


Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

O tipo de atividade de lazer é um indicador sociológico importante, pois representa a relação que se estabelece com o meio e condições existenciais inerentes ao capital social. Como nos ensina Schaefer (2012, p. 12), “[...] el capital social se refi ere al benefi cio colectivo de las redes sociales, que se fundamentan en la confi anza recíproca”. Ora, dos dados podemos perceber que são poucos os estudantes que viajam com os pais/amigos (Muito; Sempre), podendo ser um sinalizador da indisponibilidade do capital cultural, uma vez que este, não sendo *necessariamente o conhecimento académico* (Schaefer, 2012), tem que ver com a educação (arte, linguagem) valorizada pela elite. Como vimos, uma grande percentagem de estudantes declara que a renda familiar se situe entre o rendimento mais baixo ou dois salários mínimos, não havendo margens para outros gastos senão os definidos bens e despesas necessários (vide gráfico 17). Chama-nos atenção que mais notação positiva mereceu se refere às preferências ficar em casa/realizar tarefas domésticas. Se considerarmos que grande parte dos inqueridos é do sexo masculino e que os trabalhos domésticos ainda são pouco repartidos entre homens e mulheres, podemos inferir que se deve ainda fazer um caminho a fim de se perceber que o lazer contribui para o renovar de energias e realização de outros tipos dos outros tipos de educação (informal e não formal), ou seja, educar é também investir em atividades ociosas, como diz Morrish (1983).

Entretanto, o estabelecimento destas correlações carece de maior aprofundamento porque podem estar aqui implícitas razões e descritores diversos (por exemplo, as limitações impostas pela COVID-19) ou ainda a inexistência de locais atrativos para o efeito.

Gráfico 14 - Estado civil



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

O estado civil, no presente estudo, combina, entre vários, com o descritor idade.

Como observamos, grande parte dos inquiridos é solteiro (18 e 24 anos) e declara viver em casa de familiares, calculando-se que o esforço empreendido deve ser compensado pela formação académica a fim de assegurar uma ocupação social que permita o seu sustento. Aqui está sinalizada uma das hipóteses do estudo: que grande parte dos estudantes das IES em Benguela são solteiros e que depende da família, descritor que se compagina com a idade e fonte de renda, apresentados nos gráficos 9 e 26. Este indicador

Quanto ao local de nascimento, os dados indicam que a maior percentagem dos inquiridos vive no município de Benguela, região que alberga mais de 7 IES (75%).

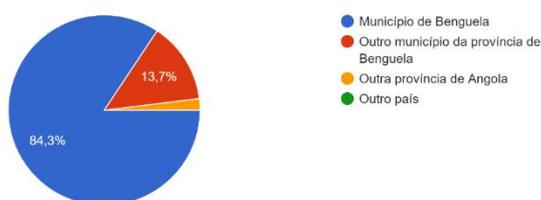
Gráfico 15 - Local de nascimento



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

Estes dados remetem-nos aos estudos de Fanon (1968); Pinto (2011); Alexandre et al. (2011) e Angola (2019) a respeito das vantagens que a zona de residência provoca em termos de acesso a bens e serviços, como é o caso da educação. Como afirmáramos, genericamente jovens dos centros urbanos e oriundos de cidades do litoral do país (contexto local) e da província (contexto nacional) têm mais facilidade de acesso às IES. Desde logo, a proximidade (geográfica) às IES, por isso, menos propensão ao desalento. No entanto, há número de jovens naturais de outras partes do país e até do estrangeiro que tem Benguela como lugar de destino para formação. Nessa perspetiva, um estudo mais direcionado a esta camada social seria fundamental para melhor perceção das possíveis causas desta mobilidade estudantil.

Gráfico 16 - Local de residência



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

À semelhança do ponto anterior, a proximidade geográfica contribui para que haja menos evasão escolar, especialmente porque há menos dispêndio financeiro (transporte e alojamento) além de que, considerando a idade de maior parte dos respondentes, há maior propensão do controlo do desempenho académico por parte dos progenitores ou outros familiares. Entretanto, quanto maior for a distância entre o local de residência e as IES, maior a probabilidade de desistência (UA, 2020). Neste contexto, o alargamento da rede de IES pode permitir a que os jovens de regiões menos desenvolvidas da província possam ter acesso a este subsistema (Grácio, s. d.; Pinto, 2011).

Ainda com base na variável residência, podemos verificar que há um número significativo de jovens que vive em casa de familiares. Percebe-se, então, uma associação significativa entre esta e as variáveis nominais: idade, sexo e estado civil, o que nos leva a uma correspondência com a hipótese desta pesquisa segundo a qual grande parte dos jovens vive na zona urbana, tem menos de 25 anos, está no desemprego e vive em casa dos pais.

### 5.5 Expectativas e perfil dos estudantes das IE na província de Benguela

A análise da expectativa dos estudantes é uma das principais formas de compreender e, de certo modo explicar processos de mobilidade social aliados, por exemplo, à motivação do próprio estudante, ao seu contexto familiar e prestígio social (Casanova, 2003).

Quadro 4 - Escolha curso/expectativas futuras

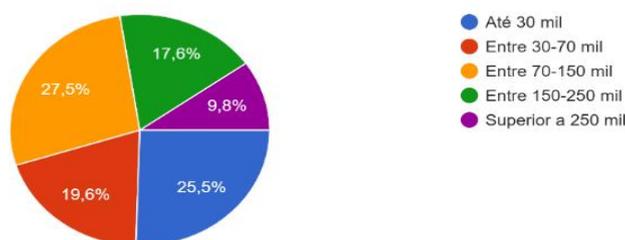
		Muito importante	Importante	Nada importante
Dimensões	Profissão socialmente prestigiada	29	21	1
	Autonomia perante os familiares	26	21	4
	Estatuto social e profissional superior aos meus pais	25	18	8
	Trabalho Autónomo	21	23	7
	Cumprimento de desejo familiar	8	16	27

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

Neste contexto, o estudo permitiu constatar que grande parte dos inquiridos (56,86%) deseja que o curso que frequenta proporcione profissão prestigiada. A análise deste critério pode ter relação com o perfil de saída do curso, mormente na área das ciências sociais, como é o caso do Direito, que permite o exercício de uma profissão autónoma. A segunda categoria mais sinalizada é a autonomia perante os familiares. Este dado coloca-nos no descritor idade, porquanto grande parte dos estudantes inquiridos declara viver em casa dos pais, o que, de certa forma os limita em termos de independência. Outro descritor é a expectativa de maior mobilidade em relação aos pais. Aqui, podemos combinar os dois tipos de mobilidade social (intergeracional e intrageracional). O que mais sobressai é o interesse por um curso que permita uma melhor condição de vida (mobilidade social ascendente), especialmente para as classes baixas, o que representa a “[...] valorização de propriedades escolares relativamente favoráveis, que não decorrem directamente de uma condição social propiciadora” (Casanova, 2003, p. 121).

No entanto, a parcela de menor escolha chama-nos atenção, não pelo baixo número de estudantes que vêm como destacável a orientação dos pais em relação ao curso, mas sim pelo fato de fazerem parte de um número reduzido de pessoas cujos pais ostenta um nível socioeconómico que condiciona a escolha do curso pelo próprio estudante.

Gráfico 17 - Rendimento agregado familiar/mês - AKZ

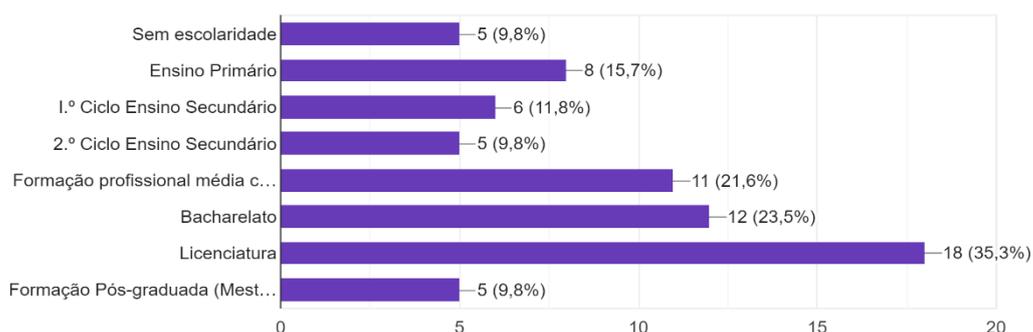


Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

O gráfico 17 teve como objetivo conhecer o capital económico dos estudantes e/ou suas famílias, a fim de fazermos uma interpretação sobre o seu perfil económico. Os dados indicam-nos dois escalões: de estudantes cuja condição financeira é ligeiramente superior/superior ao salário mínimo (do 3.º ao 5.º grupos), incluindo-se os estudantes-trabalhadores, e os dois primeiros (até AKZ 30.000 e entre AKZ 30.000 – AKZ 70.000). Estes últimos dados representam o segmento mais vulnerável e, por isso, com menos possibilidade de escolha de curso ou da instituição (muitas dos quais com sinais de elitismo se tidos em conta pormenores como as taxas e emolumentos). Ao se sujeitarem ao curso disponível, e

sem apoio na sua integração, nem sempre se adaptam registando *modestas* classificações (vede gráfico 27) ou à interrupção dos estudos (vede gráfico 30). Podemos ainda correlacionar o gráfico 17 com o Quadro 5 (Funcionamento da IES) em que se verificam as notações “Insatisfeito” e “Muito insatisfeito” nos descritores “Disponibiliza condições materiais, ideias/estudo (fotocópias, livros, espaços etc.) e “Promove a estabilidade/estudo (tempo, condições emocionais etc.)”, com 47% e 50,98%, o que agrava a situação de famílias vitimizadas pela incúria (Ruivo, 2017).

Gráfico 18 - Nível académico dos progenitores

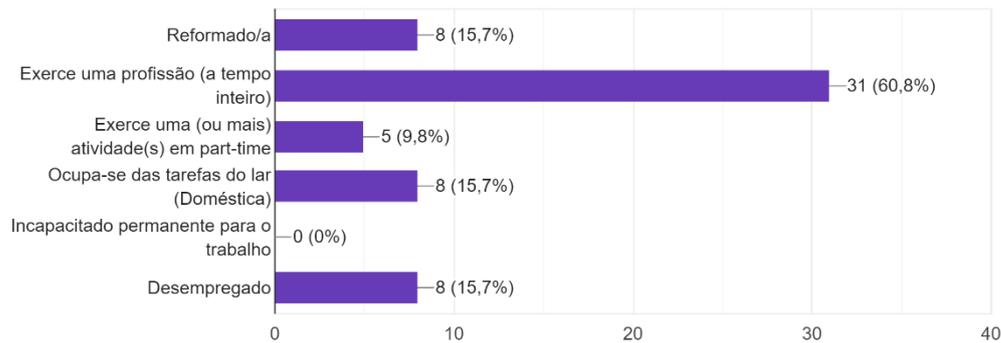


Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

O gráfico 18 teve duas finalidades: A primeira foi relacionar os rendimentos à qualificação académica e a segunda identificar até que ponto o nível académico pode contribuir para a renda da família e do sustento dos estudos. Como se observa, o nível académico dos pais pode estar na base da maior percentagem para salários acima de AKZ 70.000, tendo como referência a média de salário da função pública. Após a licenciatura, o salário do funcionário tende a aumentar e este elemento vem associado à ideia de que a formação académica atua como condição importante quanto ao rendimento familiar, pois implica a ocupação social. Porém, em países como Angola, de rendimento baixo, nem sempre se alcança mobilidade social só pelo salário o qual não supre as necessidades básicas (Bastin, s. d.; Cardoso, 2008; Centeno, 2013). Este fenómeno promove a busca por alternativas que, por vezes, têm impacto no acompanhamento da vida académica dos filhos (vede gráfico 30).

Por outro lado, verificamos há escalões mais dispersos, em que um ou ambos os progenitores figura(m) ou não na mesma categoria laboral. Se fizermos uma interpretação apoiada Martins (s. d.) e Silva e Cardoso (2009), poderemos considerar que há maior probabilidade de os níveis académicos mais elevados serem ocupados mais por homens do que por mulheres. Este dado pode ainda ser combinado com o gráfico seguinte, quando analisada a situação laboral dos progenitores.

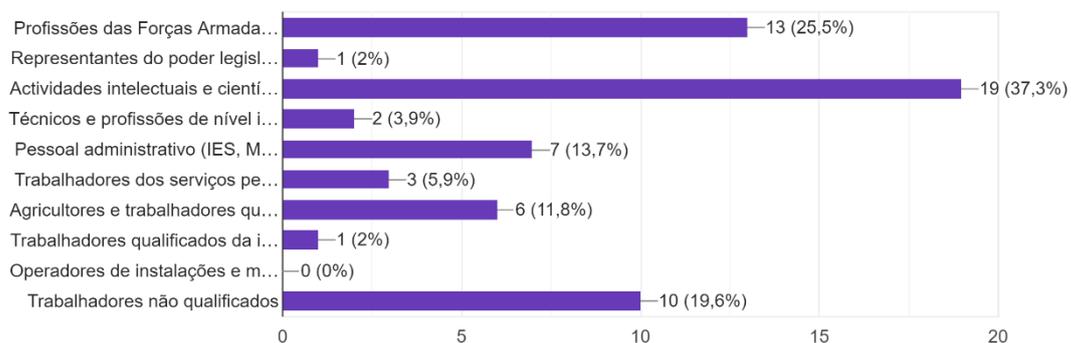
Gráfico 19 - Situação laboral dos progenitores



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

O presente gráfico 18 reflete a correlação entre formação académica e ocupação social dos pais. Ou seja, 31 dos 51 inquiridos declara que um ou ambos os progenitores exercem uma profissão a tempo inteiro, o que manifesta alguma regularidade na renda, embora seja assinalável que a regularidade possa também advir de pais reformados. É aqui também que se pode discutir os dados sobre part-time, tarefas domésticas e desempregado porque podem exercer comércio informal sem que o reconheçam como trabalho por conta própria. Contudo, uma observação sobre a condição salarial dos aposentados, de trabalhadores em part-time, desempregados ou operários não qualificados é fundamental para a melhor categorização do perfil dos sociográfico dos estudantes a partir da posição dos pais/progenitores. A nosso ver, os segmentos mais humildes correspondem àqueles que vêm a educação como via de mobilidade social e também como caminho para uma profissão de prestígio, uma vez que os filhos terão superado a condição de partida.

Gráfico 20 - Ocupação laboral dos pais

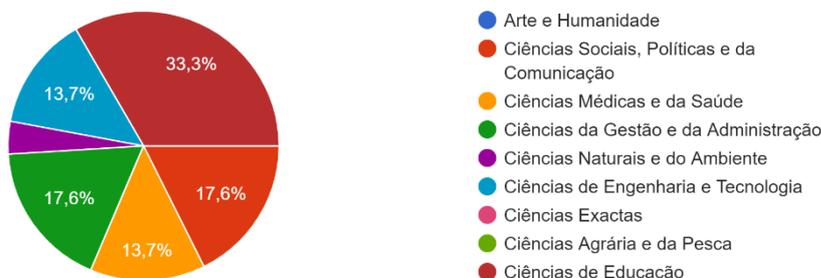


Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

Este gráfico permite correlacionar qualificação académica e ocupação social. Como verificamos, dos 51 respondentes, a maior parte (37, 3%) declara que os pais estão inseridos em áreas profissionais intelectuais (partilhadas ou não), as quais combinam com os dados dos gráficos 17, 18 e 19. Mas é

também aqui que está um destacável segmento. Pelo menos 10 respondentes declaram que um ou ambos os progenitores exerce(m) atividade mais modesta (operário não qualificado). Tal segmento corresponde, em tese, àqueles cidadãos de baixa renda (AKZ 30.000 a AKZ 70.000), para quem a certificação escolar é mecanismo de mobilidade social intrageracional.

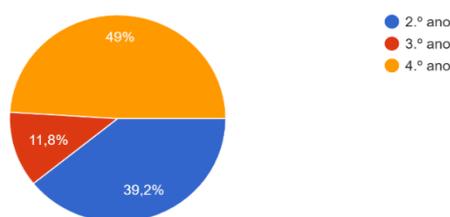
Gráfico 21 - Cursos



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

A ocupação social é *historicamente* vista como geradora de prestígio. No entanto, em Angola, a par da vocação e do prestígio da profissão, uma das principais razões da escolha da opção formativa está relacionada com a entrada no mercado laboral. Esse pressuposto, nem sempre equivalente à vocação do indivíduo, promove maior procura por determinadas opções formativas por uns e o continuado enfraquecimento de tantos outros, justamente por não haver mercado que *consumo*. À título exemplificativo, temos o curso de língua francesa determinada IES da província de Benguela. O gráfico 21 (cursos) demonstra que os cursos de maior procura de Ciências da Educação (Professor) e Sociais, Políticas e da Comunicação (Jurista/Jornalista/Relações Públicas), bem como Médicas e da Saúde têm maior escolha devido à sua utilidade social (Mauritti, 2003), sendo largas as chances de poder ter emprego (nos setores público, privado ou autonomia). Correlaciona-se, assim, a expectativa de o curso ao *status* social, estando aqui sinalizada uma das hipóteses levantadas no trabalho. No entanto, não há registos nas áreas das Ciências Exatas, Agricultura, Arte e Humanidades. Estas opções formativas são estereotipadas (dadas como sem futuro). Por exemplo, a agricultura e a pecuária são áreas com a maior taxa de população economicamente ativa, mas são as de menor rendimento se comparadas a outras profissões (vede gráfico 8 sobre a distribuição da população empregada). Estas áreas têm como característica a carência de quadros qualificados, especialmente na zona rural (Rocha, 2010) porque são áreas invisibilizadas (propícias à mão-de-obra barata) e com poucas políticas de incentivo à educação (inexistência de IES com vocação rural, como acontece, por exemplo, no Brasil). Recordemo-nos que o país ainda depende, em grande medida, da importação.

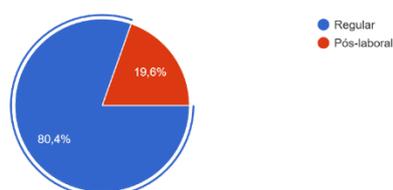
Gráfico 22 - Ano em que está inscrito



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

A maturidade do estudante pode ser aferida pela sua participação em atividades de pesquisa. Os dados do gráfico 22 podem indicar inverosímil participação de jovens em atividades científicas (gráfico 6). Vê-se que a maior taxa de participação nesta investigação é de estudantes a frequentar o 4.º ano nas com larga maioria associada aos dois cursos de mais participantes (Ciências da Educação e Direito). Este dado pode indica-nos que muitos dos estudantes de ano iniciais não dispõem de meios financeiros para aceder à internet, pois está desempregada ou não tem capacidade para suportar os encargos; que os estudantes do 2.º e 3.º anos ainda não estão devidamente integrados na vida universitária ou ainda que desconhece esse tipo de pesquisa (vede gráfico 6 sobre caracterização da vida do estudante nas IES EM Benguela). Ou seja, a socialização universitária é um elemento a ter em conta (Mauritti, 2003), pois quanto maior for a integração, menor as chances de desalento e evasão.

Gráfico 23 - Período em que se encontra inscrito

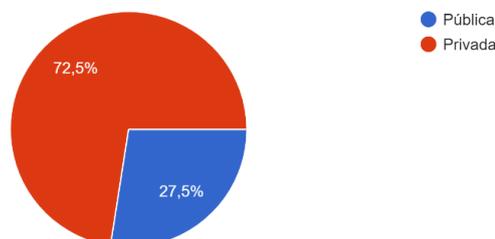


Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

O gráfico 23 identifica dois aspetos fundamentais: o primeiro tem que ver com a segurança dos estudantes em transporte, uma vez que grande parte deles está no início da idade adulta (18-24 anos) e não dispõem de meios particulares de locomoção. O segundo, não menos importante, dever-se-á ao facto de, nesse período, haver mais vagas nas IES privadas, uma vez que muitos estudantes são também trabalhadores e cujo horário de serviço coincide com a hora de assistência às aulas. A par disto, o número de estudantes no período noturno pode estar ligado à ocupação profissional dos mesmos (estudantes-trabalhadores), bem como à distância (outros municípios).

Esta hipótese reforça a necessidade de alargamento das IES a determinadas zonas do interior da província, garantindo-se o direito à formação profissional, académica e cultural dos jovens, combinando com detalhes do gráfico 21 (Cursos).

Gráfico 24 - Tipo de IES (pública/privada)



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

O acesso ao ensino superior se tem vindo a traduzir num projeto de vida, especialmente das classes mais humildes. As IES privadas representam hoje mais de 55% do total de oportunidades formativas existentes no país. Não só dispõem de uma maior rede de infraestruturas, como também oferecem mais opções e têm vindo a ser fortes investimentos em tecnologia sendo, por isso, um segmento importante. Como diz Morrish (1983, p. 90), “O Estado deve, no interesse público, permitir que outras escolas sejam abertas mas, ao fazê-lo, não deve permanecer indiferente ao que se passa nelas”.

No estudo feito, os indicadores podem comprovar a maior disposição de IES de caráter privado, por um lado, e por outro, que as IES públicas estão aquém do necessário para acompanhar o desejo de formação dos jovens, apesar da enorme dependência financeira. Pese embora a sua incapacidade financeira, muitas famílias humildes reconhecem a escola como espaço de construção da sua identidade e integração social. Infere-se ainda que as IES privadas tenham uma autonomia mais objetiva no contato com particulares ou ainda que têm a participação em pesquisas científicas por meio do registo e apoio aos investigadores, daí a notação expressa no gráfico 32 (Cursos de maior mobilidade social: IES privadas), considerando a sua visibilidade social.

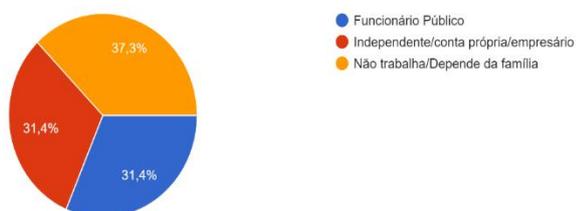
Gráfico 25 - Situação atual



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

O gráfico 25 *também* demonstra que o autofinanciamento dos estudos é uma das saídas para o alcance de um diploma superior ainda que sem uma estável fonte de financiamento, como por exemplo, a falta de apoio do Estado (bolsa de estudo). Como se observa mais de metade dos respondentes é trabalhador-estudante, denotando que existe, do lado destes, a expectativa de mobilidade social por meio da disposição de capital escolar (Casanova, 2003; Vieira, 2018; BAD, 2019). Para o BM (2017, p. 3), “O nível mais alto de escolaridade abre caminho para maior formação de capital humano e acesso a empregos melhores”. Há, no entanto, um ponto de estrangulamento: a falta de experiência. Segundo Ribeiro e Neder (2009, s. p.), “[...] os jovens estão em desvantagem, já que muitos deles estão em busca do primeiro emprego” e, em razão disto, mesmo universitários, muitas das vezes sem estágio, não alcançam nem o autoemprego, não talhados para tal, ao que se agrega a ausência de uma assertiva política pública de emprego (Pedroso et al., 2015). Por esta razão, segundo Casanova (2003, p. 115), “É, pois, de esperar que para os estudantes diferenças de escolaridade se traduzem em diferenças de importância social” e este *diferencial* se pode observar quando, como se nota no gráfico 26, em que estudantes que não trabalham/Depende da família constituem o maior grupo.

Gráfico 26 - Fonte de renda



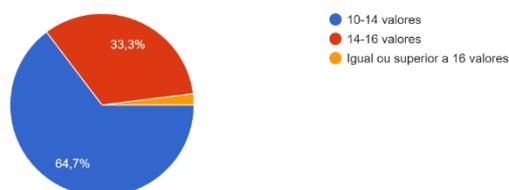
Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

O estudo sobre a fonte de renda é também fundamental, à semelhança do que fizemos com ocupação social dos pais ou seu grau de escolaridade, conquanto, como confere Almeida (2011), “Visivelmente

acontece que as nossas sociedades continuam a deixar fora de uma cidadania plena contingentes significativos de pessoas, o que ainda se agrava, naturalmente em tempos de crise” (p. 16)”. Para se ter uma ideia dos dados, mais de 35% dos respondentes declara depender da família (desempregos); 40% diz viver em agregados com 5 a 9 (40%) pessoas<sup>30</sup> e mais de 43% expressa que o total da renda familiar vai de menos de 30.000 a AKZ 70 mil (entre 47 e 110 euros) quando as propinas no ensino superior privado variam de 20.000 a AKZ 250.000 e AKZ 1.900 a AKZ 15.000 no setor público, porém com menos vagas.

Na verdade, ao constatarmos que a maior parte dos respondentes declara não trabalhar e depender da família, estamos em presença do que Petró (2017) designa de *suporte* para que os jovens permaneçam e prossigam a sua formação, como abaixo veremos. As classes humildes ainda alentadas, de modo particular, têm a educação como dispositivo social para alcance da mobilidade social ascendente. Quando cruzamos estes dados com o gráfico sobre a sua situação atual (Gráfico 25) verificamos correlação dado que maior parte dos inquiridos se declara estudante-trabalhador, com alguma inverosímil relação com a função pública. Diferente do que acontece com os pais, aqui os jovens assumem-se como profissionais liberais (embora mais se trate da informalidade).

Gráfico 27 - Classificação final do Ensino Secundário



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

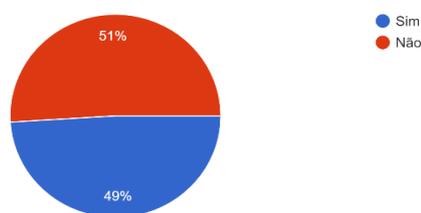
As notas do ensino secundário podem ser um indicador quando se quer analisar a competência e desempenho escolar dos estudantes que miram o ensino superior como novo desafio das suas vidas. Com efeito, ao olharmos para o gráfico 26 podemos verificar que grande parte dos estudantes concluiu a sua formação média com notas entre 10 e 14 valores. Embora as classificações possam não corresponder à proficiência destes, não deixam de representar um sinal com o qual os docentes se confrontam quando evocam a baixa preparação dos estudantes. Por esta razão, entende-se que os gestores entrevistados se tenham manifestados preocupados com os níveis de aprendizagem dos discentes, daí que defendam uma melhor preparação dos mesmos (subsistema de ensino não

<sup>30</sup> De acordo com dados do INE (2016), a média de pessoas por agregado familiar, em Benguela até ao Censo de 2014, era de 4,6-4,7.

universitário/perfil de entrada) e melhoria do perfil de saída. No entanto, devemos ainda ter em atenção que, no caso angolano, de forma geral, e de Benguela, especificamente, as escolas públicas, de modo geral, são aquelas cujos estudantes terminam com médias baixas, ao passo que o setor privado há uma tendência para o inflacionamento de notas, dando a impressão de que o ensino privado é melhor. Se tivermos em consideração os públicos, perceberemos que o primeiro grupo é maioritariamente composto por estudantes/famílias com 1) rendimento baixo ou igual ao salário mínimo nacional (cerca de 70 euros) ou 2) igual ou superior a três salários mínimos, mas insuficientes para a demanda do ensino privado. Neste segmento, cujas escolas normalmente têm os *apetrechos* para a aprendizagem, estão as famílias detentoras de capital económico ou ainda a elite política.

Na verdade, “[...] um sistema seletivo de acesso por nota de entrada que tem por objetivo ser meritocrático acaba por premiar alunos com origens socioeconómicas mais favoráveis, contribuindo para a tal avaria do elevador social” (Bico, 2021). Assim, as classificações não podem ser desassociadas da indisponibilidade de capital económico para suportar os encargos do curso, falta de recursos didáticos no ensino geral, bem como das dificuldades sociais por que passam os estudantes durante o seu processo formativo, mas também a sua inserção em cursos não correspondentes a sua vocação, falta de orientação/horizonte profissional (desinteresse).

Gráfico 28 - Biblioteca em casa (capital cultural)



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

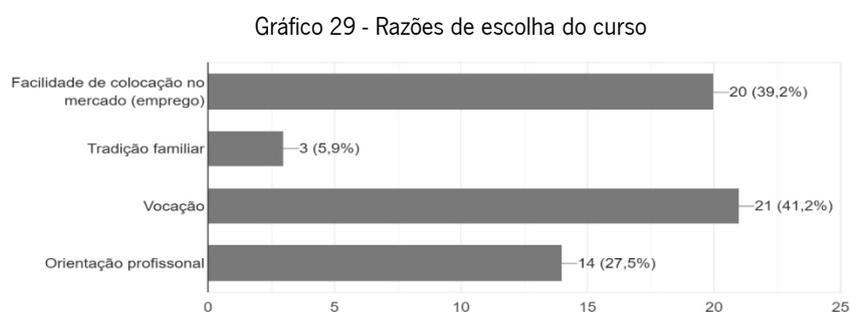
O gráfico 28 é uma prenúncia do quão difícil é a trajetória de muitos dos estudantes inqueridos, ou seja, que a falta de bibliografia condiciona a formação dos respondentes pois quanto menor for o seu capital cultural, mais escassas as fontes de consulta. Na análise deste gráfico, convocamos os seguintes aspetos: que 49% dos participantes está no último ano curricular, em que se demanda a coeducação, relativa autonomia na pesquisa para os Trabalhos de Fim do Curso, além de que o apoio prestado pelos pais (financiamento), em alguns casos, sirva para minimizar os efeitos de uma possível carestia nas bibliotecas nas IES demandando apoios. Como diz Terigi (2009, p. 40), “[...] equipamiento

(útils, libros, recursos didácticos, tecnologías) ofrece a muchos alumnos la primera oportunidad para tomar contacto y para aprender a usar instrumentos culturales como el libro o la computadora”.

Reitera-se, no geral, as IES públicas, em especial do ensino geral, são aquelas em que os estudantes terminam com médias baixas, ao passo que no setor privado as mais altas. Se no primeiro caso há elementos estranhos ao processo (não só devido ao baixo desempenho, mas também decorrente da *decisão* classificatória do professor, por exemplo), querendo demonstrar-se seriedade, no setor privado há uma espécie de *compensação* (tendência para o inflacionamento de notas), parecendo que um seja melhor do que outro.

## 5.6 Mecanismos promotores da mobilidade social de jovens na província de Benguela (Angola)

Quando analisamos os mecanismos que podem promover a mobilidade social, de forma geral, apontamos fatores como as Políticas Públicas de Educação e de emprego, a certificação, capital económico, status social da família (capital cultural) ou, ainda que de forma residual, o local de residência e a cor da pele, entre outros (Grácio, s. d.; Casanova, 2003, Bourdieu, 2011; Carvalho, 2012; Paula, 2013, BAD, 2020). Ao nível do país, a estratificação social foi construída na base daqueles descritores, além da ocupação profissional (Carvalho, 2012). Benguela pode ser caracterizada como uma região de forte presença portuguesa no tempo colonial, miscigenação e um parque industrial dos mais importantes do país. A sua população, maioritariamente jovem, cada vez mais pressiona o poder público, sobretudo, em face da necessidade de progressão académica para daí se alcançar a mobilidade social. Entretanto, há que observar, de acordo com os dados recolhidos que, além da “Facilidade de colocação no mercado (emprego)” (39,2%), a maior parte dos inquiridos elege a vocação como razão de escolha do curso (41,2%).



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

Este dado é importante porque demonstra que os jovens não estão apenas interessados em exercer uma profissão a troco de um salário, mas também em trabalhar numa área com a qual se identifiquem (vocaçã), muito provavelmente por via de uma orientaça, tal como recomenda (Gal, 1963). Nesta linha, estampa a al. h) do art. 63.º da LBEE (Objectivos Gerais do Subsistema de Ensino Superior) que um dos objetivos do SEE é “Desenvolver e consolidar a orientaça vocacional e profissional com vista ao exercicio de uma profissã”. Cazalma (2015) reforça esse encaminhamento ao referir que “É fundamental que os alunos sejam encorajados a activar a sua cidadania, nas vivências informais do contexto educativo” (p. 133).

Quadro 5 - Funcionamento da IES

		Muito insatisfeito (1)	Insatisfeito (2)	Não satisfeito/ Nem insatisfeito (3)	Satisfeito (4)	Muito satisfeito (5)
Qual é a sua opinião sobre o funcionamento das IES Em que estuda (opções)	Promove a competências profissional do corpo docente	6	13	13	15	4
	Promove a orientaça vocacional	6	15	15	12	3
	Promove o desenvolvimento a cidadania	8	11	17	4	3
	Promove a inserça no mercado de trabalho	10	13	12	12	4
	Promove a relaça professor-estudantes	9	8	15	14	6
	Promove a relaça entre estudantes	6	8	17	16	4
	Ajuda na integraça e adaptaça do estudante	8	9	21	9	6
	Permite a participaça dos estudantes na gestã da IES	9	18	16	2	6
	Disponibiliza condiçes materiais, ideias/estudo (fotocópias, livros, espaos etc.)	12	12	15	11	2
	Promove a estabilidade/estudo (tempo, condiçes emocionais etc.)	12	14	16	5	5

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

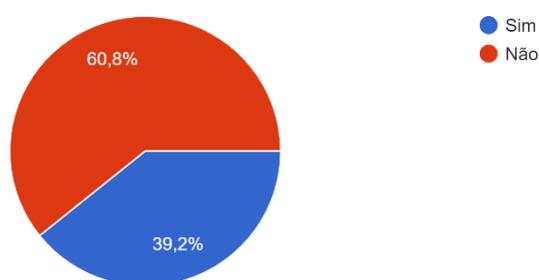
Das notaçes que sobressaem deste gráfico, aquela em que se dá melhor pontuaça às IES é a de promoça da relaça entre estudantes, com 16 dos 51 respondentes a indicarem o grau de satisfeitos. Quer dizer que os estudantes valorizam a relaça entre eles, ao mesmo tempo que estão atentos à relaça que mantem com os docentes e entre estes. Este ambiente é importante, dado que favorece a aprendizagem e a colaboraça, uma vez que, segundo François (s. d., p. 131), “Qualquer jovem tem necessidade, a fim de se realizar, de possuir um modelo, um exemplo, no qual possa confiar e que guie nas suas acçes”. Podemos deduzir ainda que tal notaça aos professores possa resultar de algum incentivo que deles recebam durante o processo formativo (Gal,

No entanto, 18 dos 51 estudantes inquiridos manifestaram-se insatisfeitos com a notaça referente à participaça nos órgãos de gestã das respetivas instituicoes de ensino. Aqui, recordamos as palavras de Ferreira (2017) quando refere ser necessário dar voz aos jovens num espaço cada vez mais

estranho aos pares (Paro, 1962 e Ruivo, 2017). Se, por um lado, tal ausência pode ser explicada pela incipiente cultura democrática de muitos jovens, por outro lado, pode denunciar a ausência efetiva de órgãos colegiais/fóruns de auscultação dentro das próprias IES, sobretudo públicas, pela sua vinculação literal à tutela ou, como diz Lima (2001, p. 60), “[...] a escola constituirá um locus de reprodução de regras formais, uma instância (herero)organizada para a reprodução normativa”, assim como pela influência corporativa (patrimonialista) das IES privadas.

Deste modo, um olhar sobre a democratização das IES alcança a necessidade de se melhorar o próprio processo de gestão e de organização das suas estruturas.

Gráfico 30 - Já pensou em desistir dos estudos?



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

No gráfico 30, à primeira vista parece haver contradição quando analisa o elevado índice de pobreza em Angola (INE, 2020; CEIC, 2013) e a presença de um considerável número de estudantes que vivem com baixos rendimentos (isto é, jovens de classes humildes continuam a manter o sonho de frequentar e terminar o ensino superior). Esta capacidade de resiliência pode ser explicada pelo fato de os pais e os próprios acreditarem que a mobilidade social é possível por meio da educação. Assim, apesar de limitadas em termos de recursos, muitas famílias apoiam este desafio, pese embora existam aqueles casos em que são os estudantes a suportar os encargos, colocando-se a hipótese da informalidade, uma vez que as bolsas de estudo não as alcançam e, sobretudo, a lutar contra as desigualdades de acesso. É, por essa via, uma questão ética e que afeta a quem mais precisa quando se beneficia a quem possa assumir os custos académicos dos filhos. Conforme Bonal (2015, p. 27), “[...] as desigualdades de acceso se acentúan también por la vía del aumento de la segregación escolar”. Como se pode perceber no gráfico relativo a fonte de renda, pois muitos dos estudantes inquiridos estuda em IES privadas, dependendo dos pais, pelo que desistir poderia deitar abaixo todo o esforço empreendido.

Quadro 6 - De que depende a mobilidade social de jovens universitários em Benguela?

Descritores	Muito importante	Importante	Nada importante
Da filiação político-partidária	<b>18</b>	<b>12</b>	21
Da formação académica	<b>25</b>	<b>23</b>	3
Da raça/cor da pele	7	8	<b>36</b>
Zona de origem	4	<b>21</b>	<b>26</b>
Da zona de resid.(urb/rural)	5	<b>24</b>	<b>22</b>
Do estatuto da família	<b>13</b>	<b>19</b>	19
Da religião	5	17	<b>29</b>
Esforço individual	<b>26</b>	<b>15</b>	10
Local de nascimento	5	20	16

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

O quadro 6 apresenta uma serie de fatores que podem estar na base da mobilidade social de jovens em Benguela. Uma vez estimuladas, as respostas centraram-se em três descritores, designadamente esforço individual, formação académica e filiação político-partidária. Aqui, o esforço individual pode ser compreendido como substrato da própria formação académica, porquanto o ensino superior exige dedicação (esforço e inteligência). Quer-se dizer que a formação académica (de qualidade) decorre da boa preparação do individuo, ou seja, do seu esforço e inteligência. A visão dos estudantes segue o paradigma funcionalista, segundo o qual a escolaridade (formação académica) é “um meio eficiente e racional de distinguir e selecionar pessoas talentosas, no qual o mais hábil e mais motivado alcança as mais altas posições” (Helal, 2015, p. 253).

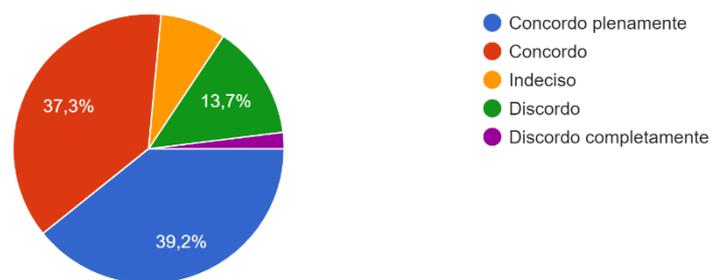
Diferente do que nos dizem os resultados de Almeida et al. (2003) sobre a memorização dos pais sem capital escolar por jovens participantes de tal estudo, verificamos que os estudantes corporificam os conselhos dos seus pais, ainda que com pouco ou nenhum capital cultural (vede gráficos 19, 26 e 30). Segundo Bastin (s. d., p. 88), “A família é o cadinho onde se forma a personalidade”. Assim, a formação académica é valorizada quando reconhecido o esforço e a inteligência, ao que Giddens (2008) define por mérito, apesar das adversidades de vária ordem (vede gráficos 2 e 3 sobre a situação dos pobres e a distribuição de pobres no país). Para Cho e Yoon (2012, p. 6), “Those who have this opportunity of participating in higher education are eligible for social mobility” (Cho e Yoon, 2012, p. 6).

No entanto, os estudantes não deixam de relatar a influência que a filiação político-partidária tem na mobilidade social, o que pode significar que a obtenção de uma certificação não é, por si só, garantia de mobilidade social especialmente quando quem decide é ator em ambos contextos (política social/política partidária). Igual a outros estudos (Carvalho, 2011; Liberato, 2016), os resultados desta

pesquisa indicam que, para os estudantes, os locais de nascimento, residência e estatuto da família são fatores de forte influência na mobilidade social de jovens em Benguela ainda que em menor percentagem.

Este apuramento confirma as nossas hipóteses de estudo, segundo as quais, a formação académica constitui a peça central de mobilidade social, especialmente para as classes menos favorecidas. Contudo, para os gestores, além destes fatores, podem contribuir para a mobilidade social de jovens em Benguela a formação técnico-profissional, o domínio de línguas estrangeiras, das tecnologias, além do autoemprego.

Gráfico 31 - Classes privilegiadas e mobilidade social

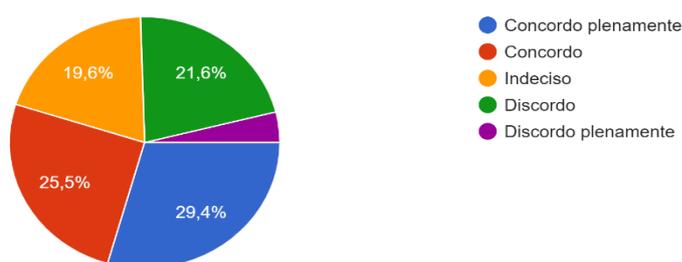


Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

Os respondentes destacam que o pertencimento a determinada classe social é um elemento a ter em conta na mobilidade social. De fato, à semelhança do que apresentamos no gráfico 30, o estatuto da família (*status*) corresponde uma das principais formas de obtenção de privilégios e o gráfico 31 transmite a “sensibilidade” dos estudantes acerca do como «percebem» a distribuição de bens. Ao analisar a luta contra a pobreza, o BM (2001) discorre sobre alguns mecanismos que interrompem a trajetória de mobilidade desejada pelos pobres. Para o BM (2001, p. 1), “Num mundo em que o poder político se distribui de maneira desigual e muitas vezes acompanha a distribuição do poder económico, o funcionamento das instituições do Estado pode ser particularmente desfavorável aos pobres”.

Aqui se pode discutir a meritocracia nos termos em que Bourdieu (2007) vê como um esquema para se esconder privilégios (que se supõe natural) das classes altas. Ou seja, os estudantes parecem distinguir privilégio de meritocracia muito provavelmente porque nem sempre os privilegiados são *merecedores* do mérito que lhes é outorgado. Se aliarmos a este os fatores zonas de nascimento e residência, poderemos aferir uma aproximação a uma das hipóteses do nosso estudo, ou seja, que a formação académica *não é único* mecanismo de mobilidade social, segundo os inquéritos.

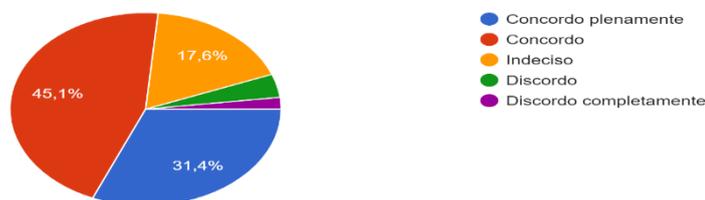
Gráfico 32 - Curso de maior mobilidade social: IES privadas



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

Como registado no nosso estudo, as IES apresentam uma maior grelha de opções formativas e, como se tem vindo a observar, realizam maiores investimentos em relação ao Estado. Este pressuposto provoca o aumento da confiança na sua formação, muito embora tal seja discutível. No entanto, como se pode observar, grande parte dos estudantes considera que os cursos disponíveis nas IES representam um importante instrumento de mobilidade social, pois facilitam mais facilmente a inserção no mercado laboral. Um dos fatores para esta consideração deverá estar no fato de as mesmas promoverem estágios de Fim de Curso em maior escala em relação às públicas, o que aumenta o grau de confiança da sociedade.

Gráfico 33 - Jovens e pressão sobre as IES



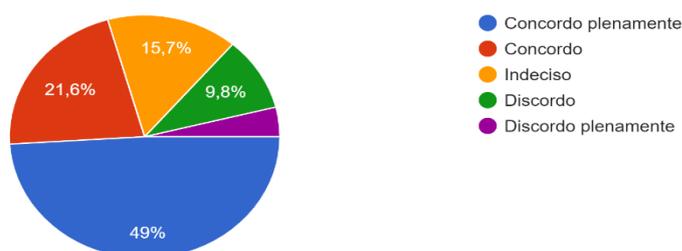
Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

Quando questionados sobre as causas pelas quais há pressão dos jovens para ingresso numa IES, os mesmos responderam que tal se deve à necessidade de uma afirmação social mediante a ocupação. Como referido, a preferência de candidatos diplomados (graduação) em concursos públicos promove a busca por um título universitário. Esta linha é também seguida por Tavares (2015), para quem “O ingresso no ensino superior é representado, neste sentido, como um meio para os estudantes se qualificarem e adquirirem vantagem competitiva na luta por empregos” (p. 31).

Notamos as razões pelas quais muitas famílias, ainda que menos favorecidas, apostem na formação dos seus filhos: sem a formação de nível superior, mais difícil se torna a mobilidade social, marcadamente mais dificultada quando não dispõem de capital escolar. É aqui onde devem residir as

Políticas Públicas de Educação: Mitigar as desigualdades sociais e suprimir, nas suas formas: distributiva, redistributiva e/ou regulatória, contrapondo-se aos desalentos a ela atribuídos (Nunes e Estanque, 2004; Silva, Dias e Mendonça, 2018). Por isso, como dizem Antunes e Sá (2010), há que reconhecer dificuldades em “[...] harmonizar com a satisfação dos interesses particulares dos distintos grupos escolares que, na busca de distinção, pressionam os decisores no sentido de escolhas organizacionais que melhor respondem à sua busca de vantagens competitivas” (p. 31).

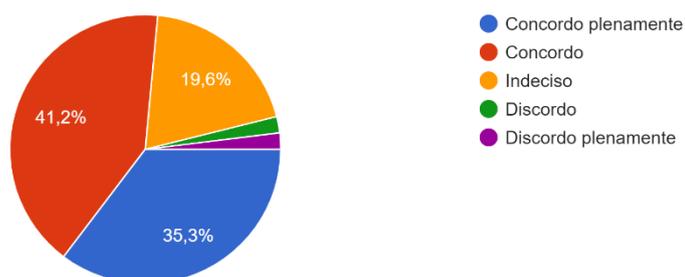
Gráfico 34 - Papel do Estado no acesso às IES



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

Como vimos, as Políticas de Ação Afirmativa são uma forma de os Estados apoiarem as camadas menos favorecidas da sociedade. Os inquiridos defendem o papel interventor do Estado na criação de condições para que as camadas mais vulneráveis da sociedade tenham acesso às IES. Aqui podemos achar a conciliação com a hipótese segundo a qual as Políticas de Ação Afirmativa contribuem para a democratização e mobilidade social de jovens em Benguela. Ainda que muitas das vezes esteja previsto, como diz Bonal (2015), tal não significa que se venha a efetivar, uma vez que, como vimos, existem mecanismos que afastam as camadas mais vulneráveis do circuito académico, como a exclusão dentro do próprio contexto educativo (Cazalma, 2015; Ruivo, 2017). É aqui que se pode enquadrar o que Sandel (2009) chama de meritocracia justa. Para Sandel (2009, s. d.), “Ela remove os obstáculos que cerceiam a realização pessoal ao oferecer oportunidades de educação iguais para todos, para que os indivíduos de famílias pobres possam competir em situação de igualdade com os que têm origens mais privilegiadas”. Sandel (2009) que procede a uma análise do pensamento de justiça social de Rawls (1999) defende que não se deve colocar obstáculos a ninguém e sim potenciar a todos.

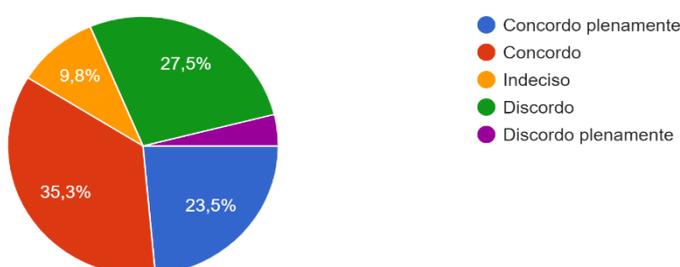
Gráfico 35 - Relação Estado/IES/Mercado - emprego jovens



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

Uma das missões das IES é prestar serviço à comunidade, seja pelo ensino, pela investigação como pela extensão. Como visto no gráfico 33, podemos verificar que os inquiridos reagem positivamente quando estimulados a responder o que pensam da relação entre o Estado/IES/Empresas privadas na criação de empregos. Este questionamento foi feito no sentido de analisarmos se os jovens conseguem delimitar o raio de intervenção do Estado na criação de condições de emprego e, como vemos, a maior parte dos respondentes é muito favorável a este caminho. Eis aqui também um exemplo de que as PPE, nos termos de políticas de ação afirmativa, podem contribuir para a mobilidade de jovens dado que, da relação entre os setores público e privado e as IES que se dedicam à formação de quadros, podem ser encontradas soluções de empregabilidade. Como refere Sanchis (1997, p. 115), “O sistema educativo e o mercado de trabalho são provavelmente os condicionantes estruturais mais importantes à luz dos quais há que se explicar o que há no mundo juvenil [...]”.

Gráfico 36 - Formação académica dos pais e sua influência sobre os filhos



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

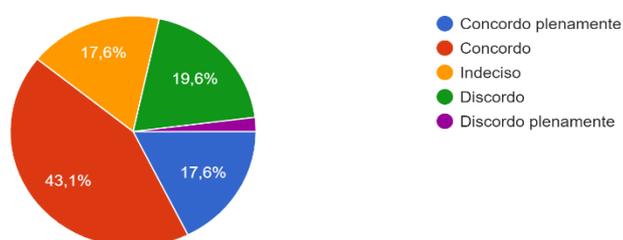
Em Sociologia da Educação, uma das questões que levanta mais questionamentos é o saber até que ponto o capital cultural da família (pais, especialmente) impacta na vida dos filhos. Bourdieu e Passeron (1996), Brito (2006), Giddens (2008), Barros (2010), Rollo (2017) e tantos outros são autores que estudam a influência da família na vida do estudante universitário. Reconhecendo-a como

possível, descrevem-na como central, inclusive na escolha das opções formativas, haja vista o status/prestígio que se quer manter ou se deseja atingir. Os estudantes inquiridos seguem a mesma linha de pensamento (58,8%), isto é, confirmam tal influência.

Com base nisto, podemos deduzir que não se pode dar como garantido que o êxito escolar do indivíduo decorra *apenas* de aptidões intelectuais. Como diz Bastin (s. d., p. 27), “[...] não é possível prová-lo experimentalmente”. Neste sentido, admite-se que as famílias joguem um papel fundamental na estrutura mental do indivíduo, mobilizando-o para sucesso. Para os gestores, igualmente, não há dúvidas de que a família joga um papel essencial na vida dos filhos, considerações também tidas por Bonaldi (2004); Brito (2007), Petro (2017) e Rollo (2018). Porém, 16 respondentes (31,4%) consideram o contrário. Em nossa análise, este pensamento assenta no fato de muitos dos estudantes serem filhos de pais com pouca ou nenhuma formação acadêmica (trânsfugas) de quem *não terão recebido* estímulo que desejariam em resultado, por exemplo, de processos de vitimização. Ou seja, segundo Rollo (2017, p. 21), “É ainda evidente como o baixo estatuto educacional dos pais pode influenciar o desempenho escolar dos filhos, e a predisposição destes para o prosseguimento de estudos de nível superior.

O número do agregado familiar pode ter também alguma influência. Obrigados a trabalhar para sustento da família, muitos pais deixam de apostar na sua formação acadêmica e nem sempre acompanham o percurso escolar dos seus filhos, deixando-os à sua sorte ou sob influência do meio (amigos, colegas). Há o que Casanova (2003) chama de ligeira secundarização da família, uma vez que “O acento tónico primordial é posto, portanto, nas relações eleitas e não nas relações de parentesco [...]” (p. 168).

Gráfico 37 - Participação dos jovens nas Políticas Públicas de Educação na democratização das IES

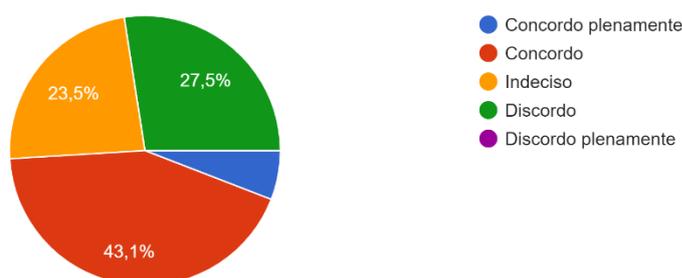


Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

Uma das abordagens tidas com gestores das IES referia-se à participação dos jovens na vida da instituição, que consideraram ainda muito débil. Entretanto, ao se lhes dar a voz, percebemos que os

estudantes têm definido o seu espaço de afirmação, daí classificarem como insatisfatória a vivência democrática nas IES, salvo exceções como a relação entre pares (colegas estudantes e docentes). Como se nota no gráfico 36, os jovens reconhecem o seu poder no sentido da afirmação democrática, embora o percentual de respondentes que discorda ou se manifesta indeciso acompanhe os argumentos de razão dos gestores quando afirmam que se deve aprimorar a participação democrática no seio dos próprios estudantes.

Gráfico 38 - Formação superior como mecanismo de mobilidade social jovens/Benguela



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos de 4 IES (setembro-dezembro de 2021) N=51

O gráfico 38 corresponde ao, efetivamente, responde ao objetivo geral da nossa pesquisa e não é por acaso que se acha na última posição. Após convocarmos uma grelha de questões diversas, quer seja ligadas à sociografia, quer seja à vida académica e expectativas, os estudantes evidenciaram os seus pontos de vista sobre a influência da formação superior como mecanismo de mobilidade social. Assim, dos 51 respondentes, 3 (5,9%) *concordam plenamente* e 22 (43,1%) *concordam* (segunda resposta estimulada). Somados, ambos os grupos perfazem 49,03% do total de participantes. De fato, segundo Marques e Vieira (2015, p. 81), “[...] o diploma, ainda que maioritariamente perspectivado como positivo pelos seus portadores, tende a assumir um valor de recurso (‘porta de entrada’ ou ‘cartão de visita’ para o mercado), perante o posicionamento mais crítico face ao ‘desconhecimento’ do mundo do trabalho”. Esta posição segue corrobora com a de Giddens (2008), Delors et al. (2010), Romero (2012), Mendes (2013), Freitas (2015), BAD (2019) e dos gestores das IES entrevistados.

Quando questionados sobre a formação superior e mobilidade social de jovens em Benguela, os mesmos consideraram tal ser possível, pois é tarefa das IES promover o crescimento da pessoa humana e está em sintonia com os dados do quadro 6 (De que depende a mobilidade social de jovens em Benguela), cujo descritor de maior destaque foi a formação académica, com 25 e 23 indicações

nos itens “Muito importante” e “Importante”, tendo registado a menor anotação em “Nada importante”.

No entanto, o gráfico 38 contém dois descritores chamativos: os segmentos 1) Indeciso (12 estudantes/23,5%) e 2) Discorda (14/27,5%). Estas colocações têm correspondência com o quadro 6, no qual são apresentados alguns fatores (à escolha) promotores da mobilidade social, designadamente: “Filiação partidária” e “Estatuto da família” (18 e 13 notações de Muito importante, respetivamente). São destacáveis porque representam parte dos marcadores com que se construíram os grupos sociais angolano ao longo de décadas, como descreve Carvalho (2011). Muito provavelmente tais dados patenteiam o posicionamento de trabalhadores-estudantes, pois são eles quem mais sentem a influência destes e de outros mecanismos *detidos* ou *acessíveis* às classes dominantes (Bourdieu, 2007), quem não avalia a (in)competência de muitos dos *indicados* por privilégio coberto por *mérito*. Apropriamo-nos das palavras de Roldão (2003) para quem “[...] ao falarmos de competência referimo-nos ao *saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo* – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles” (p. 20). Esta abordagem segue o que defende o BM (2001) relativamente ao *mérito* laboral. Segundo a instituição, “A seleção pelo mérito muito contribui para melhorar o desempenho administrativo. Quando há nepotismo ou peleguismo, é difícil motivar os funcionários a ter um bom desempenho. Análises de vários países indicam uma relação entre a seleção pelo mérito e menos corrupção e burocracia. (BM, 2001, pp. 104-105).

Assim, as Políticas Públicas de Educação devem ser o instrumento central da ação do poder público, em vista a garantir que a educação seja um direito acessível a todos e não circunscrito a um *pseudo* sistema meritocrático. As PPE devem promover o espírito de participação de modo que as IES sejam locais de vivência democrática; que os estudantes que nelas se venham a formar possam, consoante as suas vocações/opções formativas, desenvolver *competência(s)* e contribuir para o desenvolvimento da província e do país e, com isto, serem indiretamente protagonistas da sua própria mobilidade social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Processos de desregulação social, perda de valores e a falta de coesão promoveram acesos debates na sociedade francesa. Era uma consequência do Iluminismo (Revolução Francesa), corrente filosófica que irrompeu a Europa entre os séculos XVII e XVIII e que promoveu alterações no pensamento político, social e económico-cultural, em particular em França. Uma das áreas positivamente influenciadas foi a educação. É a Émile Durkheim a quem se dá o mérito de pai da Sociologia da Educação, cujo objetivo era estudar a educação num quadro sociológico, pois havia a necessidade de se interpretar os fenómenos que se iam registando nas sociedades europeia/americana como ausência de valores e falta de coesão social.

Contudo, a institucionalização da Sociologia da Educação como ciência ocorreu apenas entre 1945-1965, tornando-se mais conhecida com a ação de Talcot Parsons (pela tradução dos escritos de Durkheim) e uma resposta à necessidade de se aprofundar a igualdade social por via do desenvolvimento económico, especialmente devido as consequências negativas da II Grande Guerra. Dá-se a expansão do modelo de Estado providência e a democratização da educação se torna a bandeira do movimento.

Inaugura-se um contexto em que a educação passa a ser encarada como instância de socialização; de seleção social; de racionalidade e de preparação do individuo para o trabalho (mobilidade ocupacional) no que se cunhou como retórica ou paradigma funcionalista da educação. Porém, as suas *virtudes* não anularam as desigualdades sociais. Assim, de 1965-1975, mediante o registo da mobilidade devido à meritocracia, criada para manter o *Status quo*, surgimento de movimentos políticos e estudantis (Black Power), este modelo social entra em declínio nos EUA e França. A partir daqui tem lugar a tese marxista/corrente do conflito que olha para a educação como elemento cuja função é o estabelecimento e manutenção da dominação, ou seja, recuperou-se a tese marxista relativa à luta de classes.

Apesar de contestada, especialmente nos tempos atuais, de exacerbação das desigualdades, a educação, mormente o ensino superior, continua a concentrar o interesse de vários pesquisadores, especialmente quando se analisam os seus efeitos sobre o bem-estar e qualidade de vida dos cidadãos (mobilidade social ascendente). O ensino superior é, por essência, o mais alto em subsistema de ensino, cabendo-lhe a formação de quadros e a produção do saber útil à comunidade. Porém, a realidade não é a mesma em todos os Estados. Se, por um lado, há países com forte crescimento em

vários setores (Coreia do Sul, Alemanha, Tanzânia), há também aqueles em que ainda se registam contributos residuais resultando em pobreza para o seu povo. É o caso de Angola, país com um dos mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano, mas um dos mais ricos em recursos naturais e com uma população maioritariamente jovem, porém, desempregada ou ligada ao informalismo, atividade que não gera recursos para o Estado.

Os casos de precarizados, ou seja, de trabalhadores colocados nesta condição, com baixo nível académico ou sem experiência o processo de exploração como mão-de-obra *barata* é ainda mais profundo. Considerando estes elementos, indagamo-nos sobre a importância do ensino superior em Angola e, especialmente na província de Benguela. Por este fato, propusemos o tema *A formação superior como instrumento de mobilidade social em Angola: estudo de casos de jovens na província de Benguela*, pelo que definimos como objetivo central analisar a influência da Formação Superior como um mecanismo de Mobilidade Social de jovens na província de Benguela (Angola).

Uma vez delimitado o campo de pesquisa idealizamos o enquadramento metodológico e, daí, o perfil da pesquisa (paradigma de investigação, método e técnicas, especialmente entrevistas e questionários). As entrevistas foram aplicadas a 4 gestores de IES, duas públicas e duas privadas, com sede em Benguela. Já os questionários foram aplicados a 51 estudantes de 4 IES (uma pública e três privadas). Para delimitação do estudo desenhamos algumas hipóteses que permitiram a presença de foco durante a construção da dissertação.

Sobre o impacto das Políticas Públicas de Educação na democratização do ensino superior em Benguela (Angola) elas representem um instrumento valioso de gestão democrática. Carecem, porém, de incentivo à pesquisa e ao aprofundamento das relações com a sociedade (civil); melhoria no acesso e permanência nas IES (promoção da igualdade de oportunidade e igualdade de posições) como podemos constatar na LBEE. Porém, as Políticas Públicas de Educação na democratização do ensino superior em Benguela (Angola) são ainda pouco abrangentes e difusas no discurso. Ou seja, se por um lado, incentiva-se a gestão democrática e a autonomia das IES públicas, por exemplo, por outro, está o carácter normativo (heterónimo) na gestão deste tipo de organizações (paradigma racional-legal) e, de algum modo, sugere uma tentativa de importar/adaptar Políticas fora do contexto nacional para solucionar problemas locais. Por exemplo, a falta de Conselhos Escolares regulares e abertos à comunidade é uma debilidade, ou seja, as IES estão fechadas, tal como o mercado se fecha aos estudantes, daí que os estágios sejam uma forma de melhorar esse relacionamento (Vieira e Marques, 2015). Com cautelas, Terigi (2009) opina que “Para el sector educación, establecer procesos

concretos de articulación con otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales resulta indispensable a la vez que sumamente difícil” (p. 42). De todo modo, este ambiente de auscultação embasa o espírito de participação social (democrática) na vida da universidade que, em sentido oposto, mais parece a refinação da Política de Educação anterior a 1975, o que é contraditório se tratando de um país independente.

Além disso, os mecanismos de apoio às camadas mais vulneráveis da sociedade ainda têm alcance residual. Se analisados os dados, verificamos que 84,3% dos estudantes inquiridos não tem acesso a este apoio social. Dos 51 estudantes inquiridos, 72,5% estuda de uma IES privada, cujo valor de propinas tende a seguir a inflação, além de que “Os preços livres são sempre a regra das economias de mercado (Vaz, 1984, p. 91). Neste grupo figuram os jovens de classes menos favorecidas, cujas dificuldades sociais tendem a ser compensadas pela informalidade laboral que, via de regra, provoca desistência interrupção temporária dos estudos ou retração no desempenho académico.

Sobre a composição social, económica e género dos estudantes do ensino superior em Benguela (Angola) não nos foi possível obter os dados de todas as IES as quais solicitamos. No entanto, dados estatísticos fornecidos por apenas uma IES, indicam que de 2015 a 2019, dos 16.598 estudantes, 8.914 correspondem ao sexo masculino e 7.604 do sexo feminino. Os dados do questionário por nós administrado segue a mesma direção: 37 inquiridos são do sexo masculino (72,3%) e apenas 14 (27,41) são sexo feminino. Grande parte dos estudantes é de família de baixos rendimentos, a julgar pelo rendimento médio mensal (AKZ. 70,000); São jovens com idade entre 18-24 anos (43,1%); maior parte dos estudantes declara-se solteiro(a) (72,4%), natural e residente em Benguela. A proximidade geográfica permite que estes tenham melhores condições de adentrar no ensino superior, ao contrário de muitos jovens residentes no interior da província.

Sobre as expectativas de jovens estudantes das IE na província de Benguela, os dados indicam que a opção formativa que grande parte deles segue decorre da inserção no mercado laboral e vocação em vista ao alcance de uma profissão socialmente prestigiada (29, equivalente a 56,86% - muito importante), sendo a segunda mais sinalizada a expectativa de lhes vir a proporcionar trabalho autónomo (26, equivalente a 50,98%). Aqui se pode depreender que os estudantes estão a olhar para profissões liberais e no setor privado e não apenas dependentes do Estado. Por outro lado, 27 (52,94%) respondentes consideram como nada importante o descritor “Apenas cumpro o desejo dos meus familiares”. Este dado corresponde ao que referenciamos, ou seja, a mobilidade social é um objetivo de jovens, particularmente de baixa renda. Ao pretenderem fazer a formação superior,

declaram-se interessados em empregos que lhes garantam privilégio, autonomia e independência e não apenas privilégios, muito mais associado a jovens estudantes cujos pais já ostentam determinado status social (Gráfico 20).

Por outro lado, e atendendo a outros mecanismos promotores da mobilidade social de jovens na província de Benguela (Angola), os dados apontam que a *filiação política* (18 – 35,29%) e o *status familiar* (13 – 25,49%) corresponde às duas variáveis mais importantes neste processo. Estes juntam-se aos principais descritores: esforço/inteligência (26 estudantes – 50,98%) e formação académica (25 estudantes – 49,01%) o que, para nós, corresponde ao que pretendíamos alcançar. Ou seja, que a formação superior é vista como instrumento de mobilidade social de jovens em Angola, de forma particular na província de Benguela e uma das bases é a perceção de que estes possuem competências. De acordo com Vieira e Marques [2015, p. 22], “Na realidade, hoje, ninguém se pode dar ao luxo de ser incompetente sob o risco de se ver excluído do sistema produtivo e de, como tal, se encontrar seriamente diminuído na sua capacidade cidadã de que aquela integração no mercado constitui um requisito essencial”.

Assim, ao analisarmos, quer uma vasta bibliografia, quer dados das entrevistas e inquéritos por questionários, podemos concluir que a formação superior é um importante mecanismo de mobilidade social de jovens na província de Benguela (Angola). Todavia, para que tal seja possível, é necessário não só a formação superior, mas a conjugação um conjunto de fatores (melhoria das condições de ensino-aprendizagem, apoios à investigação científica, Política Pública de Emprego) que demandam do Estado e demais atores respostas à altura dos desafios.

### **Limitações e propostas de sugestões para trabalhos futuros**

A realização de trabalhos académicos impõe desafios, especialmente quando em circunstâncias complexas, como é o caso da pandemia COVID-19 a qual, para o nosso caso, possibilitou a sentir o campo da pesquisa de outra forma. Ultrapassadas as dificuldades e alcançados os objetivos, eis que consideramos algumas sugestões.

Primeiramente, consideramos que os próximos estudos alarguem o espectro de participantes e um esforço múltiplo para que haja mais envolvimento das direções das IES e das Associações de Estudantes. Outro desafio é a utilização de mais de uma técnica de recolha de dados. Muitas das brechas decorrem ainda da pouca divulgação de trabalhos na área da Sociologia da Educação e das Políticas Educativas em Angola, de forma geral, em especial de temáticas como formação superior e

mobilidade social, estratificação social, perfil sociográfico dos estudantes do ensino superior, desigualdades sociais, assim como do excesso de burocracia, especialmente de IES públicas e de reduzida cultura de apoio à investigação da parte de IES, quer públicas, quer privadas e de participação dos estudantes no país, de modo genérico, ou em Benguela.

Temos consciência de que podíamos ter feito mais e melhor. No entanto, os resultados atingidos permitem-nos alvitrar que se trata de um material modesto, feito com dedicação e que pode servir para que futuros investigadores, especialmente angolanos, tenham subsídios nos seus estudos sobre formação superior e mobilidade social de jovens em qualquer parte do país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Afonso, A. J. e Antunes, F. (s. d.). Educação, cidadania e competitividade: subsídios para um debate. Consultado em: [https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462dbd7607549\\_1.pdf](https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462dbd7607549_1.pdf).  
Data de acesso: 22.02.2021
- Agyeman, E. A. e Setrana, M. B. (2014). Mobilidade Humana em Gana. In Fabio Baggio (Ed.), *Africanos em movimento mobilidade humana em Gana, Nigéria, Angola e África do Sul* (pp. 13-69). Consultado em: <https://sihma.org.za/reports/africanos-em-movimento-portuguese-version>. Data de acesso: 20.08.2020
- Ahlert, A. (2003). *Políticas públicas e educação na construção de uma cidadania participativa, no contexto do debate sobre ciência e tecnologia*. Consultado em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235578864.pdf>. Data de acesso: 31.01.2021
- Alexandre, F., Cereja, J. Portela, M., Rodrigues, M. & Costa, H. (2011). *Assimetrias e Convergência Regional. Implicações para a Descentralização e Regionalização em Portugal*. Consultado em [https://cciporto.com/wp-content/uploads/2019/07/Livro\\_Assimetrias\\_e\\_Convergencia\\_Regional.pdf](https://cciporto.com/wp-content/uploads/2019/07/Livro_Assimetrias_e_Convergencia_Regional.pdf). Data de acesso: 15.03.2021
- Alexandre, T.; Oliveira, J. R. S. & Bertoncello, A. G. (2017). Impacto da educação superior para a mobilidade social Tiago Alexandre, José Renato da Silva Oliveira, Alexandre Godinho Bertoncello. Consultado em: [https://www.academia.edu/42845825/IMPACTO\\_DA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_SUPERIOR\\_PARA\\_A\\_MOBILIDADE\\_SOCIAL](https://www.academia.edu/42845825/IMPACTO_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_SUPERIOR_PARA_A_MOBILIDADE_SOCIAL). Data de acesso: 21.05.2021
- Alfonso, G. M. e Suárez, L. G. (s. d.). *Situación social de la juventud en el mundo actual, problemas y retos*. Consultado em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/if-mctma/20130826031506/situacion.pdf>. Data de acesso: 22.08.2021
- Almeida, J. F. (2011). Desigualdades sociais e percepção das desigualdades. In José Madureira Pinto (Org.), *Desigualdades Sociais: Os modelos de desenvolvimento e as políticas públicas em questão* (pp. 11-51). Lisboa: Caleidoscópio – Edição e Artes Gráficas, SA
- Alves, A. L. A. e Souza, M. C. (2017). Direito humano à educação de qualidade: políticas públicas e desafios do federalismo brasileiro. In Liliana Lyra Jubilut, Fernanda de Magalhães Dias Frinhani,

- Rachel de Oliveira Lopes (Orgs.), *Direitos humanos e vulnerabilidade em políticas públicas*. Consultado em Consultado em: [\(99+\) \(PDF\) DIREITOS HUMANOS E VULNERABILIDADE EM POLITICAS PUBLICAS | Rachel de Oliveira Lopes - Academia.edu](#) . Data de acesso:03.02.2021
- Alves, N. (2008). *Juventude e inserção profissional*. Lisboa: Editora Educa – Universidade de Lisboa
- Amaral, D. F. (2019). *Curso de Direito Administrativo*. Lisboa: Edições Almedina, S. A.
- Andrade, de M. e Olliver, M. (1974). *A Guerra em Angola*. Consultado em: <http://www.casacomum.org/cc/visualizador?pasta=012234#!15>. Data de acesso: 20.02.2021
- Andrade, F. R. & Vares, S. F. (2010). *O “princípio de correspondência” em Samuel Bowles e Hebert Gintes: uma reflexão em torno da relação educação-trabalho*. Consultado em: [http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol\\_14/artigo\\_14/117\\_139.pdf](http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_14/artigo_14/117_139.pdf). Data de acesso: 24.06.2021
- Andrade, L. R. C. (2018). *educação, Juventude e políticas públicas*. Consultado em: [https://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20181113151841.pdf](https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20181113151841.pdf). Data de acesso: 19.04.2021
- Angola (2018). *Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022*. Volume I Luanda: Ministério da Economia e Planeamento
- Antunes, F. e Sá, V. (2010). *Públicos escolares e regulação da educação. Lutas concorrenciais na arena educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Araújo, A. F. (1992). *A atitude pedagógica como metáfora libertadora, para um novo espírito pedagógico*. Revista Portuguesa de Educação (Vol. 5, N.º 1). Braga: Universidade do Minho
- Arocena, R.; Göransson, B. & Sutz, J. (s. d.) *Universities and Higher Education in Development*. Consultado em: [http://www.dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/399\\_produccion2.pdf](http://www.dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/399_produccion2.pdf). Data de acesso: 16.07.2021
- BAD (2019). *Creating decent jobs strategies, policies, and instruments policy research. Document 2*. Célestin Monga, Abebe Shimeles & Andinet Woldemichael (eds.). Consultado em: [https://am.afdb.org/2019/sites/default/files/AfDB18-16\\_Jobs\\_English.pdf](https://am.afdb.org/2019/sites/default/files/AfDB18-16_Jobs_English.pdf). Data de acesso: 06.10.2021

- BAD (2019). *Relatório anual 2019*. Consultado em: <https://www.afdb.org/en/documents/annual-report-2019-portuguese-version>. Data de acesso: 26.02.2021
- BM (2001). *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. Luta contra a pobreza. Panorama geral*. Washington DC: Oxford University Press
- BM (2010). *Acelerando o Passo Educação Terciária para Crescimento Económico na África Subsariana*. Consultado em: <https://documents1.worldbank.org/curated/zh/228501468191945782/pdf/462750PUBOSPA-N101Official0Use0Only1.pdf>. Data de acesso: 16.07.2021
- BM (2017). *Mobilidade Intergeracional*. Consultado em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/806541508241756071/120437-REVISED-PORTUGUESE-Intergenerational-mobility-in-LAC-October-16-2017-PORTUGUESE.pdf>. Data de acesso: 23.08.2021
- BM (2020). *Apoiar os países em tempos sem precedentes*. Consultado em: <https://www.worldbank.org/en/about/annual-report#anchor-annual>. Data de acesso: 16.07.2021
- Baptista, K. S. C. (2012). *Direitos sociais*. In Carmem Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo, Antônio Eduardo de Noronha Amabile (Orgs.), *Dicionário de políticas públicas* (pp. 137-139). Consultado em: <http://eduemg.uemg.br/component/k2/item/64-dicionario-de-politicas-publicas-vol-1>. Data de acesso: 23.04.2021
- Barros, M. M. L. (2010). *Trajetórias de jovens adultos: ciclo de vida e mobilidade social*. Consultado em: [SciELO - Brasil - Trajetórias de jovens adultos: ciclo de vida e mobilidade social Trajetórias de jovens adultos: ciclo de vida e mobilidade social](https://scielo.br/pb/SciELO-Brazil-Trajetorias-de-jovens-adultos-ciclo-de-vida-e-mobilidade-social-Trajetorias-de-jovens-adultos-ciclo-de-vida-e-mobilidade-social). Data de acesso: 14.05.2021
- Bastin, G. (s. d.). *A hecatombe escolar*. Porto: Livros Horizontes
- Battisti, I. E. e Battisti, G. (2008). *Métodos estatístico*. Consultado em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/277/M%C3%A9todos%20estat%C3%ADsticos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Data de acesso: 28.11.2021
- Bello, I. M. (2008). *Formação Superior de professores em serviço: Um estudo de certificação de professores no Brasil*. Consultado em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-161728/publico/TeselsabelBello.pdf>. Data de acesso:13.05.2021

Bessa, A. M. (2002). *Elites e movimentos sociais*. Lisboa: Universidade Aberta

Bizerra, F. A. (2015). *Aplicação capitalista da maquinaria e formação da população operária excedente: uma contradição insolúvel*. Consultado em: [https://seminarioservicosocial.paginas.ufsc.br/files/2017/04/Eixo\\_1\\_198.pdf](https://seminarioservicosocial.paginas.ufsc.br/files/2017/04/Eixo_1_198.pdf). Data de acesso: 18.05.2021

Bogdan, R. C. e Biklen, S. C. (1994). *Investigação qualitativa em educação. UMA Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. Trad.: Maria João Sara dos Santos e Telmo Mourinho Baptista

Bogdan, R. C. e Biklen, S. C. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. Trad.: Maria João Sara dos Santos e Telmo Mourinho Baptista

Bonal, X. (2015). *Crisis, educación y desigualdad: una cuestión de paradojas*. Investigar em Educação - II<sup>a</sup> Série, Número 3, pp. 23-32. Consultado em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/86>. Disponível: 23.04.2021

Bonaldi, E. V. (2004). A meio caminho da universidade... a inclinação ao ensino superior sem os seus meios adequados. In Benedita Portugal e Melo; Ana Matias Diogo; Manuela Ferreira; João Teixeira Lopes; Elias Evangelista Gomes (Orgs.), *Entre a crise e a euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal* (pp. 423-445). Consultado em: <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/4357>. Data de acesso: 19.08.2021

Bourdieu, P. (1998). *Escritos de educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). Rio de Janeiro: Editora vozes

Bourdieu, P. (2007). *Distinção: crítica social do julgamento*. Trad.: Daniela Kern; Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp

Bourdieu, P. (2012). *A dominação masculina* (11.ª). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Trad. Maria Helena Kühner

Bourdieu, P. e Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Consultado em:

[https://www.academia.edu/14600510/La\\_reproducci%C3%B3n\\_Elementos\\_para\\_una\\_teor%C3%ADa\\_del\\_sistema\\_de\\_ense%C3%B1anza](https://www.academia.edu/14600510/La_reproducci%C3%B3n_Elementos_para_una_teor%C3%ADa_del_sistema_de_ense%C3%B1anza). Data de acesso: 25.02.2020

Brasil (2020). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – 4. ed. – Brasília, DF: Senado. Consultado em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>. Data de acesso: 25.01.2021

Brenner, L.; Amaral, J. N.; Caldas, R. W. (2008) *Políticas Públicas Conceitos e Práticas*. Consultado em: <http://www.mp.ce.gov.br/nespeciais/promulher/manuais/MANUAL%20DE%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>. Data de acesso: 12.01.2021

Brigido, A. M. (2008). *Sociología da la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Consultado em: [https://books.google.pt/books?id=hOC3ac69ZacC&printsec=frontcover&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=hOC3ac69ZacC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Data de acesso: 16.01.2021

CAARE (2010). *Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Consultado em: <https://silo.tips/download/republica-de-angola-ministerio-da-educacao-comissao-de-acompanhamento-das-aco-es-d>. Data de acesso: 14.03.2021

CABRI (s. d.) *Diálogo da CABRI sobre a educação. Documento de base 1. Noções do desafio da educação na África Subsariana: políticas e instituições*. Consultado em: [https://www.cabri-sbo.org/uploads/files/Documents/cabri-keynote-1\\_noes-do-desafio-da-educacao-na-afrika-subsariana\\_polticas-e-instituies\\_portuguese-1.pdf](https://www.cabri-sbo.org/uploads/files/Documents/cabri-keynote-1_noes-do-desafio-da-educacao-na-afrika-subsariana_polticas-e-instituies_portuguese-1.pdf). Data de acesso: 01.07.2021

Calderon, A. I. (2000). *Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão*. Consultado em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/k4TVwx6cyh7JyxJgQ53snyL/?lang=pt>. Data de acesso: 23.03.2021

Caliman, G. (2019). Juventude brasileira e desafios para a educação social. In Geraldo Caliman; Ivar César Oliveira de Vasconcelos (Orgs.), *Jovens universitários: entre a inclusão e a exclusão* (pp. 15-32). Consultado em: [https://www.academia.edu/42958473/Jovens\\_Universit%C3%A1rios\\_entre\\_a\\_inclus%C3%A3o\\_e\\_a\\_exclus%C3%A3o\\_2019](https://www.academia.edu/42958473/Jovens_Universit%C3%A1rios_entre_a_inclus%C3%A3o_e_a_exclus%C3%A3o_2019). Data de acesso: 27.08.2021

- Cardoso, A. (2008). *Transições da Escola para o Trabalho no Brasil: Persistência da Desigualdade e Frustração de Expectativas*. Consultado em: [https://www.researchgate.net/publication/250027333\\_Transicoes\\_da\\_escola\\_para\\_o\\_trabalh\\_o\\_no\\_Brasil\\_persistencia\\_da\\_desigualdade\\_e\\_frustracao\\_de\\_expectativas](https://www.researchgate.net/publication/250027333_Transicoes_da_escola_para_o_trabalh_o_no_Brasil_persistencia_da_desigualdade_e_frustracao_de_expectativas). Data de acesso: 01.01.2021
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para a auto-aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Universidade Aberta
- Carvalho, P. (2011). *Angola: Estrutura social da sociedade colonial*. Consultado em: <https://journals.openedition.org/ras/1185>. Data de acesso: 05.10.2021
- Casanova, J. L. (2003). Status e expectativas de status. In João Ferreira de Almeida, Patrícia Ávila, Fernando Luís Machado, Suzana da Cruz Martins e Rosário Mauritti, *Diversidade na universidade. Um inquérito aos estudantes de licenciatura*. Oeiras: Celta Editora
- Cavieres, H. e Caliman, G. (2019). Inclusão/exclusão de jovens universitários da rede IUS. In Geraldo Caliman; Ivar César Oliveira de Vasconcelos (Orgs.), *Jovens universitários: entre a inclusão e a exclusão* (pp. 106-118). Consultado em: [https://www.academia.edu/42958473/Jovens\\_Universit%C3%A1rios\\_entre\\_a\\_inclus%C3%A3o\\_e\\_a\\_exclus%C3%A3o\\_2019](https://www.academia.edu/42958473/Jovens_Universit%C3%A1rios_entre_a_inclus%C3%A3o_e_a_exclus%C3%A3o_2019). Data de acesso: 27.08.2021
- Cazalma, A. (2015). *Educação para a cidadania democrática em Angola. Contributos para o bem-estar escolar e social*. Serra da Amoreira: Edições Pedago
- CEIC-UCAN (2013). *Relatório económico de Angola (2013)*. Consultado em: [http://www.ceic-ucan.org/wp-content/uploads/2014/07/relatorio\\_Economico\\_Angola\\_2013\\_FINAL.pdf](http://www.ceic-ucan.org/wp-content/uploads/2014/07/relatorio_Economico_Angola_2013_FINAL.pdf). Data de acesso: 22.03.2020
- Centeno, M. (2013). *O Trabalho. Uma visão de mercado*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Chicumba, M. S. (2013). *A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais*. Consultado em: [https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n10/documentos/11.1.2\\_Mateus\\_Segunda\\_Chicumba.pdf](https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n10/documentos/11.1.2_Mateus_Segunda_Chicumba.pdf). Data de acesso: 18.09.2021

- Cho, Y. e Yoon, H. (2012). *Higher education and social mobility in Korea. "University-Based Meritocracy" and Duality of Higher Education Effect*". Consultado em: [https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user\\_upload/Documents/2010-2019/2012/495/Session\\_Document\\_HigherEducationandSocialMobility\\_495.pdf](https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user_upload/Documents/2010-2019/2012/495/Session_Document_HigherEducationandSocialMobility_495.pdf). Data de acesso: 04.09.2021
- Coleman, M. e Glover, D. (2010). *Educational Leadership and Management: Developing insights and skills*. Nova York: Open University Press
- Constantino, R. (2006). *Prefácio*. In Inger Enkvist, *Repensar a educação* (pp. 6-7). Consultado em: [https://vdocuments.mx/download/repensar-a-educacao-inger-enkvistpdf#google\\_vignette](https://vdocuments.mx/download/repensar-a-educacao-inger-enkvistpdf#google_vignette). Data de acesso: 14.06.2021
- Cordeiro, M. I. (2008) *O Estado entre o liberalismo e o neoliberalismo*. Brasil: Nucleus, v. 5. n. 1.
- Costa, A. F. (2010). *Sociologia*. Lisboa: Quimeira
- Darvas, P.; Gao, S. Shen, Y. & Bawany, B. (2018). *Enseignement supérieur et équité en Afrique subsaharienne Élargir l'opportunité au-delà de l'élite*. Consultado em: <https://yannhazoume.com/wp-content/uploads/2018/12/Banque-mondiale-Enseignement-sup%C3%A9rieur-et-%C3%A9quit%C3%A9-en-Afrique-subsaharienne.pdf>. Data de acesso: 25.08.2021
- D'avila, D. A. L.; Pantoja, S. A. & Carvalho, P. (2019). *Em tempos de guerra e de paz: a educação especial em Angola*. Disponível: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313158902083/html/index.html>. Data de acesso: 23.03.2021
- Delors, J. (2010). Educação. Realidade ou utopia necessária. In Delors, J.; Mufti, I. A.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, A.; Malnley, M.; Quero, M. P.; Savané, M. A., Singh; Stavenhagen, R.; Suhr, M. W.e Nanzhao, Z. (Orgs.). *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI* (pp. 5-25). Consultado em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Data de acesso: 08.02.2021

- Delors, J.; Mufti, I. A.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, A.; Malnley, M.; Quero, M. P.; Savané, M. A., Singh; Stavenhagen, R.; Suhr, M. W.e Nanzhao, Z. (2010). *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.* (pp. 5-25). Consultado em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Data de acesso: 08.02.2021
- Demeterco, S. M. S. (2009). *Sociologia da Educação* (2.<sup>a</sup> ed.). Consultado em: [\[PDF\] sociologia da educação - Free Download PDF \(silo.tips\)](#). Data de acesso: 03.02.2021
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo.* Lisboa: Relógios D'Água Editores. Trad.: Paulo Faria, Maria João Alvarez & Isabel Sá
- Dias, A. L.; Lúcio, J. & Coelho, T. D. (2015). *Corrupção e pobreza em África: os legados coloniais em perspectiva comparada.* Consultado em: [https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/4274434/1221\\_3501\\_1\\_PB.pdf](https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/4274434/1221_3501_1_PB.pdf). Data de acesso: 06.02.2021
- Diniz, J. O. F. (1918). *Populações indígenas de Angola.* Coimbra: Imprensa da Universidade
- Durkheim, É. (2007). *As regras do método sociológico* (3.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Martins Fortes. Trad.: Paulo Neves
- Durkheim, É. (2011). *Educação e Sociologia.* Trad.: Stephania Matousek. Petr6polis: Vozes
- Educação de Jovens e Adultos -- Plano EJA-Angola 2019-2022
- Echevarría, J. M. (1967). Funções da educação no desenvolvimento. In Echevarría, J. M.; Vera, O.; Baran, P. A.; Schultz, T. W.; Cibotti, R.; Lewis, W. A.; Myint, H.; Harbison, F. H.; Bologna, I.; CEPAL e OIT (1967). *Desenvolvimento, Trabalho e Educação* (pp. 17-29). Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Espinosa, M. C. P.; Mariscal, J. P. & Escudero, T. C. (2007). *Hacia la Sociología.* Consultado em: [.http://fcaenlinea.unam.mx/anexos/1141/1141\\_Hacia\\_la\\_sociologia.pdf](http://fcaenlinea.unam.mx/anexos/1141/1141_Hacia_la_sociologia.pdf). Data de acesso: 23.01.2021
- Espinosa, R. M. (2012). Corporativismo. In Carmem Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo, Antônio Eduardo de Noronha Amabile (Orgs.), *Dicionário de políticas públicas* (pp. 104-

- 105). Consultado em: <http://eduemg.uemg.br/component/k2/item/64-dicionario-de-politicas-publicas-vol-1>. Data de acesso: 23.04.2021
- Eustáquio, V. (2014). *Da Internet em Angola: a falácia dos números*. Consultado em: [https://www.academia.edu/9501069/Da\\_Internet\\_em\\_Angola\\_a\\_fal%C3%A1cia\\_dos\\_n%C3%B4meros](https://www.academia.edu/9501069/Da_Internet_em_Angola_a_fal%C3%A1cia_dos_n%C3%B4meros). Data de acesso: 27.11.2021
- Evans, D. e Acosta, A. M. (2020). Education in Africa: what are we learning? Consultado em: <https://doi.org/10.1093/jae/ejaa009>. Data de acesso: 13.05.2021
- Fanon, F. (1968). *Os Condenados da Terra* (2.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, S. A. Trad. José Laurênio de Melo
- Fernandes, A. T. (2013). *Desigualdades e representações sociais*. Consultado em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8198>. Data de acesso: 19.10.2021
- Ferreira, J. W. (2013). *Sociologia do trabalho*. Consultado em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1245/Sociologia%20do%20Trabalho.pdf>. Data de acesso: 04.10.2021
- Ferreira, M. J. S. M (2005). *Educação e Política em Angola. Uma proposta de diferenciação social*. Consultado em: <https://revistas.rcaap.pt/cea/article/view/8631/6180>. Data de acesso: 10.03.2021
- Ferreira, V. S. (2017). Caminhos e desafios metodológicos em pesquisa com jovens. In Victor Sérgio Ferreira (Org.), *Pesquisar jovens: caminhos e desafios metodológicos* (pp. 17-31). Consultado em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32421>. Data de acesso: 05.02.2021
- Filho, S. A. C. (1999). *Fronteiras sociais: negros e brancos na Angola de Pepetela* (1961-1975). Consultado em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1547483136\\_af352659ef9deb83176abe145568c9d8.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1547483136_af352659ef9deb83176abe145568c9d8.pdf). Data de acesso: 18.02.2021
- Fiolhais, C. (2016). *A ciência em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Franco, M. A. S. (2019). Esgotamento da racionalidade pedagógica: desdobramentos à didática. In Silas Borges Monteiro e Polyana Olini (Orgs.), *Didática, saberes docentes e formação* (pp. 55-

- 72). Consultado em: <http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/didatica-saberes-docentes-e-formacao-vol1-colendipe-ebook.pdf>. Data de acesso: 28.01.2021
- François, L. (s. d.). A emulação e o exemplo. In M. David, Roger Gal, Louis François, L Voeltzel e A Ferré, *Temas de psicopedagogia escolar. O professor e os alunos* (pp. 129-144). Lisboa: Livros Horizontes. Trad.: J. J. Correia da Silva e M. A. Ramos Lampreia
- Fregoneze, G. B; Ricieri, M.; Trigueiro, R. M. & Botelho, J. M. (2014). *Metodologia científica*. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do oprimido* (23.ª ed.). Consultado em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Data de acesso: 21.01.2020
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (25.ª ed.). Consultado em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf>. Data de acesso: 13.07.2019
- Freire, P. (1997). *A pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Consultado em: <https://www.finom.edu.br/assets/uploads/cursos/categoriasdownloads/files/20190628210617.pdf>. Data de acesso: 07.02.2021
- Freitas, D. (2015). *Perspetivas dos estudantes*. In Marina Peliz e Sílvia Ferreira (Orgs.), *Acesso ao Ensino Superior. Desafios para o séc. XIX* (pp. 106-126). Consultado em: [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/LivroCNE\\_AcessoEnsinoSuperior.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_AcessoEnsinoSuperior.pdf). Data de acesso: 21.02.2021
- Freitas, M. L. (2009). *Cooperação no âmbito do ensino superior: ser estudante angolano em universidade portuguesas*. Consultado em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/TFSHQhKDTWdfKFV8xdQ65Vk/?lang=pt&format=pdf>. Data de acesso: 11.11.2020

- Gadotti, M. (2000). *Perspetivas atuais da educação*. Consultado em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?lang=pt&format=pdf>. Data de acesso: 15.09.2021
- Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. Consultado em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2773>. Data de acesso: 003.05.2020
- Gal, R. (s. d.). Alguns tipos de caracteres do professor e seus efeitos nas relações com os alunos. In M. David, Roger Gal, Louis François, L Voeltzel e A Ferré, *Temas de psicopedagogia escolar. O professor e os alunos* (pp. pp.33-55). Lisboa: Livros Horizontes. Trad.: J. J. Correia da Silva e M. A. Ramos Lampreia
- Gal, R. (1963). *A orientação escolar*. Lisboa: Publicações Europa-América. Trad.: Orlando Pinto Baptista
- García, J. O.; Libien, H. R. P. & Maldodo, A. S. (2009). *La universidad pública: autonomía y democracia*. Consultado em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v16n51/v16n51a12.pdf>. Data de acesso: 15.09.2021
- GEPE-UKB (2018). *Relatório de actividades e contas referente ao I Trimestre* (no prelo)
- Giddens, A. (1975). *A Estrutura de Classes das Sociedades Avançadas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. Trad.: Márcia Bandeira De Mello Leite Nunes
- Giddens, A. (2008). *Sociologia* (6.<sup>a</sup>). Trad. Alexandra Figueiredo, Ana Patrícia Duarte Baltazar, Catarina Lorga da Silva, Patrícia Matos Vasco Gil e José Manuel Sobral. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Atlas
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora Atlas, S. A.
- Gomes, A. C. (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas* (4.<sup>a</sup> ed. ver. e ampl). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda

- Gomes, J. B. e Casagrande, L. D. R. (2012). *A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica*. Consultado em: <https://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n5/v10n5a11.pdf>. Data de acesso: 06.05.2021
- Gomes, R. M. (2001). *A globalização da escola de massas. Perspetivas institucionais e genealógicas*. Consultado em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/11619>. Data de acesso: 16.05.2021
- Gourévitch, J. P (1978). *Desafios à educação*. Lisboa: Moraes Editores. Trad. Wanda Ramos
- Gracindo, R. V. (2007). *Gestão democrática nos sistemas e na escola*. Consultado em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf>. Data de acesso: 21.01.2020
- Grácio, R. (s. d.). *Educação e educadores*. Lisboa: Livros Horizonte LDA
- Grajales, R. V.; Vásquez, R. M. C. & Fonseca, C. E. (2015). *El concepto de movilidad social: dimensiones, medidas y estudios en México*. Consultado em: <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/01-V%C3%A9lez-Campos-Fonseca-2015-1.pdf>. Data de acesso: 16.05.2021
- Grubba, L. S. e Casagrande, L.P. (2012). *Educação cidadã: o consenso forjado*. Consultado em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/U\\_Fato\\_Direito/article/view/1088/907](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/U_Fato_Direito/article/view/1088/907).
- Guerra, E. L. A. (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. Consultado em: <https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Educativa/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Data de acesso: 24.05.2021
- Guerra, E. L. Assis (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. Consultado em: <https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Educativa/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Data de acesso: 10.09.2021
- Helal, D. H. (2015). *Mérito, Reprodução Social e Estratificação Social: apontamentos e contribuições para os estudos organizacionais*. Consultado em: <https://doi.org/10.1590/1984-9230734>. Data de acesso: 17.04.2020

- Hammersley, M (1997). Educacional Inequality as a social problem. In Ben Cosin e Margaret Hales (Eds.), *Families, Educations an Social Differences* (pp. 102-115). New York: Routledge
- Heimer, F.-W (s. d.). *Estrutura social e descolonização em Angola*. Disponível:  
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223893641S4fXU7py70h19YJ3.pdf>. Data de acesso: 19.03.2021
- Hofling, E. M. (2001). *Estado e políticas (públicas) sociais*. Consultado em:  
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Data de acesso: 10.06.2021
- Imaginário, L. (s. d.). *Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego*. Consultado em:  
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63154/2/87138.pdf>. Data de acesso: 02.09.2021
- INE (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões*. Lisboa: INE
- INE (2020). *Índice de pobreza multidimensional de Angola*. Consultado em:  
[https://www.ine.gov.ao/Arquivos/arquivosCarregados//Carregados/Publicacao\\_637494425\\_092204878.pdf](https://www.ine.gov.ao/Arquivos/arquivosCarregados//Carregados/Publicacao_637494425_092204878.pdf). Data de acesso: 13.02.2021
- Isaksen, J.; Amundsen, I.; Wiig, A. & Abreu, C. (2007). *Orçamento, Estado e Povo. Processo de Orçamento, Sociedade Civil e Transparência em Angola*. Consultado em:  
[https://www.academia.edu/27488502/Or%C3%A7amento\\_Estado\\_e\\_Povo\\_Processo\\_de\\_Or%C3%A7amento\\_Sociedade\\_Civil\\_e\\_Transpar%C3%Aancia\\_em\\_Angola](https://www.academia.edu/27488502/Or%C3%A7amento_Estado_e_Povo_Processo_de_Or%C3%A7amento_Sociedade_Civil_e_Transpar%C3%Aancia_em_Angola). Data de acesso: 04.11.2021
- Jarvis, P. (2000). *Globalização e o mercado da aprendizagem*. In Licínio C. Lima (Org.), *Educação de Adultos Forum II* (pp. 29-41). Braga: UMINHO
- Jordão, A. L. (2021). *Currículo e mobilidade social em angola: pontes e vazios na relação*. Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.50325. Data de acesso: 178.01.2021
- Jorge, C. M. e Barros, J. M. P. (2014). Formação e escolarização de trabalhadores brasileiros sob os invariantes do espaço social: uma análise da implementação do PROEJA no Brasil. In Benedita Portugal e Melo; Ana Matias Diogo; Manuela Ferreira; João Teixeira Lopes; Elias Evangelista Gomes (Orgs.), *Entre a crise e a euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*

- (pp. 1207-1232). Consultado em: [https://www.up.pt/press/wp-content/uploads/2020/03/entre\\_crise\\_e\\_euforia\\_texto\\_completo.pdf](https://www.up.pt/press/wp-content/uploads/2020/03/entre_crise_e_euforia_texto_completo.pdf). Data de acesso: 19.08.2021
- Jung, C. G. (1971). *Psicologia do inconsciente*. Tradução de Maria Luíza Appy (2.º ed.). Consultado em: [http://www.mediafire.com/file/ept9h386db8piks/Psicologia\\_do\\_Inconsciente.pdf/file](http://www.mediafire.com/file/ept9h386db8piks/Psicologia_do_Inconsciente.pdf/file). Data de acesso: 09.11.2021
- Justino, D. (2010). *Diffícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Júnior, A. O. V. e Santos, M. I. (2014). Mobilidade social no Grão-Pará e Maranhão: na trajetória de vida e no uso serial das habilitações do Santo Ofício. In Ana Silvia Volpi Scott, Cacilda Machado, Eliane Cristina Deckmann Fleck & Gabriel Santos Berute (Orgs.), *Mobilidade social e formação de hierarquias. Subsídios para a história da população* (pp. 307-336). Consultado em: <http://oikoseditora.com.br/files/EHILA3leve.pdf>. Data de acesso: 06.03.2021
- Júnior, C. R. (2013). Educação e mobilidade social: Um estudo sobre a legislação educacional brasileira. Consultado em: [https://www.fpce.up.pt/cie/sites/default/files/11.CesarRotaJunior\\_0.pdf](https://www.fpce.up.pt/cie/sites/default/files/11.CesarRotaJunior_0.pdf). Data de acesso: 12.02.2021
- Kajibanga, V. (2000). Ensino Superior e dimensão cultural de desenvolvimento: reflexões sobre o papel do ensino superior em Angola. Consultado em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/AfricanaStudia/article/view/7094/6517>. Data de acesso: 03.02.2021
- Kandingi, A. A. C. P. (2016). *A expansão do ensino superior privado em Angola. Um olhar sobre as motivações, expectativas e aspirações dos estudantes*. Disponível: [https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/1-AKandingi\\_A-expansao-do-ensino-superior-privado-em-Angola.pdf](https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/1-AKandingi_A-expansao-do-ensino-superior-privado-em-Angola.pdf). Data de acesso: 11.07.2021
- Katúmua, M. B. (2016). *O ensino superior angolano: Políticas, Modelos de Governança e Públicos (Estudo na Província de Benguela)*. Consultado em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/14471>. Data de acesso: 27.07.2021
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais* (3.ª ed.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. Trad.: Helena Mendes Rotundo

- Ki-Zerbo, J. (2010). *História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África* (2.<sup>a</sup> ed. rev.). Consultado em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000318.pdf>. Data de acesso: 13.06.2018
- Kuhn, T. S. (1998). *A estrutura das revoluções científicas* (5.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora Perspectiva. Trad.: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira
- Kustrin, S. S. (2007). *Juventud, teoría e historia: La formación de un sujeto social y de un objeto de análisis*. Consultado em: [https://www.researchgate.net/publication/40905863\\_Juventud\\_teoria\\_e\\_historia\\_la\\_formacion\\_de\\_un\\_sujeto\\_social\\_y\\_de\\_un\\_objeto\\_de\\_analisis/fulltext/0e6080bbf0c46d4f0acb3ea7/Juventud-teoria-e-historia-la-formacion-de-un-sujeto-social-y-de-un-objeto-de-analisis.pdf](https://www.researchgate.net/publication/40905863_Juventud_teoria_e_historia_la_formacion_de_un_sujeto_social_y_de_un_objeto_de_analisis/fulltext/0e6080bbf0c46d4f0acb3ea7/Juventud-teoria-e-historia-la-formacion-de-un-sujeto-social-y-de-un-objeto-de-analisis.pdf). Data de acesso: 27.10.20
- Lahire, B. (2008). *Diferenças ou desigualdades: que condições socio-históricas para a produção de capital cultural?* Consultado em: <https://journals.openedition.org/sociologico/287>. Data de acesso; 14.04.2021
- Lakatos, E. M. e Marconi, M. A. (1992). *Metodologia do trabalho científico* (4.<sup>a</sup> ed. rer. e ampl.). São Paulo: Editora Atlas, S.A
- Laval, C. (2004). *A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Consultado em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719086/mod\\_resource/content/1/LavalEscNEEmpCaps1a4-2.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719086/mod_resource/content/1/LavalEscNEEmpCaps1a4-2.pdf). Data de 26.03.2021
- Lemos, V. (2014). As novas oportunidades do país. In João Ruivo e João Carrega (Orgs.), *Políticas Educativas em Portugal Contributos para a História do Sistema Educativo* (pp. 259-262). Consultado em: [https://www.academia.edu/6599187/POL%C3%8DTICAS\\_EDUCATIVAS\\_EM\\_PORTUGAL](https://www.academia.edu/6599187/POL%C3%8DTICAS_EDUCATIVAS_EM_PORTUGAL). Data de acesso: 23.05.2021
- Lessard-Hérbert, M.; Coyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e Práticas* (2.<sup>a</sup>ed.). Trad.: Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget

- Lessard-Hérbert, M.; Coyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e Práticas (2.ª ed.)*. Lisboa: Instituto Piaget- Trad.: Maria João Reis
- Liberato, E. (2012). *A Formação de Quadros Angolanos no Exterior: Estudantes angolanos em Portugal e no Brasil*. Consultado em: <https://journals.openedition.org/cea/547>. Data de acesso: 28.09.2021
- Liberato, E. (2016). *A Importância da Formação Superior no Processo de Desenvolvimento em Angola*. Consultado em: [A Importância da Formação Superior no Processo de Desenvolvimento em Angola | Revista Sinais \(ufes.br\)](#) . Data de acesso: 24.06.2021
- Lima, L. (1991). *Planos, estruturas e regras organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização*. Revista Portuguesa de Educação, 4 (2), 1-20
- Lima, L. (1994). *Forum de educação para adultos*. In Licínio C. Lima (Org.), *Educação de adultos. Forum I* (pp. 13-26). Braga: UMINHO
- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa. Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora
- Lima, L. (2018). *Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública*. Consultado em: [https://www.researchgate.net/publication/325498822\\_Privatizacao\\_lato\\_sensu\\_e\\_impregnacao\\_empresarial\\_na\\_gestao\\_da\\_educacao\\_publica](https://www.researchgate.net/publication/325498822_Privatizacao_lato_sensu_e_impregnacao_empresarial_na_gestao_da_educacao_publica). Data de acesso: 25.08.2021
- Lima, L. C. e Afonso, A. J. (2006). Políticas públicas, novos contextos e actores em educação de adultos. In Licínio C. Lima (Orgs.), *Educação não escolar de adultos* (p. 205-229). Braga: UMINHO
- Lopes, P. C. (s. d.). *Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas: Marx, Durkheim e Weber*. Consultado em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf>. Data de acesso: 24.08.2021
- Lourenço, J. M. G. (2020). *Discurso sobre o Estado da Nação*. Consultado em: [https://www.missionangola.ch/discours\\_du\\_president/Estado\\_Nacao15102020.pdf.pdf](https://www.missionangola.ch/discours_du_president/Estado_Nacao15102020.pdf.pdf). Data de acesso: 26.02.2021

- Machado, F. L.; Costa, A. F., Mauritti, R.; Martins, S. C., Casanova, J. L. & Almeida, J. F. (2003). *Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações* (pp. 45-80). Consultado em: <https://journals.openedition.org/rccs/1140>. Data de acesso: 30.05.2021
- Macionis, J. e Plummer, K. (2011). *Sociologia*. Madrid: Pearson Educación, S.A. (4ª ed.). Trad.: Cristina Flesher Fominaya e Javier Calvo Martín
- Mañas, A. V. (2017). Aprendizagem significativa aplicada ao ensino presencial e a distância em Administração: o que é, como se aplica e resultados obtidos. In Luciano Antônio Prates Junqueira & Roberto Sanches Padula (Org.), *Aprendizagem no Ensino Superior no século XXI: desafios e tendências*. Disponível: [https://www.academia.edu/36496337/Aprendizagem\\_no\\_Ensino\\_Superior\\_no\\_seculo\\_XXI](https://www.academia.edu/36496337/Aprendizagem_no_Ensino_Superior_no_seculo_XXI). Data de acesso: 02.01.2021
- Manuel, T. (2013). *Cultura(s) organizacional da universidade: A tomada de decisões para o provimento da carreira docente na Universidade Pública de Angola*. Universidade do Minho. Tese de Doutoramento
- Marconi, M. de A. e Lakatos, E. M. (2003). *Metodologia de Investigação Científica*. 5.ª ed. São Paulo: Editora Atlas, SA
- Martins, C. (s. d.). *Nós e as mulheres dos outros. Feminismos entre o Norte e África*. Consultado em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/48394/4/Nos%20e%20as%20Mulheres%20dos%20Outros.pdf>. Data de acesso: 21.03.2021
- Martins, J. R. (2015). *Immanuel Wellerstein e o Sistema-Mundo: Uma teoria ainda actual?* Consultado em: [https://www.researchgate.net/publication/285417699\\_IMMANUEL\\_WALLERSTEIN\\_E\\_O\\_SISTEMA-MUNDO\\_UMA\\_TEORIA\\_AINDA\\_ATUAL](https://www.researchgate.net/publication/285417699_IMMANUEL_WALLERSTEIN_E_O_SISTEMA-MUNDO_UMA_TEORIA_AINDA_ATUAL). Data de acesso: 12.04.20.
- Marx, K. (2008). *Manuscrito econômico-filosóficos*. Consultado em: [http://petdireito.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/05/manuscritos-economicos-e-filos%C3%B3ficos\\_-marx.pdf](http://petdireito.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/05/manuscritos-economicos-e-filos%C3%B3ficos_-marx.pdf)
- Marx, K. e Engels, F. (2005). *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial
- Mascarenhas, L. B. (2012). Gênero. In Carmem Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo, Antônio Eduardo de Noronha Amabile (Orgs.), *Dicionário de políticas públicas* (pp. 218-221).

Disponível: <http://eduemg.uemg.br/component/k2/item/64-dicionario-de-politicas-publicas-vol-1>. Data de acesso: 23.04.2021

Mauritti, R. (2003). Atributos de valorização de profissões futuras. In João Ferreira de Almeida, Patrícia Ávila, Fernando Luís Machado, Suzana da Cruz Martins e Rosário Mauritti, *Diversidade na universidade. Um inquérito aos estudantes de licenciatura*. Oeiras: Celta Editora

Mendes, L. (2017). *Estratégias para o sucesso no ensino superior*. Braga: Ondjiri

Mendes, M. C. B. R. (2013). *Avaliação da Qualidade e Educação Superior em Angola: o caso da Universidade Agostinho Neto*. Braga: Universidade do Minho. Tese

Mendes, M.; Manuel, T. & Carvalho, I. (2019). *A gestão do ensino superior em Angola: práticas e lógicas de acesso*. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n55.p58-69>.  
Data de acesso: 24.06.2021

Menezes, M. A. (2018). *Ensino Superior em Angola financiamento e acessibilidade*.  
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32679>. Data de acesso: 24.05.2021

MES (2015). Anuário estatístico do ensino superior. Luanda: Edições do MES

Mesquida, P.; Peroza, J. & Akkari, A. (2014). A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola. Consultado em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/T8mqQD6vWsxVL5f8N9Pxwrs/?format=pdf&lang=pt>. Data de acesso: 04.02.2021

Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. Consultado em:  
<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf>. Data de acesso: 01.04.2021

Michel, M. H. (2005). *Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais. Um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos*. São Paulo: Editora Atlas, S. A.

Miles, M. e Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analyses. A sourcebook of New Methods*. California: SAGE Publication, Inc

Ministério do Planeamento (2003). *Estratégia de Combate à Pobreza Reinserção Social, Reabilitação e Reconstrução e Estabilização Económica*. Consultado em: [https://sarpn.org/documents/d0001014/P1129-Angola\\_ECP\\_Feb2004.pdf](https://sarpn.org/documents/d0001014/P1129-Angola_ECP_Feb2004.pdf). Data de acesso: 23.09.2021

Monteiro, A. R. (1998). *O direito à educação*. Lisboa: Livros horizonte

Moraes, A., Castellitti, C. & Francisco, A. C. V. (2018). "Entrar para a universidade": os sentidos dos apoios para a construção de trajetórias educacionais". In Rogéria de Ipanema (Coord.), *[Anais] / Seminário UFRJ faz 100 anos: História, desenvolvimento e de-mocracia, 4 a 6 de setembro de 2017* (pp. 21-29). Consultado em: [https://www.academia.edu/43783763/Representa%C3%A7%C3%B5es\\_Tridimensionais\\_como\\_Documentos\\_da\\_Mem%C3%B3ria](https://www.academia.edu/43783763/Representa%C3%A7%C3%B5es_Tridimensionais_como_Documentos_da_Mem%C3%B3ria). Data de acesso: 12.01.2021

Moraes, A., Castellitti, C. & Francisco, A. C. V. (2018). "Entrar para a universidade": os sentidos dos apoios para a construção de trajetórias educacionais". In Rogéria de Ipanema (Coord.), *[Anais] / Seminário UFRJ faz 100 anos: História, desenvolvimento e de-mocracia, 4 a 6 de setembro de 2017* (pp. 21-29). Consultado em: [https://www.academia.edu/43783763/Representa%C3%A7%C3%B5es\\_Tridimensionais\\_como\\_Documentos\\_da\\_Mem%C3%B3ria](https://www.academia.edu/43783763/Representa%C3%A7%C3%B5es_Tridimensionais_como_Documentos_da_Mem%C3%B3ria). Data de acesso: 12.01.2021

Morastoni, J. (2019). *A gestão democrática na escola e a organização do trabalho pedagógico*. Consultado em: [https://www.academia.edu/40433371/A\\_gest%C3%A3o\\_democr%C3%A1tica\\_na\\_escola\\_e\\_a\\_organiza%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_trabalho\\_pedag%C3%B3gico](https://www.academia.edu/40433371/A_gest%C3%A3o_democr%C3%A1tica_na_escola_e_a_organiza%C3%A7%C3%A3o_do_trabalho_pedag%C3%B3gico). Data de acesso: 02.01.2021

Morgado, A. (2005). *Educação. Mudar é possível. O que falta? Recursos ou políticas?* Lisboa: Fundação Liga

Morrish, I. (1983). *Sociologia da Educação*- Trad.: Álvaro Cabral. Rio de JANEIRO: Zahar Editores

Mosaiko (2008). *Juventude e desenvolvimento*. Consultado em: <https://mosaiko.op.org/wp-content/uploads/2020/04/MOSAIKO-INFORM-44-JUVENTUDE-E-DESENVOLVIMENTO.pdf>. Data de acesso: 15.05.2021

Mozzicafreddo, J. (2002). *Estado-Providência e cidadania em Portugal* (2.ª ed.). Oeiras: Celta Editora

- Nata, G. e Neves, T. (2015). Inflação de notas e seu impacto no acesso ao ensino superior. Marina Peliz e Sílvia Ferreira (Orgs.), *Acesso ao Ensino Superior. Desafios para o séc. XIX* (pp. 54-67). Consultado em: [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/LivroCNE\\_AcessoEnsinoSuperior.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_AcessoEnsinoSuperior.pdf). Data de acesso: 21.02.2021
- Neuberge, R. S. A. (2013). O rádio como ferramenta de educação não-formal na escola. In José Augusto Palhares | Almerindo Janela Afonso (Orgs.). *O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias. Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de Sociologia da Educação (3 volumes)*. Consultado em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/37711>. Data de acesso: 08.01.2020
- Nico, M. (2021). As precariedades na investigação por camadas. Processo, substância e comparação. In Mário Nogueira (Coord.), *Precariedade no Ensino Superior e na Ciência* (pp. 10-14). Suplemento do Jornal da FENPROF, n.º 307
- Nkrumah, K. (1977). *A luta de classes em África*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora (2.ª ed.). Trad.: Maria Nazaré Campos
- Nunes, J. P. A. (s. d.). *António de Oliveira Salazar: um esboço de biografia política*. Consultado em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/46436/1/Esboco%20biografia%20Antonio%20de%20Oliveira%20Salazar.pdf>. Data de acesso: 01.10.2021
- O'Neil, C. (2020). *Algoritmo de destruição em massa*. Consultado em: <https://pdfcoffee.com/gdownload/algoritmos-de-destruicao-em-massa-pdf-free.html>. Data de acesso: 08.11.2021
- OCDE (2018). *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. Overview and main findings*. Consultado em: <https://www.oecd.org/social/soc/Social-mobility-2018-Overview-MainFindings.pdf>. Data de acesso: 30.08.2021
- Oliveira, R. C. (2018). *O processo de construção da juventude como categoria social: notas sobre o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos*. Consultado em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22701>. Data de acesso: 13.02.2021
- Ordine, N. e Gouveia, R. (2017). *A utilidade dos saberes inúteis*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos

- Palhares, J. A. (2014). *Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública*. Consultado em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/5/5>. Data de acesso: 05.06.2021
- Palomares, F. F. (2003). El estudio sociológico de la educación. In Francisco Fernández Palomares (Coord.), *Sociología de la Educación*. Consultado em: [https://www.academia.edu/11516755/Sociologia\\_de\\_la\\_educacion\\_Palomares](https://www.academia.edu/11516755/Sociologia_de_la_educacion_Palomares). Data de acesso: 06.02.2021
- Paro, V. (1962). *Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade*. In Guy Capdeville, Mário Osório Marques, Terezinha Frões, Vicente de Paulo Carvalho Madeira e Vitor Henrique Paro (Ed.), *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 174 (pp. 255-290). Consultado em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001555.pdf>. Data de acesso: 23.03.2021
- Paula, J. D'Arc (2013). *A Graduação Superior como Meio de Mobilidade Social: Percepções e Discursos de Afro-Brasileiros*. Consultado em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/27294/1/Joanna%20D%27Arc%20de%20OPaula.pdf>. Data de acesso: 25.06.2021
- Paulo, V. e Alexandrino, P. (2010). *Manual de Direito do Trabalho*. Consultado em: [https://www.academia.edu/6483326/Manual\\_de\\_Direito\\_do\\_Trabalho\\_Vicente\\_Paulo\\_e\\_Marcelo\\_Alexandrino](https://www.academia.edu/6483326/Manual_de_Direito_do_Trabalho_Vicente_Paulo_e_Marcelo_Alexandrino). Data de acesso: 26.09.2021
- Paxe, I. P. V. (2014). *Políticas Educacionais em Angola: O direito à educação*. Disponibilidade: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-101718/publico/ISAAC\\_PEDRO\\_VIEIRA\\_PAXE.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-101718/publico/ISAAC_PEDRO_VIEIRA_PAXE.pdf). Data de acesso: 12.12.2021
- Payne, G. (2013). *Models of Contemporary Social Class: the Great British Class Survey*. Consultado em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.4256/mio.2013.001>. Data de acesso: 14.09.2021
- Pedroso, P.; Ferreira, A. C.; Dornelas, A.; Estanque, E.; Centeno, M.; Novo, Á. & Henriques, M. (2015). *Acesso ao emprego e mercado de trabalho formulação de políticas públicas no horizonte de 2013*. Consultado em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/79974/1/Acesso%20ao%20emprego%20e%20mercado%20de%20trabalho.pdf>. Data de acesso: 16.09.2021

- Pereira, A. S.; Shitsuka, D. M.; Parreira, J. F. & Shitsuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. Consultado em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/02/Metodologia-da-Pesquisa-Cientifica\\_final.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/02/Metodologia-da-Pesquisa-Cientifica_final.pdf). Data de acesso: 27.11.2021
- Pereira, C. L. B. (1973). *Mobilidade social: Uma avaliação comparativa*. Consultado em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v13n4/v13n4a02.pdf>. Data de acesso: 31.03.2021
- Pestana, N. (2014). *A classe dirigente e o poder em Angola*. Consultado em: [https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/Nelson\\_pestana.pdf](https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/Nelson_pestana.pdf). Data de acesso: 01.03.2021
- Petró, V. (2017). Juventude, desigualdades sociais e desafios à escolarização: uma análise de redes sociais. In Maria da Graça Jacintho Setton, Leonor Lima Torres, Elias Evangelista Gomes, Teresa Seabra, Fabiana Jardim, Bruno Dionísio, Maria Carla Corrochan (Orgs.), *Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal* (pp. 178-195). Consultado em: <https://www.unifal-mg.edu.br/bibliotecas/system/files/imce/Ebooks/M%C3%A9rito%2C%20desigualdades%20e%20diferen%C3%A7as%20cen%C3%A1rios%20de%20in%20justi%C3%A7a%20escolar%20no%20Brasil%20e%20em%20Portugal.pdf>. Data de acesso: 02.05.2020
- Pimenta, A. (2012). Universidade. In Carmem Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo, Antônio Eduardo de Noronha Amabile (Orgs.), *Dicionário de políticas públicas* (pp. 462-463). Consultado em: <http://eduemg.uemg.br/component/k2/item/64-dicionario-de-politicas-publicas-vol-1>. Data de acesso: 23.04.2021
- Pimenta, F. (2004). *Ideologia nacional dos colonos brancos (1900-1975)*. Consultado em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel35/FernandoPimenta.pdf>. Data de acesso: 01.04.2021
- Pimenta, S. G. (2019). Profissionalização docente: teias, tramas e nexos. Um convite à didáctica. In Silas Borges Monteiro e Polyana Olini (Org.), *Didática, saberes docentes e formação* (pp. 14-54). Consultado em: <http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/didatica-saberes-docentes-e-formacao-vol1-colendipe-ebook.pdf>. Data de acesso: 23.01.2020
- Pinto, J. M. (2011). Introdução. In José Madureira Pinto (Org.), *Desigualdades Sociais: Os modelos de desenvolvimento e as políticas públicas em questão* (pp. 7-10). Lisboa: Caleidoscópico – Edição e Artes Gráficas, SA

- Polyana Olini (Orgs.), *Didática, saberes docentes e formação* (pp. 55-72). Consultado em: <http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/didatica-saberes-docentes-e-formacao-vol1-colendipe-ebook.pdf>. Data de acesso: 28.01.2021
- Power, L.; Millington, K. & Bengtsson, S. (2015). *Building Capacity in Higher Education Topic Guide*. Disponível: <https://www.heart-resources.org/wp-content/uploads/2015/09/Capacity-Building-in-Higher-Education-Topic-Guide.pdf>. Data de acesso: 10.09.2021
- Prestes, E. e Vêras, R (2009). *Roberto Educação, qualificação, trabalho e políticas públicas: campos em disputas*. Revista Lusófona de Educação, Núm. 14, 2009, pp. 45-59
- Prodanov, C. C. e Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico* (2.<sup>a</sup> ed.). Consultado em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod\\_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf). Data de acesso: 11.02.2016
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: GRADIVA-Publicações, LDA. Trad.: João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (6.<sup>a</sup> ed.). Trad. João Minhoto Marques, Maria Amélia Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice. Revised edition*. EUA: Harvard College
- Rego, C. [2015]. *A Rede de Ensino Superior em Portugal: contributos para reflexão*. Consultado em: [http://www.snesup.pt/htmls/dlds/Ensino\\_Superior\\_n\\_48-pags\\_8\\_15\\_Rede\\_Ensino\\_Superior\\_Portugal\\_contributos\\_para\\_reflexao.pdf](http://www.snesup.pt/htmls/dlds/Ensino_Superior_n_48-pags_8_15_Rede_Ensino_Superior_Portugal_contributos_para_reflexao.pdf). Data de acesso: 15.09.2021
- Reis, L. C. R. (2017). Agentes de implementação: uma maneira de analisar Políticas Públicas na educação brasileira. In Miriam Adalgisa Bedim Godoy e Sandra Aparecida Machado Polon (Org.), *Políticas Públicas na Educação Brasileira*. Consultado em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2017/11/E-book-Pol%C3%ADticas-P%C3%BAblicas.pdf>. data de acesso: 13.09.2020

- Ribeiro, A. C. C. (2017). *Tendências da desigualdade de oportunidades no Brasil: mobilidade social e estratificação educacional*. Consultado em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7807/1/bmt\\_62\\_tend%C3%A2ncias.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7807/1/bmt_62_tend%C3%A2ncias.pdf). Data de acesso: 13.02.2021
- Rocha, A. (2010). *Desigualdades e assimetrias regionais em Angola – Os factores de competitividade territorial*. Consultado em: [https://www.academia.edu/36426311/MANUEL\\_JOS%3%89\\_ALVES\\_DA\\_ROCHA\\_DESIGUALDADES\\_E\\_ASSIMETRIAS\\_REGIONAIS\\_EM\\_ANGOLA\\_OS\\_FACTORES\\_DE\\_COMPETITIVIDADE\\_TERRITORIAL\\_UNIVERSIDADE\\_CAT%3%93LICA\\_DE\\_ANGOLA\\_CENTRO\\_DE\\_ESTUDOS\\_E\\_INVESTIGA%3%87%3%83O\\_CIENT%3%8DFICA](https://www.academia.edu/36426311/MANUEL_JOS%3%89_ALVES_DA_ROCHA_DESIGUALDADES_E_ASSIMETRIAS_REGIONAIS_EM_ANGOLA_OS_FACTORES_DE_COMPETITIVIDADE_TERRITORIAL_UNIVERSIDADE_CAT%3%93LICA_DE_ANGOLA_CENTRO_DE_ESTUDOS_E_INVESTIGA%3%87%3%83O_CIENT%3%8DFICA). Data de acesso: 22.01.2020
- Rodrigues, N. (2001). *Educação: da formação humana à construção do sujeito ético*. Consultado em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>. Data de acesso: 14.04.2021
- Roldão, M. C. (2013). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Roldão, M. C. e Almeida, S. (2018). *Gestão curricular. Para autonomia das escolas e dos professores*. Consultado em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro\\_gestao\\_curricular.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf). Data de acesso: 10.04.2021
- Rollo, M. F. (2018). Prefácio. In Diana Aguiar Vieira, *Determinantes e Significados do Ingresso dos Jovens no Ensino Superior* Diana Aguiar Vieira *Vozes de Estudantes e de Profissionais do Contexto Educativo* (pp. 17-25). Consultado em: [https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/determinantes\\_e\\_significados\\_web.pdf](https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/determinantes_e_significados_web.pdf). Data de acesso: 22.10.2020
- Romero, J. R. C. (2012). *Sociología de la educación*. Consultado em: [http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Sociologia\\_de\\_la\\_educacion.pdf](http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Sociologia_de_la_educacion.pdf). Data de acesso: 01.02.2020
- Rousseau, J. J. (1999). *Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens* (2.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. Trad. Maria Ermantina Galvão

- Ruivo, J. (2017). *A escola: Uma tribo global*. Consultado em: [https://www.academia.edu/35841723/ESCOLA\\_UMA\\_TRIBO\\_GLOBAL](https://www.academia.edu/35841723/ESCOLA_UMA_TRIBO_GLOBAL). Data de acesso: 01.02.2021
- Sanchis, E. (1997). *Da escola ao desemprego*. Rio de Janeiro: Agir Editora. Trad.: Marta Alkimin Vieira e Mônica Corbuci
- Sandel, M. (2009). *Justiça. O que é favor do a coisa certa. O que é fazer a coisa certa. Fique por dentro do que há de mais moderno e mais concorrido no curso da Universidade de Harvard*. Consultado em: <https://forumturbo.org/wp-content/uploads/wpforo/attachments/43931/5958-Justia-by-Michael-J-Sandel-z-lib-org.pdf>. Data de acesso: 13.01.2022
- Sandrine, P. (2016). *Grande Dicionário de Economia*. Consultado em: [http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/magaldi/GEO\\_ECONOMICA\\_2019/dicionario-de-economia-sandroni.pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/magaldi/GEO_ECONOMICA_2019/dicionario-de-economia-sandroni.pdf). Data de acesso: 22.09.2021
- Santomé, J. T. (1998). *El curriculum oculto* (6.<sup>a</sup> ed.) Madrid: Edições Morata, S.L.
- Santos, R. A. N. (2021). *As origens da educação escolar e a "construção social" da organização "escola"*. Consultado em: [https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/23778/1/mathesis8\\_artigo15.pdf](https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/23778/1/mathesis8_artigo15.pdf). Data de acesso: 02.10.2021
- Schaefer, R. (2012). *Sociología*. (12.<sup>a</sup>). Consultado em: [https://www.academia.edu/24955516/Sociologia\\_Schaefer\\_12th\\_1](https://www.academia.edu/24955516/Sociologia_Schaefer_12th_1). Data de acesso: 07.02.2021
- Schneiders, N.; Cerrutti, B. B. & Braidó, G. M. (2019). *Análise das contribuições da formação acadêmica para a carreira de diplomados em administração de empresas*. Consultado em: [https://www.researchgate.net/publication/338028071\\_ANALISE\\_DAS\\_CONTRIBUICOES\\_DA\\_FORMACAO\\_ACADEMICA\\_PARA\\_A\\_CARREIRA\\_DE\\_DIPLOMADOS\\_EM\\_ADMINISTRACAO\\_DE\\_EMPRESAS](https://www.researchgate.net/publication/338028071_ANALISE_DAS_CONTRIBUICOES_DA_FORMACAO_ACADEMICA_PARA_A_CARREIRA_DE_DIPLOMADOS_EM_ADMINISTRACAO_DE_EMPRESAS). Data de acesso: 28.03.2021
- Sebastião, J. (2009). *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*. Consultado em: [https://www.researchgate.net/publication/305403678\\_Democratizacao\\_do\\_Ensino\\_Desigualdades\\_Sociais\\_e\\_Trajectorias\\_Escolares](https://www.researchgate.net/publication/305403678_Democratizacao_do_Ensino_Desigualdades_Sociais_e_Trajectorias_Escolares). Data de acesso: 26.01.2021

- Silva, C. M. (2012). *Exclusão social*. In Carmem Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo, Antônio Eduardo de Noronha Amabile (pp. 197-200), *Dicionário de políticas públicas*. Consultado em: <http://eduemg.uemg.br/component/k2/item/64-dicionario-de-politicas-publicas-vol-1>. Data de acesso: 23.04.2021
- Silva, E. A. e Carvalho, M. J. (2009). *Educação em Angola e (des)igualdades de género: quando a tradição cultural é factor de exclusão*. Consultado em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16492/1/EDUCA%C3%87A0%20ANGOLA%20DESIGUALDADE%20GENERO.pdf>
- Silva, E. L. e Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação* (3.ª ed. rev. e act.). Consultado em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/277/M%C3%A9todos%20estat%C3%ADsticos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Data de acesso: 29.11.2021
- Silva, E. M.; Dias, J. R. & Mendonça, D. F. C. (2018). *Política pública educacional: Uma revisão de conceitos centrais*. Consultado em: [http://www2.uesb.br/eventos/politicaspublicas/wp-content/uploads/2018/12/I\\_SEM\\_PPE\\_2018\\_7.pdf](http://www2.uesb.br/eventos/politicaspublicas/wp-content/uploads/2018/12/I_SEM_PPE_2018_7.pdf). Data de acesso: 21.02.2021
- Silva, I. S. (2014). Da natureza à mesa: trabalho e trocas materiais e interculturais em uma metrópole amazônica. In Edna Maria Ramos de Castro e Silvio Lima Figueiredo (Orgs.), *Sociedade, Campo Social e Espaço Público*. Série Desenvolvimento e Sustentabilidade (pp. 7-13). Consultado em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/18>. Data de acesso: 07.02.2021
- Silva, J. A. (1995). A educação na sociedade brasileira. Consenso ou conflito? Consultado em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/57679/JACIR%20ANTUNES%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Data de acesso: 20.03.2021
- Silveira, A. (2015). A mão estendida da América e a rejeição de Salazar (pp. 181-202). In Manuel Loff, Ana Sofia Ferreira & João Caramelo (Orgs.), *Da Descolonização ao Pós-colonialismo: perspectivas pluridisciplinares*. Porto: Universidade de Porto
- Simango A. e Manjate, R. (2013). *O capital humano em África*. Consultado em: [https://www.academia.edu/10163391/O\\_Capital\\_Humano\\_em\\_%C3%81frica](https://www.academia.edu/10163391/O_Capital_Humano_em_%C3%81frica). Data de acesso: 22.009.2021

- Siqueira, M. M. (2005). Ensino Superior e a Universidade. Consultado em: [https://www.researchgate.net/publication/250990854\\_O\\_ensino\\_superior\\_e\\_a\\_universidade](https://www.researchgate.net/publication/250990854_O_ensino_superior_e_a_universidade).  
Data de acesso: 29.08.2021
- Snyders, G. (1977). *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editores
- Souza, J. V. A. (2006). *Sociologia, Cultura, Educação e Escola*. Consultado em: <https://www.ufff.br/quimicaead/files/2013/09/Sociologia-Cultura-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Escola.pdf>. Data de acesso: 11.12.20
- Tavares, O. (2015). *Acesso ao ensino superior: As preferências e as escolhas dos estudantes*. In Marina Peliz e Silvia Ferreira (Orgs.), *Acesso ao Ensino Superior. Desafios para o séc. XIX* (pp. 27-38). Consultado em: [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/LivroCNE\\_AcessoEnsinoSuperior.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_AcessoEnsinoSuperior.pdf). Data de acesso: 21.02.2021
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Do problema individual ao desafio da política educativa*. Buenos Aires: Ministério da Educação
- Tocqueville, A. (1999). *Memoir on Pauperism. Part I - The Progressive Development of Pauperism among Contemporaries and the Methods Used to Combat it*. Trad.: Seymour Drescher. Consultado em: [http://www.civitas.org.uk/pdf/Tocqueville\\_rr2.pdf](http://www.civitas.org.uk/pdf/Tocqueville_rr2.pdf). Data de acesso: 23.05.2021
- UA (2001). *Nova parceria para o desenvolvimento de África*. Consultado em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/angola/hosting/nepad.pdf>. Data de acesso: 15.06.2021
- UA (2018). *Dinâmicas do desenvolvimento em África 2018. Crescimento, emprego e desigualdades*. Consultado em: [https://au.int/sites/default/files/documents/35488-doc-africas\\_development\\_dynamics\\_report\\_2018-pot.pdf](https://au.int/sites/default/files/documents/35488-doc-africas_development_dynamics_report_2018-pot.pdf). Data de acesso: 12.06.2021
- UE (s. d.). *Combater as desigualdades*. Consultado em: [european-semester-thematic-factsheet-addressing-inequalities\\_pt.docx](https://european-semester-thematic-factsheet-addressing-inequalities_pt.docx) (europa.eu) . Data de acesso: 07.06.2021
- UFRGS (2009). *Métodos de pesquisa*. In Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (Orgs.). Consultado em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Data de acesso: 21.03.2021

- UNESCO (2013). UNESCO Handbook on Education Policy Analysis and Programming. Vol 1. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221189>. Data de acesso: 08.11.2021
- UTAD (2017). *Inquérito aos estudantes em situação de abandono escolar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*. Consultado em: <https://www.utad.pt/gesqua/wp-content/uploads/sites/9/2019/06/Inqu%C3%A9rito-aos-estudantes-em-situa%C3%A7%C3%A3o-de-abandono-2017.pdf>. Data de acesso: 24.07.2021
- Valle, B. B. R. (2010). *Políticas públicas em educação*. v. 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ
- Valle, I. R. (2017). Diferenciação social e justiça escolar: a escola e a universidade sob tensão. In Maria da Graça Jacintho Setton, Leonor Lima Torres, Elias Evangelista Gomes, Teresa Seabra, Fabiana Jardim, Bruno Dionísio, Maria Carla Corrochan (Orgs.), *Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal* (pp. 197.206). Consultado em: <https://www.unifal-mg.edu.br/bibliotecas/system/files/imce/Ebooks/M%C3%A9rito%20e%20desigualdades%20e%20diferen%C3%A7as%20cen%C3%A1rios%20de%20in%20justi%C3%A7a%20escolar%20no%20Brasil%20e%20em%20Portugal.pdf>. Data de acesso: 02.05.2020
- Vally, S. e Motala, E. (2014). *Education, Economy and Society*. Consultado em: [https://www.academia.edu/10753629/Education\\_Economy\\_and\\_Society](https://www.academia.edu/10753629/Education_Economy_and_Society). Data de acesso: 16.06.2021
- Varela, B. (2015). *O Ensino Superior em África: potencialidades, desafios e perspectivas*. Consultado em: [https://bartvarela.files.wordpress.com/2015/10/ensino-superior-em-c3a1frica\\_out-2015.pdf](https://bartvarela.files.wordpress.com/2015/10/ensino-superior-em-c3a1frica_out-2015.pdf). Data de acesso: 29.02.2021
- Vaz, M. A. (1984). *Direito económico. A ordem económica portuguesa*. Coimbra: Coimbra Editora, Ltda
- Vieira, C. R. e Bagolin, L. P. (s. d.). *Mobilidade intrageracional e intergeracional da renda na região sul do Brasil nos períodos pré-estabilização e pós-estabilização económica*. Consultado em: [http://www.economiaetecnologia.ufpr.br/XI\\_ANPEC-Sul/artigos\\_pdf/a2/ANPEC-Sul-A2-11-mobilidade\\_intrageracion.pdf](http://www.economiaetecnologia.ufpr.br/XI_ANPEC-Sul/artigos_pdf/a2/ANPEC-Sul-A2-11-mobilidade_intrageracion.pdf). Data de acesso: 22.08.2021
- Vieira, D. A. e Marques, A. P. (2015). Preparados para trabalhar? Itinerários imprevisíveis e desiguais de diplomados. In Ana Paula Marques e Paula Urze, *Actas do XVI Encontro Nacional de*

- Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho. Futuros do Trabalho: Políticas, Estratégias e Prospetiva* (pp. 77-91). Consultado em: [https://www.academia.edu/31059341/Futuros\\_do\\_trabalho\\_pdf](https://www.academia.edu/31059341/Futuros_do_trabalho_pdf). Data de acesso: 12.12.21
- Vieira, D. A. e Marques, A. P. [2015]. *Preparados para trabalhar?* Porto: Forum Estudante Consórcio Maior Empregabilidade
- Vieira, D. A. (2018). Determinantes e Significados do Ingresso dos Jovens no Ensino Superior Diana Aguiar Vieira Vozes de Estudantes e de Profissionais do Contexto Educativo. Consultado em: [https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/determinantes\\_e\\_significados\\_web.pdf](https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/determinantes_e_significados_web.pdf). Data de acesso: 22.10.2020
- Vitorino, S. C. (s. d.). *O papel da educação na reconstrução nacional da República de Angola*. Consultado em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/27.pdf>. Data de acesso: 25.06.2021
- Weber, M. (1982). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC Editora. Trad.: Waltensir Dutra
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva* (2.<sup>a</sup> ed.). Johannes Winckelmann (Ed.). Madrid: Fondo de cultura económica. Trad.: José Medina Echavarría, Juan Roura Farella, Eugenio Ímaz, Eduardo García Maynez y José Ferrater Mora
- Weber, M. (2005). *Conceitos sociológicos fundamentais*. Lisboa: Edições 70
- Weber, M. (2011). *Ciência e política: duas vocações* (18.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cultrix, 2011. Tradução Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota
- Weller, W.; Weidong, C. & Bassalo, L. M. B (2016). Origem familiar, percursos académicos e projetos de estudantes universitários brasileiros e chineses. In Tom Dwyer, Eduardo Luiz Zen, Wivian Weller, Jiu Shuguang & Guo Kaiyuan, *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira* (pp. 161-182). Consultado em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=28162](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28162). Data de acesso: 26.01.2021

OMS (s. d.). *Trabalho e emprego*. Consultado em: [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/chapter8\\_por.pdf?ua=1](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/chapter8_por.pdf?ua=1). Data de acesso: 14.09.2021

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.<sup>a</sup> ed.). Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman

Zanella, L. C. H. (2013). *Metodologia de pesquisa* (2.<sup>a</sup> ed. reimp.). Consultado em: [http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB\\_2014\\_2/Modulo\\_1/Metodologia/material\\_didat/ico/Livro%20texto%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf](http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB_2014_2/Modulo_1/Metodologia/material_didat/ico/Livro%20texto%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf). . Data de acesso: 29.11.21

Zatti, V. (2007). *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Consultado em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/livros/autonomiaeducacao.pdf>. Data de acesso: 11.04.2021

Zen, E. L. (2017). Os jovens universitários e o trabalho: uma visão comparada entre Brasil e China. In Tom Dwyer, Eduardo Luiz Zen, Wivian Weller, Jiu Shuguang & Guo Kaiyuan, *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira* ((pp. 193-215). Consultado em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=28162](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28162). Data de acesso: 26.01.2021

## **LEGISLAÇÃO**

Angola (1995). Decreto-Lei n.º 16-A/95 de 15 de Dezembro, sobre *Normas do Procedimento e da Actividade Administrativa*

Angola (2009). Decreto 7/09, de 12 de Maio: *Estabelece reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas, a criação de instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto*.

Angola (2010). *Constituição da República de Angola*. Consultado em: [http://www.parlamento.ao/c/document\\_library/get\\_file?uuid=0bdf610-1be4-48a0-a1f5-bfdc7f497d7d&groupId=243313](http://www.parlamento.ao/c/document_library/get_file?uuid=0bdf610-1be4-48a0-a1f5-bfdc7f497d7d&groupId=243313). Data de acesso: 24.03.2018

Angola (2016). *Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*

Angola (2018). Decreto Presidencial n.º 193/18, de 10 de Agosto – que aprova as *Normas Curriculares Gerais para os Cursos de Graduação do Subsistema de Ensino Superior*

Angola (2018). Decreto Presidencial n.º 5/19, de 8 de Janeiro - que aprova o *Regulamento Geral de Acesso ao Ensino Superior*

Angola (2019). Decreto Presidencial 257/19, de 12 de Agosto - que aprova o *Plano de Acção para a Intensificação da Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos – Plano EJA-Angola 2019-2022*

Brasil (2020). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (4.ª ed.). Consultado em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>. Data de acesso: 25.01.2021

Decreto 40.713, inserto no Diário do Governo N.º 162/1956, SÉRIE I DE 1956-08-01. Consultado em: <https://dre.pt/application/conteudo/232511>

Decreto 7/09, de 12 de Maio – Criação de novas IES e o redimensionamento da UAN. Consultado em: [http://www.pnfq.gov.ao/sites/default/files/docs/decreto\\_7-09.pdf](http://www.pnfq.gov.ao/sites/default/files/docs/decreto_7-09.pdf)

Decreto Presidencial n.º 193/18, de 10 de Agosto – Normas curriculares gerais de acesso ao Ensino Superior

Decreto Presidencial n.º 5/19, de 8 de Janeiro (Regulamento Geral de Acesso ao Ensino Superior)

Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro)

Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16, 7 de Outubro)

Portugal (2005). *Constituição da República Portuguesa. VII revisão*. Consultado em: <https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CRPVIIrevisao.pdf>. Data de acesso: 01.02.2021

## **Netgrafia**

Bico, G. (2021). *Elevador social avariado: o mito da meritocracia na educação em Portugal*. In Diferencial, Jornal dos Estudantes do IST. Consultado em:

<https://diferencial.tecnico.ulisboa.pt/opiniao/elevador-social-avariado-o-mito-da-meritocracia-na-educacao-em-portugal/>. Data de acesso: 15.04.2021

Carvalho, P. (2021). *GUERRA COLONIAL. Angola, 1961.* Consultado em:  
<https://www.publico.pt/2021/03/14/politica/noticia/angola-1961-manancial-barbarie-terror-levou-guerra-colonial-1953897>. Data de acesso: 13.03.2021

<https://dre.pt/application/conteudo/232511>

Sebastião, J. Fr. (2021, 12 de dezembro). Angola nos últimos lugares em oferta de serviços de internet em África. *menosfio. Mais Angola. Mais tecnologia.* Consultado em:  
<https://www.menosfios.com/angola-nos-ultimos-lugares-em-servicos-de-internet-em-africa/>. Data de acesso: 12.12.21

## **APÊNDICES**

## Apêndice I - Grelha de entrevista (semiestruturada) a gestores de IES em Benguela

Isaac Simão Santo, angolano, de 39 anos, é candidato à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas pela UMINHO (Portugal)/2019-2021 e tem como tema de pesquisa “A FORMAÇÃO SUPERIOR COMO INSTRUMENTO DE MOBILIDADE SOCIAL EM ANGOLA: ESTUDO DE CASO DE JOVENS NA PROVÍNCIA DE BENGUELA (ANGOLA)”. O candidato requer, com a mais elevada consideração, que V. Excelência participe no alcance dos objetivos da investigação. A vossa atenção a esta entrevista será, pois, muito importante. A entrevista obedecerá a uma estrutura semiestruturada. O investigador garante-vos o sigilo e que, após a conclusão do estudo, procederá ao envio do texto (dissertação) para V. conhecimento. Em caso de dúvida é favor contatar o email: [isaacsanto82@outlook.pt](mailto:isaacsanto82@outlook.pt) ou o +244923868372 (WhatsApp)

1. Qual é a Vossa opinião sobre o impacto do ensino superior no desenvolvimento socioeconómico, especialmente de países periféricos, como é o caso de Angola?
2. O Ensino Superior em Angola data efetivamente de 1962, com a criação dos *Estudos Gerais Universitários de Angola* (Decreto-Lei n.º 44 530, de 21 de Agosto de 1962). Que apreciação se vos oferece fazer quanto ao estado do ensino superior no país, particularmente em Benguela, mormente quanto:
  - 2.1 À organização da oferta educativa?
  - 2.2 Ao nível de formação (preparação) de estudante *ingressados*?
  - 2.3 Ao quadro docente, em termos de intervenção no processo docente-educativo e investigação?
  - 2.4 Ao rácio candidatos – vaga?
3. Alguns estudos sugerem que determinados cursos são escolhidos em função da vocação do estudante, mas grande parte dos candidatos prefere cursos que lhe permitem ingresso no mercado de trabalho. Qual é a Vossa apreciação acerca do assunto?
4. Segundo Delors et al. (2010, p. 27), “A política educacional deve ser suficientemente diversificada e concebida de tal modo que não se torne um fator suplementar de exclusão social”. Que opinião tem acerca das Políticas Públicas de Educação em Angola?
5. A IES são dadas, por vezes, como instâncias promotoras de desigualdades sociais. Qual é a V. opinião a esse respeito contextualizando o caso a Benguela?
6. Falemos agora acerca da importância da família na vida académica dos jovens. Considera haver relação entre nível académico dos pais e o desempenho dos jovens em formação nas IES em Benguela?
7. A democracia é dos temas mais debatidos nas universidades em quase todo o mundo. Qual é o Vosso juízo acerca da vivência democrática nas IES em Benguela em termos de participação e autonomia, por exemplo?
8. Uma das grandes reclamações de jovens é a falta de emprego, ainda que esteja em formação numa IES. Haverá, na V. opinião, alguma razão, por exemplo, uma formação académica *questionável*?
9. Que relação pode estabelecer entre a formação superior e a construção de classes sociais (estratificação social) em Benguela?
10. Considera a Formação Superior um mecanismo mobilidade social de jovens em Benguela? Porquê?
11. Que outros mecanismos pode referir como ascensores sociais de jovens em Benguela?

12. Quais são, em V. opinião, as grandes diferenças entre as IES públicas e privadas, se é que há?
13. Enquanto interveniente direto do Ensino Superior, que desafios vislumbra para os jovens em Benguela para que se registre mobilidade social?
14. Que iniciativas/medidas existem no Ensino Superior (em Benguela) que visam a monitorização dos percursos académicos, nomeadamente ao nível do abandono, do insucesso e, inclusive, da excelência académica?
15. Que tipo de apoios sociais/económicos são garantidos ou podiam ser garantidos aos estudantes que com dificuldades económicas?
16. Caso haja algo que não foi questionado, tenha a bondade!

Imensamente grato pela atenção.

Braga, Setembro de 2021.



+244923868372

Quadro 6 - Quadro-síntese das entrevistas (semiestruturada) a gestores de IES em Benguela

N.º ordem	Questionamentos sobre	Respostas	
01	O impacto do ensino superior no desenvolvimento socioeconómico, especialmente de países periféricos, como é o caso de Angola	Não se sabe ainda qual é o impacto das IES no alavancar da economia do país	BGA1
		No contexto geral não tenho opinião formada sobre o assunto. Considero ainda muito tímido	BGA2
		Impacto do ensino superior no desenvolvimento socioeconómico em Angola é ainda tímido.	BGA3
		O ensino superior deve ter um impacto significativo sobre o desenvolvimento destes países	BGA4
2.1	A organização da oferta educativa	Não responde às necessidades do país	BGA1
		Está num bom caminho e responde, em certa medida, ao contexto da provincia,	BGA2
		Podemos dizer que ainda está aquém, sobretudo no que se refere às instituições de ensino públicas.	BGA3
		É pouco equilibrada principalmente por razões económicas uma vez que há pouco investimento	BGA4
2.2	Ao nível de formação (preparação) de estudante <i>ingressados</i> ?	O problema está na preparação de base	BGA1
		Muitas manifestações por parte de docentes relativamente ao nível de preparação de “alguns” estudantes	BGA2
		Algumas debilidades, cada vez mais frequentes, nos candidatos ao ensino superior ou estudantes recém-ingressados	BGA3
		É baixo como consequência do fraco nível de preparação no ensino de base	BGA4

N.º ordem	Questionamentos	Respostas	Cód.
2.3	Ao quadro docente, em termos de intervenção no processo docente-educativo e investigação?	A questão obriga-nos a analisar o sistema político, a condição social do docente e a sua relação com as forças de poder	BGA1
		Podemos afirmar que temos quadros capacitados	BGA2
		É com satisfação que noto, enquanto gestor numa instituição de ensino superior, que vai fazendo cultura	BGA3
		O quadro docente é limitado e sem o nível de preparação desejado	BGA
2.4	Ao rácio candidatos – vaga?	Não podemos criar ilusões de que todo o mundo deve fazer o ensino superior	BGA1
		Rácio candidatos-vagas, deixa muito a desejar	BGA2
		Infelizmente o <i>numerus clausus</i> que se vai estabelecendo todos os anos está longe de fazer jus ao número de candidatos	BGA3
		É desproporcional devido ao grande desequilíbrio que há entre o crescimento populacional e o crescimento de instituições de ensino.	BGA4

N.º Ordem	Questionamentos	Respostas	Cód.
3.	Grande parte dos candidatos prefere cursos que lhe permitem ingresso no mercado de trabalho. Qual é a Vossa apreciação acerca do assunto	Os candidatos procuram mais por opções formativas que favoreçam o seu emprego. Para o nosso caso, são os cursos de saúde	BGA1
		O acesso ainda não responde, na generalidade, a vocação e/ou desejo do candidato/preensões de emprego	BGA2
		Muitos buscam sobretudo uma formação que lhes abra as portas ao emprego ou ao crescimento profissional.	BGA3
		Má orientação política e social dos intervenientes. Foco mais no resultado final	BGA4

N.º ordem	Questionamentos	Respostas	Cód.
4.	Opinião tem acerca das Políticas Públicas de Educação em Angola?	São muito ténues e, com isso, não atendem os objetivos da educação.	BGA1
		Considero-as como estando num bom caminho de ajustamentos progressivos à realidade do país	BGA2
		Preocupação governo angolano - urgência colocar a educação no lugar que merece	BGA3
		São as adequadas, o problema está no cumprimento	BGA
5	IES e promoção das desigualdades sociais	A escola é a parte visível das desigualdades sociais	BGA1
		Benguela não é realidade até porque o objecto social da universidade versa, justamente, o contrário	BGA2
		Desejos de ingressar e o reduzido número de IES/Falta de recursos financeiros para ingressar nas instituições privadas	BGA3
		Por causa em parte do seu carácter mercantilista	BGA
6.	Relação entre nível académico dos pais e o desempenho dos jovens em formação nas IES em Benguela	O incentivo ajuda no desempenho	BGA1
		É muito relativo. Devo recorrer-me a minha experiência docente: (i) filhos de pais com nível académico baixo tendem a ter melhor desempenho durante a formação, como forma de melhoramento do seu status social; (ii) filhos de pais com NA considerável tendem a ter um desempenho mais baixo (manutenção de certo prestígio social/pelos pais.	BGA2
		Em muitos casos o nível académico dos pais tem servido de estímulo	BGA3
		Em muitos casos existe relação incidindo fundamental (orientação vocacional/estímulos motivacionais para a dedicação)	BGA

N.º ordem	Questionamentos	Respostas	Cód.
7.	Vivência democrática nas IES em Benguela em termos de participação e autonomia, por exemplo?	Em Benguela, a vivência faz-se sentir, apesar de ser residual	BGA1
		A vivência democrática ainda é débil (influência política)	BGA2
		Ainda se considera bastante tímida, sobretudo IES públicas	BGA3
		Participação é fraca por causa dos autores e líderes de determinadas associações	BGA4
8.	Falta de emprego, ainda que esteja em formação numa IES. Haverá, na V. opinião, alguma razão?	Em muitos casos tem que ver com a falta de oportunidades	BGA1
		É necessário olhar para a formação e para as oportunidades de emprego de quem a frequenta.	BGA2
		Grandes debilidades na escrita e fala. Ainda que diplomados encontram entraves no acesso ao emprego.	BGA3
		Existem vários motivos desde a qualidade da formação académica, as competências desenvolvidas pelos graduados, as habilidades adquiridas e a insuficiência das políticas de formação e oferta formativa	BGA4
9.	Relação pode estabelecer entre a formação superior e a construção de classes sociais (estratificação social) em Benguela?	Há relação entre ambos os descritores sociológicos.	BGA1
		Estratificação social poderá <i>diminuir</i> com a formação superior	BGA2
		ES não marca salto de qualidade, faz com que venha longe esta estratificação social.	BGA3
		Os provenientes de classes sociais melhor posicionadas acabam por ter melhores condições para frequência e conclusão dos cursos de formação.	BGA4

N.º ordem	Questionamentos	Respostas	Cód.
10.	Formação Superior um mecanismo mobilidade social de jovens em Benguela? Porquê?	Sim, considero. Porque a qualificação académica permite a mobilidade social, em alguns casos	BGA1
		Sim, em certa medida. Por ser uma tarefa da universidade	BGA2
		Em certa medida sim. Basta verificar jovens que vêm a Benguela ou partem para longe de Benguela para estudar	BGA3
		Sim. Porque a especialidade de formação prove a mobilidade dos graduados	BGA4

N.º ordem	Questionamentos	Respostas	Cód.
11.	Outros mecanismos pode referir como ascensores sociais de jovens em Benguela?	Formação média técnico-profissional, empreendedorismo, filiação partidária, origem geográfica	BGA1
		Estágios curriculares	BGA2
		Domínio português e inglesa + TIC	BGA3
		Empreendedorismo, na diversidade de formação profissional	BGA4
12	Grandes diferenças entre as IES públicas e privadas, se é que há?	Docentes privadas melhores em tarefas (cumprimento dos tempos letivos) e mais motivados, melhores infraestruturas (priv.), mais e melhores equipamentos	BGA1
		Docentes IESpúbl. são os mesmos das privadas/pagamento de propinas nas IES privadas	BGA2
		Mercantilismo tem sido uma mancha IES privadas	BGA3
		Fraco investimento RH/IESprivadas	BGA4
13	Desafios vislumbra para os jovens em Benguela para que se registre mobilidade social?	Pensar nos perfis de entrada e saída de	BGA1
		Projetos mais estruturantes e atuantes	BGA2
		Jovens se dispam do complexo de gabinete	BGA3
		Aposta na qualidade do desempenho na formação	BGA4

N.º ordem	Questionamentos	Respostas	Cód.
14.	Iniciativas/medidas existem no Ensino Superior (em Benguela) que visam a monitorização dos percursos académicos, nomeadamente ao nível do abandono, do insucesso e, inclusive, da excelência académica?	Implementação de Bolsas de Estudo acessível às classes mais desfavorecidas	BGA1
		Quase nenhuma, não existe acultura e a preocupação para a recolha destas informações	BGA2
		Seguir cada caso e avaliar pontualmente	BGA3
		Maior abrangência das bolsas de estudo e maior relação entre as IES e as empresas para oferta de oportunidades de emprego.	BGA4
15	Tipo de apoios sociais/económicos são garantidos ou podiam ser garantidos aos estudantes com dificuldades económicas?	Transporte e acesso às fontes de pesquisa eletrónicas	BGA1
		Sensibilização/Bolsa de estudo	BGA2
		Flexibilização no pagamento de coimas	BGA3
		Bolsa de estudo/melhores relações com a sociedade	BGA4
16.	Caso haja algo que não foi questionado, tenha a bondade!	Nada a declarar	BGA1
		Trabalhar mais pela democracia nos jovens	BGA2
		Trabalhar contra a docência mercantil da parte de colegas	BGA3
		Normativos ajudam na mobilidade	BGA4

A apresentação estática destas tabelas deve ser melhorada (reduzir a dimensão e sintetizar a informação mais importante. As tabelas mais extensas podem ser inseridas nos apêndices.

**APÊNDICE II** - Inquérito por questionário a estudantes do ensino superior em Benguela (Angola)

*A formação superior como instrumento de mobilidade social em Angola: estudo de caso de jovens na província de Benguela (Angola)* é o tema proposto por Isaac Simão Santo, pg 41172, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas - edição de 2019/2021, promovido pela Universidade do Minho (Portugal).

O candidato, sob orientação de Leonor Maria de Lima Torres (Professora Associada com Agregação), propõe-se a seguir *predominantemente* o Paradigma Qualitativo. Via *Estudo de caso* (casos múltiplos) usou a técnica Inquérito por Questionário (IQ) no trabalho empírico destinado a estudantes inscritos desde o 2.º ao 4.º anos de IES (públicas e privadas) da província. O IQ baseia-se nas propostas de vários autores como Hill e Hill (2009) e UTAD (2017) e foi selecionada por pretendermos também alcançar as expetativas destes sobre formação superior e mobilidade social.

Escolhemos, assim, a *Amostragem estratificada* (Hill e Hill, 2009), dado que nos permitir dividir a amostra olhando para a dimensão por estrato (faixa etária, escolaridade) e examinar a sua sociografia, sempre tendo em razão o tamanho mínimo da amostra.

O candidato, em respeito à ética científica, assegura o anonimato dos respondentes e a confidencialidade das suas respostas comprometendo-se ainda a partilhar os resultados da investigação à comunidade científica.

O candidato



A. caracterização sociográfica					
1. Idade	18 - 24		25-29	30 - 34	
2. Sexo					
Masculino				Feminino	
3. Local de nascimento					
Benguela		Outro município da província de Benguela		Outra província de Angola (Qual)	
				Outro país	
4. Local de residência (habitual)					
Benguela		Outro município da província de Benguela		Outra província de Angola (Qual)	
				Outro país	
5. Estado Civil					
Solteiro		União de fato		Casado	
				Outro	
6. A casa em que habita é					
Arrendada		Própria		Familiar	
7. Agregado familiar (N.º de pessoas a viver na mesma casa)					
1 - 2		Entre 2-4		Entre 5-10	
				Mais de 10	
8. A casa em que habita é					
Arrendada		Própria		Familiar	
9. Rendimento do agregado familiar					
Até 30 mil		Entre 30-70 mil		Entre 70-150 mil	
				Entre 150-250 mil	
				Mais de 250 mil	

10. Das opções abaixo indique apenas uma opção cada progenitor		
Sem escolaridade		
1.º Ciclo do Ensino Básico/Ensino Primário		
2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico		
Ensino Secundário		
Bacharelato		
Formação profissional superior		
Licenciatura		
Formação Pós-graduada (Mestrado, Doutoramento, Pós-Doutoramento)		

11. Indique a situação laboral dos seus progenitores escolhendo uma opção para cada um (ainda que já tenha falecido). Escolha uma opção para cada um.		
	Pai	Mãe
Reformado(a)		
Exerce profissão (a tempo inteiro)		
Exerce uma (ou mais) atividade(s) em part-time		
Ocupa-se das tarefas do lar (Doméstica)		
Incapacitado permanente para o trabalho		
Desempregado		

II. Percurso acadêmico		
1. Qual é o curso que frequenta?		
Artes e humanidade		
Ciências Sociais, Políticas e da Comunicação		
Ciências Médicas e da Saúde		
Ciências da Gestão e da Administração		
Ciências Naturais e do Ambiente		
Ciências de Engenharia e Tecnologia		
Ciências Exatas		
Ciências Agrária e da Pesca		
Ciências de Educação		

2. Em que ano está inscrito?		
2.º	3.º	4.º

3. Beneficia de algum tipo de Bolsa de Estudo do Estado (INAGBE)			
Sim	Não	Gostaria de ter	Não precisa
4. Alguém da família (pai, mãe ou irmã/irmão já beneficiou de Bolsa de Estudo			
Sim		Não	

5. Qual Período letivo em que está inscrito?	
Regular	Pós-laboral

6. Qual é a sua situação atual	
Estudante	Estudante - trabalhador

8. A instituição em que estuda é	
Pública	Privada

9. Qual é a sua fonte de renda?		
Funcionário Público	Independente/conta própria/empresário	Não trabalha/Depende da família

### III. ENSINO SUPERIOR - ESCOLHA DO CURSO E EXPECTATIVAS FUTURAS

1. Quais são as suas expectativas em relação ao curso que frequenta (Preencha <i>apenas</i> uma opção com "X")	Muito alta (5)	Alta (4)	Moderada (3)	Baixa (2)	M. baixa (1)
Espero que este curso me proporcione uma profissão socialmente prestigiada					
Espero que este curso contribua para ter um estatuto social e profissional superior aos meus pais					
Espero que este curso me permita trabalho autônomo					
Espero que este curso me dê autonomia em relação aos meus familiares					
Apenas cumpro o desejo dos meus familiares					

2. Qual é a sua opinião sobre o funcionamento da IES em que estuda quanto às seguintes opções:					
	Muito insatisfeito (1)	Insatisfeito (2)	Nem satisfeito/nem insatisfeito (3)	Satisfeito (4)	Muito satisfeito (5)
Promove a competência profissional do corpo docente					
Promove a orientação vocacional					
Promove o desenvolvimento a cidadania					
Promove a inserção no mercado de trabalho					
Promove a relação professor-estudantes					
Promove a relação entre estudantes					
Ajuda na integração e adaptação do estudante					
Permite a participação dos estudantes nas decisões de gestão da IES					
Disponibiliza condições materiais ideais para o estudo (fotocópias, livros, espaços etc.)					
Promove a estabilidade para o estudo (tempo, condições emocionais etc)					

1. Já pensou em desistir dos estudos?	
Sim	Não

#### IV. CARACTERIZAÇÃO DA VIDA DO ESTUDANTE NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (BENGUELA)

1. Enquanto estudante do ensino superior	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Participa nos órgãos de Direção da instituição (Assoc. Est. ou outra estrutura)					
Consulta bibliotecas para investigação de outras áreas de conhecimento					
Participa em atividades científicas extra-aulas (eventos científicos, feiras)					
Estabelece contactos com o mercado de trabalho					

#### V. CAPITAIS SOCIAL E CULTURAL

1. Possui uma biblioteca ou livros de diversas áreas do saber (Preencha apenas uma opção com "X")	Sim		Não		
2. Como tem ocupado os seus tempos livres	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Passeio/viagens com amigos					
Passeio/viagens com familiares					
Leitura diversa					
Atividades desportivas					
Ações de solidariedade e voluntariado					
Ativ. culturais e artísticas (museus, cinema, teatro, concertos,...)					
Participação em associações políticas					
Participação em associações e instituições religiosas					
Outras (é favor indicar qual)					

1. Razões de escolha do curso	
Facilidade de colocação no mercado (emprego)	
Tradição familiar	
Vocação	
Orientação profissional	

#### VI. PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A FORMAÇÃO SUPERIOR E MOBILIDADE SOCIAL EM BENGUELA

1. Qual foi a média com que terminou no ensino secundário (classificação geral obtida nas várias disciplinas)?		
10-14	14-16	Mais de 16

2. De que depende a mobilidade social de jovens universitários em Benguela? Escolha, por favor, somente 3 opções por ordem de importância	Concordo plenamente (5)	Concordo (4)	Indeciso (3)	Discordo (2)	Discordo plenamente (1)
Da filiação partidária					
Da formação académica					
Da raça/cor da pele					
Da zona de origem					
Da zona de residência					
Do esforço e inteligência do indivíduo					
Do estatuto da família					
Local de nascimento (centro/periferia)					
Outra opção (é favor indicar qual)					

3. Em Benguela, os jovens das classes sociais privilegiadas têm mais facilidade de ingresso nas IES públicas e privadas				
Concordo plenamente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo plenamente

4. Em Benguela, os cursos que melhor facilitam a inserção no mercado de trabalho estão mais disponíveis nas IES privadas				
Concordo plenamente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo plenamente

5. O Estado deve ser o principal ator na garantia da igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior para os jovens em Benguela				
Concordo plenamente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo plenamente

6. A relação entre as Estado, IES e o setor privado contribui para a criação de emprego para jovens universitários em Benguela				
Concordo plenamente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo plenamente

7. A formação académica dos pais influencia positivamente no desempenho académico dos jovens universitários em Benguela				
Concordo	Discordo	Concordo relativamente	Discordo relativamente	Nem Concordo/Nem Discordo.

8. A participação de jovens na conceção das políticas públicas de educação tem implicações positivas na democraticidade do subsistema de ensino superior em Angola				
Concordo	Discordo	Concordo relativamente	Discordo relativamente	Nem Concordo/Nem Discordo.

9. A "pressão" de jovens para ingresso nas IES deve-se à necessidade de encontrarem emprego que lhes permita mobilidade social

Concordo plenamente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo completamente	

10. A formação superior é o principal mecanismo de mobilidade social de jovens na província de Benguela (Angola)

Concordo plenamente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo plenamente

Braga, Julho de 2021



## **ANEXOS**

# Anexo 1 - Criação de Liceus: Luanda, Benguela e Huambo

1250

I SÉRIE — NÚMERO 162

tomando como contrapartida as seguintes disponibilidades da mesma tabela de despesa:

## CAPÍTULO 8.º

### Serviços militares

#### Despesas com o pessoal

Artigo 205.º, n.º 1), alínea a) «Remunerações certas ao pessoal em exercício — Pessoal dos quadros aprovados por lei — Vencimentos» . . . . .	190.625\$00
Artigo 206.º, n.º 2) «Remunerações acidentais — Gratificações de readmissão» . . . . .	46.875\$00
Artigo 207.º, n.º 1), alínea a) «Outras despesas com o pessoal — Alimentação a praças em comissão, do ultramar e indígenas — A 36 praças em comissão (§ 3 por dia) . . . . .	65.875\$00
	<hr/>
	303.375\$00

Ministério do Ultramar, 1 de Agosto de 1956. — Pelo Ministro do Ultramar, *Carlos Krus Abecasis*, Subsecretário de Estado do Ultramar.

Para ser publicada no *Boletim Oficial* da Guiné, Moçambique e Timor. — *Carlos Abecasis*.

## Direcção-Geral do Ensino

### Decreto n.º 40 713

O ensino secundário oficial foi iniciado na província de Angola em Setembro de 1919, pela criação do primeiro liceu, na cidade de Luanda, por efeito da Portaria n.º 51, de 22 de Fevereiro daquele ano.

Dez anos depois a conversão do Escola Primária Superior da Huila (Diploma Legislativo n.º 40, de 5 de Abril de 1929) deu lugar a que a província viesse a ficar dotada com dois liceus: o da capital, que facilita naturalmente a frequência dos distritos do Norte e de parte do litoral, e o da cidade, hoje denominada Sá da Bandeira, o qual tem servido parte da área dos planaltos e do Sul.

Decorridos vinte e sete anos sobre a criação do segundo liceu impõe-se, a quem examine o movimento escolar do Sul de Angola, a verificação de que o único liceu nele existente não pode satisfazer a afluência da mocidade escolar que procura este grau de ensino. Esta circunstância mostra-se pelo facto de, além de o Liceu de Sá da Bandeira ter visto elevar-se já a sua frequência a 530 alunos, a inscrição de externos no mesmo estabelecimento ter chegado à cifra de 1274, ou seja mais do dobro dos internos.

Provém esta massa escolar dos centros populacionais recente e intensamente desenvolvidos por toda a área meridional da província, e especialmente ao longo da linha férrea que se dirige ao planalto central, aos quais aquele Liceu não proporciona acesso fácil e cómodo, por motivo da distância e até das dificuldades provenientes de acidentes geográficos.

Tem o Governo olhado com a devida atenção para as necessidades de ensino e de cultura dos povos do Sul da província, encarando-as à luz das conveniências da colonização e dos superiores interesses do País, que lhes estão estreitamente associados.

Nesta ordem de ideias se dotou aquela parte de Angola com diversos estabelecimentos de ensino profissional. Assim, a Escola Industrial e Comercial Sarmiento Rodrigues, em Nova Lisboa, já com os seus 345 alunos; a do mesmo género, com a denominação de Artur de Paiva, em Sá da Bandeira, que matriculou já 222; outra em Moçâmedes, também industrial e comercial, com 250 alunos; as técnicas elementares de Benguela e Lobito, que iniciaram a sua laboração,

respectivamente, com 52 e 54 alunos, e a de Silva Porto, criada pelo Decreto n.º 39 850, de 15 de Outubro de 1954, e cuja abertura não deve demorar.

Além deste ramo de ensino, directamente conduzido no sentido da propulsão económica da grande província portuguesa da África Ocidental, não se podem esquecer as aspirações da mocidade escolar que ali procura a formação do género a que se destinam os liceus. Com o intuito de a servir e de introduzir a conveniente normalização numa ordem docente a que, de maneira especial, cumpre elevar e arreigar o espírito português se instituem, por este decreto, mais dois liceus: um em Benguela e outro em Nova Lisboa.

O de Benguela, como órgão e expoente de um apreciável nível de cultura, consagrará tanto as velhas tradições portuguesas ali mantidas como o progresso notável desse distrito.

O de Nova Lisboa deverá justamente premiar a expansão que no planalto central tem sido operada em breve tempo, como afirmação da capacidade portuguesa, por uma população activa e audaz, tão ansiosa de progresso como fielmente devotada ao amor da Pátria e ao cumprimento da sua missão civilizadora.

Outras disposições inclui ainda o presente decreto, com o fim de resolver alguns pormenores da evolução do ensino liceal no ultramar.

Nestes termos:

Atendendo ao que representou o Governo-Geral de Angola, com o parecer unânime do Conselho do Governo da mesma província;

Ouvindo o Conselho Ultramarino;

Usando da faculdade conferida pelo n.º 3.º do artigo 150.º da Constituição, o Ministro do Ultramar decreta e eu promulgo o seguinte:

Artigo 1.º É criado um liceu de frequência mista e destinado ao ensino do 1.º e do 2.º ciclos em cada uma das cidades de Benguela e Nova Lisboa.

Art. 2.º Com vista à dotação dos liceus criados pelo artigo anterior e suprimento de outras necessidades do ensino liceal no ultramar, são aumentados os quadros do pessoal dos estabelecimentos deste grau com os seguintes lugares:

a) Quadro comum de professores:

Para o Liceu Gil Eanes, em Cabo Verde: um lugar do 7.º grupo.

Para o Liceu D. Guiomar de Lencastre, de Luanda: um lugar do 1.º grupo (feminino).

Para o Liceu de Benguela: um de cada um dos grupos 1.º a 9.º, sendo femininos os do 2.º, do 3.º e do 6.º.

Para o Liceu de Nova Lisboa: um de cada um dos grupos 1.º a 9.º, sendo femininos os do 2.º, do 3.º e do 6.º.

Para o Liceu Salazar, de Lourenço Marques: um do 4.º grupo na 1.ª secção, um do 3.º (feminino) na 2.ª e um do 2.º na 3.ª.

b) Quadros complementares de professores:

Em cada um dos Liceus de Benguela e Nova Lisboa: um de Canto Coral, dois de Educação Física (sendo um do sexo feminino), dois de Religião e Moral (sendo um do sexo feminino) e uma professora de Liores Femininos.

c) Pessoal de secretaria:

Para o Liceu Gil Eanes, em Cabo Verde: um aspirante.

Para cada um dos Liceus de Benguela e Nova Lisboa: um segundo-oficial, um terceiro-oficial e um aspirante.

**Anexo 2 - Decreto-Lei n.º 44 530, de 21 de Agosto de 1962 - Criação dos estudos gerais universitários de Angola e Moçambique**

21 DE AGOSTO DE 1962

1131

Art. 2.º Seja qual for o valor das obras a realizar não poderá a Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais despende com pagamentos relativos às obras executadas, por virtude de contrato, mais de 400 000\$ no corrente ano, 700 000\$ no ano de 1963 e 60 506\$, ou o que se apurar como saldo, no ano de 1964.

Publique-se e cumpra-se como nele se contém.

Paços do Governo da República, 21 de Agosto de 1962. — AMÉRICO DEUS RODRIGUES THOMAZ — *António de Oliveira Salazar* — *António Manuel Pinto Barbosa* — *Eduardo de Arantes e Oliveira*.

**MINISTÉRIO DO ULTRAMAR**

Gabinete do Ministro

**Decreto-Lei n.º 44 530**

1. Foi oportunamente tornado público que o Governo entendia ter chegado o momento de instituir o ensino superior nas províncias de Angola e Moçambique, corroando assim um esforço extremamente honroso levado a cabo no domínio da instrução. Ao ser tomada esta decisão não deixou de estar presente a complexa problemática do ensino nos territórios em via de desenvolvimento, onde logo avultam as questões relacionadas com a ocupação escolar de base, pilar fundamental do portuguesismo dos povos. Não é por isso de estranhar que se tenha providenciado no sentido de intensificar essa ocupação, diligenciando conseguir um aumento de agentes do ensino pela instalação das escolas apropriadas de formação, e que ao mesmo tempo, correspondendo e antecipando a curva da escolaridade, se procure aumentar o equipamento das províncias em estabelecimentos de ensino liceal e técnico. Tudo isto, que se entende corresponder a uma visão realista da situação, e tendo ainda em conta as pesadas incidências que as circunstâncias da conjuntura internacional têm nos orçamentos das províncias, torna evidente que têm de prever-se criteriosamente os recursos necessários para um programa de ensino que se deseja tão completo quanto possível. Mas tendo isto em conta, e na certeza de que se trata de um domínio onde todos estarão dispostos a fazer os sacrifícios necessários, pensou-se que não se devia adiar a execução do projecto relativo à instituição do ensino superior nas referidas províncias.

2. Um ponto que se afigura fundamental, e nunca poderá ser esquecido, é que a Universidade de facto é só uma, intimamente ligada à definição e perpétua da ideia da unidade nacional, que os Portugueses vivem hoje com intensidade poucas vezes atingida no passado. Basta meditar no que representou para a preservação dessa unidade a velha e gloriosa Universidade de Coimbra, ao lado da qual depois enfileiraram dignamente as demais, para todos compreenderem a importância decisiva que a Universidade tem na vida da Nação. Trata-se, pois, de um domínio onde não deve improvisar-se sem perigos graves para a dignidade do País, para os seus interesses vitais, e até para a estabilidade social dos povos. Daí o inconveniente de o ensino superior ser instituído em qualquer parte do território nacional em termos de os seus diplomados virem a sentir-se socialmente diminuídos pela circunstância de aos títulos obtidos não poder ser reconhecida

dignidade igual à dos concedidos por outras instituições de ensino superior. Nunca o fizeram países com menores responsabilidades culturais do que o nosso, e não o consente sequer o respeito que se deve às províncias e à autenticidade de que deve rodear-se a administração pública. Por isso se entende que o ensino superior nas províncias ultramarinas deve ser feito em estreita associação com as Universidades existentes, as quais, dando mais uma vez prova do seu acrisolado devotamento ao interesse nacional, não se pouparão a sacrifícios para assegurar a tal ensino uma total dignidade.

3. Ouvida a Junta Nacional da Educação, onde tem assento a representação do escol universitário do País, entendeu-se que os critérios propostos por aquele alto órgão eram de adoptar e, em face do espírito de cooperação demonstrado, pensa-se que o caminho pode ser encetado com confiança.

Nestes termos:

Usando da faculdade conferida pela 1.ª parte do n.º 2.º do artigo 109.º da Constituição, o Governo decreta e eu promulgo, para valer como lei, o seguinte:

Artigo 1.º São criados nas províncias de Angola e Moçambique os estudos gerais universitários, integrados na Universidade Portuguesa.

Art. 2.º Os senados e conselho da Universidade Portuguesa asseguram o alto patrocínio pedagógico dos estudos gerais universitários instituídos por este decreto.

Art. 3.º Os reitores dos estudos gerais universitários têm assento na 4.ª secção da Junta Nacional da Educação.

Art. 4.º As cadeiras e cursos professados nos estudos gerais universitários terão perfeita equivalência com as cadeiras e cursos correspondentes professados em qualquer outro estabelecimento de ensino superior e serão válidos em todo o território nacional.

Art. 5.º O pessoal docente dos estudos gerais universitários terá os direitos e honras das correspondentes categorias do professorado universitário e será recrutado de harmonia com a lei geral.

Art. 6.º O ingresso nos cursos professados nos estudos gerais universitários obedecerá às regras fixadas na lei para a admissão ao ensino superior.

Art. 7.º Nos estudos gerais universitários serão instituídos, com prioridade, os cursos correspondentes aos domínios de actividade onde se verifique maior carência de pessoal habilitado com cursos superiores. Desde já se consideram prioritários os cursos relacionados com a ciência aplicada.

Art. 8.º Para cada curso instituído será fixado, em função das possibilidades docentes e discentes, o número de anos a professar nos estudos gerais universitários.

Art. 9.º A lei poderá considerar como habilitação profissional suficiente para o exercício de funções determinadas a aprovação no número de cadeiras professadas na Universidade que a mesma lei indicará.

Art. 10.º Os reitores dos estudos gerais universitários serão nomeados pelo Ministro do Ultramar, ouvido o Ministro da Educação Nacional, de entre pessoas que reúnam as condições exigidas na lei geral para o exercício deste cargo.

Art. 11.º Para cada uma das províncias de Angola e Moçambique será imediatamente nomeada, por portaria conjunta dos Ministros do Ultramar e da Educação Nacional, uma comissão instaladora dos estudos gerais

### Anexo 3 - Histórico da implementação do ensino superior em Benguela

Nº	Documento	Data	Conteúdo
	Tipo	Numero	
33	Parecer		AG089
			<p>PARECER DA SUB-COMISSÃO DO ENSINO SUPERIOR SOBRE IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRUTURAS DE ENSINO SUPERIOR NAS PROVINCIAS: "Relativamente ao Centro Universitário de Benguela, a Sub-Comissão constatou: 1- o esforço desenvolvido pela Província no sentido de criação de condições mínimas para a implementação duma estrutura de ensino superior; (...); 3- o recrutamento de docentes a partir de recursos humanos locais; 4- a existência, na Província dos regimes de ensino à distância e de voluntariado, assentes nas estruturas organizativas do ISCED e do núcleo do curso de Direito" (sublinhado nosso).</p> <p>Antes, a Comissão havia considerado (ponto 7.) que se deveria "envidar esforços no sentido da melhoria do ensino à distância".</p> <p>Assim, "... e de opinião de que, numa primeira fase, se deveria melhorar o funcionamento do núcleo de direito e da filial do ISCED, já existentes, no sentido de melhoria do ensino à distância e sua paulatina reconversão em ensino directo, através da sedentarização do corpo docente (...). Numa segunda fase (...) dever-se-á encetar a viabilidade de criação de escolas superiores e/ou Institutos superiores, que ministrarão cursos ao nível de bacharelato (ciclo curto), nas áreas de Educação, Administração e Direito."</p> <p>Na 2ª página deste documento, à margem esquerda, junto ao nº 4 (transcrito acima), há a seguinte observação manuscrita, do Ministro da Educação: "Institucionalizar o Centro Universitário?... Já existe."</p>
34	Ofic		?
			<p>Ofício do Camarada Ministro ao Camarada Presidente: "... Sou de opinião que, para o ano lectivo 1989-90, se reforce a modalidade de ensino à distância ..."; "... esta organização do ensino à distância permitira, a meu ver, criar as bases para, seguramente, se avançar na perspectiva (... de criação ...) de uma formação de carácter terminal, visando uma formação rápida de técnicos superiores" (cf. pag. 3 com pag. 1 do ofício).</p>
36	TELEA		NOV89
			<p>Do Delegado Provincial de Educação de Benguela ao Ministro da Educação: "Em conformidade de orientação vg dada em despacho extraordinária vg concedido ao signatário em 12/10/89 vg cumpre-me informar vg que aulas do ensino superior terão início meados mesh de Dezembro PT. Mais informo que Comissão Instaladora do Centro Universitário de Benguela vg cuja criação foi concedida na reunião do Conselho de Ministros (... ilegível ...) do ar em curso ainda não deu um passo em relação às tarefas que lhe são acometidas" (...).</p> <p>Despacho do Camarada Ministro, de 28 de Novembro: "Comunicar à DFE/Benguela, que deve Província aguardar trabalho Comissão Instaladora, conforme despacho Presidencial. 28.11.89.c/c- Secretariado do Conselho de Ministros e Comissariado Provincial de Benguela"</p>
37	Ofic	2889	NOV89
			<p>Gabinete do Ministro pede ao Secretariado do Conselho de Ministros "... informação sobre o accionamento do projecto de resolução que cria o Centro Universitário de Benguela aceite pelo Conselho de Ministros." (sublinhado nosso).</p>
38	Desp	?	DEZ89
			<p>DEspacho do Ministro da Educação a indicar Joaquim Manuel Nunes de Freitas e Silva e António Fernandes da Costa para integrarem a Comissão Instaladora, em representação, respectivamente, do Ministério da Educação e da Reitoria da Universidade Agostinho Neto.</p>

EXTRACTOS DO PROCESSO SOBRE O "CENTRO UNIVERSITARIO DE BENGUELA" - - - - -

**Anexo 4 - Decreto N.º 44/01, de 10 de Agosto - Criação do Centro Universitário de Benguela**

de Setembro, inserido no *Diário da República* n.º 37, 1.ª série, da mesma data, onde se lê: «Prédios de Bernardino e Santos Domingues», deve ler-se: «Prédios de Bernardino do Espírito Santo Domingues».

Publique-se.

Luanda, aos 10 de Agosto de 2001.

O Ministro da Justiça, *Paulo Tchupilica*.

O Ministro das Obras Públicas e Urbanismo, *António Henriques da Silva*.

**MINISTÉRIO DAS FINANÇAS**

Despacho n.º 222/01  
de 10 de Agosto

Considerando que o tratamento de dados estatísticos sobre a dívida externa de Angola é presentemente feito pela Direcção de Capitais e Transacções Correntes do Banco Nacional de Angola;

Nos termos do n.º 2 do artigo 6.º do Decreto n.º 7/01, de 2 de Março e ao abrigo do n.º 3 do artigo 114.º da Lei Constitucional, determino:

1. É designado o Director de Capitais e Transacções Correntes do Banco Nacional de Angola para integrar a Comissão Executiva do Comité de Gestão da Dívida Pública, criado pelo Decreto n.º 7/01, de 2 de Março.

2. Este despacho entra imediatamente em vigor.

Publique-se.

Luanda, aos 17 de Julho de 2001.

O Ministro, *Julio Marcelino Vieira Bessa*.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA**

**Decreto executivo n.º 44/01**  
de 10 de Agosto

Convindo regularizar a situação jurídica do Centro Universitário de Benguela;

Ao abrigo das disposições combinadas dos artigos 2.º n.º 2 alínea b) e 55.º ambos do Decreto n.º 2/95, de 24 de Março;

Nos termos do n.º 3 do artigo 114.º da Lei Constitucional, determino:

Artigo 1.º — 1. É criado o Centro Universitário de Benguela, com sede na Província de Benguela, constituindo uma unidade orgânica da Universidade «Agostinho Neto», abreviadamente designado «C.U.B.».

O Centro Universitário de Benguela engloba os cursos superiores ministrados nas Províncias de Benguela e Cuanza-Sul.

Art. 2.º — 1. O Centro Universitário de Benguela ministrará nas Províncias de Benguela e do Cuanza-Sul os cursos de licenciatura em ensino da pedagogia, da psicologia, de história, de geografia, da língua portuguesa e de matemática.

2. Os planos e programas de ensino para os referidos cursos são os aprovados para os cursos ministrados no Instituto Superior de Ciências de Educação.

Art. 3.º — É aprovado o quadro de pessoal do Centro Universitário de Benguela, anexo ao presente diploma, dele fazendo parte integrante.

Publique-se.

Luanda, aos 5 de Julho de 2001.

O Ministro, *António Burity da Silva Neto*.

Quadro de pessoal a que se refere o artigo 3.º do decreto executivo que antecede

Categoria	Número
<b>1. Direcção e chefia:</b>	
Director	1
Vice-director	2
Chefe de departamento	10
Chefe de repartição	15
Chefe de secção	15
<b>2. Corpo docente:</b>	
Professor titular	12
Professor associado	24
Professor auxiliar	36
Assistente	51
Monitor	10
<b>3. Pessoal não docente:</b>	
Assessor principal	1
Primeiro assessor	1
Assessor	3
Técnico superior principal	1
Técnico superior de 1.ª classe	4
Técnico superior de 2.ª classe	8
Técnico especialista principal	1
Técnico especialista de 1.ª classe	1
Técnico especialista de 2.ª classe	2
Técnico de 1.ª classe	5
Técnico de 2.ª classe	6
Técnico de 3.ª classe	5
Técnico médio principal de 1.ª classe	2
Técnico médio principal de 2.ª classe	2
Técnico médio principal de 3.ª classe	2
Técnico médio de 1.ª classe	2