



UNIVERSIDADE DE CABO VERDE
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, HUMANAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS (PPGCS)
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS (6ª Edição)

Origem social e trajetória de escolarização dos alunos do ensino secundário: o caso da Escola Secundária Abílio Duarte na Cidade da Praia

Eurídice Lopes Pereira

Linha de Pesquisa: ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO

Praia, 2020



UNIVERSIDADE DE CABO VERDE
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, HUMANAS E ARTES

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS (PPGCS)
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS (6ª Edição)**

Origem social e trajetória de escolarização dos alunos do ensino secundário: o caso da Escola Secundária Abílio Duarte na Cidade da Praia

Eurídice Lopes Pereira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da FCSHA/Uni-CV, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais, sob a orientação do professor Doutor Crisanto Barros (Uni-CV)

Praia, 2020

JÚRI

Presidente _____

Arguente _____

Orientador: Professor Doutor Crisanto Barros

Dedicatória

À minha família, em especial às minhas filhas, as minhas principais razões de viver.

Agradecimentos

A realização deste trabalho, contou com a colaboração de várias pessoas e instituições de forma distinta. Deste modo agradeço:

Primeiramente a Deus pela vida e saúde, força para ultrapassar as dificuldades e os obstáculos encontrados ao longo do curso;

À minha família que me incentivou a seguir em frente.

Ao meu orientador, Professor Doutor Crisanto Barros. Muitíssimo obrigada, por ter aceitado me orientar, não obstante as suas várias atividades, pela disponibilidade demonstrada, paciência e compreensão, pelos questionamentos, correções, toda ajuda concedida como orientador. Excelente orientação! Não encontro palavras que traduzem a minha tamanha gratidão por tudo que aprendi consigo. Só posso dizer, Deus lhe abençoe! Uma palavra de apreço ao senhor Octávio Varela pelo valioso apoio na elaboração da base de dados e no tratamento de informações estatísticas.

Às minhas filhas pela minha ausência, amor, compreensão e incentivo de uma forma especial e carinhosa para que eu não desistisse perante as dificuldades. O meu muito obrigada!

À direção da Escola Secundária Abílio Duarte e os seus funcionários, em especial o senhor Odair, muito obrigada, pela aceitação, colaboração e disponibilidade no fornecimento de documentos essenciais ao trabalho.

À professora e amiga, Salomé Miranda, que percorremos juntas esta caminhada nos bons e maus momentos, pelo cuidado que teve comigo, sempre dando força e carinho. Muito obrigada!

Aos Pais e encarregados de educação, pela sua pronta colaboração e participação na aplicação do questionário.

À Uni-CV pela iniciativa do programa e parcerias com várias universidades estrangeiras, com docentes competentes e empenhados a darem uma formação sólida aos seus alunos.

Aos professores do programa pelos seus comentários, discussões, orientações e ricos ensinamentos. Minha profunda gratidão!

À professora Antonieta, pela disponibilidade e fornecimento de materiais (livros) relacionados ao trabalho.

Ao Ministério de Educação pelo fornecimento dos documentos sobretudo os anuários.

Ao professor Cláudio, pela excelente contribuição que deu na disciplina de metodologia, discussão de projeto, pela oferta de materiais e pelos comentários relevantes que fez durante o exame de qualificação. Meus sinceros agradecimentos!

Aos meus irmãos pelo incentivo nos momentos difíceis e compreensão da minha ausência enquanto dedicava-me ao curso.

Ao meu amigo Júlio pelo apoio incondicional e sobretudo por acreditar na minha capacidade.

Ao senhor Emanuel, muito obrigada! Pelas sucessivas deslocações ao Plateau e a forma paciente como soube lidar com as demoras constantes por uma ou outra razão.

Aos meus colegas do curso, com os quais convivi e compartilhei momentos de cansaço, angústia e alegria principalmente à professora Salomé Miranda e aos colegas Elisângelo Brito e José Évora.

Resumo

Em Cabo Verde, ao longo das últimas três décadas, houve uma grande expansão do sistema de ensino, tendo em vista a massificação das oportunidades de escolarização da população, especialmente a nível do ensino secundário que, no passado atendia sobretudo, as comunidades urbanas onde se localizavam alguns estabelecimentos de ensino secundário.

Com recurso a uma metodologia predominantemente quantitativa - à luz das informações estatísticas sistematizadas pela escola e outras resultantes da aplicação de inquérito às famílias, esta investigação analisa a relação entre a origem social e a trajetória de escolarização dos alunos do ensino secundário na Escola Secundária Abílio Duarte (liceu do Palmarejo), procurando compreender os múltiplos fatores socioeconómicos, culturais e de acesso a recursos pedagógicos que a condiciona.

De acordo com os resultados deste trabalho, constatamos, por um lado, que os alunos que pertencem às famílias que dispõem de maiores rendimentos, possuem nível de instrução elevado e são detentores de maiores recursos pedagógicos e tecnológicos. Têm maiores probabilidades de aceder ao 12º ano, de integrarem no quadro de honra e de optarem em maior proporção relativa para área de ciência e tecnologia. Por outro lado, os alunos originários de famílias com menores rendimentos apresentam uma trajetória menos bem-sucedida, visto que chegam em menor percentagem relativa ao último ano de escolaridade, apresentam maiores taxas de reprovação e abandono escolar, são menos selecionados para o quadro de honra e escolhem em maior proporção as áreas humanística e económico-social.

Palavras-chave: alunos, rendimento familiar, trajetória e escolarização

Abstract

In Cape Verde, during the last series, there is a great expansion of the education system, with a view to a massification of educational opportunities of the populations, especially of the secondary education that, in the past, served mainly as urban communities. Where they were located some secondary schools (Afonso, 2002; Moniz, 2009; Carvalho, 2011).

This research intends to analyze the relationship between social inequalities and the trajectories of schooling of students in secondary education at the Abílio Duarte Secondary School (Palmarejo high school), seeking to understand the relationship between the trajectories of schooling and the multiple socioeconomic, cultural and access factors pedagogical resources that condition them.

According to the results of this work, it was found that students who belong to families that have a higher income, have a high level education and have greater pedagogical and technological resources are more likely to access the 12th grade, to integrate on the honor board and choose in a greater relative proportion to the area of science and technology. On the other hand, students from families with lower income have a less successful trajectory, since they arrive at a higher percentage relative to the last year of schooling, have higher failure and dropout rates, are less selected for the honor roll and chose more humanistic and social economic areas.

Key words: students, social inequality, schooling, trajectory.

Índice

Introdução -----	1
Justificativa -----	2
Problema de pesquisa -----	3
Objetivos -----	8
Metodologia -----	9
Capítulo 1 - Relendo abordagens teóricas sobre desigualdades sociais e desigualdades escolares -----	11
Capítulo 2: Escola Secundária Abílio Duarte no contexto do ensino secundário -----	25
2.1.- Evolução do ensino secundário em Cabo Verde -----	25
2.2. Breve Historial da Escola Secundária Abílio Duarte (ESAD) -----	30
Capítulo 3 - Rendimento familiar e desempenho escolar na Escola Secundária Abílio Duarte -----	36
3.1. Questões metodológicas: algumas precauções -----	36
3.2. Definição da amostra, aplicação do inquérito e tratamento -----	39
O universo dos alunos matriculados nas três séries durante o período que foi objeto deste estudo totalizam 1284 alunos no 7º ano e 407 para o 12º ano, conforme o quadro infra. -----	39
3.3. Caracterização do perfil social dos pais/encarregados de educação dos alunos -----	40
3.4. Rendimento familiar e trajetória de escolarização -----	43
3.5. Reavaliando as hipóteses -----	57
Considerações finais -----	59
Anexos -----	64

Índice de Tabela

Tabela 1- Evolução dos efetivos do ensino secundário entre 1991 a 2016.....	27
Tabela 2 - Perfil dos professores do Ensino Secundário	28
Tabela 3 - Distribuição de nível e conforto no Palmarejo.....	31
Tabela 4 - Número de alunos por ano de estudo e distribuição por sexo no ano letivo 2016/17	33
Tabela 5 - Proveniência geográfica dos alunos e rendimento das famílias	34
Tabela 6 - Definição da amostra em função de escalão de rendimento	39
Tabela 7 - Definição da amostra	40
Tabela 8 - Estado civil e rendimento dos pais dos alunos.....	41
Tabela 9- Distribuição de número de filhos segundo escalão de rendimento familiar.....	41
Tabela 10 - Rendimento e nível de instrução dos pais	42
Tabela 11- Rendimento e situação face ao mercado	42
Tabela 12 - Distribuição dos alunos do 12º ano segundo escalão de rendimento e escolha de área científica- ano letivo 2008/2009.....	49
Tabela 13 - Distribuição dos alunos do 12º ano segundo escalão de rendimento e escolha de área científica- ano letivo 2011/12.....	50
Tabela 14 - Distribuição dos alunos do 12º ano segundo escalão de rendimento e escolha de área científica- ano letivo 2015/16.....	50
Tabela 15 - Reprovação dos alunos da ESAD em função dos rendimentos dos pais.....	51
Tabela 16 - Perfil dos estudantes repetentes da ESAD	52
Tabela 17 - Situação de abandono e rendimento dos pais	53
Tabela 18 - Acesso a livros didáticos exigidos segundo escalão de rendimento	54
Tabela 19 - Formas de estudo e escalão de rendimento	54
Tabela 20 - Acesso às TIC segundo escalão de rendimento	55
Tabela 21 - Rendimento e acesso à internet.....	56
Tabela 22 - Rendimento e finalidade do uso da internet.....	56

Índice de Gráfico

Gráfico 1 - Trajetória dos alunos que acedem ao 12º ano segundo escalão de rendimento: Período 2008-2014	44
Gráfico 2 - Trajetória dos alunos que acedem ao 12º ano segundo escalão de rendimento: Período 2009-2015	45
Gráfico 3 - Trajetória dos alunos que acedem ao 12º ano segundo escalão de rendimento: Período 2010-2016	46
Gráfico 4 - Participação em quadro de honra segundo escalão de rendimento ano letivo 2008/09.....	47
Gráfico 5- Participação em quadro de honra segundo escalão de rendimento ano letivo 2011/12.....	47
Gráfico 6 -Participação em quadro de honra segundo escalão de rendimento ano letivo 2013/14.....	48

Índice de Figura

Figura 1-Análise de fluxo de coorte com base no cenário tendencial segundo as taxas de repetência ano letivo 2012/13.....	29
Figura 2 - Localização geográfica de Palmarejo	31
Figura 3- Escola Secundária Abílio Duarte	32

Siglas

BO - Boletim Oficial

CT - Ciência e Tecnologia

ESAD - Escola Secundária Abílio Duarte

ES - Económico Social

H- Humanística

INE - Instituto Nacional de Estatística

MD - Ministério da Educação

ME- Ministério da Educação

NOSI - Núcleo Operacional para Sociedade de Informação),

SPSS -Statistical Package For Social Science

PEE -Plano Estratégico da Educação

PP -Primário Profissional

RESEN - Relatório do Estudo do Sistema Educativo Nacional

SS - Secundário Superior

Uni-CV -.Universidade de Cabo Verde

Introdução

Com o advento da Independência Nacional, em 1975, o sistema educativo foi objeto de profundas transformações, com vista a democratizar o acesso e a permanência da população em idade de escolarização aos diversos níveis de ensino, especialmente o secundário, outrora restrita a uma população urbana no Mindelo, no Sal e na Praia, onde se localizavam os dois estabelecimentos liceais. Carvalho (2011) e Moniz (2009).

Assim, no decurso das últimas três décadas, universalizou-se o acesso ao ensino básico obrigatório de seis anos, tendo sido alargado para oito anos e aumentou-se de forma exponencial os efetivos do ensino secundário que passou de 9568 no ano 1990/91 para 56402 alunos em 2015 (ME: Anuário da Educação 2015/2016). Essa expansão do sistema de ensino se reflete no incremento significativo dos estabelecimentos de ensino secundário, agora existentes em todos os concelhos do país.

A Constituição de Cabo Verde consagra que todos têm direito à educação e que esta deve ser realizada através da família, escola e outros agentes (Constituição, 2010). De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) revista em 2018 o Ensino Básico Obrigatório passa a ser de 8 anos, sendo o ensino secundário de 4 anos.

Tanto a Constituição como a Lei de Bases do Sistema Educativo estipulam não só o princípio de igualdade de oportunidades, mas também o de êxito escolar, o que coloca o sistema educativo perante o desafio de criar as condições para que todos os alunos tenham sucesso no seu percurso escolar. Para efeito deste trabalho, os dados recolhidos sobre o ensino secundário abrangem o 7º até ao 12º ano, uma vez que antecedem a revisão da LBSE (2018).

Em geral, os dados estatísticos produzidos pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, apontam para a existência de elevadas taxas de repetência no 7º, 8º e 9º anos com incidência maior no 7º e 9º anos atingindo aproximadamente 29% e 24% respetivamente. Contudo, as estatísticas oficiais do Ministério da Educação não indicam sobre que estratos sociais incidem maior ou menor desempenho escolar e/ou situações de abandono e repetência. (Anuários de ME, 2008/2016).

Assim, não obstante o resultado a recolha de informações sobre o rendimento das famílias dos alunos, verificou-se que não existe um tratamento estatístico, por exemplo, sobre que estratos sociais incidem maiores taxas de reprovação, repetência e abandono,

bem como o perfil socioeconómico dos que acedem e concluem os diferentes ciclos do ensino secundário.

Justificativa

A minha trajetória escolar e profissional como professora do Ensino Básico me fez despertar pela questão da desigualdade escolar. No curso de graduação, elaborei uma monografia cuja temática incidiu sobre a reprodução das desigualdades sociais na escola. Nesse trabalho, constatei que os alunos provenientes de camadas sociais economicamente mais favorecidas e com maior nível de instrução dispunham, normalmente, de melhores condições de aprendizagem.

Em geral, estudam no mínimo duas horas por dia e são acompanhados na maioria das vezes pelos pais, têm acesso a material didático, ao computador e à internet em casa. Ademais, são conscientes dos objetivos a atingir no futuro e se mostraram autónomos e decididos em relação ao curso e à carreira que querem concretizar. Contrariamente, a maior parte dos estudantes originários das camadas populares revela maior indecisão na escolha profissional, sendo que a maioria opta pela formação profissional ou pelos cursos menos prestigiados socialmente. Contudo, há casos em que preferem terminar o ensino secundário e ingressar diretamente para o mercado de trabalho, uma vez que a condição económica não lhes permite prosseguir o ensino superior Pereira (2013).

Do ponto de vista profissional, enquanto professora do ensino básico, tive, por um lado, a oportunidade de vivenciar aspectos relativos à reprovação e ao abandono escolar que interferiram na trajetória dos estudantes. Por outro lado, observei que os intervenientes do sistema educativo (diretores e professores) se defrontam com múltiplas dificuldades na construção de respostas educativas, com vista a melhoria do desempenho desses estudantes. Nesta perspetiva, pelas razões acima invocadas, sempre tive interesse em compreender as relações entre as desigualdades sociais e as trajetórias de escolarização.

A relevância desta pesquisa reside no fato de contribuir para o aprofundamento do conhecimento científico sobre o sistema de ensino cabo-verdiano, bem como o aprofundamento de pistas explicativas a respeito da relação entre a origem social e o desempenho escolar dos alunos no ensino secundário.

Nesta pesquisa, optei por trabalhar com variáveis extraescolares, designadamente com os recursos socioeconómicos e culturais das famílias, para escrutinar suas eventuais influências sobre o rendimento escolar dos alunos. Todavia, importa realçar que os fatores exógenos à escola – condições socioeconómicas e culturais das famílias - por si só não permitem esboçar uma relação de causalidade com o desempenho dos estudantes ao longo da sua trajetória escolar. Isto porque existem outros fatores que concorrem para determinar o percurso do aluno ao longo do seu ciclo de estudo. Por isso, esta pesquisa comporta essa limitação que será melhor explicitada ao longo da dissertação.

Problema de pesquisa

Em tempos passados, as desigualdades sociais e as desigualdades escolares não eram sequer consideradas um problema social, pois, era quase algo natural, uma espécie de conformismo social, para emprestar o termo usado por Durkheim (1937). A escola era frequentada predominantemente pelas famílias que se encontravam melhor posicionadas, isto é, aquelas que dispunham de maior capital económico e cultural. Bourdieu e Passeron (1970).

O desenvolvimento da educação na sua forma moderna, como observa Giddens (2010), ocorreu associado a outras mudanças importantes no século XIX, nomeadamente o desenvolvimento da imprensa e da cultura livresca.

Com a massificação do ensino secundário, a escola deixou de ser aquele lugar singular e privilegiado de uma minoria para se estender a outras camadas sociais menos favorecidas. Isso explica-se pela dinâmica de expansão dos direitos sociais consagrados nas constituições dos estados contemporâneos que trouxeram consigo um conjunto de mudanças principalmente no campo educacional com o alargamento da escolarização obrigatória. Afonso (2002).

As desigualdades sociais nas escolas tornaram-se um problema social, na medida em que deixaram de ser um problema específico das famílias para se transformarem numa questão politicamente assumida pelos atores políticos, especialmente os partidos, e pela sociedade. Como refere Santos, “para que uma "dificuldade" que afeta um ou vários grupos sociais se converta em "problema social" é necessário que se transforme uma dificuldade enquanto questão importante, que ultrapasse sempre as fronteiras do grupo

diretamente afetado e se torne legítima, através de um processo específico de formulação” Santos (1999).

A massificação do ensino de certa forma permitiu a resolução do problema do acesso a nível do ensino, mas também trouxe consigo outros problemas como as desigualdades a nível dos resultados escolares, uma vez que a oportunidade de acesso não garante a oportunidade de sucesso. Pinto (1995) e Dubet (2008).

Uma vasta literatura no domínio da sociologia da educação aponta que as desigualdades sociais e os contextos escolares constituem fatores que contribuem para a manter, conservar e transformar a estrutura da estratificação social. Baudelot e Establet, (1971); Bourdieu e Passeron (1970) e Dubet (2008).

Segundo Bourdieu (1975), existe uma ligação próxima entre o rendimento escolar e a situação social do aluno. As desigualdades sociais não se explicam somente através das capacidades individuais e nem do esforço meritório, mas sim pela imposição da cultura da classe privilegiada sobre as outras classes, criando uma relação de dominação e de submissão, em que os privilegiados ditam as regras e os dominados se submetem a essas regras sem poder questioná-las, sobretudo, de forma implícita através do *habitus*.

Durante muito tempo, a escola não era vista como responsável pelo fracasso dos alunos. Entretanto, vários estudos sobretudo no domínio das Ciências Sociais evidenciaram a escola como uma instituição geradora de insucesso e de fortes desigualdades nas suas mais diferentes formas. Salientam ainda que ela promove as desigualdades por adotar na sua instituição, os valores, as normas, a forma de pensar, de agir, e a linguagem dominante da classe privilegiada Bourdieu (1975) e Pinto (1995). Em Cabo Verde, no decurso das últimas duas décadas, surgiram vários trabalhos que de forma direta ou indireta tomaram a própria escola como objeto de estudo. Os resultados destas pesquisas revelaram que a escola sequer assume que as desigualdades sociais condicionam o desempenho escolar do aluno e quando as assume não sabe lidar com elas Afonso (2002) e Moura (2009).

Afonso (2002), num trabalho pioneiro sobre *Educação e Classes Sociais em Cabo Verde*, concluiu que a educação se tornou um importante veículo de reconversão e mobilidade social ascendente, mas também desempenha o seu papel como reproduzidor de desigualdades, uma vez que existem contradições entre discurso e a prática. É que a escola privilegia programas de ensino que se mostram ser distantes da realidade de muitos

alunos. A título de exemplo, o uso da língua portuguesa como língua veicular da rede escolar.

Ainda afirma a autora, que no campo da educação se fez um esforço significativo no sentido de eliminar o analfabetismo e aumento do nível médio da escolarização da população. Com a reforma no sistema de ensino, sobretudo, o secundário passou a ser o principal filtro do sistema escolar, mantendo uma forte pressão do lado da procura não satisfeita pela oferta.

O aparecimento das escolas privadas foram formas de suprir as necessidades devido a incapacidade de resposta por parte do Estado e à forte pressão pela educação. Considera que embora as oportunidades educativas e a taxa de escolarização tenham aumentado significativamente, as desigualdades sociais ainda persistem.

Salienta Afonso (2002) que o acesso não é suficiente para a democratização e, de certo modo, contribui para disfarçar as relações de classe argumentando que à medida que aumenta a escolaridade, o sistema de ensino aumenta o seu papel seletivo diminuindo a presença dos mais pobres (filhos de camponeses e operários) nos anos terminais do ensino secundário e aumentando o peso da pequena burguesia principalmente aquela ligada ao aparelho do Estado.

Ainda faz uma observação importante, frisando que há um jogo de forças entre os que querem promover a igualdade de oportunidades e a equidade social e os que querem utilizar a escola apenas como instrumento de seleção e de reprodução, sendo que esta última é a que prevalece, uma vez que algumas mobilidades sociais ascendentes são permitidas pelo sistema de ensino através de frequência de alunos mais desfavorecidos nos anos terminais.

Moura (2009), na sua tese *Eficácia Social do Sistema de Ensino em Cabo Verde* constatou que as oportunidades de acesso ao secundário são maiores no meio urbano do que no meio rural e que isto explica-se pelo facto de a maioria dos estabelecimentos do ensino secundário estiveram historicamente localizados nos centros urbanos, beneficiando os alunos que ali residem.

Segundo ele, a condição socioeconómica das famílias e o número de membros do agregado familiar constituem um fator determinante no acesso ao ensino secundário e

superior, sendo que 80% dos alunos inquiridos não tinham nenhum irmão a frequentar um estabelecimento do ensino superior ou tinham um diploma do ensino superior.

Considera que o acesso a diferentes níveis de ensino e a qualidade da educação melhoraram nos últimos anos, mas os progressos conseguidos não foram homogêneos e nem atingiram com a mesma intensidade a todos os níveis de ensino, regiões ou classes sociais. Também constatou que apesar dos avanços no setor educativo ainda persistem desigualdades importantes em termos de acesso, permanência e resultado no ensino secundário entre o meio rural e o meio urbano.

Em relação à equidade e à qualidade do ensino, verificou diferenças entre as escolas com maior presença dos alunos dos centros urbanos e com condições económicas e culturais mais favorecidas do que aquelas que a maior parte dos alunos são do meio rural. O mesmo acontece a nível do ensino básico, em que a taxa de reprovação e o abandono são maiores no seio dos alunos do meio rural. Estes enfrentam dificuldades e isso reflete diretamente nos seus desempenhos escolares.

Salienta ainda que os mais desfavorecidos que conseguem chegar ao secundário, a maioria reprova no primeiro ciclo ou abandona posteriormente o sistema do ensino público e poucos voltam no ano seguinte. Moura (2009).

Segundo Moura (2009), o sistema educativo deve ser compreendido numa relação dinâmica com a estrutura social na sua relação com um conjunto de variáveis que influem sobre o seu funcionamento e desenvolvimento, por forma a compreender a influência do contexto social e cultural sobre os resultados escolares dos alunos.

Ainda frisa Moura que a eficácia social do sistema educativo deve ser compreendida através de dois eixos importantes: o de perspectiva de igualdade e oportunidade ou equidade educativa e o da perspectiva de qualidade educativa porque estes dois eixos constituem temas centrais nos debates educativos nos últimos anos.

Ademais, afirma ele que os dois eixos são complementares, uma vez que o sistema educativo tem em vista a igualdade na distribuição de recursos, oportunidades, resultados e benefícios educativos entre todos. Com efeito, o sistema educativo será de melhor qualidade quando for capaz de garantir que todos os alunos consigam atingir os objetivos propostos pelo sistema. Tanto Moura (2009) quanto Pinto (1995) concordam ainda que

um sistema educativo de qualidade seria aquele que permita a todos os alunos ter acesso a melhor educação possível.

O trabalho de Barros (2012), cuja temática incide sobre as condições de escolarização como via de elitização, constatou que as oportunidades dos jovens pertencentes às camadas mais desfavorecidas esgotavam-se na escolarização primária, sendo que a frequência ao ensino secundário dependia da mobilização de novos recursos e da adoção de estratégias familiares múltiplas. As suas redes sociais se reduziam aos seus familiares e parentes mais próximos (tios, primos, padrinhos, etc.) que residiam nos centros urbanos e também à igreja através das congregações religiosas.

Constatou que, no caso cabo-verdiano, as desigualdades sociais entre os mais favorecidos e os menos favorecidos não implicam necessariamente em função do capital cultural. Realça ainda, que a relação com o saber não é resultado de uma vivência cultural específica anterior porque é adquirida na própria experiência que cada indivíduo estabelece com o espaço escolar, colegas, professores e os próprios funcionários. Em suma, argumenta que o modelo explicativo de Bourdieu não explica totalmente as relações entre desigualdades sociais e as desigualdades escolares no contexto cabo-verdiano. Crisanto (2012).

Recentemente uma outra investigação, sobre origem social e trajetória de escolarização no ensino superior levada a cabo por Ortet (2015), pese embora não incida sobre o ensino secundário, aponta que as famílias mais favorecidas que residem na capital, investem cada vez mais na escolarização dos filhos procurando universidades estrangeiras onde se ministram cursos considerados socialmente prestigiados sobretudo nas áreas de ciências e tecnologias que não eram ministrados no país, com objetivo de se distinguirem dos demais.

Neste caso, a autora aponta para a existência de um sistema diferenciado de acesso ao ensino superior em que a nível nacional é frequentado predominantemente pelos estudantes das famílias mais desfavorecidas e por segmentos de uma classe média baixa, o que indica para uma segmentação social do acesso ao ensino superior.

Pergunta de partida

Neste sentido, esta pesquisa procura responder as seguintes indagações. De uma forma geral, pretende-se saber qual é a relação entre a origem social e a trajetória de

escolarização dos alunos do ensino secundário? De uma forma mais específica, importa examinar qual é o desempenho escolar dos alunos originários dos diferentes grupos sociais que acedem ao ensino secundário? Ou seja, até que ponto as trajetórias escolares reproduzem as desigualdades sociais? Ou então, se existem trajetórias de transformação, qual é a natureza dessa transformação?

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa, é analisar a relação entre a origem social e a trajetória escolar dos estudantes no ensino secundário.

De forma específica, pretende-se:

- Examinar a relação entre o perfil socioeconómico dos alunos e o seu desempenho escolar;
- Descrever o contexto socioeconómico e cultural das famílias e as trajetórias de escolarização dos estudantes;
- Explicitar os recursos pedagógicos e as estratégias educativas das famílias para garantir a permanência e o êxito escolar dos seus filhos.

Em suma, o presente trabalho visa analisar as relações entre as desigualdades sociais e trajetórias de escolarização dos alunos no ensino secundário na Escola Secundária Abílio Duarte, procurando compreender e explicitar as relações entre trajetórias de escolarização e os múltiplos fatores socioeconómicos, culturais e de acesso a recursos pedagógicos que as condicionam.

De referir que os dados recolhidos abrangem o ano letivo de 2008 a 2016. Fizemos esse recorte temporal, uma vez que a partir de 2008, cinco anos após o início do funcionamento da escola, os dados estavam mais consolidados e, como tal, de maior fiabilidade com a sua informatização.

Hipóteses

Esta pesquisa, procura verificar o alcance das seguintes hipóteses:

- As desigualdades socioeconómicas e culturais condicionam as trajetórias de escolarização dos alunos. Nesse sentido, a escola tende a reproduzir em geral as desigualdades sociais originárias da sociedade;

- Provavelmente, as desigualdades socioeconómicas isoladamente influenciam até um determinado nível, sendo que as estratégias familiares e individuais de escolarização podem desempenhar um papel importante na definição da trajetória dos alunos.

Metodologia

A metodologia constitui um caminho, uma linha de orientação para a compreensão do fenómeno social Sardan (2008) e Quivy (2005). A investigação da realidade social exige estratégias e rigor metodológico, no sentido de que os instrumentos utilizados permitem apreender o fenómeno social analisado na sua profundidade, sendo capaz de fornecer informações que permitem a construção de argumentos explicativos do objeto de pesquisa.

Para efeitos deste estudo, recorreremos à técnica de natureza predominantemente quantitativa, que combina as informações estatísticas da escola com informações recolhidas através da aplicação do questionário direcionado às famílias dos alunos.

Os métodos quantitativos recorrem à matemática e estatística no processo de sistematização e quantificação de fenómenos sociais (frequência, inferências, etc). Eles permitem a construção de variáveis e indicadores com base na recolha de informações complexas (grandes aglomerados) Fonseca (1999) e Boudon (1971). De uma forma complementar, recorreremos as informações qualitativas através de consulta a estudos realizados pelo Ministério de Educação e parceiros internacionais.

A presente dissertação encerra três capítulos, os quais, numa perspetiva integrada, concorrem para explicar o objeto desta pesquisa. No capítulo 1, **Relendo abordagens teóricas sobre desigualdades sociais e desigualdades escolares**, fizemos um balanço crítico da literatura nacional e internacional a respeito da discussão sobre relações entre disparidades de rendimento familiar e trajetórias de escolarização.

No capítulo 2, intitulado **Escola Secundária Abílio Duarte no contexto do Ensino Secundário**, descrevemos de forma resumida a evolução do sistema educativo em Cabo Verde e, particularmente, o ensino secundário, apresentando uma caracterização da ESAD em termos dos seus alunos, corpo docente e instalações físicas.

Finalmente, no capítulo 3, **Rendimento familiar e desempenho escolar na Escola Secundária Abílio Duarte**, explicitamos, por um lado, as relações entre a origem social, mensurada através do rendimento declarado das famílias, e a trajetória escolar dos alunos, expressas quer na proporção dos estudantes que se matriculam no 12º ano, quer na percentagem dos alunos selecionados para o quadro de honra, quer ainda nas opções por áreas científicas feitas pelo corpo docente. Por outro, escrutinamos algumas relações entre o capital cultural e os recursos pedagógicos postos à disposição dos alunos em função da origem social.

Capítulo 1 - Relendo abordagens teóricas sobre desigualdades sociais e desigualdades escolares

Como considera Sardan (2008), fazer ciências sociais implica fazer um exercício de rigor em duplo sentido. Em primeiro, um rigor lógico argumentativo e teórico, no sentido de que não se pode dizer uma coisa e depois o seu contrário, sendo necessária a opção por quadro teórico num contexto de debate erudito. Em segundo, um rigor empírico que permite uma ancoragem empírica entre as teorias produzidas e o real de referência, ou seja, o recorte do espaço social que o pesquisador pretende dar conta e que tem por tarefa compreender.

A relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares tem sido objeto de um amplo debate no campo da sociologia da educação. Neste capítulo, procedemos uma revisão da literatura sobre essa questão, selecionamos alguns autores cujas contribuições foram, a nosso ver, relevantes, estimulantes e inovadoras para a compreensão da relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares.

Bourdieu e Passeron (1970) consideram que a escola enquanto uma instituição centrada numa lógica de meritocracia, não cumpre a sua promessa de igualdade de oportunidade, pelo contrário reforça, legitima e reproduz as desigualdades sociais, a assimilação do capital cultural pertencente a classe dominante no sistema escolar, acaba por afastar ainda mais os que têm dificuldades de adaptação

A análise da relação entre o capital cultural e a trajetória dos alunos veio desvendar o mito sobre a teoria dos dons ou dos talentos considerados naturais. Salientam que o uso da linguagem e os códigos linguísticos constituem, sem dúvida, as tais diferenças culturais que estão subjacentes. As crianças provenientes dos meios sociais mais favorecidos desenvolvem formas de falar e de agir que coincidem com as dominantes nas escolas.

A língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento mas fornece além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece em função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola (Bourdieu, 1970,p.103).

A escola, para os favorecidos, conforme os argumentos de Bourdieu e Passeron (1970), representa um meio que lhes é familiar, na medida em que representa uma experiência de continuidade com o seu meio cultural de origem, enquanto para as crianças oriundas dos meios populares passam por um choque cultural muito grande.

A escola representa um mundo estranho ao qual não dominam, isto é, têm a percepção de estarem num ambiente cultural desconhecido. Não são apenas menos motivadas em relação ao desempenho académico elevado, mas também porque os seus modos habituais de linguagem e de ação não se articulam com os dos seus professores, mesmo quando cada um faz o possível para comunicar. Por outras palavras, os estudantes das classes mais favorecidas têm maiores probabilidades de sucesso escolar, portanto trazem consigo um capital cultural semelhante ao da escola. Para Bourdieu:

„, a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológicas, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações. Ela é um lugar por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre gerações... (Bourdieu 2004, pag. 131).

Nestes termos, a escola é vista por Bourdieu e Passeron (1970), como a mais eficiente suporte do sistema porque reproduz a ordem social e garante a necessária distribuição de capital cultural e funciona aparentemente para a promoção numa hierarquia de valores. A posição social é dependente da origem social, sucesso escolar, nível de diploma e categoria profissional.

Na perspectiva de Bourdieu (2003), os esquemas linguísticos e intelectuais determinam muito mais do que os indivíduos aprendem como digno de ser pensado e o que pensam a respeito, pois, atuam fora do alcance das tomadas de consciências críticas, ou seja, o pensamento segue uma rede de caminhos abertos no interior de uma linguagem particular, uma organização capaz de orientar de modo sistemático na direção de certos aspectos da inteligência ou de certos aspectos valorados por outras linguagens. O indivíduo é inteiramente inconsciente desta organização e completamente armado a estes liames intransponíveis.

A língua e o pensamento escolar operam esta ordenação pela valorização de certos aspectos da realidade. Nestes espaços o pensamento pode manifestar-se como sentimento, liberdade e improvisação porque os itinerários já de antemão são organizados e definidos

como os indivíduos deverão seguir e proceder. Muitas vezes não criticam porque são os mesmos que já foram antes diversas vezes percorridos no curso das aprendizagens escolares.

Neste caso, um bom domínio da língua é fundamental porque facilita a assimilação dos conteúdos escolares, com isso fazem perceber que a posição social conduz a distribuição em termos de níveis de sucesso. Ali o capital social de que tanto fala Bourdieu (2003) mostra ser muito importante porque se vincula a uma rede de relações qualificadas.

Ainda salienta, que os símbolos são excelentes instrumentos de integração social enquanto instrumento de conhecimento e comunicação, que exercem um poder estruturante porque são estruturados. Trata-se de um poder de construção de realidade cuja tendência é estabelecer uma ordem gnosiológica no sentido imediato do mundo e em particular do mundo social que contribui para a reprodução da ordem social.

Reforça que as produções simbólicas como instrumentos de dominação mostram que a cultura dominante contribui para real integração da classe dominante e distinguindo-a das outras classes. Defende que o poder simbólico cumpre a sua função política de instrumento de imposição e legitimação da dominação que contribui para assegurar a dominação da classe dominante sobre a classe dominada através da violência simbólica. Diz- ele:

A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as frações dominantes, cujo poder assenta no capital económico, têm em vista impor a legitimidade da sua dominação quer por meio da própria produção simbólica, quer por intermédio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes por acréscimo, ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detêm por delegação; a fração dominada (letrados ou «intelectuais» e «artistas», segundo a época) tende sempre a colocar o capital específico a que ela deve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização (Bourdieu, 2003 p. 12).

Na sua obra clássica *Os Herdeiros*, Bourdieu (1964) argumenta que os alunos originários das classes sociais mais desfavorecidas tendem a ter um desempenho escolar muito inferior quando comparadas com as classes sociais que têm mais posse. Com efeito, a escola é um espaço singular de reprodução dos mais favorecidos. A origem social e o capital cultural traduzem no talento e esforço e determinam as trajetórias e rendimentos escolares dos alunos.

Em suma, Bourdieu e Passeron (1970) postulam que a reprodução do arbitrário cultural da classe dominante através do habitus limita qualquer possibilidade de transformação social via escola razão pela qual as desigualdades sociais determinam as desigualdades escolares.

Na mesma linha de raciocínio, Baudelot e Establet (1971) consideram a escola, na sociedade capitalista, como espaço de reprodução das desigualdades cuja função não é unificar mas sim dividir, uma vez que ao longo do percurso escolar os alunos são distribuídos por dois canais de ensino, essa distribuição é feita de acordo com a origem social de cada estudante.

No caso francês segundo os mesmos, verifica-se uma constante oposição entre o Secundário Superior (SS) frequentado pelos filhos da classe dominante e o Primário Profissional (PP) frequentado pelos filhos da classe dominada e que a escola apesar de aparentar ser democrática laica gratuita e unificada, não a é na realidade.

Para esses autores, a escola desempenha um papel específico através da distribuição dos indivíduos para diferentes postos de trabalho e através da inculcação da ideologia burguesa na sua versão nobre transmitida pelo canal Secundário Superior que prepararia os futuros dirigentes para funções de comando.

Em geral, consideram que a escola não é contínua e unificada, especialmente para os originários da burguesia e das classes intelectuais que percorrem todo seu percurso escolar. Defendem que para todos que abandonam a escola depois da instrução primária ou EPC (ensino profissional curto) não existe apenas uma escola mas sim escolas/canais de escolarização completamente distintas, descontínuas e sem qualquer relação entre si. Em suma, a bela continuidade escolar é um mito.

Concluem que o ensino primário e o ensino profissional curto não permitem o acesso ao ensino secundário e superior, mas ao mercado de trabalho, ao mundo da produção material. Para transitar do ensino primário para o secundário e superior, as crianças mudam do ambiente escolar sem que se tenham qualquer tipo de preparação.

Frisam que é no seio do ensino primário que ocorrem as divisões porque a escola primária é o oposto duma instituição unificadora, isto é, tem função essencialmente segregadora. Por um lado, assegura uma distribuição material, uma repartição de indivíduos em polos opostos da sociedade e, por outro lado, desempenha uma função

política e ideológica de inculcação da ideologia da classe dominante. Nesta fase efetua-se a separação dos indivíduos e decide a orientação do mesmo para outro canal.

O aparelho escolar de acordo com os mesmos reparte os indivíduos através da inculcação da ideologia e pelas contradições que o próprio aparelho inclui. Essa ideologia é inculcada nos alunos sob forma de um certo número de temas e valores vinculados à escola. Salientam ainda que as escolas são de certa forma classistas porque não permitem que os filhos dos ditos pobres acedam a alto nível escolar no seu todo e ainda trabalham no sentido que eles adquiram e organizem ou formulem uma ideologia da qual tem necessidade na medida em que a ação específica é simplesmente ignorada e negada.

É necessário afirmar claramente que o que se passa na escola primária não tem nada a ver com a psicologia, a criança, a instrução, etc. Estes termos não são meras trivialidades, porque constituem máscaras, mais precisamente, estes termos servem para encobrir o que realmente se passa na escola primária (Baudelot e Establet, 1971 pag 50).

Segundo eles, os filhos dos operários e dos burgueses não têm as mesmas oportunidades visto que uns são bem-sucedidos enquanto outros falham. A escola favorece os favorecidos e desfavorece os desfavorecidos. Posto isto, a escola não apenas produz uma diferença específica, mas sim procura perpetuar as desigualdades sociais preexistentes. As crianças são desiguais na escola, isto é, antes de aí entrarem são submetidas à ação de diferentes fatores: a influência do pré-escolar, a educação familiar, o nível de instrução dos pais, as condições económicas etc, determinando a boa ou má posição em relação às exigências do próprio aparelho escolar.

O argumento central de Baudelot e Establet (1971) consiste em considerar que ao longo de todo o percurso escolar se verifica uma oposição contrastante entre os dois canais: o Secundário Superior frequentado pelos filhos das classes dominantes e o Primário Profissional frequentado pelos das classes dominadas, ou seja o sistema educativo contribui para reproduzir as estruturas de classe porque distribui os indivíduos em duas vias do ensino em função das suas classes sociais de origem.

Cherkaoui (1986), por sua vez, considera que os mecanismos escolares se referem a três aspetos: o primeiro, é a transmissão de ordem moral e de conhecimentos, o segundo, refere-se ao tipo de pedagogia que é a forma como se transmite os conteúdos e as tecnologias utilizadas para o mesmo e o terceiro são as regras de avaliação, esta é

definida como um conjunto de regras postas em prática no processo de seleção dos indivíduos.

Argumenta, que os alunos com menor rendimento são sobre-avaliados (avaliação rigorosa) em função das famílias mais favorecidas. São tão sobre-avaliados que quando chegam ao nível mais alto essa sobre-avaliação tende a zerar. Na sua análise há evidência que prosseguir ou abandonar os estudos após a escolaridade obrigatória é uma decisão individual voluntária, mas ela está relacionada a um conjunto de fatores, nomeadamente a relação custo/benefício feito pelos alunos e os seus familiares.

Ele afirma que nos períodos mais críticos em que se faz sentir com mais força a necessidade de transformar o sistema educativo, a escola é o centro privilegiado onde se educam e se formam científica e ideologicamente as futuras gerações. Assim, a educação desempenha um papel fundamental na estratégia de mudança.

Na sua perspetiva, algumas famílias e os alunos não consideram a educação suplementar como apenas um bem de consumo, estabelecem a relação entre o nível de instrução e o emprego. Estão cientes de que a educação é um investimento e, ao mesmo tempo, um bem de consumo que implica alternativas: prosseguir os estudos, abandonar a escola ou parar para trabalhar, dependendo do cálculo feito pelos alunos junto com as famílias.

Na sua investigação, evidencia-se que o êxito dos filhos aumenta em função do nível de estatuto social das famílias, isto é, o sucesso escolar está fortemente e positivamente em correlação com a origem social dos alunos. Sejam quais forem os indicadores das duas variáveis utilizadas, quando o nível do estatuto social das famílias se eleva, o êxito dos filhos aumenta igualmente.

A origem social é medida em geral pela profissão do pai, pelo seu nível cultural ou escolar através do diploma, que se relaciona com o rendimento. Porém alerta Cherkaoui (1986), que isso não significa que um indivíduo da classe mais abastada, considerado isoladamente, tenha mais sucesso do que qualquer outro aluno das outras classes. Alguns filhos de operários obtiveram uma nota superior à de muitos saídos da classe mais favorecida.

Ademais, ao analisar as influências das variáveis sociais e escolares sobre o êxito escolar, partindo do pressuposto de que a classe social de origem influencia o nível de

sucesso, constatou que as crianças da classe operária apresentam maior diferença de sucesso quando se passa da seção mais seletiva.

Dubet (1994), no seu livro *Sociologia da Experiência*, apresenta as grandes linhas da sua sociologia da ação e das combinações que formam a experiência social, analisa a experiência dos alunos, tenta entender como os alunos vivem as suas experiências no espaço escolar enquanto atores sociais, propõe uma desconstrução da análise tradicional da sociedade em que é preciso entender o ator, conhecer a sua experiência nas construções de diferentes estratégias de sobrevivência. A ação é definida através de relações sociais entre sujeitos.

Adverte - que a ação social não pode ser apenas definida pelas orientações normativas e culturais dos atores. Diz ele,

A ação é definida pela natureza das relações sociais. É uma orientação subjetiva e uma relação. Há mais do que uma simples correspondência entre as duas, pode-se considerar que a orientação só se desenvolve no tipo de relação que lhe corresponde e, de maneira complementar, que um tipo de relação pede um tipo de orientação. A articulação das duas dimensões constitui uma lógica de ação (Dubet 1994 p 110).

Na concepção de Dubet (1994), o sujeito se constitui a partir da experiência social, à medida que ele é obrigado a construir uma ação autónoma e a própria identidade em virtude dele mesmo e das pluralidades de mecanismos que o encerra e as provas que ele enfrenta. Sente-se opor a unidade de um Eu frente à diversidade de lógicas da ação. Em que ele é definido por um jogo de tensões, trabalho e não por um ser.

A experiência social de Dubet (1994) assume três características essenciais, sendo a primeira a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que servem de base na organização das condutas, os papéis, as posições sociais e a cultura, mostram ser insuficientes na definição dos elementos estáveis de ação, uma vez que os indivíduos não sigam um programa, mas eles mesmos constroem a partir de vários elementos da vida social e da multiplicidade de orientações que trazem consigo. A título de exemplo analisou o caso dos professores que mesmo enquadrados num estatuto, a maioria não descreve as suas práticas em função dos papéis mas sim as definem através das suas experiências como uma construção individual.

A segunda, traduz-se na distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema. Os indivíduos através da heterogeneidade das lógicas de ação constroem as suas práticas, experiências e atitudes.

A terceira, trata-se da construção coletiva em que os indivíduos conseguem dominar a diversidade das lógicas de ação que os guiam. Conseguem viver vários mundos ao mesmo tempo. O mesmo acontece com os alunos quando atuam em vários registos autónomos, quando separam as funções escolares da socialização, da educação, da distribuição dos diplomas e das qualificações.

Enfatiza que a experiência não é definida apenas pela tensão e pela oposição da comunidade e do mercado. Ela é construída a partir de um princípio de subjetividade e a gerência de várias lógicas de ação em que cada um corresponde a um elemento do sistema que a determina.

A sociologia da experiência tem em vista definir a experiência como uma combinação de lógica de ação, lógicas que ligam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator é obrigado a articular lógicas de ações diferentes, e é a dinâmica gerada por esta atividade que constitui a subjetividade do ator e a sua refletividade (Dubet 1994 p 107).

Salienta que a sociologia da experiência é uma sociologia dos atores, porque parte (dá lugar) da subjetividade dos atores, do seu trabalho e da sua autonomia. Prioriza suas representações, emoções, condutas e as maneiras como eles se explicam, ou seja, importa estudar as subjetividades e as atividades do ator que não se limitam apenas às representações mas também aos sentimentos e a relação que ele constrói com ele mesmo. O insucesso é uma experiência de indivíduo particular que constrói o seu mundo e a sua subjetividade numa história particular.

Ele problematiza várias possibilidades do conceito da experiência social e defende que esta deve ser analisada na vertente teórica e nas suas possibilidades de operacionalização. Tanto ele como Goffman (1985) defendem que o indivíduo não se encontra completamente socializado porque sempre há um vazio entre a socialização e subjetivação.

Na sua análise sobre a escolarização, Dubet (2008) defende que as estruturas escolares são produzidas de forma que contribuam e reforcem a reprodução em grande escala as desigualdades sociais que, por sua vez, favoreçam a exclusão social. Os alunos

ao longo do percurso escolar enfrentam uma longa prova de seleção em que as suas capacidades e estratégias constituem recursos fundamentais para o sucesso.

Segundo ele, a escola goza de uma grande legitimidade na nossa sociedade. Por isso deve-se repensar a justiça escolar e ir à procura de novas articulações entre princípios e realidades, dando oportunidade sobretudo aos mais fracos. Ele questiona o discurso da igualdade de oportunidade argumentando de forma prática, mesmo que haja igualdade de oportunidade a escola não conseguiu resolver os problemas pela igualdade, uma vez que à priori existem diferenças entre os alunos que ali frequentam.

Para esse autor, o modelo da igualdade de oportunidade resiste de uma dificuldade empírica considerável devido a dois fatores: nunca foi completamente realizado e também porque nenhum sistema escolar conseguiu se proteger completamente das desigualdades sociais.

Para ele, o diploma é um instrumento importante na reprodução do sistema de ensino. Deste modo, quanto mais valor se atribui ao diploma mais forte serão as desigualdades escolares e mais acentuada será a reprodução das desigualdades sociais.

Com efeito, a igualdade de oportunidade é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são iguais e que só o mérito pode justificar as suas diferenças que podem ser de ordem de remuneração, prestígio, poder e performance escolar.

Ainda frisa que a igualdade de oportunidade não se realiza não somente porque a sociedade é desigual, mas também porque o jogo escolar é mais próximo dos mais favorecidos. É preciso trabalhar seriamente pela equidade da oferta escolar tentando atenuar os efeitos mais brutais da competição pura. Acrescenta que há um grande paradoxo entre o princípio da igualdade e a sua aplicação prática.

No seu livro *Status e Oportunidades*, Dubet (2015) explica que quando as desigualdades forem acentuadas reflete no desempenho escolar. O fracasso escolar é tão pesado para ser assumido. Por isso, os alunos são levados a uma culpabilidade silenciosa ou à violência. Segundo ele, existe uma grande confiança na escola, mas ao mesmo tempo há uma decepção na educação porque ela, através das suas múltiplas ações, reforça e reproduz desigualdades sociais baseada na lógica da meritocracia, as desigualdades desequilibram a oferta de cuidados a favor dos mais ricos, tornando as relações sociais

tensas e agressivas onde os indivíduos não confiam nos outros e nem neles mesmos, às vezes desenvolvem doenças que as acompanham a vida toda.

A igualdade de status é rígida, conservadora e cruel porque obriga e coloca os mais fracos nas suas posições e ainda os pressiona junto aos seus semelhantes, é ancorada a uma representação social estratificada, favorece àqueles que ocupam posições mais seguras em termos de classe e profissão. Assim, os com poucas oportunidades têm dificuldades em relação à mobilidade social, devido a um conjunto de obstáculos que impõe a mesma. Dubet (2015).

A hierarquia social no pensamento de Dubet (1994) é uma hierarquia dos recursos, das culturas, das experiências e tensões que aumenta do topo para a base do aparelho educativo, em que os situados no topo são mais empenhados, críticos, conservadores e elitistas, enquanto os da base são angustiados e defensivos. Quanto menos recursos e realizações escolares dispõem os atores, mais dominados são e mais fortes são as tensões da suas experiências.

Dubet (2015), O status enquanto lugar simbólico dentro de hierarquização social, favorece a competição entre os indivíduos numa estrutura de estratificação social. Então ele propõe um modelo da igualdade de status que visa reduzir as desigualdades entre as diferentes posições sociais e a igualdade de oportunidades que permita que os indivíduos atinjam melhores posições ao fim de uma competição equitativa. Dubet (2015).

Dubet (2008) levanta um conjunto de questões: de que modo permanecem iguais se são produzidos como desiguais pela seleção de mérito? Que lugar o sistema educativo atribui aos indivíduos, aos seus projetos, à sua vida social e à sua singularidade independentemente da sua performance? Porque a injustiça se apresenta numa dimensão binária em que prejudica uns e beneficia outros?

Segundo ele, uma escola justa é aquela acessível a todos os alunos. Esta é a fase feliz em que eles aprendem os mesmos conteúdos, a mesma língua, isto é, ter algo em comum. Para ele a partir do momento em que a fase da igualdade de acesso for realizada, espera-se da escola a igualdade de oportunidade, isto é, que ela atenua as desigualdades sociais, recorrentes do nascimento e da herança que se mostram ser injustas. Acrescenta ainda que a igualdade de oportunidade estabelece desigualdades justas, permite que todos devam competir pelo diploma e pelas posições sociais, sendo a forma mais eficaz de legitimar as desigualdades.

Salienta, entretanto, que as desigualdades sociais por mais que pareçam ser justas terão consequências injustas, visto que os desempenhos escolares são determinados e afetados pela condição socioeconómica e cultural dos pais. Afirma que o desempenho escolar não é o mesmo nos diferentes bairros, pois, há escola com boa qualidade e outras nem por isso.

Diferentemente de Bourdieu, Dubet (2008) não vê a escola como uma unidade monástica que reproduz as hierarquias e qualificações escolares a partir de hierarquias sociais existentes, uma vez que centra as suas prioridades na educação, seleção e socialização. Reforça que a massificação escolar tem transformado profundamente as modalidades de distribuições das qualificações, onde o talento, as ambições, os recursos, as capacidades e as estratégias dos alunos e das famílias mostram ser indispensáveis

As teses centrais de Dubet (2008, 2015) consistem em considerar, por um lado, que as desigualdades escolares só podem ser atenuadas se se minorar as desigualdades sociais. Por outro, que um indivíduo não é um sujeito (agente) passivo, visto que subjetivação não é uma mera reprodução das condições de socialização individual. Existe um espaço entre o social e o individual que não pode ser deduzido das condições de socialização, mas sim da experiência de subjetivação das pessoas e que é socialmente construído.

Numa análise inovadora Frank (2007) no seu livro «Sucesso e sorte - o mito da meritocracia» explica como a sorte desempenha um papel muito maior em situações importantes do dia-a-dia do que podemos imaginar.

Ele explora as surpreendentes implicações da sorte para mostrar porque ainda os ricos subestimam a importância da sorte no sucesso e como essa negligência prejudica a todos. Frisa que apesar de tantas evidências do papel da sorte, ainda as falsas crenças persistem. Relativiza a ideia da meritocracia, introduzindo um elemento novo, a importância da sorte no sucesso, analisa e enfatiza o papel da sorte em várias vertentes da vida, independentemente das virtudes ou defeitos de uma pessoa. Ademais, defende que os eventos excecionalmente improváveis são frequentemente muito importantes.

Segundo Frank, o talento e o esforço não explicam o sucesso, pelo que é preciso um pouco de sorte. Na sua perspetiva, é um exagero acreditar que as pessoas bem-sucedidas são somente talentosas, esforçadas e socialmente produtivas, uma vez que há

pessoas talentosas e esforçadas que não conseguem alcançar o sucesso, e que não há ninguém que se fez na vida só por conta própria.

Salienta Frank que as habilidades não valem muito sem oportunidade e que a sorte pode influenciar e moldar trajetórias e carreiras. Argumenta esse autor que enfatizamos tanto o talento e o esforço que mesmo com tantas evidências temos uma certa tendência para ignorar o papel da sorte e a sua importância na nossa vida. As vezes os inícios aparentemente azarados podem alcançar o sucesso a longo prazo. Os fatores aparentemente pequenos, triviais e aleatórios podem alterar as trajetórias de vida em grande escala, mas é preciso reconhecê-los que são importantes.

Contudo, na perspectiva de Frank (2007), isso não quer dizer que o sucesso na vida independe do talento e do esforço, porque nas áreas mais competitivas, aqueles que se dão bem são quase sempre os altamente talentosos e incrivelmente esforçados. Mesmo assim reforça que os eventos fortuitos também são importantes, uma vez que o sucesso material em muitos casos é impossível sem uma dose substancial de sorte.

Numa perspectiva teórica crítica em relação ao determinismo social e cultural de Bourdieu, Charlot (2005) enfatiza na sua análise que o capital cultural herdado das famílias não é determinante no sucesso ou fracasso escolar dos filhos. Ele considera os alunos como indivíduos, atores responsáveis pelas suas próprias atividades escolares, analisa o contexto escolar numa perspectiva histórica dizendo que na França antes da década de 1960 as crianças não iam à escola.

Prioriza as relações dos alunos e a especificidade que eles desenvolvem com o saber principalmente os dos meios populares. Define sujeito como um ser humano social com a sua singularidade que tem papéis no mundo onde está e estabelece relações sociais com ele. É preciso entender o significado que o aluno confere à sua posição.

Charlot (2005) levanta um conjunto de questões sobre o fracasso escolar. Para ele o que existe são situações, trajetórias e histórias em que o aluno defronta com dificuldades. Embora reconhece a correlação estatística entre a origem social, familiar e o grau de sucesso, advertendo, todavia, que correlação não é necessariamente uma relação de causalidade e de determinismo.

Em suma, é preciso analisar a relação e o sentido que os alunos dão à escola e ao saber. Nesse sentido, seria interessante estudar e entender o aluno, a sua história, o seu dia-a-dia, compreendendo como os mais pobres conseguem ter bons resultados. Ou seja, analisar as suas trajetórias escolares, ver na prática como se relacionam com o saber e que significados dão às suas ações. Ainda refere que não existem alunos fracassados e que é preciso analisar os sentidos que eles dão as suas aprendizagens.

Charlot (2005) define a relação com o saber como sendo fruto de uma construção individual, singular que engloba tudo o que circunda o homem, dizendo que a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito aprende e analisa o mundo construindo e transformando a si próprio.

Para Charlot (2005), a escola é um espaço de aquisição de saberes, realização de exercícios e sonhos, para os alunos com dificuldades deve-se incentivar aos poucos o prazer de aprender e o mais importante é a construção do saber e não a informação. O aluno precisa ter ou construir uma relação com aquilo que aprende. Ele não analisa o fracasso ou êxito escolar em função unitária da condição social do aluno, acrescenta um conjunto de fatores que interferem e que analisados juntos podem ser determinantes.

Analisa a relação que o aluno estabelece com diferentes tipos de saberes e diversos elementos que incorporam os processos construídos em confrontos com diversos tipos de interações quotidianas. Constatou, por exemplo, que os alunos mobilizam múltiplos recursos e estratégias diversificadas no processo de aprendizagem.

Na perspectiva de Charlot (2005), aprender é exercer uma atividade em uma situação, em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversos, com ajuda de pessoas que lhes orientam a aprendizagem.

Assim, enquanto Bourdieu realça a reprodução dos mais favorecidos e, obviamente, dos desfavorecidos em função da posição social dos pais, língua, nível cultural, habitus, perfil das famílias e condição socioeconómica, Charlot argumenta que a posição social dos pais é apenas um fator e que existem outras variáveis que podem contribuir para que as desigualdades aconteçam.

Daí que para ele a posição de classe não determina por si só o sucesso ou fracasso dos alunos, visto que há sobrevivência escolar entre os alunos de baixo rendimento e

também há fracasso entre os alunos de alto escalão de rendimento, pese embora em menor número, porém, importante.

Em diálogo com a sociologia clássica, critica a teoria de reprodução dos anos 60 e 70, particularmente a de Bourdieu que privilegia o capital cultural herdado das famílias e o *habitus* como sendo decisivos na reprodução das desigualdades escolares.

O fracasso escolar do ponto de vista de Charlot (2005) não é nada mais do que um discurso socialmente construído para explicar situações dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Assegura que a origem social e as deficiências culturais não são isoladamente causas do fracasso escolar.

Este deve ser analisado em função da singularidade e da história de cada aluno em particular, ou seja, entender que significados eles atribuem às suas posições, o que lhes falta no desenvolvimento das suas atividades e que são necessários para assegurar as suas aprendizagens.

Em suma, Charlot (2005) aportou contribuições relevantes para a compreensão da questão do fracasso escolar ao analisar as razões que dificultam os alunos mais pobres de alcançarem o sucesso escolar e dá orientações de como superar as dificuldades dos considerados mais fracos.

De uma forma geral, a nossa ancoragem teórica para compreender as relações entre as desigualdades sociais e as escolares repesca em parte as contribuições de Bourdieu, mas sobretudo as de Cherkaoui (1986) e Dubet (2008, 2015), para quem as desigualdades condicionam, mas não determinam a trajetória de escolarização.

De igual modo, apropriamos da abordagem de Charlot (2005), para formular novas hipóteses quanto às possibilidades de transformações sociais construídas quer a partir das estratégias individuais e familiares quer nas estratégias intraescolares.

No capítulo seguinte, analisaremos de forma sucinta a evolução do ensino secundário em Cabo Verde, em diferentes aspectos e um breve historial da escola ESAD no contexto do sistema de ensino nacional e a sua caracterização geográfica.

Capítulo 2: Escola Secundária Abílio Duarte no contexto do ensino secundário

2.1.- Evolução do ensino secundário em Cabo Verde

Não obstante a existência do ensino secundário remonta à segunda metade do século XIX, com a criação do seminário-liceu (1866) e a institucionalização dos liceus Gil Eanes em Mindelo em 1917 e Adriano Moreira na Praia em 1960, o acesso ao ensino secundário permaneceu muito restrito até finais dos anos 80 do século XX, localizando-se sobretudo nessas duas cidades do arquipélago. Carvalho (2011).

Segundo Afonso (2002), o sistema vigente mostrava ser muito restrito e altamente seletivo. Assim, até os anos 80 do século XX, a maioria dos estudantes era originária da classe média urbana e rural. A presença dos estudantes oriundos das famílias desfavorecidas, sobretudo os filhos de operários e camponeses, ao liceu se deve em grande parte às suas redes familiares e à igreja como constatou Barros (2012). Além disso, a nível curricular os conteúdos centravam na realidade política, económica, geográfica, social e cultural da metrópole.

Após a independência, implementou-se um novo sistema de ensino, que tinha como objetivo a democratização do acesso aos níveis de ensino já existentes: o ensino primário, o ciclo preparatório e o ensino secundário. Nesta fase, segundo Afonso (2002), a igreja perdeu a influência que tinha em relação à educação como agente civilizador que ensinava a população a ler, a escrever e estar em contacto com a doutrina cristã. Apesar de algumas mudanças no setor, as estruturas e as práticas coloniais mantiveram-se dando pouca importância à realidade sociocultural de Cabo Verde. Moura (2009).

Nas primeiras décadas após a Independência, como frisa Moniz (2007), foram vários os percalços no sistema de ensino em Cabo Verde, uma vez que defrontava com falta de espaços, quadros qualificados, dificuldades financeiras razões pelas quais, numa primeira fase, ficou refém da estrutura da época colonial.

As primeiras alterações introduzidas no sistema de ensino, contribuíram para a melhoria dos indicadores de cobertura escolar. Com efeito, entre 1976 a 1981 a taxa de escolarização do ensino básico elementar aumentou para mais de 80%. Entretanto, isso não resolveu o problema de insucesso escolar que continuava elevado, atingindo proporções maiores aproximadamente (50%) em 1979/80 e com grandes disparidades regionais.

No ensino secundário, a expansão foi um pouco mais lenta, funcionando em sete escolas em cinco ilhas das nove habitadas, sendo três no Barlavento (Santo Antão, São Vicente e Sal) e duas no Sotavento (Santiago e Fogo). Após a conclusão dos estudos de preparação da reforma do sistema educativo nos finais dos anos 80, na década de 1990, implementou-se a reforma educacional com objetivo de melhorar a situação escolar tanto no básico como no secundário. Moniz (2007).

Com efeito, houve um alargamento de 5 para 6 anos de escolaridade, subdividido em três ciclos de dois anos, com duas vias: uma geral e a outra técnica. Com ela, introduziu-se, por um lado, novos métodos de ensino, e por outro, novas formas de avaliação, com vista a elevar a apropriação do conhecimento, bem como a promoção de novos valores. Lei de Bases (2010).

Ao longo das últimas décadas, a lei de bases do sistema educativo foi objeto de várias alterações pontuais, por forma a responder às dinâmicas da sociedade que demanda por maiores e melhores oportunidades de acesso e permanência nos diferentes níveis de ensino, inclusive o superior.

Com as alterações introduzidas na LBSE em 2018, o Ensino Básico Obrigatório formal (EBO) passou a ser de oito (8) anos, sendo 1º ao 4º designado de 1º ciclo e 5º a 8º anos de 2º ciclo e um Ensino Secundário de quatro (4) anos via geral e via técnica. Prevê ainda uma educação pré-escolar facultativa a partir dos quatro (4) anos (Cf Decreto-legislativo nº 13/2018 de 7 de dezembro).

Essas alterações implicam a reorganização da rede escolar, estão sendo introduzidas paulatinamente devido à sua complexidade, uma vez nem todas as escolas possuem condições para sua efetivação.

De acordo com artigo 26º dessa lei o ensino secundário tem a duração de 4 anos, organizados em dois ciclos sequenciais, sendo o 1º ciclo aquele que consolida os ciclos do ensino básico e orientação escolar vocacional e o 2º ciclo dividido em duas vias a geral e a técnica.

Nos termos, o ensino secundário dá continuidade ao ensino básico, isto é, funciona como extensão do ensino e permite o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões obtidos no ciclo de estudos precedentes e a aquisição de novas capacidades intelectuais e aptidões físicas necessárias à intervenção criativa na sociedade, centra-se na possibilidade e aquisição de bases científicas, tecnológicas e culturais para formação dos seus alunos. O ensino secundário tem como objetivos:

- a) Desenvolver a capacidade de análise e despertar o espírito de pesquisa e de investigação;
- b) Propiciar a aquisição de conhecimento com base na cultura humanística, científica e técnica visando nomeadamente, a sua ligação com a vida ativa;
- c) Promover o domínio da língua portuguesa reforçando a capacidade de expressão oral e escrita;
- d) Facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional;
- e) Garantir a orientação e formação profissional permitindo maior abertura para o mercado de trabalho sobretudo pela técnica;
- f) Permitir os contactos com o mundo do trabalho visando a inserção dos diplomados na vida ativa;
- g) Promover o ensino de línguas estrangeiras;
- h) O 3º ciclo é organizado por áreas visando a inserção na vida ativa ou o prosseguimento de estudos e envolve, em termos curriculares, disciplinas comuns, obrigatórias e optativas, aos alunos que terminam com aproveitamento serão atribuídos os respetivos diplomas e certificados.

Em Cabo Verde, com a institucionalização do regime liberal-democrático a partir dos anos 90, as expectativas sociais para a expansão dos serviços sociais, especialmente o da educação, aumentaram e obrigaram a que o Estado tivesse de acelerar o ritmo de expansão do ensino secundário, considerado como um pilar fundamental para o desenvolvimento do país.

Nesse sentido, como se denota na tabela infra, houve um crescimento significativo dos efetivos do ensino secundário no decurso das últimas décadas e meia, passando de 9568, em 1991, para 56402, em 2016, um índice de crescimento de 589%.

Tabela 1 - Evolução dos efetivos do ensino secundário entre 1991 a 2016

Nível de ensino/ano	Ano letivo				
	1990/1991	2001/2002	2010/2011	2015/2016	IC
Ensino secundário	9568	49522	53453	56402	589%

Fonte: Anuários, M.E 1990 a 2016.

O aumento exponencial da população escolar no ensino secundário resulta da massificação do ensino básico e da existência de uma população jovem em Cabo Verde que representa aproximadamente 2/3 da população.

2.1.1. Estabelecimentos de ensino, perfil dos professores e eficácia do sistema educativo

De acordo com os dados do Plano Estratégico do Ministério da Educação (2017-2021), para a globalidade do Ensino Secundário público existiam, em 2014/2015, 50 estabelecimentos de ensino com 1.016 salas, sendo que 90,3% pertenciam ao Estado e as restantes 9,7% eram cedidos por diversas entidades. Estas últimas salas (uma centena), não ofereciam, em geral, as melhores condições.

Assim, para a totalidade do ES público havia 3073 docentes com os seguintes perfis profissionais:

Tabela 2 - Perfil dos professores do Ensino Secundário Público.

Perfil	Qde	%
Perfil 1 Professores com licenciatura, mestrado/pós graduação ou doutoramento.	2.073	67,5%
Perfil 2 Professores com curso superior sem licenciatura	654	21,5%
Perfil 3- Professores com o 12º ano e outras habilitações ¹ .	346	11,%

Plano estratégico do ME:2017- 2020.

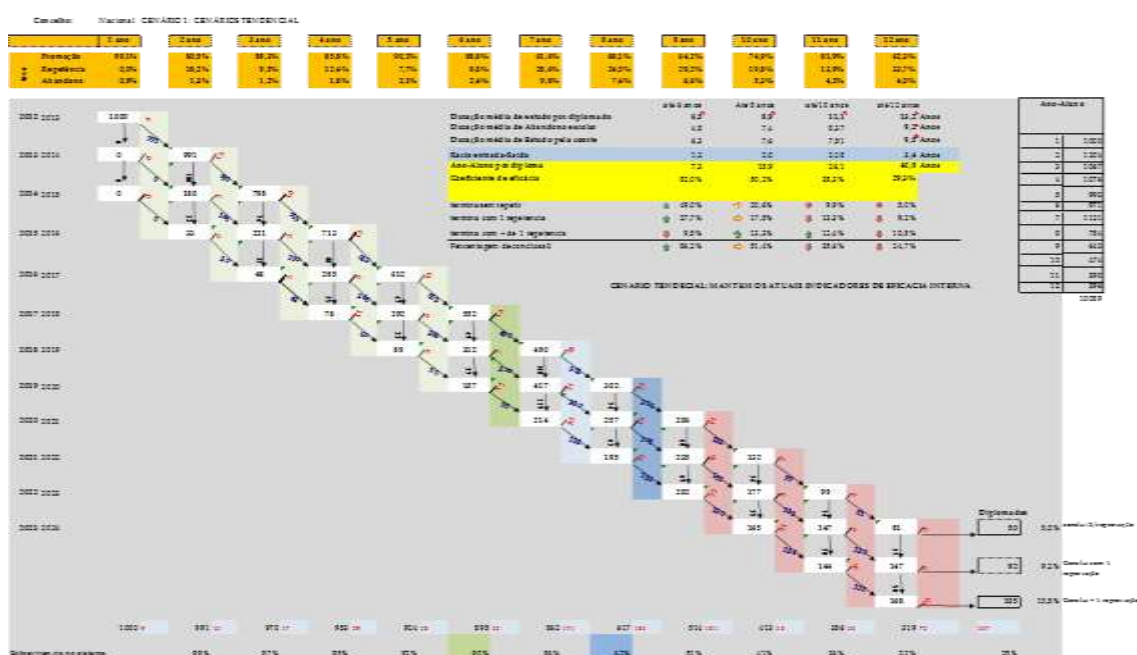
A taxa de repetência dos alunos matriculados no ensino secundário público (vias geral e técnica), era muito elevada sobretudo entre o 7º e o 9º anos de escolaridade, registando-se valores médios na ordem dos 23,8%. Nos três últimos anos (10º, 11º e 12º anos) a repetência era menor, não ultrapassando 15% dos inscritos.

O estudo realizado em 2014 pelo Ministério da Educação, tendo em vista a reorientação da educação e formação, através de uma análise de *coorte*, projetava-se que em cada 1000 novas entradas no ensino básico “apenas 50 (5%) tinham a probabilidade de conclusão do 12º ano sem nenhuma reprovação e 197 (20%) com uma ou mais reprovações” (Cf. ME- Estudo para estudo para a reorientação do sistema de educação e formação em Cabo Verde, 2014).

¹ Professores com o 2º ano do curso complementar, ano zero/12º ano, curso médio, frequência de curso médio, habilitação inferior a 12º ano, frequência de c. superior. s/ licenciatura, frequência de curso superior c/licenciatura

Nestes termos, apesar dos ganhos globais do sistema de ensino, em termos de elevação do nível geral de escolarização da população, o sistema educativo permanece ainda com baixa eficácia em resultado das elevadas taxas de repetência, obrigando o Estado a despendar 3,4 vezes mais recursos para diplomar (12º ano). Isto porque somente 25% dos alunos que entravam no sistema de ensino no ano letivo 2012/13 (1º ano) tinham a probabilidade de concluir o ensino secundário sem reprovação ou com uma ou mais reprovações.

Figura 1-Análise de fluxo de coorte com base no cenário tendencial segundo as taxas de repetência ano letivo 2012/13.



Fonte: ME- Estudo para a reorientação do sistema de educação e formação em Cabo Verde, 2014.

De acordo com as informações constantes no Plano Estratégico do Ministério da Educação para o horizonte 2017-2021, referindo-se a um estudo realizado por esse Ministério, não há grandes disparidades sociais a nível nacional em termos de reprovação, sendo que tudo indica que a dimensão pedagógica é a principal responsável pelas elevadas taxas de insucesso registadas nos primeiros anos do ensino secundário (Cf. Plano Estratégico 2017-2021). Refere ainda que as políticas educativas adotadas nos últimos anos, melhoraram o funcionamento, mas foram insuficientes, pois o abandono e o insucesso mantêm-se, tanto na via geral como na via técnica, agravando-se nesta última, porque há uma certa desvalorização dos cursos técnicos que são oferecidos.

A explicação para as elevadas taxas de repetência nos três primeiros anos do ensino secundário (7º, 8º e 9º anos), segundo o referido documento estratégico, deve-se à

provável inadequação das aprendizagens obtidas no ensino básico face aos programas em vigor no secundário, ou o nível de exigência destes programas se baseava na convicção de que os conteúdos do básico foram bem assimilados. Daí se depreende que a exigência feita com os programas do secundário não seja “compatível” com o nível das competências adquiridas pelos alunos que a estes acedem.

Ademais, admite que os riscos de abandono e de repetência durante o 7º e 8º anos de escolaridade estão, sobretudo, mais ligados ao nível das competências até então adquiridas pelos alunos. Apesar das deficientes condições de ensino que, por vezes, se verificam nas escolas secundárias onde pelo menos 32,5% dos seus docentes não possuem habilitações adequadas e a superlotação dos estabelecimentos de ensino secundário nos grandes centros urbanos, constituírem um fator importante para a insuficiente retenção dos alunos no sistema e no conseqüente aumento dos riscos de insucesso e de abandono.

Realça ainda, que os fatores económicos e sociais têm impacto no percurso escolar dos alunos, e que isto é mais visível a partir do 2º ciclo do ensino secundário (9º ano) exemplificando que um aluno de uma família pobre vivendo fora da ilha de Santiago estará mais propenso a não terminar o ensino secundário. De referir, todavia, que segundo os dados do último Inquérito às Despesas e Receitas Familiares (IDRF, 2015) a ilha de Santiago, especialmente o seu interior, é aquela onde reside a maioria da população pobre quer em termos absolutos quer em termos relativos, o que nos leva a relativizar a conclusão inserta no documento estratégico do ME.

2.2. Breve Historial da Escola Secundária Abílio Duarte (ESAD)

2.2.1 Caraterização geográfica e socio-demográfica do Palmarejo

O bairro de Palmarejo localiza-se na parte sul da cidade da Praia com uma área de 1,2 Km², tendo como bairros fronteiriços, Tira Chapéu, Monte Vermelho, Cidadela, Cova Minhoto, separado pelo vale do Palmerejo, conforme a figura em baixo.

Figura 2 - Localização geográfica de Palmarejo



Fonte: João Gomes – 2019.

De acordo com os dados do último recenseamento feito em 2010 pelo INE, esse bairro tinha uma população estimada 16 mil pessoas. A zona de Palmarejo apresenta um padrão de vida acima da média do concelho da Praia e do arquipélago, no geral. Assim, o nível de conforto alto/muito alto dos seus residentes alcança 49%, ou seja, 20 pontos percentuais acima da média na capital e 31 pontos em relação à média nacional.

Tabela 3 - Distribuição de nível e conforto no Palmarejo

Nível de conforto dos agregados familiares de Cabo Verde					
Descrição	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
Cabo Verde	13%	32%	37%	14%	4%
Praia	8%	33%	34%	17%	8%
Palmarejo	5%	18%	28%	23%	26%

Fonte: INE 2010.

De referir ainda que a maioria dos moradores reside em apartamentos (66,4%), sendo que 92,2% possuem casa própria ou sistema de arrendamento e 70% têm acesso a água canalizada da rede pública, 83,7% dispõem de veículos próprios. Trata-se na verdade de um bairro de classe média alta, cujo padrão de rendimento e acesso a serviços públicos está bem acima da média nacional, sendo, entretanto, ladeado por cinturões de pobreza (Casa Lata, Fonton, Tira-Chapéu, Monte, etc)

2.2.2. Descrição da Escola Secundária Abílio Duarte

A Escola Secundária Abílio Duarte, sita no Palmarejo foi criada pela portaria nº 4/2003 de 17 de março, com o objetivo de aumentar a capacidade de resposta à procura e o ingresso no ensino secundário público no concelho da Praia e colmatar o défice da instituição escolar.

Iniciou a sua atividade educativa em outubro de 2003, com uma população educativa de 1574 alunos de todos os anos de escolaridade distribuídos em 44 turmas sob responsabilidade de 85 professores. A escola passou a ser denominada de Escola Secundária Abílio Duarte em 20 de janeiro de 2009 em homenagem ao combatente da Liberdade da Pátria e ex-presidente da Assembleia Nacional.

Figura 3- Escola Secundária Abílio Duarte



Fonte: Site da escola.

De acordo com os dados disponibilizados pela Direção da Escola em 2016, a instituição albergava aproximadamente 1660 alunos, sendo 51% do sexo feminino, distribuídos por 58 turmas cuja lecionação está a cargo de 102 professores, sendo a maioria do sexo feminino (62%). Como diz Cherkaoui (1986), a feminização do corpo docente do primário ao superior é uma tendência mundial.

Tabela 4 - Número de alunos por ano de estudo e distribuição por sexo no ano letivo 2016/17

ANO	F	%	M	%	TOTAL	TURMAS
7º Ano	198	44%	250	56%	448	14
8º Ano	169	56%	134	44%	303	11
9º Ano	183	55%	147	45%	330	10
10º Ano	123	51%	116	49%	239	9
11º Ano	98	50%	97	50%	195	8
12º Ano	77	53%	68	47%	145	6
Total	848	51%	812	49%	1660	58

Fonte: ESAD.

A maioria do corpo docente possui uma formação científica e pedagógica específica, para as diversas disciplinas do currículo oficial, conforme a orientação do Ministério da Educação para esse nível de ensino.

A maior parte dos professores se formou nas instituições de ensino superior caboverdianas tais como o antigo ISE, Uni-CV e Jean Piaget e lecionam atualmente nas suas áreas de formações, sendo que mais de 50% do corpo docente são mulheres.

A escola acolhe alunos de diferentes ciclos de estudos (1º, 2º e 3º) e áreas opcionais, provenientes de vários bairros da capital, especialmente aqueles que se residem nas localidades limítrofes à escola.

A escola possui 30 salas de aulas, vários equipamentos e instalações de suporte à lecionação, tais como, salas de informática, laboratórios, reprografia, sala de professores, biblioteca, sala de atos, sala de coordenação, placas desportivas e cantina.

Para a caracterização do perfil social dos alunos, recorreremos às informações constantes nos boletins de matrícula sobre o rendimento declarado das famílias, nos termos estipulado na legislação que regula o pagamento das propinas, Decreto-lei nº 18/2002 (B, O nº 25 I Série de 19 de Agosto de 2002), estipula de forma clara o valor de propina pago para cada ciclo em função do rendimento das famílias conforme a tabela em anexo (anexo 1).

Em termos do perfil social, a população estudantil é bastante heterogénea, sendo oriunda dos diferentes bairros limítrofes do Palmarejo e de outros bairros da capital.

Verifica-se que os alunos com rendimentos mais baixos (até 48.330 escudos) residem, como era expectável, na periferia do bairro de Palmarejo e outras localidades fronteiriças (Monte Vermelho, Casa Lata e Fonton). Já os provenientes de agregados com

maiores rendimentos residem sobretudo no Palmarejo, (no Palmarejo centro, na Cidadela e no Palmarejo Grande).

Tabela 5 - Proveniência geográfica dos alunos e rendimento das famílias

Bairros	Escala de rendimento					
	Até 25.000	25.000 - 48.330	48.330 - 83.333	83.333 - 125.000	125.000 - 150.000	> 150.000
Palmarejo/ Cidadela/ Palma rejo Grande	0%	0%	1%	9%	40%	50%
Fonton/C, Lata/Fundo Cobon	55%	45%	0%	0%	0%	0%
São Martinho/São Martinho Grande	50%	50%	0%	0%	0%	0%
Tira Chapéu/Terra Branca	43%	30%	27%	0%	0%	0%
Sumol/Bela Vista	70%	30%	0%	0%	0%	0%
São Filipe	0%	0%	0%	0%	50%	50%
Achada Santo António	0%	0%	0%	05	0%	100%
Monte Vermelho	39%	51%	5%	2%	1%	1%

Fonte: Inquérito aplicado no âmbito da pesquisa em 2018.

No que concerne ao perfil social dos alunos no período que se estende entre o período de 2008 e 2016, denota-se que em todos os ciclos de escolaridade, a maioria dos alunos (mais de 80%) pertence às famílias com rendimentos mensais mais baixos (até 48 mil escudos).

Trata-se, aparentemente, de algo paradoxal, visto que em princípio o perfil social dos alunos da ESAD deveria se aproximar do perfil social dos agregados familiares que ali residem. Segundo as orientações do Ministério de Educação e de Direção Nacional de Educação, o aluno deve estudar mais próximo possível da sua localidade (Lei do agrupamento 2019).

Contudo, é provável que essa aparente incongruência resulta dos efeitos combinados de dois fatores, a saber: em primeiro lugar, parte importante das famílias de classe média que ali reside matricula os seus filhos em outras escolas secundárias da capital, muitas vezes, consideradas mais prestigiadas tais como Miraflores, Liceu Domingos Ramos, Les Alizés e Escola Portuguesa ou então completam o ensino secundário no exterior, especialmente na Europa e nos EUA, com o propósito de criar um diferencial simbólico que os distinguem dos demais, como observara Bourdieu (2003).

Em segundo lugar, o bairro do Palmarejo integra no seu interior algumas bolsas de pobreza e é ladeado por cinturões de pobreza, o que de alguma forma pode contribuir para

que as famílias mais favorecidas queiram afastar a interação de seus filhos com adolescentes originários de meios sociais mais pobres.

No capítulo que se segue, analisaremos de forma mais aprofundada, a partir de informações quantitativas, algumas relações entre o rendimento familiar e a trajetória de escolarização.

Capítulo 3 - Rendimento familiar e desempenho escolar na Escola Secundária Abílio Duarte

Como referimos no capítulo anterior, recorreremos à expressão rendimento familiar para mencionarmos o escalão de rendimento a que as famílias declaram pertencer no processo de matrícula no ensino secundário (7º ao 12º anos) em razão da exigência de pagamento das propinas. Essa metodologia pode de alguma forma não traduzir a real situação de rendimentos das famílias, uma vez que elas podem manipulá-las em função de seus interesses específicos, pese embora a gestão da escola ter mecanismos para avaliar e reapreciar as informações sobre os rendimentos quer através da declaração de vencimento, quer mediante o cruzamento de informações de outros serviços.

Por outras palavras, o rendimento familiar é, neste caso, um artifício de classificação que não tem a pretensão de retratar a realidade socioeconómica efetiva das famílias, mas de nos ajudar a aproximar dela. Além disso, a expressão origem social engloba, além da variável rendimento familiar, o nível de instrução declarado pelas famílias.

Nesta pesquisa, utilizamos a expressão desempenho escolar para nos referirmos aos resultados escolares dos alunos expressos nas taxas de aprovação, reprovação, repetência e abandono escolar. As taxas de aprovação e reprovação dizem respeito aos resultados obtidos pelos alunos no final do ano letivo, sendo as de repetência e abandono em relação aos alunos matriculados no ano seguinte ao ano de referência.

O termo trajetória escolar se refere ao percurso do aluno ao longo da sua vida escolar, abrangendo tanto o desempenho escolar em termos de sucesso e insucesso escolar como as distinções escolares, como quadro de honra e as opções em matéria de áreas científicas no 3º ciclo.

3.1. Questões metodológicas: algumas precauções

Como referimos na parte introdutória desta dissertação, utilizamos uma abordagem quantitativa assente, por um lado, no uso de informações estatísticas existentes na ESAD, nos anuários do Ministério da Educação, e, por outro, dados provenientes da aplicação de inquérito às famílias dos alunos.

Nestes termos, os dados sistematizados decorrem de fatores exógenos à escola, deixando de fora as dimensões intraescolares que têm a ver com as práticas dos professores e da gestão escolar nas suas múltiplas facetas pedagógicas e administrativas,

bem como outros aspectos que se prendem com as estratégias dos alunos. Por isso, torna difícil estabelecer de forma consistente relações de causalidade entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares, sendo as correlações encontradas sempre parciais e como tais limitadas pela opção metodológica desta investigação.

Para testar as nossas hipóteses sobre as possíveis relações entre a origem social e a trajetória escolar, levamos em consideração as seguintes dimensões:

- a) As séries estatísticas do perfil social dos alunos matriculados no início do ensino secundário (7º ano) e no 12º ano, término do 3º ciclo². Estas séries abarcam os anos letivos 2008-2014, 2009-2015 e 2010-2016;
- b) As informações sobre o rendimento do agregado familiar dos alunos selecionados para o quadro de honra relativo aos anos letivos 2008/2009, 2011/2012 e 2013/2014;
- c) Os dados sobre a origem social dos alunos e a escolha das áreas científicas no 11º e no 12º anos de escolaridade;
- d) As informações relativas ao rendimento familiar e as taxas de reprovação, repetência e abandono dos alunos;
- e) Os dados sobre o perfil social dos alunos e o acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos.

Neste sentido, o cruzamento dessas cinco fontes de informações complementares permitem, por um lado, formular algumas pistas explicativas sobre o nosso objeto de pesquisa e, por outro, testar as hipóteses formuladas.

3.1.1 A recolha de dados e dificuldades no campo

Em negociação com a direção da escola, fomos autorizados a aceder aos dados de matrícula dos alunos entre 2008 a 2016. Tomamos como ano base 2008, visto que as informações estatísticas na base de dados foram melhores consolidadas a partir desse ano. Os dados recolhidos comportam informações básicas sobre os rendimentos declarados dos agregados a que pertencem os alunos. Para tal, foram analisados as fichas de matrícula e a base de dados em excel nas quais a escola faz o sistema de gestão das matrículas e cobrança de propinas.

² Quando se iniciou esta pesquisa, não se havia ainda procedido à integração do 7º e 8º anos como sendo pertencentes à escolaridade básica.

Depois da autorização da diretora, tivemos algumas dificuldades na obtenção dos dados, uma vez que a secretária se encontrava de convalescença de maternidade e não tinha uma pessoa específica que nos pudesse facultar os dados de que precisávamos. Foram várias as tentativas mas sem sucesso, inicialmente. Quando ela regressou, forneceu apenas os dados estatísticos da escola e os outros dados tivemos que entrar em contacto com outros funcionários.

Em relação à sistematização de informações sobre as séries estatísticas de seis anos, foi um pouco mais difícil, visto que os técnicos tinham que pedir para que o NOSI abrisse as pautas por ano de estudo. Com efeito, houve duas pautas que não se conseguia aceder, pelo que, numa segunda fase, tivemos de recorrer a um outro funcionário, também técnico informático da escola, para podermos sistematizar os dados que faltavam.

No que tange aos dados de quadro de honra, como nem todos estavam em formato digital, fomos obrigados a consultar os arquivos da secretaria, analisando as pautas, uma por uma, ano por ano até conseguir sistematizá-las na totalidade.

No que concerne aos dados sobre as propinas, o trabalho ficou mais facilitado, visto que além da legislação ser muito precisa a escola dispõe de arquivos bem organizados a respeito.

Para um melhor aprofundamento dessas informações, recolhemos outras informações através da aplicação de um inquérito estruturado (com questões fechadas e semiabertas) aos pais dos alunos.

Nesse sentido, o questionário engloba as seguintes dimensões:

- Perfil socioeconómico dos pais (encarregado (a) de educação)
- Perfil de escolarização do agregado familiar
- Recursos financeiros, pedagógicos, apoio escolar e transporte.

As dimensões do inquérito têm por base algumas suposições que podem ser aferidas no cruzamento dos seguintes grupos de variáveis:

- A existência da relação entre o rendimento das famílias e o acesso a recursos pedagógicos com impacto no desempenho escolar e na trajetória dos alunos;
- A relação entre o capital cultural, medida através do nível de instrução e profissão dos pais, e o apoio pedagógico fora do espaço escolar com efeito na trajetória escolar.

3.2. Definição da amostra, aplicação do inquérito e tratamento

O universo dos alunos matriculados nas três séries durante o período que foi objeto deste estudo totalizam 1284 alunos no 7º ano e 407 para o 12º ano, conforme o quadro infra.

Tabela 6- Definição da amostra em função de escalão de rendimento

Escalão	2008/09	%	Amostra	2013/2014	%	Amostra
	7º ano			12º ano		
0 - 25	146	30%	14	65	42%	16
25-48	274	57%	26	60	38%	15
48-83	25	5%	5	12	8%	4
83-125	7	1%	4	5	3%	3
125-150	15	3%	5	14	9%	4
maior 150	12	3%	4		0%	0
	479	37%	59	156	38%	42
	2009/10			2014/15		
Escalão	7º ano			12º ano		
0 - 25	90	23%	9	50	36%	13
25-48	228	57%	22	52	38%	13
48-83	40	10%	5	9	7%	4
83-125	21	5%	5	12	9%	4
125-150	13	3%	4	8	6%	4
maior 150	7	2%	4	7	5%	4
	399	31%	49	138	34%	42
	2010/11			2015/16		
Escalão	7º ano			12º ano		
0 - 25	84	21%	8	44	39%	11
25-48	252	62%	24	36	32%	9
48-83	41	10%	5	10	9%	4
83-125	15	4%	5	8	7%	4
125-150	7	2%	4	10	9%	4
maior 150	7	2%	4	5	4%	3
	406	32%	50	113	28%	35
Total	1284		158	407		119
Amostra total						277

Fonte: Dados recolhidos na Secretaria da ESAD.

Considerando esses dois universos, estimamos uma amostra estratificada representativa, com margem de 5%, com a seguinte fórmula de cálculo:

$$n = \frac{(z^2 * P * (1-p) * N)}{(z^2 * P * (1-p) + d^2 * N)}$$

n : Amostra ; z: Intervalo de confiança; p: Probabilidade; N: população
d: Precisão absoluta

Da aplicação desse padrão de estimação, temos o seguinte padrão da amostra.

Tabela 7- Definição da amostra

Dimensões	Amostra
N: População	1691
d (precisão absoluta)	0,05
z (95% de confiança)	1,96
P (probabilidade)	0,5
n (dimensão da amostra)	227

Fonte: autora

A operacionalização do questionário decorreu de janeiro a março de 2018, tendo sido realizado um pré-teste a dez pessoas para a sua validação. Seguidamente, aplicamos o questionário a 277 pais/encarregados de educação. A maioria foi aplicada por mim e alguns inquiridores treinados para o efeito.

Durante a aplicação deparamos com algumas dificuldades, uma vez que algumas pessoas selecionadas se encontravam fora do país, nomeadamente em Portugal, Estados Unidos e China. Posto isto, tivemos que recorrer as novas tecnologias e redes sociais (facebook e e-mail) conseguidos através dos familiares e amigos próximos.

Depois da recolha, lançamos todas as informações com recurso ao programa SPSS (*Statistical Package For Social Science*). Com a ajuda de um técnico informático, os dados foram transportados para o excel, o que tornou mais fácil o seu manuseamento, tratamento e análise de dados.

3. 3. Caracterização do perfil social dos pais/encarregados de educação dos alunos

A maioria dos pais possui a nacionalidade cabo-verdiana (97,5%) pertencendo a todos os escalões de rendimento e os restantes são de outras nacionalidades (Angolana, Guineense, Portuguesa, Costa-marfinense, Cubana). Sendo Cabo Verde um país de emigração e imigração é natural que haja convivência de várias nacionalidades. Entretanto, importa realçar que as pessoas de nacionalidade estrangeira, embora sendo uma percentagem pequena, a maioria, com exceção dos guineenses, tem um rendimento mensal elevado, entre 125 mil ou maior que 150 mil escudos mensais.

A maioria dos pais dos alunos é casada/união de facto (79,1%), sendo mais elevada no seio dos agregados das famílias com rendimento mensal superior a 83 contos. No seio

das famílias mais pobres, com rendimentos mensais até 48 contos, 1 em cada 4 agregados é solteiro, divorciado ou viúvo, o que evidencia que se trata de famílias monoparentais.

Tabela 8- Estado civil e rendimento dos pais dos alunos

Estado Civil	Escalaõ de rendimento						Total
	0 - 25.000	25.000 - 48.330	48.330 - 83.333	83.333 - 125.000	125.000 - 150.000	> 150.000	
Casado/União de facto	72,5%	79,1%	80,6%	83,3%	91,3%	80,0%	79,1%
Divorciado/separado	17,4%	12,7%	16,1%	12,5%	4,3%	10,0%	13,4%
Solteiro	8,7%	5,5%	3,2%	4,2%	4,3%	10,0%	6,1%
Viúvo	1,4%	2,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,4%
Total Geral	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: inquérito aplicado aos pais dos alunos.

Em relação ao número de filhos, denota-se que a maioria dos agregados familiares (52,2%) com rendimento até 25 contos mensais tem 3 a 5 filhos contrariamente às famílias com maior rendimento que possuem no máximo dois filhos. Os dados evidenciam que quanto mais baixa for a condição socioeconómica das famílias maior é o número de filhos, ou seja, os mais pobres tendem a ter três ou mais filhos.³ Isto contribui para que as famílias mais pobres tenham menos recursos para investirem nos seus filhos, especialmente os materiais escolares e outros recursos como analisaremos mais adiante.

Tabela 9- Distribuição de número de filhos segundo escalaõ de rendimento familiar

Escalaõ de rendimento familiar	Número de filhos					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Até - 25.000	10,4%	37,3%	34,3%	10,4%	7,5%	100%
25.000 - 48.330	10,2%	45,4%	35,2%	7,4%	1,9%	100%
48.330 - 83.333	80,0%	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
83.333 - 125.000	81,8%	18,2%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
125.000 - 150.000	82,6%	13,0%	4,3%	0,0%	0,0%	100%
> 150.000	93,3%	6,7%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
Total Geral	35,1%	33,2%	23,4%	5,7%	2,6%	100%

Fonte: inquérito aplicado aos pais dos alunos.

No que se refere ao nível de instrução, constatamos que a esmagadora maioria (98%) dos pais dos estudantes mais pobres (com rendimento mensal até 48.330\$00) tem habilitação até o ensino secundário, enquanto que os agregados familiares com rendimentos mais elevados são detentores, sobretudo, de formação superior (97% a

³ De acordo com os dados do INE, Censo de 2010, sobre as condições de vida apontam que em Cabo Verde a média de pessoas por agregado é de 4,2.

100%⁴). Apesar da massificação e vários avanços conseguidos a nível de ensino, os dados revelam que ainda há uma boa parte da população mais pobre habilitada com o ensino primário/básico. O quadro evidencia maior acesso ao capital escolar das famílias mais favorecidas, o que nos leva a crer que há uma diferenciação do capital cultural com potencial reflexo na trajetória escolar dos alunos, como advertiram Bourdieu (1970) e Dubet (2008).

Tabela 10- Rendimento e nível de instrução dos pais

Rendimento	Nível de instrução			
	Primário / Básico	Ensino Secundário	Médio / Superior	Total Geral
Até 25.000	47,8%	50,7%	1,5%	100%
25.000 - 48.330	29,1%	70,0%	0,9%	100%
48.330 - 83.333	0,0%	32,3%	67,7%	100%
83.333 - 125.000	0,0%	8,3%	91,7%	100%
125.000 - 150.000	0,0%	0,0%	100,0%	100%
> 150.000	0,0%	0,0%	100,0%	100%

Fonte: inquérito aplicado aos pais dos alunos.

O desemprego concentra-se , como é evidente, nos estratos sociais mais pobres, atingindo sobretudo os agregados familiares com rendimento até 48330\$00. A partir de 48333 não se regista situação de desemprego nem condição de inativo. O facto de desemprego atingir especialmente os mais pobres que, entretanto, têm maior número de filhos, evidencia que provavelmente os poucos recursos são canalizados para a sobrevivência, limitando a capacidade de investimento na educação e outros setores sociais.

Tabela 11- Rendimento e situação face ao mercado

Rendimento	Situação face ao mercado			Total Geral
	Desempregado	Empregado	Inativo	
Até 25.000	8,7%	89,9%	1,4%	100%
25.000 - 48.330	6,4%	92,7%	0,9%	100%
48.330 - 83.333	0,0%	100,0%	0,0%	100%
83.333 - 125.000	0,0%	100,0%	0,0%	100%
125.000 - 150.000	0,0%	100,0%	0,0%	100%
> 150.000	0,0%	100,0%	0,0%	100%
Total Geral	4,7%	94,6%	0,7%	100%

Fonte: inquérito aplicado aos pais dos alunos.

⁴ Segundo os dados do INE (2018) sobre as Condições de vida da população, a proporção da população com formação superior é 9,5%

3.4. Rendimento familiar e trajetória de escolarização

Como referimos anteriormente, para escrutinar, a partir de informações quantitativas, a relação entre a origem social e a trajetória de escolarização, analisaremos as seguintes dimensões: (i) o perfil social dos alunos que acedem ao 7º e ao 12º anos no decurso de três séries completas do ciclo de estudo no ensino secundário; (ii) a distribuição do perfil social dos alunos selecionados para o quadro de honra; (iii) a escolha das áreas científicas no 12º ano; (iv) a incidência da taxa de reprovação, repetência e abandono escolar e (v) o acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos.

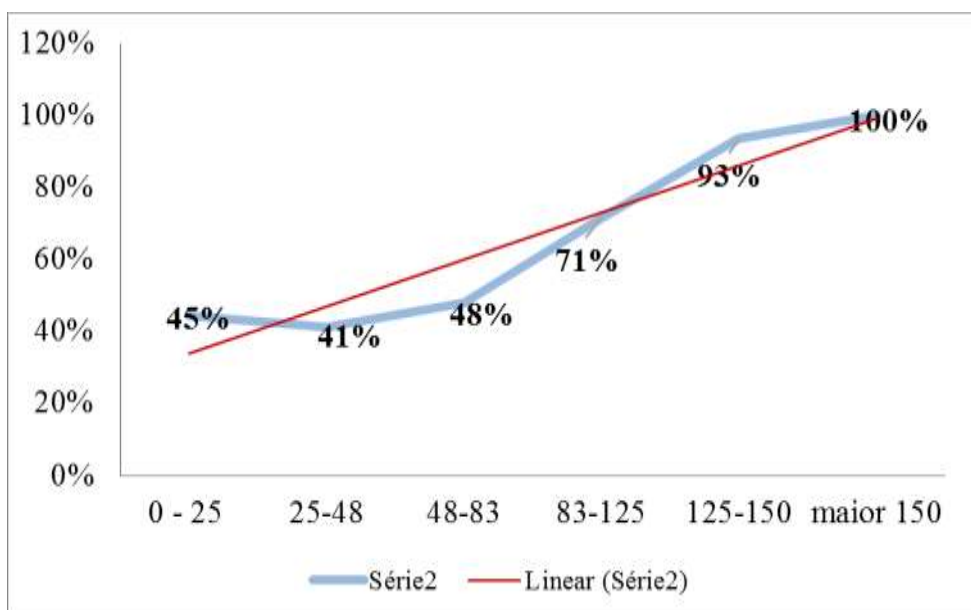
3.4.1. Perfil social dos alunos que acedem ao 7º e ao 12º anos de escolaridade: anos letivos 2008/09 a 2015/2016

Série 1: anos letivos 2008/9 a 2013/14

Os alunos matriculados no 7º ano, no ano letivo 2008/9, cujas famílias possuem rendimentos até aos 25 mil escudos mensais, seis anos depois (no letivo 2013/14), apenas 45% se encontram matriculados no 12º ano. A proporção é menor ainda (41%) para os alunos provenientes das famílias com rendimento entre 25 a 48 mil escudos.

Em relação aos alunos com rendimentos superiores a 48 mil escudos mensais, nota-se uma clara tendência para aumento da proporção daqueles que atingem o 12º ano. No que tange aos alunos provenientes de agregados familiares com rendimentos mensais entre 125-150, verifica-se que 9 em cada 10 acedem ao último ano do ensino secundário, uma proporção duas vezes superior aos alunos originários de famílias mais pobres. Como se denota no gráfico nº1 a probabilidade de matricular-se no último ano do ensino secundário varia consoante os rendimentos dos agregados familiares.

Gráfico1 - Trajetória dos alunos que acedem ao 12º ano segundo escalão de rendimento: Período 2008-2014



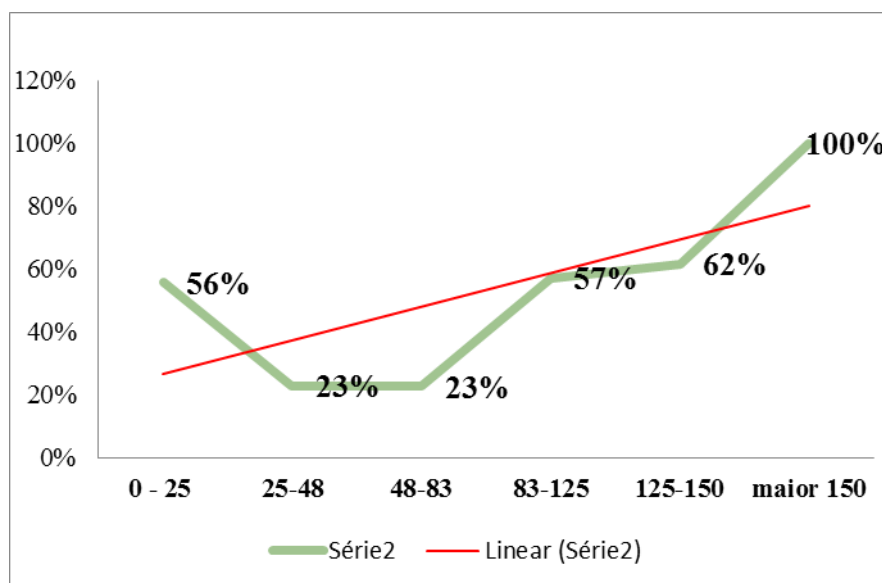
Fonte: Dados da ESAD.

Série 2: anos letivos 2009/10 a 2014/15

Do total dos alunos matriculados no 7º ano, no ano letivo 2009/10, com rendimento mensal até 25 contos, seis anos depois, (ano letivo 2014/15), verifica-se que pouco mais da metade (56%) se encontra matriculadas no 12º ano. Ainda nota-se que a proporção é menor (23%) para os alunos provenientes das famílias que usufruem um rendimento mensal entre] 25-48] e] 48-83] contos.

No que concerne aos alunos provenientes de famílias detentoras de rendimento mensal superior a 83 contos, verifica-se uma clara tendência para aumento da probabilidade desses alunos atingirem o 12º ano. Assim, aproximadamente, cerca de 6 em cada 10 alunos originários de famílias com rendimentos mensais entre 125-150 contos encontram-se matriculados no 12º ano. Relativamente aos alunos pertencentes às famílias com rendimentos mensais superior 150 contos, todos atingem o 12º ano.

Gráfico 2 - Trajetória dos alunos que acedem ao 12º ano segundo escalão de rendimento:
Período 2009-2015



Fonte: Dados recolhidos na secretaria da ESAD.

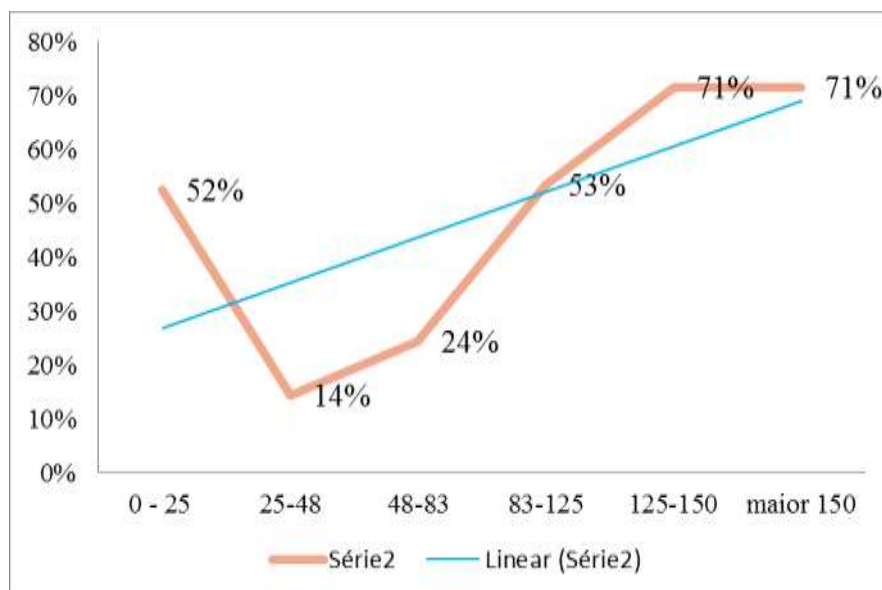
Série 3: anos letivos 2010/2011 a 2015/16

No ano letivo 2010/2011, do universo dos alunos inscritos no 7º ano com rendimento mensal até 25 contos, 52% se encontram matriculados no 12º ano, no ano letivo 2015/16. A proporção é menor ainda para os alunos com rendimento mensal entre 25-48 contos, com 14%.

Em relação aos alunos provenientes de agregados familiares com rendimento superior a 83 contos, verifica-se que há um aumento da proporção daqueles que atingem o 12º ano. De realçar ainda que os alunos provenientes de famílias com um rendimento até os 25 contos mensais, apresentam um desempenho escolar superior aos estudantes originários das famílias com rendimento entre 48-83 contos mensais. Esta situação mostra que a relação entre o rendimento familiar e o desempenho escolar não é linear e tem algumas nuances que é preciso ter em conta numa análise mais detalhada.

Finalmente, cerca de 7 em cada 10 alunos pertencentes às famílias com rendimento mensal maior que 125 contos chegam ao 12º ano, uma proporção cinco vezes superior ao obtido pelos alunos provenientes dos agregados familiares com rendimento mensal [25-48] contos.

Gráfico 3 - Trajetória dos alunos que acedem ao 12º ano segundo escalão de rendimento: Período 2010-2016



Fonte: Dados recolhidos na Secretaria da ESAD

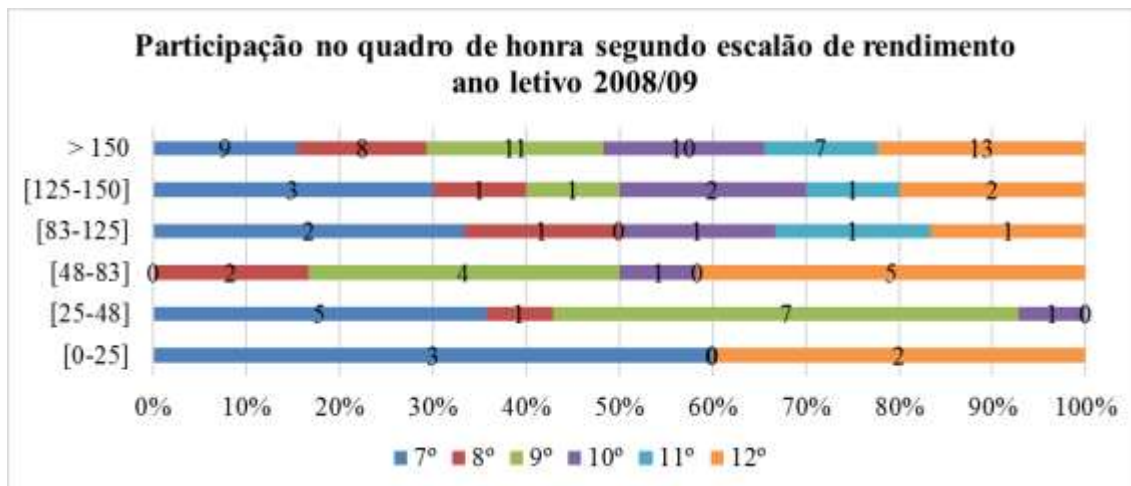
Em suma, das três séries analisadas, constatamos que prevalece a tendência segundo a qual quanto maior for o rendimento das famílias maior é a probabilidade de chegar ao 12º ano, o que de alguma forma aponta para uma provável correlação não linear entre a origem social e a trajetória de escolarização como apontam Baudelot e Establet (1971), Bourdieu e Passeron (1970). Todavia, é preciso ter em conta que a variável rendimento não é a única determinante na trajetória dos estudantes como apontam Dubet (2008), Charkaoui (1986) e Charlot (2005). Aliás, esses autores apesar de reconhecerem que a variável socioeconómica influencia a trajetória escolar, advertem que ela não é determinante, uma vez que as estratégias familiares e individuais de natureza cultural, bem como as práticas no interior da escola podem contribuir para explicar as trajetórias bem sucedidas dos alunos originários de famílias mais pobres.

3.4.2. Origem social e acesso ao quadro de honra

No ano letivo 2008/2009, o gráfico infra ilustra que os alunos pertencentes ao escalão até 25 contos mensais figuram com menor frequência nos quadros de honra. Assim, verificamos que os alunos oriundos de famílias com rendimentos mais baixos figuram nos quadros de honra em apenas dois anos de escolaridade, enquanto os do escalão superior a 83 contos estão presentes em todos os anos. Neste caso, a probabilidade

de ser selecionado para o quadro de honra amplia à medida que aumenta o rendimento do agregado familiar de cujo aluno é proveniente.

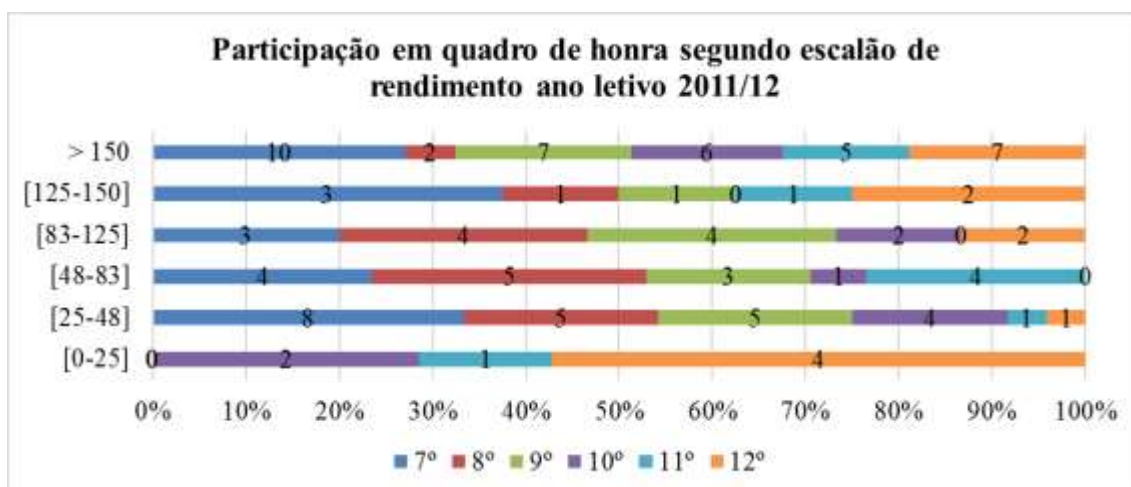
Gráfico 4 - Participação em quadro de honra segundo escalão de rendimento ano letivo 2008/09.



Fonte: Dados recolhidos na secretaria da ESAD.

No ano letivo 2011/2012, os alunos pertencentes ao escalão até 25 contos mensais, aparecem no quadro de honra apenas em 3 anos de escolaridade, enquanto que os do escalão superior a 25 contos destacam-se no quadro de honra ao longo dos 6 anos de escolaridade (sobretudo do 7º ao 9º anos), sendo residual a presença no 12º ano. Os alunos originários dos agregados com rendimento superior a 125 contos destacam-se com maior frequência em todos os anos de escolaridade.

Gráfico 5 - Participação em quadro de honra segundo escalão de rendimento ano letivo 2011/12

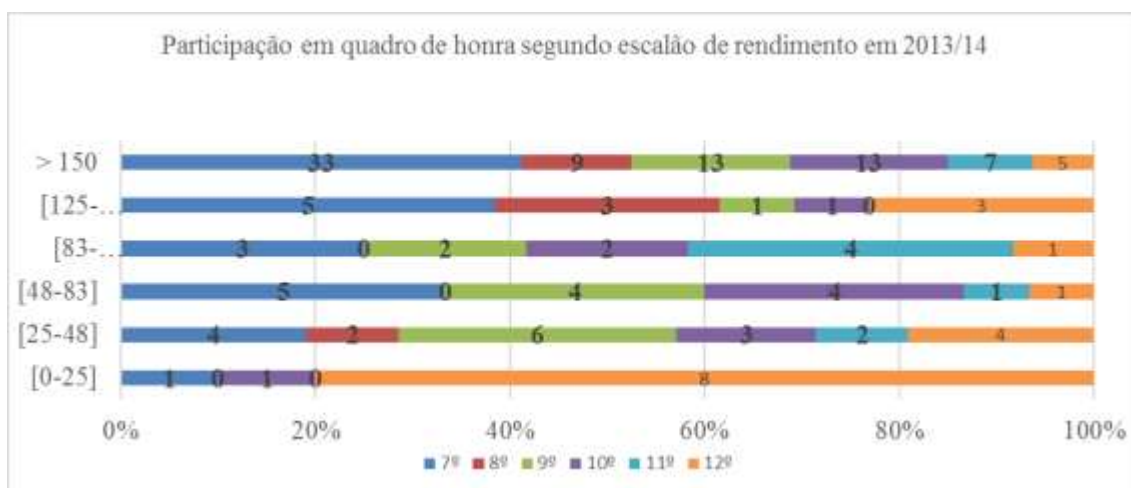


Fonte: Dados recolhidos na Secretaria da ESAD.

O gráfico 6: ilustra, à semelhança dos gráficos anteriores, que os alunos pertencentes ao escalão até 25 contos mensais aparecem no quadro de honra apenas em três anos de escolaridade, enquanto que os do escalão superior a 48 contos mensais se aparecem no quadro de honra nos cinco anos de escolaridade e os do rendimento mensal >150 contos aparecem em todos os anos de escolaridade com realce no 7º ano.

De referir que os alunos mais pobres chegam em número significativo no quadro de honra no 12º ano. Este facto enfraquece a explicação generalista de teoria de reprodução, ao contrário há uma presença relevante dos pobres no 12º ano e no quadro de honra. Todavia, prevalece a tendência segundo a qual à medida que aumenta o rendimento dos agregados familiares dos alunos maior é a probabilidade de ter maior desempenho escolar e participar no quadro de honra.

Gráfico 6 -Participação em quadro de honra segundo escalão de rendimento ano letivo 2013/14



Fonte: Dados recolhidos na Secretaria da ESAD.

Em suma, as três séries de dados sobre o quadro de honra evidenciam uma tendência à consagração do mérito dos alunos oriundos das famílias mais possidentes como observam Bourdieu (2008) e Baudelot e Establet (1971). Entretanto, é preciso realçar a presença não desprezível de alunos de origem social mais desfavorecida, o que reforça os argumentos de Dubet (2008) e Charlot (2005), segundo os quais os condicionamentos socioeconómicos não determinam por si só as trajetórias escolares.

3.4.3. Rendimento familiar dos alunos e escolha das áreas científicas

Segundo Pinto (1995), as escolhas das áreas científicas, traduzem às expectativas escolares e profissionais dos alunos e uma forma de representação e distinção social. Com efeito, as áreas das ciências e tecnologias – muitas vezes associadas às engenharias e ciências médicas - continuam a ser socialmente mais prestigiadas. Para escrutinar a relação entre o rendimento familiar e a escolha de áreas científicas, escolhemos aleatoriamente os dados relativos aos alunos do 12º nos anos letivos 2008/9, 2011/12 e 2015/16.

No ano letivo 2008/9, em termos globais, nota-se que a maioria dos alunos (58%) matriculada na área científica Ciência e Tecnologia é originária das famílias com rendimentos mais baixos (até 48 contos mensais). Esta proporção é ainda maior para as áreas económicas e humanidades. Importa realçar que a predominância dos alunos mais pobres na área científica de Ciência e Tecnologia resulta da sua sobre representação no universo global dos alunos.

Tabela 12- Distribuição dos alunos do 12º ano segundo escalão de rendimento e escolha de área científica- ano letivo 2008/2009

Distribuição dos alunos do 12º ano por área científica segundo escalão rendimento - ano letivo 2008/2009											
Escalão	CT	%	ES	%	H	%	Total	CT	ES	H	Total
[0-25]	43	45%	64	50%	62	76%	169	25%	38%	37%	100%
[25-48]	12	13%	19	15%	10	12%	41	29%	46%	24%	100%
[48-83]	8	8%	10	8%	6	7%	24	33%	42%	25%	100%
[83-125]	6	6%	17	13%	0	0%	23	26%	74%	0%	100%
[125-150]	2	2%	3	2%	2	2%	7	29%	43%	29%	100%
> 150	24	25%	15	12%	2	2%	41	59%	37%	5%	100%
Total	95	100%	128	100%	82	100%	308	31%	42%	27%	100%

Fonte: Dados recolhidos na Secretaria da ESAD.

Todavia, quando analisamos a escolha da área científica no universo de cada escalão de rendimento, verificamos que os alunos oriundos de famílias com rendimento até 25 contos, apenas 1 em cada 4 escolhem a área de CT contrariamente aos alunos originários de famílias com maior rendimento.

No letivo 2011/12, os alunos das famílias mais pobres estão em maior proporção em todas as áreas científicas, com maior incidência na humanística. Contudo, se analisarmos a distribuição para cada escalão de rendimento, denotamos que quanto maior for o escalão de rendimento maior é a probabilidade da escolha recair sobretudo na área de Ciência e

Tecnologia. Assim, a escolha dos alunos provenientes de agregados familiares com rendimento até 48 contos recai dominantemente na área humanística com 49% e 57%, respetivamente. Já os alunos com maior rendimento (acima dos 83 contos mensais) escolhem especialmente as áreas Ciência e Tecnologia.

Tabela 13- Distribuição dos alunos do 12º ano segundo escalão de rendimento e escolha de área científica- ano letivo 2011/12

Distribuição dos alunos do 12º ano por área científica segundo escalão rendimento - ano letivo 2011/2012											
Escalão	CT	%	ES	%	1 H	%	Total	CT	ES	H	%
[0-25]	11	21%	24	39%	33	38%	68	16%	35%	49%	100%
[25-48]	10	19%	23	37%	44	51%	77	13%	30%	57%	100%
[48-83]	9	17%	6	10%	6	7%	21	43%	29%	29%	100%
[83-125]	4	8%	4	6%	0	0%	8	50%	50%	0%	100%
[125-150]	2	4%	1	2%	2	2%	5	40%	20%	40%	100%
> 150	16	31%	4	6%	2	2%	22	73%	18%	9%	100%
Total	52	100%	62	100%	87	100%	201	26%	31%	43%	100%

Fonte: Dados recolhidos na Secretaria da ESAD.

No ano letivo 2015/16, de uma forma global, embora os alunos mais pobres estejam em maior proporção na área humanística continuam também a ter forte presença na área de Ciência e Tecnologia em razão da sua maior expressão em termos absolutos. Entretanto, numa apreciação da escolha no interior de cada escalão de rendimento, prevalece a tendência segundo a qual os estudantes originários de famílias com maior rendimento privilegiam a área de ciência e tecnologia e os mais pobres as áreas Humanística e Económico Social.

Tabela 14- Distribuição dos alunos do 12º ano segundo escalão de rendimento e escolha de área científica- ano letivo 2015/16

Distribuição dos alunos do 12º ano por área científica segundo escalão rendimento - ano letivo 2015/2016											
Escalão	CT	%	ES	%	H	%	Total	CT	ES	H	%
[0-25]	12	27%	21	50%	24	60%	57	21%	37%	42%	100%
[25-48]	11	25%	11	26%	13	33%	35	31%	31%	37%	100%
[48-83]	4	9%	3	7%	2	5%	9	44%	33%	22%	100%
[83-125]	5	11%	3	7%	1	3%	9	56%	33%	11%	100%
[125-150]	2	5%	1	2%	0	0%	3	67%	33%	0%	100%
> 150	10	23%	3	7%	0	0%	13	77%	23%	0%	100%
Total	44	100%	42	100%	40	100%	126	35%	33%	32%	100%

Fonte: Dados recolhidos na Secretaria da ESAD.

Os dados relativos aos três anos letivos acima descritos evidenciam que em termos absolutos verifica-se uma presença maioritária dos alunos de origem social mais

desfavorecida na área científica de Ciência e Tecnologia. Contudo, em termos relativos (proporcionais), constatamos que a escolha da área de Ciência e Tecnologia é diretamente proporcional ao rendimento da família de que é originário o estudante. Ou seja, quanto maior for o rendimento familiar, maior é a probabilidade da escolha recair na área CT. De igual modo, quanto menor é o rendimento familiar do aluno, maior é a probabilidade de escolher as áreas Humanística e Económico-Social.

3.4.4. Rendimento familiar: reprovação, repetência e abandono na escola ESAD

Relativamente ao desempenho escolar, de uma forma geral, constatamos uma elevada taxa de reprovação com maior incidência nos anos letivos 2010/11 e 2015/16 com 36% e 39% respetivamente. O ano com menor taxa de reprovação é 2009/10 com 23%.

Do universo dos alunos com rendimentos até 25 mil escudos mensais, 30,8% já reprovaram. A proporção é maior ainda, aproximadamente duas vezes mais (54,9%), para os alunos provenientes das famílias com rendimento entre 25-48 mil escudos.

A tabela mostra que tanto no 7º ano como no 12º ano a reprovação recai maioritariamente sobre os alunos de famílias com rendimentos mais baixos.

Tabela 15- Reprovação dos alunos da ESAD em função dos rendimentos dos pais

Reprovação e ano de estudo	Escala de rendimento						Total Geral
	Até 25.000	25.000 - 48.330	48.330 - 83.333	83.333 - 125.000	125.000 - 150.000	> 150.000	
Não	22,0%	32,3%	11,3%	11,3%	12,4%	10,7%	100%
Sim	30,8%	54,9%	11,0%	3,3%	0,0%	0,0%	100%
7º ano	17,6%	61,8%	17,6%	3,0%	0,0%	0,0%	100%
8º ano	50,0%	44,4%	5,6%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
9º ano	31,8%	50,0%	9,1%	9,1%	0,0%	0,0%	100%
10º ano	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
11º ano	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
12º ano	50,0%	41,7%	8,3%	3,3%	0,0%	0,0%	100%

Fonte: inquérito aplicado aos pais dos alunos.

No que concerne aos estudantes cujas famílias possuem rendimentos superiores a 48 mil escudos mensais, nota-se uma brusca diminuição da taxa de reprovação, cerca de cinco vezes menor, tendendo a desaparecer nos dois últimos escalões. Assim, todos os

alunos oriundos das famílias com rendimentos mensais entre 125-150 e maior que 150 contos acedem ao último ano do ensino secundário sem nenhuma interrupção, ao contrário daqueles originários de famílias mais pobres. Isso demonstra que a maioria dos alunos mais pobres tende a demorar mais tempo para completar o ensino secundário devido à reprovação, obrigando as famílias a despende, possivelmente, mais recursos com escolarização dos filhos.

Em relação à repetência, de uma forma geral, analisando as três séries estatísticas, constatamos que as maiores taxas de repetência incidem sobre os alunos das famílias com menor rendimento. Assim, a taxa média de repetência no seio dos alunos integrantes do escalão de rendimento até 48 contos mensais é mais de 20 pontos percentuais acima de média (34%). A mesma tendência prevalece nas demais séries, pese embora com algumas nuances. Por outras palavras, os dados demonstram alguma correlação positiva entre os níveis de rendimento e as taxas de repetência, o que patenteia que os alunos das famílias desfavorecidas são mais vulneráveis ao insucesso.

Tabela 16- Perfil dos estudantes repetentes da ESAD

Perfil dos estudantes repetentes da Escola Secundária Abílio Duarte: 2008-2016						
Escalão	2008/2014		2009/2015		2010/2016	
	7º ano	12º ano	7º ano	12ºano	7º ano	12ºano
Até 25.000	55%	55%	44%	44%	48%	48%
25.000- 48.330	59%	59%	77%	77%	86%	86%
48.330-83.333	52%	55%	77%	77%	76%	79%
83.333-125.000	29%	29%	43%	43%	47%	47%
125.000-150.000	7%	7%	38%	38%	29%	19%
> 150.000	0%	0%	05	0%	29%	19%
Média	34%	34%	47%	47%	53% %	50%

Fonte: Dados recolhidos na Secretaria da ESAD.

No que diz respeito ao abandono escolar, denota-se que as taxas mais elevadas recaem sobre os alunos das famílias mais pobres, sobretudo, nas com rendimento mensal situado entre 25 e 48333.

Tabela 17- Situação de abandono e rendimento dos pais

Abandono	Escala de rendimento					
	Até 25.000	25.000 - 48.330	48.330 - 83.333	83.333 - 125.000	125.000 - 150.000	> 150.000
Não	23,7%	38,9%	11,8%	9,2%	8,8%	7,5%
Sim	46,7%	53,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
7º ano	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
8º ano	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
9º ano	60,0%	40,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
10º ano	0,0%	100%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
11º ano	0,0%	100%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
12º ano	40%	60%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Total Geral	24,9%	39,7%	11,2%	8,7%	8,3%	7,2%

Fonte: inquérito aplicado aos pais dos alunos.

Em suma pode-se aduzir que tanto a reprovação, a repetência como o abandono escolar afetam na sua maioria os alunos com menores condições económicas, prejudicando a sua inserção e integração futura no mercado de trabalho (Baudelot e Establet 1971). Atualmente o conceito de abandono é interpretado de múltiplas formas, sendo que alguns autores como Bourdieu (1970) Dubet (2008) o definem como desistência da escola.

3.4.5. Perfil socioeconómico e acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos

O acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos são fatores importantes para se compreender os contextos em que os alunos constroem o seu processo de aprendizagem. Relativamente aos recursos pedagógicos, importa realçar que todos os inquiridos manifestaram que os seus filhos dispõem de livros. Todavia a quantidade de livros varia de acordo com o escala de rendimentos.

Assim, a maioria dos estudantes pertencentes às famílias com rendimento até 25.000 e 25.000 a 48.330 escudos não dispõe de livros exigidos pelo sistema educativo. A partir do escala de rendimento 48.330 - 83.333 contos, a grande maioria possui livros. Dos que afirmam ter todos os livros exigidos, a maioria pertence ao escala > 150.000 com 52,2%. Com efeito, nota-se que à medida que aumenta o rendimento familiar amplia a percentagem dos que têm mais livros com destaque para os livros de física, línguas estrangeiras e matemática.

Tabela 18- Acesso a livros didáticos exigidos segundo escalão de rendimento

Disponibilidade de livros	Escalão de rendimento					
	Até 25.000	25.000 - 48.330	48.330 - 83.333	83.333 - 125.000	125.000 - 150.000	> 150.000
Sim	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Maioria	11,1%	20,7%	48,3%	70,8%	78,3%	35,0%
Poucos	88,9%	79,3%	44,8%	12,5%	0,0%	5,0%
Todos	0,0%	0,0%	6,9%	16,7%	21,7%	60,0%
Total Geral	100,%	100%	100%	100%	100%	100,%

Fonte: inquérito aplicado aos pais dos alunos.

3. 4. 6. Apoio pedagógico no estudo

No que tange à forma de estudo, verificamos que os mais pobres praticamente não têm apoio dos pais, pois, cerca de 80% estudam sozinhos e não frequentam a explicação, enquanto os mais favorecidos, uma boa parte (cerca de 50%) tem apoio dos pais. Denota-se que à medida que se eleva o escalão de rendimento também aumenta a participação e apoio dos pais no estudo dos filhos e acompanhamento extra (explicação) com professores.

Tabela 19- Formas de estudo e escalão de rendimento

Forma de estudo	Escalão de rendimento					
	Até 25.000	25.000 - 48.330	48.330 - 83.333	83.333 - 125.000	125.000 - 150.000	> 150.000
Com apoio dos irmãos	5,8%	7,2%	6,4%	4,1%	4,3%	5,0%
Com apoio dos pais	2,9%	4,1%	29,0%	37,5%	39,1%	60%
Com colegas de turma ou do bairro onde reside	9,2%	4,,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Explicação com professores	0,0%	0,0%	3,3%	4,1%	4,3%	5,0%
Sozinho	82,1%	84,1%	61,3%	54,3%	52,3%	30%
Total Geral	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: inquérito aplicado aos pais dos alunos.

3.4.7. Acesso a novas tecnologias

O acesso às novas tecnologias é universal no seio dos agregados familiares dos alunos, independentemente do escalão do rendimento. Contudo, relativamente ao acesso aos diferentes tipos de tecnologias, constatamos, como era expectável, que o telemóvel é a tecnologia mais utilizada (49,6%), seguido de TV (28,1%) e computador (16,8%)⁵.

No universo dos alunos com rendimento até 25 contos, a TV é a tecnologia mais utilizada (53%) seguida de telemóvel com (37,9%). Ademais, entre os estudantes com rendimento mais baixos (até 48.330\$00 mensais), predomina o uso da televisão e do telemóvel. Em geral, entre os alunos de famílias com maiores rendimentos há maior diversificação do uso de tecnologias com realce para o computador e o tablet.

Tabela 20- Acesso às TIC segundo escalão de rendimento

Escalão de rendimento	Tipo de tecnologia						Total Geral
	Sem acesso	Telemóvel	TV	Computador	Tablet	Outros	
Não	100%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
Sim	0,0%	49,6%	28,1%	16,8%	4,7%	0,7%	100%
até - 25.000	0,0%	37,9%	53,0%	4,5%	3,0%	1,5%	100%
25.000 - 48.330	0,0%	58,2%	37,3%	0,9%	3,6%	0,0%	100%
48.330 - 83.333	0,0%	61,3%	3,2%	25,8%	6,5%	3,2%	100%
83.333 - 125.000	0,0%	66,7%	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%	100%
125.000 - 150.000	0,0%	34,8%	0,0%	52,2%	13,0%	0,0%	100%
> 150.000	0,0%	20,0%	0,0%	70,0%	10,0%	0,0%	100%
Total Geral	1,1%	49,1%	27,8%	16,6%	4,7%	0,7%	100%

Fonte: inquérito aplicado aos pais dos alunos.

Quanto ao acesso à internet, a esmagadora maioria tem acesso à internet, pese embora de forma desigual quanto ao modo de acesso. Assim, os alunos detentores de menores condições económicas quase não têm internet em casa. Beneficiam de internet móvel ou então recorrem à internet nas praças digitais ou conseguem ter acesso de outras formas. Por sua vez, os estudantes originários de meios mais favorecidos economicamente, a maioria tem internet em casa.

⁵ Segundo os dados publicados pelo INE em 2018 (IMC) sobre TIC em Cabo Verde, o telemóvel é utilizado por 74% da população.

Tabela 21- Rendimento e acesso à internet

Escalão de rendimento	Não acesso	Tipo de acesso a internet				
		Em casa	Móvel	Praça	outros	Total Geral
Até 25.000	18,8%	1,4%	21,7%	26,1%	31,9%	100%
25.000 - 48.330	1,8%	0,9%	54,5%	16,4%	26,4%	100%
48.330 - 83.333	0,0%	41,9%	45,2%	6,5%	6,5%	100%
83.333 - 125.000	0,0%	45,8%	54,2%	0,0%	0,0%	100%
125.000 - 150.000	0,0%	73,9%	26,1%	0,0%	0,0%	100%
> 150.000	0,0%	85%	15%	0,0%	0,0%	100%

Fonte: inquérito aplicado aos pais dos alunos.

De uma forma geral, os mais pobres usam a internet para fazer deveres exigidos pelos professores, enquanto a maioria dos mais favorecidos usa a internet para ter acesso ao conhecimento com maior percentagem para alunos provenientes de agregados familiares a partir de 48 mil escudos mensais.

Pode-se verificar que à medida que aumenta o rendimento eleva também a forma como se usa a internet. De realçar que no seio dos agregados com rendimento a partir de 125 mil, 9 em cada 10 alunos usam a internet, tendo em vista o acesso ao conhecimento.

Tabela 22- Rendimento e finalidade do uso da internet

Escalão de rendimento	Finalidade do uso da internet				Total Geral
	Estudar e tirar dúvidas com os colegas	Fazer os deveres da escola propostos pelos professores	Acesso ao conhecimento	Outros	
Até 25.000	10,7%	17,9%	51,8%	19,6%	100%
25.000 - 48.330	10,2%	37,0%	33,3%	19,4%	100%
48.330 - 83.333	0,0%	32,3%	64,5%	3,2%	100%
83.333 - 125.000	0,0%	8,3%	87,5%	4,2%	100%
125.000 - 150.000	0,0%	4,3%	95,7%	0,0%	100%
> 150.000	0,0%	10,0%	90,0%	0,0%	100%
Total Geral	6,5%	24,8%	55,7%	13,0%	100,0%

Fonte: inquérito aplicado aos pais dos alunos.

Em suma, de uma forma geral, constata-se uma tendência segundo a qual à medida que aumenta o rendimento dos pais eleva a probabilidade de alunos terem melhores resultados escolares em razão do maior apoio dos mesmos nos estudos dos seus filhos, no

acesso mais diversificado a materiais didáticos exigidos e nos fins que se dá à utilização da internet em casa.

Os resultados desta investigação evidenciam duas trajetórias dominantes: uma de reprodução caracterizada pela existência de uma trajetória escolar melhor sucedida dos alunos originários das famílias com maiores rendimentos e capital cultural; a outra de transformação que indica que existe no seio dos alunos das famílias com menor rendimento e capital cultural uma franja que obtém um percurso escolar bem-sucedido se comparado, por um lado, com o nível de instrução dos seus pais e, por outro, com alunos provenientes de origem social mais favorecida.

3.5. Reavaliando as hipóteses

Esta pesquisa procura verificar o alcance das hipóteses, a saber: primeiro, que as desigualdades socioeconómicas e culturais condicionam de forma significativa as trajetórias de escolarização dos alunos. Neste sentido, a escola tende a reproduzir em geral as desigualdades sociais originárias da sociedade. Em segundo que as desigualdades socioeconómicas isoladamente influenciam em parte as trajetórias de escolarização, sendo que possivelmente as estratégias familiares e individuais de escolarização podem desempenhar um papel importante na definição da trajetória dos alunos.

No que tange à primeira hipótese, de uma forma geral, as informações sistematizadas quer a partir dos dados existentes na ESAD, quer através do inquérito aplicado aos pais/encarregados de educação dos alunos apontam uma clara tendência para uma correlação entre o rendimento familiar e a trajetória de escolarização. Por outras palavras, os alunos originários de agregados familiares com rendimentos mais baixos, com menor nível de instrução, com menor acesso a recursos pedagógicos, com reduzido apoio pedagógico dos pais e com menor acesso a recursos tecnológicos apresentam maior probabilidade de conseguirem uma trajetória escolar menos bem-sucedida.

Esta hipótese foi posta à prova à luz da aferição dos indicadores de acesso ao 12º ano, presença no quadro de honra, escolha de área científica, taxas de reprovação, repetência e abandono escolar.

A segunda hipótese indica que o rendimento familiar isoladamente não determina a trajetória escolar dos alunos, uma vez que uma parcela importante originária das famílias mais pobres apresenta uma trajetória de sucesso escolar, especialmente se comparado

com a trajetória dos seus ascendentes. Entretanto, no âmbito desta pesquisa não foi possível analisar todo o alcance desta suposição, uma vez que nem as variáveis intraescolares nem as práticas individuais dos alunos foram objeto de análise minuciosa.

Neste sentido, seria de todo conveniente a realização de uma investigação mais abrangente, que permita o cruzamento de informações provenientes das dimensões externas e internas às escolas e às práticas individuais e familiares. Aliás, os estudos desenvolvidos por Charlot (2005) indicam que as desigualdades sociais por si só constituem uma variável muito abstrata e que se deve ter em conta as práticas concretas das pessoas na construção da trajetória escolar.

Neste caso, a desigualdade social funciona como se fosse um contexto, sendo o texto produzido em função das estratégias e táticas que cada aluno em particular e cada família em geral constroem ao longo do ciclo de vida escolar.

Neste sentido, poder-se-ia formular mais duas hipóteses, a saber:

Primeiro, as práticas pedagógicas e gerenciais intraescolares não levam em devida conta os contextos educativos da maioria dos alunos provenientes das famílias mais pobres, contribuindo para reproduzir as desigualdades exógenas à escola que influenciam o desempenho escolar dos alunos como observam ainda que de forma diferenciada Bourdieu (1997), Cherkaoui (1996) e Dubet (2015).

Em segundo, os alunos das camadas mais desfavorecidas apesar dos constrangimentos de acesso a recursos pedagógicos e apoio educativo dos pais, engendram um conjunto de estratégias individuais que lhes permitem construir uma trajetória bem-sucedida ao longo do percurso no ensino secundário na linha do que advertira Charlot (2005).

Considerações finais

Com recurso a uma metodologia de investigação de natureza predominantemente quantitativa – estatística escolar e inquérito às famílias – esta investigação propôs-se a compreender as relações entre a origem social e o desempenho escolar dos alunos na Escola Secundária Abílio Duarte (ESAD), sita no bairro de Palmarejo, na capital do país.

Para o efeito, debruçamo-nos sobre a verificação do alcance das hipóteses, a saber: primeiro, que as desigualdades socioeconómicas e culturais condicionam as trajetórias de escolarização dos alunos. Neste sentido, a escola tende a reproduzir em geral as desigualdades sociais originárias da sociedade; em segundo, que as desigualdades socioeconómicas isoladamente influenciam, em parte, as trajetórias de escolarização, sendo que possivelmente as estratégias familiares e individuais de escolarização podem desempenhar um papel importante na definição da trajetória dos alunos.

O nosso recorte empírico, ou seja, o real de referência (Sardan 2008) e os dados sistematizados e analisados à luz do nosso referencial teórico-metodológico, permitiu-nos identificar algumas evidências que integram as principais conclusões desta investigação.

Primeiramente, a grande maioria dos alunos da ESAD é originária de famílias com rendimentos mais baixos, pese embora a escola se situe num bairro composto, sobretudo, por famílias de classe média. Esta constatação induz-nos a supor que provavelmente as famílias locais mais possidentes matriculem os seus filhos em outras escolas secundárias, amiúde, por elas consideradas mais prestigiadas, onde os seus filhos poderão, por um lado, beneficiar de melhor qualidade de ensino e, por outro, conviver com alunos de origem social semelhante.

Em segundo lugar, os dados sistematizados a partir de três séries estatísticas entre 2008 a 2016, revelam uma tendência segundo a qual os alunos provenientes de famílias com maiores rendimentos chegam em maior proporção ao 12º ano.

Em terceiro lugar, o desempenho escolar dos alunos cujas famílias possuem maiores rendimentos, escrutinado a partir dos indicadores de reprovação, repetência e abandono, é muito superior ao dos seus colegas originários de famílias com menores rendimentos.

Em quarto, os alunos oriundos dos grupos sociais com maior rendimento e capital escolar chegam em maior proporção ao quadro de honra do que os provenientes de famílias mais desfavorecidas;

Em quinto, os alunos cujos pais têm maior rendimento escolhem em maior proporção a área científica de Ciência e Tecnologia. Os do meio social mais pobre, optam em maior proporção pela área científica das Humanidades e Económico e Social.

Por último, em geral, os estudantes dos meios mais favorecidos dispõem de mais recursos pedagógicos, especificamente livros didáticos, beneficiam de mais apoios dos pais e irmãos no estudo extraescolar, têm mais recursos tecnológicos de acesso ao conhecimento.

Dito de outro modo, em relação aos alunos de meios sociais mais desfavorecidos, a tendência geral é que cheguem em menor proporção ao 12º ano de escolaridade, tenham menor presença no quadro de honra, optem predominantemente pelas áreas de Humanística e Económico-Social, possuam menos recursos pedagógicos, recebam menor apoio pedagógico dos pais e irmãos, tenham limitados recursos tecnológicos de acesso à informação, especialmente em casa, e pertençam ao grupo de maiores taxas de reprovação, repetência e abandono escolares.

As evidências empíricas resultantes desta investigação tendem a corroborar os pressupostos da hipótese (a primeira) segundo a qual as desigualdades sociais influenciam de alguma forma o desempenho e a trajectória escolar, sendo que os alunos provenientes de famílias com maiores rendimentos têm maiores probabilidades de sucesso escolar que os de meios mais desfavorecidos.

Conforme advertimos ao longo deste trabalho, o recorte empírico e a estratégia metodológica quantitativa utilizada, impõem por si só limites à natureza das conclusões que podem ser extraídas desta investigação.

À laia de conclusão, convém realçar que os ideais da democratização do acesso e do êxito escolar preconizados na Lei de Bases do Sistema Educativo e nas orientações políticas dos sucessivos governos só serão efetivamente concretizados se se combinar políticas sociais ativas com medidas educativas focalizadas em função dos perfis dos alunos, sob pena de se permanecer refém da narrativa meritocrática.

Como argumenta Dubet (2015), as desigualdades escolares somente podem ser efectivamente distendidas se se minorar as desigualdades sociais, uma vez que o jogo escolar tende a ser mais próximo dos estudantes que dispõem de maior capital cultural (incluindo o escolar) e económico.

Bibliografia

- Afonso, M. (2002). *Educação e classes sociais em Cabo Verde*, Lisboa: Spleen Edições e África Debate.
- Almeida, J. et al. (1994). *Introdução à Sociologia*. Universidade Aberta.
- Baudelot, C e Establet, R. (1971). *L'École Capitaliste en France*. Paris Maspero.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Barros, C (2012). *Génesis e formação das elites político-administrativas cabo-verdianas: 1975-2008*. Tese de Doutoramento em Ciências Políticas e Sociais. Uni CV. Praia. Cabo Verde.
- Boudon, R. (1971). *Métodos Quantitativos em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Bourdieu P. (2004). *Razões Práticas*, Editorial Papirus, Campinas.
- Bourdieu, P. Passeron, J. (1973). *Le Métier de Sociologue. Préables Epistémologiques*, 2ª ed., Paris-Haia
- Bourdieu, P. (1992). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bourdieu, P. (2003). *Os Herdeiros: Os Estudantes e a Cultura Florianópolis*: Editora Ufsc.
- Bourdieu, P. (2003). *Poder Simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz 6ª ed- RIO DE Janeiro Bertrand Brasil.
- Charlot, B. (2001). *Os jovens e o Saber; perspectivas mundiais*. Porto Alegre; Artes Médicas.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o Saber: Elemento para uma teoria*. Porto Alrgre; Artes Médicas Sul.
- Cherkaoui, M. (1986). *Sociologia da educação* 2ª ed, Publicações Europa – América. LDA Mem Martins, Portugal.
- Carvalho, A, de S. (2011). *O Liceu em Cabo Verde: um imperativo de Cidadania (1917-1975)*. Praia: Edições Uni-CV.
- Charlot, B. (2005). *Repport au savoir: elementos pour une theorie*, Paris Economic.
- Dubet, F. (1996) *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, F. (1994). *Sociologia da Experiência*. Tradução de Fernando Tomaz. Instituto Piaget, Lisboa.

- Dubet, F. (2003). “*A Escola e a Exclusão*”. Cadernos de pesquisas, nº 119, p29-45, Julho/2003. Tradução de Neida Luzia de Resende.
- Dubet, F. (2008). *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?* Tradução de Ivone Ribeiro Valle. Revisão técnica. Maria Tereza de Queiroz Piacentini.
- Dubet, F.(2015). *Status e oportunidades*. Tradução de Christiane Suplicy Teixeira Curioni. Ed, Cidade Nova- São Paulo.
- Fonseca, S. (2006). *Os Métodos Quantitativos na Sociologia: Dificuldades de Uma Metodologia de Investigação*. Comunicação apresentada ao VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa;
- Frank, R, H. (2007).*Sucesso e Sorte: O Mito da Meritocracia*, tradução de Camila Araújo, Belo Horizonte (MG): Letramento.
- Moniz, E. A. (2009). *Africanidades versus europeísmos: Pelejas Culturais e Educacionais em Cabo Verde*. Tese de doutoramento. IBNL.
- Moura, A. F. (2009). “*Eficiência social (qualidade e Equidade) do sistema educativo Em Cabo Verde*.”. Tese doutoramento em Ciências da Educação.
- Ortet, A. L. (2015). “*A origem social e a trajetória dos estudantes cabo-verdianos no ensino superior*.” Tese de doutoramento em Ciências Sociais. Praia. Cabo Verde.
- Pereira, E. (2013). *Reprodução das Desigualdades Sociais nas Escolas*, Trabalho de Fim de curso em Ciências Sociais (percurso sociologia). DCSHA, Uni-CV. Praia. Cabo Verde.
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola* , MCGRAW.HILL DE PORTUGAL L^{DA}.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª Edição), Lisboa Gradiva-Publicações, L. 2ª Ed.

Outras documentações

Constituição da República de Cabo Verde de 2002 do Decreto-lei nº 18/2002 de 19 de Agosto.

Boletim Oficial nº 25 I Série - Decreto-Lei nº 18 de 19 de Agosto de 2002. – Aplicação de propina no Ensino Secundário de acordo com o rendimento do agregado familiar.

Boletim Oficial nº 80 I série de 7 de Dezembro de 2018 que dispõe sobre alteração da Lei de Base do Sistema Educativo aprovado em 2010.

Boletim Oficial nº 176 , II série Lei do Agrupamento do sistema educativo, 12 de Dezembro de 2019.

Instituto Nacional de Estatística, Inquérito às Despesas e Receitas Familiares (2015).

Instituto Nacional de Estatística (2018), Estatísticas das Famílias e Condições de Vida.

Ministério da Educação: Anuários estatísticos, Gabinete de Estudos e Planeamento - Ano Letivo 2008/2009

Ministério da Educação: Anuários estatísticos, Gabinete de Estudos e Planeamento- Ano Letivo 2009/2010

Ministério da Educação: Anuários estatísticos, Gabinete de Estudos e Planeamento- Ano Letivo 2010/2011

Ministério da Educação: Anuários estatísticos, Gabinete de Estudos e Planeamento- Ano Letivo 2011/2012

Ministério da Educação: Anuários estatísticos, Gabinete de Estudos e Planeamento- Ano Letivo 2012/2013

Ministério da Educação: Anuários estatísticos, Gabinete de Estudos e Planeamento- Ano Letivo 2013/2014

Ministério da Educação: Anuários estatísticos, Gabinete de Estudos e Planeamento- Ano Letivo 2014/2015

Ministério da Educação: Anuários estatísticos, Gabinete de Estudos e Planeamento- Ano Letivo 2015/2016.

Boletins de matrícula dos alunos do 7º e 12º da ESAD dos anos letivos 2008/2016.

Anexos

Anexo 1. Tabela de propinas de frequência do ensino secundário de acordo com a legislação

1 Ciclo — 7º e 8º ano

Rendimentos brutos do agregado familiar / ano em comta	Rendimento mensal do agregado familiar	Propina anual total	Inscrição	1ª frequência	2ª frequência
Até 300	0- 25000\$00	1200\$00	400\$00	400\$00	400\$00
Mais de 300 a 580	25- 48330\$00	1500\$00	500\$00	500\$00	500\$00
Mais de 500 a 1000	48-83333	4000\$00	1500\$00	1500\$00	1000\$00
Mais de 1000 a 1500	83 333 a 125000	6000\$00	2000\$00	2000\$00	2000\$00
Mais de 1500 a 18000	125 – 15000	9000\$00	4000\$00	3000\$00	2000\$00
Mais de 1800	➤ 150000	12000\$00	4000\$00	4000\$00	4000\$00

2º Ciclo (9 e 10º ano)

Rendimentos brutos do agregado familiar / ano em comta	Rendimento mensal do agregado familiar	Propina anual total	Inscrição	1ª frequência	2ª frequência
Até 300	1- 25000\$00	1500\$00	500\$00	500\$00	500\$00
Mais de 300 a 580	25- 48330\$00	2000\$00	1000\$00	500\$00	500\$00
Mais de 500 a 1000	48-83333	6000\$00	2000\$00	2000\$00	2000\$00
Mais de 1000 a 15000	83 333 a 125000	9000\$00	3000\$00	3000\$00	3000\$00
Maia de 1500 a 18000	125 – 15000	12000\$00	4000\$00	4000\$00	4000\$00
Mais de 1800	➤ 150000	15000\$00	5000\$00	5000\$00	5000\$00

3º Ciclo (11º e 12º ano)

Rendimentos brutos do agregado familiar / ano em comta	Rendimento mensal do agregado familiar	Propina anual total	Inscrição	1ª frequência	2ª frequência
Até 300	2- 25000\$00	3000\$00	1000\$00	1000\$00	1000\$00
Mais de 300 a 580	25- 48330\$00	5000\$00	2500\$00	1500\$00	1000\$00
Mais de 500 a 1000	48-83333	8000\$00	3000\$00	3000\$00	2000\$00
Mais de 1000 a 15000	83 333 a 125000	11000\$00	40004000	4000\$00	3000\$00
Maia de 1500 a 18000	125 – 15000	15000\$00	6000\$00	5000\$00	4000\$00
Mais de 1800	➤ 150000	18000\$00	7000\$00	6000\$00	5000\$00

Fonte: B.O., nº 25 I Série - Decreto-Lei nº 18 de 19 de Agosto de 2002.

Anexo 2. Perfil de rendimento dos alunos por ano de estudo entre 2008 a 2016

2.1. Perfil de rendimento dos alunos por ano de estudo entre 2008 - 2014

Escalaõ	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/2014	2008/9	2013/14
	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano	% 7º ano	%12ºano
0 - 25	146	84	102	70	67	65	30%	45%
25-48	274	190	133	114	85	60	57%	41%
48-83	25	22	19	22	18	12	5%	48%
83-125	7	7	11	8	6	5	1%	71%
125-150	15	10	10	12	18	14	3%	93%
maior 150	12	15	11	12	10	12	3%	100%
Total	479	328	286	238	204	168		

Fonte : dados da ESAD.

2.2. Perfil de rendimento dos alunos por ano de estudo entre 2009 - 2015

Escalão	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2009/10	2014/15
	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano	% 7º ano	12º ano
0 - 25	90	92	85	49	36	50	23%	56%
25-48	228	169	148	106	80	52	57%	23%
48-83	40	26	29	23	10	9	10%	23%
83-125	21	21	19	17	13	12	5%	57%
125-150	13	11	10	11	11	8	3%	62%
maior 150	7	8	11	9	6	7	2%	100%
Total	399	327	302	215	156	138		

Fonte : dados da ESAD.

2.3. Perfil de rendimento dos alunos por ano de estudo entre 2010 - 2016

Escalão	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2010/11	2015/16
	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano	% 7º ano	12ºano
0 - 25	84	58	67	43	58	44	21%	52%
25-48	252	185	182	95	61	36	62%	14%
48-83	41	34	29	19	16	10	10%	24%
83-125	15	15	18	13	11	8	4%	53%
125-150	7	7	7	11	14	10	2%	71%
maior 150	7	7	9	5	8	5	2%	71%

Fonte : dados da ESAD.

Anexo 3 - Quadro de honra por ano de estudo

3.1. Quadro de honra 2008/09						
Escalão	7º	8º	9º	10º	11º	12º
[0-25]	3	0	0	0	0	2
[25-48]	5	1	7	1	0	0
[48-83]	0	2	4	1	0	5
[83-125]	2	1	0	1	1	1
[125-150]	3	1	1	2	1	2
> 150	9	8	11	10	7	13

Fonte: Dados da ESAD

3.1. Quadro de honra 2011/12						
Escalão	7º	8º	9º	10º	11º	12º
[0-25]	0	0	0	2	1	4
[25-48]	8	5	5	4	1	1
[48-83]	4	5	3	1	4	0
[83-125]	3	4	4	2	0	2
[125-150]	3	1	1	0	1	2
> 150	10	2	7	6	5	7

Fonte: Dados da ESAD

3.3. Quadro de honra 2013/14						
Escalão	7º	8º	9º	10º	11º	12º
[0-25]	1	0	0	1	0	8
[25-48]	4	2	6	3	2	4
[48-83]	5	0	4	4	1	1
[83-125]	3	0	2	2	4	1
[125-150]	5	3	1	1	0	3
> 150	33	9	13	13	7	5

Fonte: Dados da ESAD.

Anexo 4 - Distribuição dos alunos do 12º ano por turmas e escolha da área científica segundo escalão rendimento – anos letivos 2008/2009 a 2015/2016

4.1. Distribuição dos alunos do 12º ano por turmas e escolha da área científica segundo escalão rendimento – ano letivo 2008-2009

Distribuição dos alunos do 12º ano por turmas segundo escalão rendimento - ano letivo 2008/09								Distribuição dos alunos do 12º ano segundo por área científica segundo escalão de rendimento			
Escalão	CT	%	ES	H1	%	Total	CT	ES	H1	Total	
[0-25]	43	45%	64	50%	62	76%	25%	38%	37%	100%	
[25-48]	12	13%	19	15%	10	12%	29%	46%	24%	100%	
[48-83]	8	8%	10	8%	6	7%	33%	42%	25%	100%	
[83-125]	6	6%	17	13%	0	0%	26%	74%	0%	100%	
[125-150]	2	2%	3	2%	2	2%	29%	43%	29%	100%	
> 150	24	25%	15	12%	2	2%	59%	37%	5%	100%	
Total	95	100%	128	100%	82	100%	31%	42%	27%	99%	

4.2. Distribuição dos alunos do 12º ano por turmas e escolha da área científica segundo escalão rendimento – ano letivo 2009-2010

Distribuição dos alunos do 12º ano por turmas segundo escalão rendimento - ano letivo 2009-10							Distribuição dos alunos do 12º segundo por área científica segundo escalão de rendimento				
Escalão	12º CT1	%	12º ES1	%	12º H1	%	Total	12º CT	12º ES	12º H	Total
[0-25]	10	19%	13	21%	37	41%	60	17%	22%	62%	100%
[25-48]	11	20%	33	52%	39	43%	83	13%	40%	47%	100%
[48-83]	6	11%	7	11%	6	7%	19	32%	37%	32%	100%
[83-125]	7	13%	5	8%	4	4%	16	44%	31%	25%	100%
[125-150]	2	4%	1	2%	2	2%	5	40%	20%	40%	100%
> 150	18	33%	4	6%	2	2%	24	75%	17%	8%	100%
Total	54	100%	63	100%	90	100%	207	26%	30%	43%	100%

Fonte: Dados da ESAD.

4.3. Distribuição dos alunos do 12º ano por turmas e escolha da área científica segundo escalão rendimento – ano letivo 2010-2011

Distribuição dos alunos do 12º ano por turmas segundo escalão rendimento - ano letivo 2010/11						Distribuição dos alunos do 12º segundo por área científica segundo escalão de rendimento					
Turmas - 12º ano						Distribuição de área científica por rendimento					
Escalão	CT	%	ES	%	H	%	Total	CT	ES	H	Total
[0-25]	7	13%	15	34%	20	40%	42	17%	36%	48%	100%
[25-48]	11	21%	20	45%	22	44%	53	21%	38%	42%	100%
[48-83]	5	10%	2	5%	2	4%	9	56%	22%	22%	100%
[83-125]	6	12%	3	7%	3	6%	12	50%	25%	25%	100%
[125-150]	6	12%	1	2%	1	2%	8	75%	13%	13%	100%
> 150	17	33%	3	7%	2	4%	22	77%	14%	9%	100%
	52	100%	44	100%	50	100%	146	36%	30%	34%	100%

Fonte: Dados da ESAD.

4.4. Distribuição dos alunos do 12º ano por turmas e escolha da área científica segundo escalão rendimento – ano letivo 2011/2012

Distribuição dos alunos do 12º ano por turmas segundo escalão rendimento - ano letivo 2011/12							Distribuição dos alunos do 12º segundo por área científica segundo escalão de rendimento				
Escalão	CT	%	ES	%	1 H	%	Total	CT	ES	H	%
[0-25]	11	21%	24	39%	33	38%	68	16%	35%	49%	100%
[25-48]	10	19%	23	37%	44	51%	77	13%	30%	57%	100%
[48-83]	9	17%	6	10%	6	7%	21	43%	29%	29%	100%
[83-125]	4	8%	4	6%	0	0%	8	50%	50%	0%	100%
[125-150]	2	4%	1	2%	2	2%	5	40%	20%	40%	100%
> 150	16	31%	4	6%	2	2%	22	73%	18%	9%	100%
Total	52	100%	62	100%	87	100%	201	26%	31%	43%	100%

Fonte: Dados da ESAD.

4.5. Distribuição dos alunos do 12º ano por turmas e escolha da área científica segundo escalão rendimento – ano letivo 2012-2013

Distribuição dos alunos do 12º ano por turmas segundo escalão rendimento ano 2012/13							Distribuição dos alunos do 12º segundo por área científica escalão de rendimento				
Turmas - 12º ano											
Escalão	CT	%	ES	%	1H	%	Total	CT	ES	H	
[0-25]	13	31%	15	29%	31	43%	59	22%	25%	53%	100%
[25-48]	10	24%	22	43%	33	46%	65	15%	34%	51%	100%
[48-83]	5	12%	9	18%	3	4%	17	29%	53%	18%	100%
[83-125]	2	5%	0	0%	3	4%	5	40%	0%	60%	100%
[125-150]	6	14%	3	6%	1	1%	10	60%	30%	10%	100%
> 150	6	14%	2	4%	1	1%	9	67%	22%	11%	100%
Total	42	100%	51	100%	72	100%	165	25%	31%	44%	100%

Fonte: Dados da ESAD

4.6. Distribuição dos alunos do 12º ano por turmas e escolha da área científica segundo escalão rendimento – ano letivo 2013-2014

Distribuição dos alunos do 12º ano por turmas segundo escalão rendimento ano letivo 2013-14							Distribuição dos alunos do 12º segundo por área científica escalão de rendimento				
Escalão	CT	%	ES	%	H	%	Total	CT	ES	H	Total
[0-25]	9	20%	17	39%	39	50%	65	14%	26%	60%	100%
[25-48]	12	27%	21	48%	26	33%	59	20%	36%	44%	100%
[48-83]	3	7%	2	5%	9	12%	14	21%	14%	64%	100%
[83-125]	2	4%	1	2%	2	3%	5	40%	20%	40%	100%
[125-150]	8	18%	0	0%	0	0%	8	100%	0%	0%	100%
> 150	11	24%	3	7%	2	3%	16	69%	19%	13%	100%
Total	45	100%	44	100%	78	100%	167	27%	26%	47%	100%

Fonte: Dados da ESAD.

4.7. Distribuição dos alunos do 12º ano por turmas e escolha da área científica segundo escalão rendimento – ano letivo 2014-2015

Distribuição dos alunos do 12º ano por turmas segundo escalão rendimento ano letivo ano 2014/15							Distribuição dos alunos do 12 por área científica segundo escalão de rendimento				
Escalão	CT		ES		H	%	Total	CT	ES	H	
[0-25]	11	31%	9	23%	22	40%	42	26%	21%	52%	100%
[25-48]	10	28%	21	54%	21	38%	52	19%	40%	40%	100%
[48-83]	1	3%	3	8%	5	9%	9	11%	33%	56%	100%
[83-125]	5	14%	3	8%	4	7%	12	42%	25%	33%	100%
[125-150]	1	3%	0	0%	2	4%	3	33%	0%	67%	100%
> 150	8	22%	3	8%	1	2%	12	67%	25%	8%	100%
	36	100%	39	100%	55	100%	130	28%	30%	42%	100%

Fonte: Dados da ESAD.

4.8. Distribuição dos alunos do 12º ano por turmas e escolha da área científica segundo escalão rendimento – ano letivo 2015-2016

Distribuição dos alunos do 12º ano por turmas segundo escalão rendimento ano 2015/16						Distribuição dos alunos do 12 segundo por área científica escalão de rendimento					
Turmas - 12º ano						Distribuição de área científica por rendimento					
Escalão	CT	%	ES	%	H	%	Total	CT	ES	H	%
[0-25]	12	27%	21	50%	24	60%	57	21%	37%	42%	100%
[25-48]	11	25%	11	26%	13	33%	35	31%	31%	37%	100%
[48-83]	4	9%	3	7%	2	5%	9	44%	33%	22%	100%
[83-125]	5	11%	3	7%	1	3%	9	56%	33%	11%	100%
125-150	2	5%	1	2%	0	0%	3	67%	33%	0%	100%
> 150	10	23%	3	7%	0	0%	13	77%	23%	0%	100%
	44	100%	42	100%	40	100%	126	35%	33%	32%	100%

Fonte: Dados da ESAD.

Anexo 5 - Questionário

Guião de Inquérito

Caro(a) Encarregado(a) de educação

No âmbito da dissertação em Ciências Sociais, estou realizar um estudo cujo tema é, " Origem social e Trajetórias de Escolarização dos estudantes no Ensino Secundário". Tratando-se de um estudo com fins meramente académicos, **agradeço a sua colaboração, preenchendo-o na íntegra, e escolhendo a opção real à sua situação**, como forma de evitar o enviesamento de dados, são garantidos a total confidencialidade e o anonimato em relação aos dados fornecidos.

I. Perfil socioeconómico dos pais (encarregado de educação)

Q 1.

Sexo	1M	
	2F	

Q 2. Idade : _____ anos

Q 3. Estado civil:

1 Solteiro (a)	
2 Casado (a)	
3 União de facto	
4 Divorciado (a)	
5 Separado (a)	
6 Viúvo (a)	

Q 4. Naturalidade (onde nasceu?) _____

Q 5. Local de residência atual (especificar o bairro) _____

Q 6. Nacionalidade:

1 Cabo-verdiana	
2 Estrangeira	

Q 7. Qual é a profissão do pai ou encarregado de educação?

Q 8. Qual é a profissão da mãe ou encarregado de educação? _____

Q 9. Qual é o escalão do rendimento mensal do agregado familiar?

Escalão	Q9 Pai	Q 10 Mãe
1.]0 - 25 000\$00]		
2.] 25 000\$00 - 48330\$00]		
3.] 48 330\$00 - 83 333\$00]		
4.] 83 333\$00 - 125 000\$00]		
5.] 125 000\$00 - 150 000\$00]		
6. > 150 000\$00		

Q 11. Tem outros filhos? → Se não passe a **Q 13.**

1 Sim	
2 Não	

Q 12. Se sim, quantos filhos? _____

II. Perfil de escolarização do agregado familiar e filhos

Q 13. Qual é o nível de instrução dos pais ou encarregado de educação?

Níveis	Q 13 Pai	Q 14 Mãe
1.Sem nível de instrução		
2. Ensino Primário antigo (ex-4ª classe)		
3. Ensino Básico completo ou equivalente		
4. 3º Ano do Curso Geral (ex-5ºAno)		
5. Ensino Secundário (ex-7º ou 12º anos)		
6. Ensino Médio		
7. Bacharelato		
8. Licenciatura		
9. Mestrado		
10. Doutoramento		
11.Outro (especificar)		

Q 14. Qual é o nível de instrução dos filhos?

Níveis	Filho(a) 1	Filho(a) 2	Filho(a) 3	Filho(a) 4	Filho(a) 5
1. Sem nível de instrução					
2. Ensino Primário antigo (ex-4ª classe)					
3. Ensino Básico completo ou equivalente					
4. 3º Ano do Curso Geral (ex-5º Ano)					
5. Ensino Secundário (ex-7º ou 12º ano)					
6. Ensino Médio					
7. Bacharelato					
8. Licenciatura					
9. Mestrado					
10. Doutoramento					
11. Outro (especificar)					

Q 15. Os seus filhos alguma vez abandonaram a escola? → Se não passe a pergunta **Q 18.**

1 Sim	
2 Não	

Q 16. Se sim, quantas vezes? _____

Q 17. Em que nível de ensino?

Níveis de ensino	Filho(a) 1	Filho(a) 2	Filho(a) 3	Filho(a) 4	Filho(a) 5
1. 7º Ano					
2. 8º Ano					
3. 9º Ano					
4. 10º Ano					
5. 11º Ano					
6. 12º Ano					

III. Recursos financeiros, pedagógicos, apoio escolar e transporte

Recursos financeiros

Q 18. Quem paga a propina escolar?

1. Pais	
2. Outros familiares	
3. FICASE	
4. ONG's	
5. Outros (especificar)	

Q 19. Qual é o valor de propina por trimestre? _____

Recursos pedagógicos

Q 20. O seu filho tem materiais escolares?

1 Sim	
2 Não	

Q 21. Quais são os materiais de que dispõe/disponha o seu filho?

1. Caneta	
1. Todos os livros exigidos	
3. Cadernos	
4. Fichas	
5. Computador	

Q 22. O seu filho tem acesso às novas tecnologias? → Se não passe a pergunta Q 24.

1 Sim	
2 Não	

Q 23. Se sim, quais?

1. TV	
2. Telemóvel	
3. Computador	
4. Tablet	
5. Outros(especificar).....	

Q 24. Tem acesso a internet? → Se não passe a pergunta **Q26**.

1 Sim	
2 Não	

Q 25. Se sim, de que forma?

1. Net-Móvel	
2. Net- em casa	
3. Wifi em praça digital	
4. Outros (indicar)	

Q 26. Como utiliza a internet?

1. Para ter acesso a conhecimento	
2. Para fazer os deveres da escola proposto pelos professores	
3. Para estudar tirar dúvidas com colegas	
4. Outros (especificar)	

Q 27. Quanto pagou pelos uniformes?

1. Uniforme padrão \$00
2. Uniforme de educação física \$00

Apoio pedagógico

Q 28. Como o seu filho estuda?

1. Sozinho	
2. Com o apoio dos pais	
3. Vai para explicação com professores	
4. Estuda com os colegas turma do bairro onde reside	
5. Estuda com os colegas de outros bairros	

Q 29. O seu filho costuma ir ao quadro de honra? → Se não, passe a pergunta 30.

1 Sim	
2 Não	

Q 30. Se sim, em que ano de escolaridade?

Transporte

Q 31. Como o seu filho desloca para a escola?

1. A pé	
2. De autocarro	
3. De hiace	
4. No carro dos pais	
5. Outros (especificar)	