



Educação não formal no sucesso escolar das classes populares

Cristina Roldão

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia/CIES-IUL
cristinaroldao1@gmail.com

Pretende-se dar a conhecer na presente comunicação alguns resultados de uma pesquisa, ainda em andamento, sobre trajetos escolares de sucesso, de certa forma “inesperados”, nas classes populares. A partir de uma primeira análise de 21 entrevistas a jovens nesse tipo de trajeto, foi possível identificar uma grande diversidade de fatores que procurámos sintetizar numa tipologia ainda provisória. Se as estratégias familiares e dos próprios jovens são um aspeto relevante desses casos, estas fundam-se frequentemente em quadros de oportunidades e constrangimentos específicos. Aspetos como “a ordem doméstica”, conceito desenvolvido por Lahire numa pesquisa sobre estes trajetos, e a existência de “pequenos capitais” familiares (capital cultural e social) têm vindo a ser identificados, e são-no também nesta pesquisa, como relevantes para a explicação destes trajetos.

Outros contextos e agentes de socialização parecem desempenhar também, em alguns casos, um papel importante para o entendimento dos referidos trajetos, entre eles, os processos de educação não formal.

Palavras-chave: classes populares, sucesso escolar, educação não formal.

Introdução

Na presente comunicação serão discutidos, de forma ainda provisória e sintética, alguns resultados de uma pesquisa que temos vindo a desenvolver sobre trajetos escolares de sucesso, de certa forma “inesperados”, nas classes populares. Partimos fundamentalmente dos resultados de 21 entrevistas realizadas a jovens que consideramos encontrar-se na referida situação, mas também dos resultados de pesquisas que, desde o final da década de 80, se debruçaram sobre este tema específico.

Tal como se poderá observar no primeiro ponto, os processos de ensino e aprendizagem não formais raramente têm sido mobilizados para o estudo dos trajetos escolares de contratendência nas classes populares, incidindo-se preferencialmente sobre a socialização primária e as práticas e estratégias familiares. A tipologia (provisória) de mecanismos causais desses trajetos, que avançamos após uma breve nota metodológica, mostra a efetiva importância da esfera familiar, mas também a de outras esferas socializadoras como são aquelas relativas à educação não formal.

1. Breve enquadramento teórico

Numa nota breve de *Os Herdeiros* (Bourdieu e Passeron, 1964, p. 43-44), mas também em *A Reprodução* (Bourdieu e Passeron, 1970, p. 107), os casos de estudantes de

classe popular que acedem ao ensino superior são tidos como resultado de origens sociais singulares, com características sociais secundárias compensadoras. Por Pierre Bourdieu considerar que os trajetos de contratendência resultavam de um maior favorecimento social dessas famílias e por o seu sucesso não resultar de mudanças estruturais na forma como a escola privilegia os socialmente mais privilegiados, na sua perspetiva esses casos dão “*uma aparência de legitimidade à seleção escolar*” e “*crédito ao mito da escola libertadora*” (Bourdieu, 1966, p. 59). De certa forma, são entendidos como casos atípicos dos processos de reprodução social pela escola.

A hipótese das “pequenas vantagens” encontra reforço em muitos dos estudos que, a partir da década de 80, se irão dedicar à análise desse tipo de trajeto. Destacamos alguns aspetos identificados sobre a referida vantagem social: pais que desempenham profissões mais qualificadas, de trabalho manual especializado ou no setor dos serviços; que gozam de estabilidade profissional, regalias sociais e melhores perspetivas de carreira; famílias relativamente mais escolarizadas; famílias em trajetórias de mobilidade descendente (Zeroulou, 1985 e 1988; Terrail, 1990; Laurens, 1992; Gandára, 1995; Laacher, 1990 e 2005; OCDE, 2011).

Lahire (1995), sem deixar de referir a importância das condições e disposições económicas (que podem variar bastante dentro das classes populares), dá particular importância à ordem material e moral doméstica. A ordem material doméstica dá conta de questões como a arrumação, os horários, a regularidade das atividades domésticas, a estabilidade das configurações familiares. A “ordem moral doméstica” refere-se ao facto de, ainda que os pais destes jovens não tenham os meios necessários ao controlo e apoio diretamente escolares, atuam sobre essa esfera por outras vias. Entre outras questões, o autor salienta, assim como vários autores de pesquisas sobre o tema (Zeroulou, 1988 e 1985; Viana 2000 e 2005; Teixeira, 2010; Laacher, 1990 e 2005), importância que estas famílias atribuem ao bom comportamento, ao respeito pela autoridade e à conformidade às regras; pelo controlo do tempo dedicado ao estudo, das sociabilidades e lazeres; pela transmissão de uma moral do esforço e da perseverança.

Outro aspeto a salientar e que surge muito vincado nas pesquisas pioneiras sobre trajetos de contratendência, remete para a agência de jovens e famílias. Zeroulou (1988 e 1985), Terrail (1990) e Écio Portes (2000) sublinham que os trajetos de contratendência são, em boa medida casos de investimento estratégico na educação com vista à mobilidade social.

As pesquisas sobre trajetos de contratendência têm sublinhado a centralidade dos agentes e contextos de socialização primária na explicação destes casos e dado pouca atenção a outros mecanismos de produção do sucesso escolar nas classes populares, como são os espaços de educação e aprendizagem não escolar – educação não formal e informal –, algo que acabou por se tornar evidente na pesquisa qualitativa que efetuámos. Essa ausência é, aliás, um prolongamento da pouca saliência que esse tipo de processo educativo e de aprendizagem tem na sociologia da educação, designadamente na portuguesa (Aníbal e Moinhos, 2010).

Como referido por Afonso (2005) a educação não escolar pode decorrer ou não dentro dos estabelecimentos de ensino, basta que sejam processos educativos informais e não formais que não se encontrem subordinados ao paradigma escolar, no que diz respeito, por exemplo, à estruturação segundo uma programação rígida e sequencialidade curricular, a processos avaliativos associados à certificação, relações pedagógicas não marcadas pelo tipo de assimetria da relação professor-aluno.



A educação não formal, embora tenha algum nível de estruturação, organização e de até poder oferecer algum tipo de certificação, distingue-se da educação formal pela maior flexibilidade na utilização do tempo, dos espaços, dos conteúdos e das ferramentas pedagógicas, adequando-os à especificidade de cada grupo concreto (Afonso, 1992). É interessante não deixar de sublinhar como a educação não formal tende a surgir associada à educação formal, como espaço educativo complementar à última, sendo por vezes difícil distingui-las.

2. Instrumentos de observação

Para dar conta dos mecanismos que podem contribuir para o sucesso escolar nas classes populares, realizámos, entre outras coisas, 21 entrevistas biográficas semidiretivas a jovens que considerámos encontrar-se em trajetos de contratendência. Apesar de a entrevista ser, em termos gerais, aberta, existiam alguns tópicos de aprofundamento previamente definidos e que resultaram daquilo que conhecíamos de outras pesquisas sobre o tema. Desde logo questões relativas às origens e trajetórias sociais das famílias, à ordem doméstica, especialmente durante a infância e adolescência, e às estratégias familiares de investimento escolar. Por outro lado, pretendíamos também algum detalhe na descrição dos trajetos escolares em si, abarcando questões como o sucesso académico e a sua evolução ao longo do tempo, dos anos escolares e transições entre ciclos, mas também as modalidades de ensino e o tipo de contextos escolares (turmas; estabelecimentos; espaços e dinâmicas escolares inclusivas) frequentados. Outros temas foram abordados de forma mais aberta, designadamente as sociabilidades juvenis e o envolvimento em contextos de ensino e aprendizagem não formal.

Para chegar aos potenciais entrevistados, utilizaram-se várias estratégias. Uma delas remete para o método bola de neve, em que por intermédio de contactos privilegiados da investigadora se chegaram a outros casos. Outra via de sinalização e contacto de potenciais entrevistados, prendeu-se com o surgimento em 2010 de um programa de educação não formal orientado, exatamente, para jovens com um perfil social e escolar semelhante ao que consideramos ser o dos estudantes em trajetos de contratendência.

Se, inicialmente, pretendíamos uma maior diversidade social nos casos analisados, com o decorrer da pesquisa optou-se por uma abordagem mais focada, com ganhos em profundidade analítica, ao invés de uma maior dispersão da análise. Boa parte dos entrevistados, viveu durante a infância e adolescência em bairros de realojamento social da Área Metropolitana de Lisboa e são na sua maioria de origem africana (tabela 1). A maior parte das famílias podem ser facilmente enquadráveis nas classes populares, mas interessa assinalar algumas diferenças internas, desde logo entre frações do operariado e aquelas advindas do efeito dos contextos residenciais na própria localização de classe.

Na seleção dos entrevistados procurámos abarcar, por um lado, situações de sucesso escolar elevado e linear, isto é, com elevadas classificações, sem experiências de reprovação ou outras formas de retardamento do percurso. Por outro, percursos onde se observa uma clara inflexão do trajeto escolar. Após um período (por vezes precoce e de vários anos) de marcada exclusão escolar (reprovações e interrupções, indisciplina e sanções disciplinares, desinteresse pela escola, etc.) ou de afastamento face à escola por outros motivos (início da vida conjugal; morte dos progenitores), observa-se nesses casos um processo de inflexão do percurso



escolar, em que esses jovens, a partir de determinado momento e sob determinadas condições, passam a ter uma relação mais integrada com a escola. A “excepcionalidade” que reconhecemos a esses trajetórias advém não tanto de critérios como o seu “brilhantismo acadêmico”, mas do carácter improvável da inflexão de percurso.



Tabela 1 – Caracterização social e escolar dos entrevistados

		Sexo	Idades	Origem étnico-nacion.	Ctg. socioprofissional dos pais	Perfil académico	Escolaridade / Área de Formação	Situação Profissional	Concelho de Residência
1	André	M	18	Guineense	Oper. não qualificados Bairro de realojamento	Linear	Estudante de Licenciatura Relações Internacionais	Estudante-trabalhador (monitor em escola)	Cascais
2	Nelson	M	24	Cabo-verdiana	Operários não qualificados Bairro de realojamento	Inflexão (Reprov. 2 anos)	Estudante de Licenciatura Turismo e Restauração	Estudante-trabalhador (armazém supermercado)	Cascais
3	Geraldino	M	25	Angolana	Operários não qualificados Bairro de realojamento	Inflexão (Reprov. 4 anos)	Ensino Secundário Animação sociocultural	Ator de teatro	Cascais
4	Diogo	M	29	Portuguesa	Oper. Qualif. + vendedora Bairro de realojamento	Linear	Mestrado Sociologia	Téc. estatística ciências sociais	Loures
5	Mauro	M	34	Portuguesa	Oper. Qualif. + vendedora Bairro de realojamento	Linear	Estudante de Licenciatura Informática	Técnico informático	Loures
6	Sandra	F	32	Portuguesa	Operário especializado	Linear	Mestrado Sociologia	Téc. estatística ciências sociais	Barreiro
7	Carolina	F	37	Moçambicana	Operários especializados	Inflexão (Reprov. 2 anos)	Licenciatura Relações Internacionais	Técnica de intervenção social	Sintra
8	Rita	F	37	Guineense / Portuguesa	Técnico de nível intermédio	Linear	Licenciatura História	Desempregada (Empregada em livraria)	Lisboa
9	Daniel	M	29	Moçambicana	Operária não qualificada Bairro de realojamento	Inflexão (Interrup. 10 anos)	Estudante do E. Secundário Desporto / A. sociocultural	Animador sociocultural	Lisboa
10	Gisela	F	34	Angolana	Operária não qualificada Bairro clandestino	Inflexão (várias interrupções)	Estudante de Licenciatura Serviço Social	Estudante	Sintra
11	Adelina	F	25	Cabo-verdiana	Operária não qualificada Bairro de realojamento	Inflexão (Interrup. 5 anos)	Ensino Secundário Técnicas Laboratoriais	Técnica de análises lab.	Almada
12	Boubacar	M	22	Guineense	Operária não qualificada Bairro de realojamento	Linear	Estudante de Licenciatura Relações Internacionais	Estudante a tempo inteiro	Moita
13	Flora	F	27	Guineense	Operária não qualificada Instituição de acolhimento	Linear	Mestrado Serviço Social	Animadora sociocultural	Oeiras
14	Hélio	M	31	Cabo-verdiana	Oper. esp. + Oper. não qualif. Bairro de realojamento	Linear	Licenciatura Engenharia Química	Animador sociocultural	Oeiras
15	Vânia	F	28	Cabo-verdiana	Oper. esp. + Oper. não qualif. Bairro de realojamento	Inflexão (Reprov. 1 ano)	Licenciatura Línguas e Tradução	Empregada administrativa	Lisboa
16	Rafael	M	22	Guineense	Operários especializados	Linear	Estudante de Licenciatura Direito	Estudante-trabalhador (op. telemarketing)	Lisboa
17	Olavo	M	23	Santomense	Operária não qualificada Bairro de realojamento	Inflexão (Reprov. 5 anos)	Ensino Secundário Design Gráfico	Desempregado (à procura de 1º emprego)	Lisboa
18	Roberto	M	25	Cabo-verdiana	Operário especializado Bairro clandestino	Inflexão (Reprov. 1 ano + var. interrup.)	Ensino secundário Artes e Ofic. Espetáculo	Animador sociocultural	Amadora
19	Fernando	M	26	Cabo-verdiana	Vendedores por conta própria Bairro clandestino	Inflexão	Estudante de Mestrado C. Educação / Sociologia	Animador sociocultural	Amadora
20	Nádia	F	20	Guineense	Oper. esp. + Oper. não qualif. Bairro de realojamento	Linear	Estudante de Licenciatura Turismo e Restauração	Estudante	Loures
21	Laura	F	30	Cabo-verdiana / Angolana	Oper. esp. + Oper. não qualif.	Linear	Estudante de Doutoramento Linguística / sociologia	Investigadora	Lisboa

3. Uma tipologia (provisória)

Como muitos têm sublinhado, na construção destes trajetos intervêm múltiplos fatores, aliás como em todos os outros. Estamos longe de pensar que poderíamos captar totalmente a complexidade de um caso¹. Para além disso, por se tratar de entrevistas biográficas acaba por existir um maior enfoque nos mecanismos micro e meso-institucionais (locais), mas as incursões que temos feito de tipo extensivo, mostram que pesam, é claro, fatores de ordem macro-estrutural, relativas aos sistemas de ensino desde logo (OCDE, 2011). Há questões relevantes que acabam por ficar também pouco retratadas, na tipologia que apresentamos, como por exemplo, a importância das etapas de vida, das transições de ciclo e de escola, dos contextos residenciais, das sociabilidades e culturas juvenis, das diferenças de género, etc. Ainda assim arriscámos a construção de uma tipologia daquilo que consideramos ser alguns dos mecanismos causais que mais se destacaram nestes trajetos².

3.1. Efeitos das trajetórias de mobilidade social: Laura, Rafael, Boubacar, Gisela, Rita e Carolina

Seis dos casos que encontrámos referem-se a famílias que experienciaram uma trajetória de mobilidade inter ou intrageracional descendente. Ainda que a socialização primária e familiar destes jovens possa ter ocorrido num ambiente com menores recursos materiais do que a família tivera no passado, em contextos residenciais segregados, como são os bairros de realojamento social, existe uma herança familiar, do ponto de vista, das disposições, do capital cultural e social que jogam a favor do sucesso escolar destes jovens. Interessa notar, que a saliência destes casos na nossa mostra não pode deixar de estar associada ao facto de boa parte se referir a descendentes de famílias em trajetos de mobilidade territorial que é também, muitas vezes, mobilidade social. Nessas famílias existem pais com qualificações escolares médias ou mesmo elevadas; com expectativas escolares ambiciosas face aos filhos; capazes de reconhecer as “paradas” no jogo escolar e pôr em marcha estratégias de investimento nesse sentido (escolha de escola, de turma e de curso; apoio e acompanhamento escolar; investimento em práticas culturais rentáveis na escola, etc.). No discurso de alguns destes entrevistados encontramos várias comparações com familiares “ilustres” passados ou laterais (tios, primos, avós). Para além de serem uma referência, esses familiares chegam por vezes a intervir diretamente no percurso escolar destes jovens (apoiam financeiramente, orientam nas escolhas escolares e profissionais ou cuidam temporariamente dos jovens).

3.2. Imersões precoces, prolongadas e afetivas nas classes médias: André, Mauro e Hélio

Apesar da família de três dos jovens entrevistados terem condições socioeconómicas tipicamente de classe popular, a sua socialização primária foi muito marcada pela imersão precoce, prolongada e afetiva em famílias de classe média. Estas situações decorreram de relações interclassistas atípicas, fundadas em boa medida em

¹ A presente tipologia tem por base 21 entrevistas que foram posteriormente trabalhadas através de pequenos retratos sociológicos, material que não cabia apresentar aqui.

² Não foi possível classificar um dos casos.

relações de amizade. Estes jovens entraram, com um estatuto de “amigo da família”, “neto”, “afilhado”, isto é, um vínculo afetivo, para círculos familiares de classe média. Aí tiveram, desde cedo e de forma continuada (durante vários anos), acesso a recursos culturais valorizados na escola (apoio nos trabalhos de casa; apoio na escolha de escola; acesso a livros e bibliotecas pessoais; música erudita; referências culturais adquiridas por conversas, observação, etc.).

3.3. Ordem doméstica e frações estabilizadas e qualificadas da classe popular: Diogo, Sandra, Vânia e Nádía

Várias pesquisas sobre trajetos de contratendência têm sublinhado a importância da ordem doméstica na explicação desses casos. Encontrámos também pais, irmãos ou outros familiares que durante a infância e juventude dos entrevistados proporcionaram nos contextos domésticos condições (materiais e morais) de estabilidade, disciplina, submissão à autoridade, valorização do trabalho por oposição ao lazer, limitação e controlo das sociabilidades, etc. Em alguns casos, observa-se a existência de estratégias diretamente orientadas para o percurso escolar dos jovens (contudo nunca tão “eficazes” como aquelas típicas da classe média) e um certo investimento intencional na mobilidade, fazendo recordar um dos modos de vida da pobreza identificados por Almeida et al. (1992) e Capucha (2005). Contudo, em vários destes casos as estratégias educativas das famílias não se orientam preferencialmente para a escola, mas para a vida do jovem como um todo.

Nos casos que analisámos, esse tipo de ordem doméstica surge sempre associada a condições de estabilidade e um volume de capital (cultural e económico) relativamente mais elevado do que aquele das frações menos privilegiadas das classes populares. Como referido por Benavente et al.(1987), nas “*faixas centrais e estabilizadas*” das classes populares urbanas a questão do insucesso escolar coloca-se bem menos do que nos segmentos “*periféricos, instabilizados e marginalizados das classes populares urbanas*”. O maior insucesso escolar dessas frações das classes populares não se deve unicamente a terem tido pouco contacto com a leitura e a escrita, mas também ao facto de viverem num

“ambiente que, por causa das condições de habitabilidade e de trabalho e da luta pela sobrevivência, tem tendência a ser desorganizado: casas desordenadas por escassez de espaço, ausência de lugares fixos para as coisas, horários e regras oscilantes de acordo com as necessidades do momento” (Benavente et al., 1987:61).

3.4. Contextos de educação não formal: Nelson, Geraldino, Daniel, Olavo e Roberto

Entre os vários perfis, este e o próximo são aqueles que carecem ainda de maior análise, sendo todavia possível avançar algumas características que nos parecem chave para a explicação da inflexão destes percursos. Todos os casos englobados neste perfil correspondem a trajetos escolares onde se observou uma profunda inflexão do percurso que, na nossa perspetiva se deveu, principalmente, ao envolvimento prolongado destes jovens em contextos de educação não formal. É o caso de espaços específicos como atividades lúdico-pedagógicas e cívicas em associações, projetos locais de intervenção, clubes desportivos locais, a catequese, de certa forma, sítios de socialização e educação juvenis (Palhares, 2008).



Mas estes espaços de educação não escolar existem por vezes dentro dos próprios estabelecimentos, ainda que operem de forma diferente do modelo escolar tradicional (projetos de mediação interpares, associações de estudantes, escolas que privilegiam como método o “saber-fazer” em contextos reais e não simulados, etc.). A existência destes espaços na escola está muito associada a características dos estabelecimentos, como aquelas identificadas por Abrantes (2010) a propósito das “escolas integradoras”: abertura à comunidade, diversidade pedagógica, espaços de participação e envolvimento dos jovens, capacidade de acompanhamento dos trajetos escolares.

Uma questão que sobressai é que muitas vezes são espaços de reflexão e ação mais ou menos explícita sobre a própria identidade e projetos de vida. Exemplos concretos disso são a participação porlongada na catequese, num projeto de expressão dramática que parte das referências e preocupações dos próprios jovens, num projeto de mediação interpares na escola e em clubes desportivos.

São também contextos onde existem condições para a criação de relações afetivas ou de proximidade entre pessoas de classes sociais distintas, para além, de por vezes exercerem mesmo influência direta, sobre as relações entre jovens e instituições, transformando quer a posição do jovem face às instituições, quer o inverso. Em vários destes casos há um acompanhamento personalizado, contínuo e consequente do trajeto de vida e escolar dos jovens.

Para além disso, são muitas vezes espaços de ativa participação coletiva dos jovens, em que as relações interpares desempenham um papel relevante na motivação dos jovens, mas também enquanto mecanismo facilitador da aprendizagem por via informal.

3.5. Agência por contraposição: Adelina e Flora

Como identificado numa pesquisa portuguesa recente (Costa e Lopes, 2008), existem casos em que “*o desejo de contraposição às condições de vida a que estão sujeitos os familiares pode constituir um fator de impulso para uma trajetória árdua mas promissora de escolarização*” (p. 563). Não se trata de dizer que nos casos anteriores a agência dos estudantes e famílias não seja relevante, mas é nestes dois, justamente aqueles onde parece ter sido maior a precariedade das condições materiais de vida das famílias, que o desejo de não reproduzir a condição das suas famílias ou de contrariar as baixas expectativas de terceiros, parece ganhar saliência.

Notas conclusivas

Se os trajetos escolares de contratendência nas classes populares podem, na maioria dos casos, ser entendidos no quadro de teorias da reprodução social de Pierre Bourdieu, há casos que nos parecem levantar novas questões. Referimo-nos aos trajetos de contratendência que parecem resultar, em especial, do envolvimento prolongado e intenso em processos de educação não escolar. Na nossa perspetiva, esses casos podem ser entendidos como resultantes de mecanismos de transformação social, ainda que, principalmente de nível meso-institucional (associações locais, clubes desportivos, grupos de catequese, projetos específicos de escola, vias escolares com metodologias pedagógicas orientadas para o “saber-fazer”).

A capacidade de influência desses contextos sobre as desigualdades perante a escola, prende-se não só com aquilo promovem ao nível dos trajetos individuais, mas



também porque se tratam de contextos cuja institucionalização faz parte de um processo socio-histórico de questionamento da “forma escolar”. Entre diferentes críticas, destacamos: a imposição de um arbitrário cultural pré-determinado e que não se adequa às especificidades dos jovens das classes populares; a fragmentação (divisões disciplinares; sequencialidade curricular; divisão dos tempos e espaços educativos), descontextualização e despersonalização da relação de aprendizagem; a produção de hierarquias sociais por via de classificações; a imposição de uma relação social assimétrica entre professores e alunos e o monopólio, por parte dos primeiros, “da inculcação legítima da cultura legítima”.

Referências bibliográficas

Abrantes, Pedro (2010). Escolas de qualidade para todos: Alguns casos de inovação e sucesso. In *Estado da educação 2010: Percursos escolares* (pp. 144-169). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Afonso, Almerindo J. (1992). A sociologia da educação não escolar: Reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática?. In António J. Esteves e Stephen Storer (Orgs.), *A sociologia na escola. Professores, educação e desenvolvimento* (pp.81-96). Porto: Afrontamento.

Afonso, Almerindo J. (2005). A sociologia da educação em Portugal. Elementos para a configuração do «estado da arte». In António Teodoro & Carlos Alberto Torres (Orgs.), *Educação crítica e utopia: Perspetivas para o século XXI* (pp. 129-158). Porto: Edições Afrontamento.

Almeida, João Ferreira, Capucha, Luís, Costa, António Firmino da, Machado, Fernando Luís, Nicolau, Isabel, & Reis, Elisabeth (1994). *Exclusão social. Fatores e tipos de pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

Aníbal, Alexandra & Moínhos, Rosa (2010). Educação não escolar. In Pedro Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp.173-205). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Benavente, Ana, Costa, António Firmino da, Machado, Fernando Luís & Neves, Manuela Castro (1987). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Rolim.

Bourdieu, Pierre (1966). A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.), *Escritos de educação* (pp.39-64). Petrópolis: Editora Vozes.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1964). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega Universidade.

Capucha, Luís (2005). *Desafios da pobreza*. Oeiras: Celta Editora.

Costa, António Firmino & Lopes, João Teixeira (Coord.) et al (2008). *Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior: Sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas*. Disponível em http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf



- Gándara, Patricia (1995). *Over the ivy walls: The educational mobility of low- income Chicanos*. Albany: State University of New York Press.
- Laacher, Smain (1990). L'école et ses miracles: Notes sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. *Politix*, 3(12), 25-37.
- Laacher, Smain (2005). *L'institution scolaire et ses miracles*. Paris: La Dispute.
- Lahire, Bernard (1995). *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Laurens, Jean-Paul (1992). *1 sur 500 – La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- OCDE (2011). *Against the odds: Disadvantages students who succeed in school*. Publicações OCDE.
- Palhares, José Augusto (2008). Os sítios de educação e socialização juvenis: Experiências e representações num contexto não escolar. *Educação, Sociedade e Cultura*, 27, 109-130.
- Portes, Écio (2000). O trabalho escolar das famílias populares. In Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli & Nadir Zago (Org.), *Família & escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp.61-80). Petrópolis: Editora Vozes.
- Teixeira, Elsa (2010). Percursos singulares: Sucesso escolar no ensino superior e grupos sociais desfavorecidos. *Sociologia*, XX, 375-393.
- Terrail, Jean-Pierre (1990). L'issue scolaire: De quelques histoires de transfuges. In Jean-Pierre Terrail, *Destins ouvriers – La fin d'une classe* (pp. 223-258). Paris: PUF.
- Viana, Maria José Braga (2000). Longevidade escolar em famílias de camadas populares. Algumas condições de possibilidade. In Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli & Nadir Zago (Orgs.), *Família & escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp.45-60). Petrópolis: Editora Vozes.
- Viana, Maria José Braga (2005). As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, 26(90), 107-125.
- Zeroulou Zaihia (1985). Mobilisation familiale et réussite scolaire, *Revue Européenne de Migrations Internationales*, 1(2), 107-117.
- Zeroulou Zaihia (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés: L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, 29(3), 447-40.

