



Clara Carvalho, Maria Antónia Barreto e Filipe Santos (dir.)

COOPEDU IV – Cooperação e Educação de Qualidade Livro de Atas

Centro de Estudos Internacionais

Práticas educativas estratégicas dos alunos: uma via para contrariar os processos de escolarização constringedores

Virgílio Correia

Editora: Centro de Estudos Internacionais
Lugar de edição: Lisboa
Ano de edição: 2019
Online desde: 19 junho 2020
coleção: ebook'IS
ISBN eletrónico: 9791036560446



<http://books.openedition.org>

Edição impressa

Data de publicação: 1 outubro 2019

Reférenceia eletrónica

CORREIA, Virgílio. *Práticas educativas estratégicas dos alunos: uma via para contrariar os processos de escolarização constringedores* In : *COOPEDU IV – Cooperação e Educação de Qualidade : Livro de Atas* [en ligne]. Lisboa : Centro de Estudos Internacionais, 2019 (généré le 10 septembre 2020). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/cei/903>>. ISBN : 9791036560446.

Práticas educativas estratégicas dos alunos: uma via para contrariar os processos de escolarização constrangedores

Virgílio Correia

RESUMO

Contextualização: Os constrangimentos das realidades económicas, sociopolíticas e educativas das formações sociais, e as debilidades das condições socioeconómicas das famílias e dos alunos dificultam o processo de escolarização destes últimos. Existem, no entanto, evidências empíricas que atestam que em determinadas circunstâncias aqueles constrangimentos e debilidades podem favorecer práticas educativas (decisões e acções), que tornem os processos de escolarização mais acessíveis e bem-sucedidos.

Objectivo: Esta pesquisa examina algumas práticas educativas estratégicas que os alunos de fracos recursos socioeconómicos dos níveis de ensino secundário e superior, em Luanda (Angola), concretizam para contrariar os obstáculos associados aos seus processos de escolarização.

Metodologia: Com o auxílio do SPSS (17.0.1) procedeu-se à análise quantitativa dos dados recolhidos através de um inquérito por questionário (137). Os dados de um inquérito por entrevista não-dirigida (25 alunos) foram objectos de uma análise qualitativa, com apoio da aplicação informática NVivo6. Os conteúdos dos dados recolhidos diziam respeito a seis áreas ou categorias: percurso escolar, projectos e expectativas escolares, projectos e expectativas profissionais, envolvimento familiar no processo de escolarização, caracterização pessoal e familiar, e condições de vida estudantil e estratégias face ao ensino.

Resultados: Os resultados da análise revelam que, face aos constrangimentos e dificuldades associados aos processos de escolarização, estes alunos tendem a desenvolver práticas educativas estratégicas (procura de apoio económico-financeiro para a realização dos estudos, envolvimento activo nos estudos e recurso ao “tráfico de influências”) conducentes à melhoria das suas condições de vida (presente e futura). Semelhantes práticas surgem particularmente ligadas à sobrevalorização da educação escolar, apreendida enquanto capital simbólico e de prestígio.

Virgílio Correia

Instituto Politécnico de Coimbra-Escola Superior de Educação de Coimbra (IPC-ESEC), Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social-Universidade de Coimbra (IPCDHS-UC)

Conclusões: Estas decisões e acções destes alunos de fracas condições socioeconómicas são, de facto, práticas educativas estratégicas. Através delas, os alunos procuram satisfazer os seus interesses escolares presentes e profissionais futuros. Elas revelam estes alunos enquanto actores sociais detentores de autonomia, capazes de utilizar a margem de manobra de que dispõem para enfrentarem ou resolverem os constrangimentos que se lhes impõem. São apresentadas sugestões para: a) melhorar a compreensão da importância da valorização da educação escolar para o sucesso da vida social e profissional dos alunos; e b) reforçar as capacidades dos alunos pertencentes a grupos sociais desfavorecidos de apreenderem criticamente as realidades socioeducativas em que se inserem e projectarem o futuro.

Palavras-chave: práticas educativas estratégicas, educação/ensino, alunos, actores sociais, Angola (Luanda)

ABSTRACT

Background: The constraint of the economic, socio-political and educational realities of the social formations and the weaknesses of the socioeconomic conditions of families and students hinders students' education. There is, however, empirical evidence showing that, under certain circumstances, those constraints and weaknesses may favour educational practices (decisions and actions) that make schooling processes more accessible and successful.

Purpose: This study examines some strategic educational practices that students of poor socioeconomic resources at secondary and tertiary level in Luanda (Angola), concretise to counter the obstacles associated with their schooling processes.

Methodology: The quantitative analysis of the data collected through a questionnaire survey (137) was carried out using SPSS (17.0.1). The data from a questionnaire, collected through non-directed interviews (25 students), were objects of a qualitative analysis, with support computer application NVivo6. The contents of the collected data related to six areas or categories: school course, projects and school expectations, projects and professional expectations, family involvement in the schooling process, personal and family characterization, and student living conditions and strategies in relation to schooling.

Results: The results of the analysis reveal that, given the constraints and difficulties associated with schooling processes, these students tend to develop strategic educational practices (seeking financial support for their studies, active involvement in studies and recourse to "trafficking of influences") leading to the improvement of their living conditions (present and future). Such practices are particularly linked to the overvaluation of school education, which is perceived as a symbolic and prestige capital.

Conclusions: These decisions and actions of these students with poor socioeconomic conditions are, in fact, strategic educational practices. Through them, students seek to meet their present school and future professional interests. They reveal these students as social actors who have autonomy, able to use their margin of manoeuvre to face or solve the constraints imposed to them. Suggestions are presented to: a) improve the understanding of the importance of valuing school education for the success of students' social and professional life; and (b) strengthening the capacities of students from disadvantaged social groups to critically appraise the socio-educational realities within which they are inserted and to project the future.

Keywords: strategic educational practices, education/schooling, students, social actors, Angola (Luanda).

—

1. INTRODUÇÃO

Grupos sociais, famílias e indivíduos detentores de condições socioeconómicas débeis enfrentam enormes constrangimentos das condições de escolarização que, frequentemente, estão na origem das suas inibições de investimento na formação escolar, resultando em interrupções, desistências e abandonos dos estudos ou em entradas (precoces) no mundo laboral. A vasta produção de pesquisas que dá conta das dificuldades que alunos e famílias pertencentes aos grupos socioeconómicos mais desfavorecidos padecem no quadro dos processos de escolarização reflectem esta realidade (Bourdieu, 1986; Bourdieu & Passeron, s.d.; Gundlach & Woessmann, 2003; Machado et al., 2003; Schultz, 2005; Sebastião, 2009; Byun, Schofer & Kim, 2012; Seabra, 2012; Marteleto & Andrade, 2013; Evans, Kelley & Sikora, 2014).

É verdade, por outro lado, que em diferentes contextos e com características distintas se têm presenciado atitudes e comportamentos desses agentes educativos que podem configurar situações de resistência àqueles constrangimentos (Zéroulou, 1988; Montandon, 1987; Kellerhals & Montandon, 1991; Laurens, 1992; Baudelot & Establet, 1992; Grácio, 1998; Duru-Bellat, 2010). Todavia, mantêm-se pouco significativas as análises sistemáticas que dão conta de como esses constrangimentos podem, igualmente, motivar ou promover comportamentos dos referidos agentes educativos que melhorem significativamente os seus processos de escolarização e permitam perspectivar um futuro melhor (Berthelot, 1982, s.d.; Boudon, 1979a, 1979b, 1990; Yaro, 1995; Grácio, 2002; Lahire, 2004; Diallo, 2006; Abrantes, 2011; Diogo, 2013; Justino, 2013; Palhares, 2013; Correia, 2015).

O propósito deste estudo é proporcionar evidências empíricas sobre a adaptação e inovação de alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola) às condições de escolarização constrangedoras, identificando, por um lado, suas práticas educativas es-

tratégicas (decisões e acções) e suas condições de escolarização, e fornecendo, por outro, elementos e formas como estes dois elementos se articulam entre si. De forma mais específica, trata-se de responder às seguintes questões:

1. Quais são as condições de escolarização dos alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola), traduzidas em sistemas de constrangimentos?
2. Que práticas educativas estratégicas esses alunos desenvolvem face a essas condições de escolarização?
3. Como e em que circunstâncias as práticas educativas estratégicas desses alunos surgem adequadas à realização, no presente, dos seus objectivos e interesses escolares e, no futuro, dos seus objectivos e interesses profissionais?

As respostas a estas perguntas têm importantes implicações na explicação e compreensão dos processos de escolarização dos alunos pertencentes a grupos socioeconómicos desfavorecidos, em geral, e dos alunos angolanos (luandenses), em particular. A explicação e compreensão das práticas educativas estratégicas desses alunos pode apontar algumas vias adequadas para enfrentar com sucesso os processos de escolarização difíceis.

Na próxima secção, apresenta-se um quadro de referências teóricas orientadoras de análises de práticas educativas estratégicas de alunos de fracos recursos socioeconómicos, num contexto de transição societal. A seguir, descreve-se a metodologia utilizada na recolha e análise dos dados. Na parte final, apresentam-se, primeiro, os resultados da análise dos dados e, depois, as conclusões e recomendações para a comunidade educativa melhorar a compreensão das actuações dos alunos de fracos recursos socioeconómicos nos seus processos de escolarização.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. Dos constrangimentos dos processos de escolarização num quadro de transição societal

As práticas educativas estratégicas dos alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola) têm lugar no quadro de processos de transição (ou mudança) que ocorrem aos diversos níveis, nomeadamente económico, sociopolítico e educativo, que não deixam de as condicionar.

Ao nível económico, uma das mudanças maiores que os Estados africanos pós-coloniais enfrentam datam dos anos 80/90 do século passado e referem-se à passagem de sistemas de economia de planificação centralizada para um sistema com características mais conformes a uma economia de mercado. Estas mudanças surgem intimamente ligadas às medidas de liberalização, associadas aos Progra-

mas de Ajustamento Estrutural (PAE) (Murteira, 1995). As medidas do PAE provocam, em regra, efeitos nefastos, sobretudo às populações mais desfavorecidas e vulneráveis que, face a um quase abandono por parte dos Estados, têm que encontrar sobretudo no sector da economia informal as formas de sobrevivência. Ao nível sociopolítico, as mudanças estão associadas, fundamentalmente, ao fim dos regimes de partido único, ao surgimento da competição política e à implementação de eleições multipartidárias. Esse processo de abertura política ou democratização mostra alguns resultados positivos, mas também muitas adversidades, nomeadamente a ausência ou fragilidade de programas políticos dos partidos da oposição e os obstáculos a uma verdadeira competição política, sendo de destacar as dificuldades das elites em se tornarem actores de um processo de democratização. Por exemplo, os partidos no poder tentam controlar a liberalização económica e política numa estratégia que não favorece uma verdadeira competição política.

As dificuldades surgidas ligadas aos processos de transição económica e sociopolítica não são alheias aos processos de construção de Estados africanos pós-coloniais. Estes Estados revelam deter uma natureza autoritária, padecer de uma profunda debilidade no quadro do capitalismo transnacional e ser praticantes de um modo de funcionamento clientelar. Esta realidade influencia o processo de democratização, pressionando as condições de competição política que ficam marcadas pela luta pelos escassos recursos, baseada, sobretudo, na lógica de “la politique du ventre” (Bayart, 1989, p. 157).

Os Estados africanos pós-coloniais elegem a educação/ensino como um dos principais instrumentos de desenvolvimento e transformação social. Esta aposta assenta, essencialmente, nas teorias da modernização (e também nas teorias da dependência) que prevêem uma relação simples e linear entre educação e desenvolvimento (Larain, 1989; So, 1990). Ao contrário do que estas teorias prescrevem, entre aqueles dois elementos subsiste uma relação complexa (Fernandéz Enguita, 2007), querendo isto significar que educação pode ser tanto factor de impulso como de entrave ao desenvolvimento. Já algumas abordagens marxistas tinham ressaltado a multifuncionalidade do fenómeno educação, designadamente as funções ideológicas, económico-reprodutivas e repressivas (Poulantzas, 1974; Bourdieu & Passeron, s.d.). Note-se a este propósito que muitos ganhos alcançados pelos Estados africanos pós-coloniais, pela via da educação, reflectem as multifuncionalidades e complexidades da educação. Na verdade, muitos dos insucessos da educação em África estão associados sobretudo às teorias e ideologias da modernização que muito contribuíram para a produção de uma educação elitista e conservadora. Não é menos verdade, igualmente, que alguns sucessos importantes alcançados, como por exemplo, a expansão do ensi-

no, a consolidação da crença e do entusiasmo dos diversos actores sociais (Estados, grupos sociais, famílias, indivíduos) no progresso social pela via da educação, ou as práticas educativas estratégicas através das quais os agentes educativos procuram beneficiar dos sistema de ensino, estão em certa medida ligados àquelas teorias e ideologias.

2.2. Da autonomia e capacidade de crítica, de projecção e de acção dos agentes educativos

Tributários das teorias e ideologias de modernização, de outras teorias ou princípios, os comportamentos e atitudes dos agentes educativos não estão à partida e irremediavelmente condenados a ceder aos constrangimentos associados aos processos de escolarização. Os agentes educativos detêm, com efeito, alguma margem de manobra nas suas actuações, traduzida nas suas capacidades de criatividade e adaptação às circunstâncias que os envolvem. Apontam para isso mesmo duas perspectivas analíticas que se complementam no realce e valorização da autonomia dos actores sociais: a análise estratégica e as representações sociais. O princípio analítico que decorre da análise estratégica afirma o indivíduo como actor social, capaz de reagir a condicionalismos internos ou externos, actuando no seu interesse e utilizando a margem de liberdade de que dispõe (Crozier & Friedberg, 1977; Touraine, 1996). Princípio analítico semelhante decorre das representações sociais, pela via do reconhecimento da importância da dimensão subjectiva na construção da realidade social. Os pensamentos, visões do futuro e do mundo dos actores sociais sobre a realidade emergem como elementos orientadores de comportamentos e atitudes dos actores sobre essa mesma realidade (Berthelot, 1982, s.d.; Jodelet, 2003; Gilly, 2002). Enquanto modos de apreensão do real, as representações sociais permitem demonstrar como os actores sociais procuram, simultaneamente, minimizar a imprevisibilidade deste real e aumentar o controlo sobre o mesmo (Vala, 1993).

Estes elementos de referência teórica – processos de transição económica, sociopolítica e educativa, e de construção de estado; educação, análise estratégica e representações sociais – fornecem um quadro teórico útil de análise das práticas educativas estratégicas (decisões e acções) dos alunos e dos elementos que constituem as condições de escolarização confrangedoras daquelas práticas. Permitem, com efeito, tomar em devida conta os constrangimentos a que os alunos estão sujeitos e, simultaneamente, valorizar a autonomia e capacidade de acção desses agentes.

3. METODOLOGIA

A estratégia metodológica adoptada nesta pesquisa assenta no método de caso alargado (Burawoy, 1998). Privilegiou-se a pesquisa de terreno, valorizando a combinação de vários instrumentos de recolha e tratamento de dados, e de várias fontes de informação, e a confrontação das análises produzidas.

A pesquisa de terreno na capital Luanda decorreu em duas fases. Na primeira realizaram-se dois inquéritos-piloto. O inquérito-piloto por questionário foi aplicado aos alunos que frequentavam o Ensino Secundário e a alguns (poucos) alunos que estudavam no Ensino Primário. O inquérito-piloto por entrevista não-dirigida foi administrado a um conjunto mais diversificado de indivíduos. Entre eles contavam-se alunos a frequentar o Ensino Primário, o Ensino Secundário, o Ensino Superior e, também, alunos excluídos do sistema de ensino; professores dos diversos subsistemas de ensino, investigadores, técnicos do Ministério da Educação, pais e encarregados de educação, entre outros. Integrava ainda estas pesquisas iniciais a pesquisa documental (Correia, 2015).

A segunda fase da pesquisa de terreno foi pensada e executada tendo em consideração os resultados das pesquisas iniciais. A definição e o desenho da amostra tiveram em consideração as características da população de referência, no quadro estrito da problemática e dos objectivos da análise. Esta população diz respeito a alunos de ambos os sexos, pertencentes a grupos sociais desfavorecidos - grupos ou agregados familiares detentores de débeis condições socioeconómicas, traduzidas em baixos níveis de capital económico (património material, financeiro) e sociocultural (níveis de escolaridade); alunos que, no decurso dos seus percursos escolares, experimentaram, ou estariam prestes a experimentar, alguma forma de tomada de decisões e acções, mormente as escolhas escolares (áreas/cursos, estabelecimentos de ensino) - alunos, portanto, que concluíram, ou estariam prestes a concluir, o Ensino Primário (1^a-6^a classes), prosseguiram, ou teriam tentado prosseguir, estudos no Ensino Secundário (Técnico/Normal e Geral) (7^a/8^a-12^a/13^a classes) e/ou no Ensino Superior, ou foram excluídos do sistema de ensino por diversas razões, mormente a escassez de lugares no sistema ou as debilidades socioeconómicas próprias e das famílias; alunos que frequentaram, ou estariam a frequentar, um ou mais tipos de ensino (público, privado, religioso ou ligado às instituições religiosas); alunos, finalmente, que detinham, ou não, algum contacto com o mundo do trabalho (trabalhador a tempo inteiro, a tempo parcial ou, mesmo, como voluntário), seja por vontade própria, seja por alguma forma de imposição, nomeadamente necessidades económico-financeiras próprias ou das respectivas famílias.

Em termos de técnicas de recolha e tratamento de dados, optou-se por utilizar o inquérito por questionário para recolher dados junto de alunos do Ensino Primário e do Ensino Secundário, privilegiando este

último nível de ensino. Com o inquérito por entrevista não-dirigida procedeu-se à recolha mais alargada de dados, abrangendo, além dos alunos desses dois subsistemas de ensino, os que frequentavam o Ensino Superior e os que se encontravam excluídos do sistema de ensino.

Previa-se aplicar o inquérito por questionário a uma amostra de 150 alunos, da 8^a à 12^a classes. Esse tamanho da população a inquirir satisfazia os objectivos da pesquisa de recolher dados junto de uma população escolar homogénea quanto às características que a definiam (Albarelo, 1997). Os dados recolhidos deveriam poder, por um lado, evidenciar as práticas educativas estratégicas dos alunos e, por outro lado, restituir as condições de escolarização que se constituíam enquanto elementos explicativos daquelas práticas. Elegeram-se seis áreas ou categorias no âmbito das quais se formularam questões capazes de permitir a recolha de dados pertinentes para a compreensão e explicação do problema analisado: percurso escolar, projectos e expectativas escolares, projectos e expectativas profissionais, envolvimento familiar no processo de escolarização, caracterização pessoal e familiar e, finalmente, condições de vida estudantil e estratégias face ao ensino.

Observando integralmente as características da população de referência e tomando em consideração a estrutura distributiva dos efectivos escolares no país, os alunos que integrariam a amostra deveriam frequentar o Ensino Primário, numa proporção inferior ou igual a 5% da população escolar; o Ensino Secundário, incluindo Ensino Profissional e Ensino Normal, numa proporção superior a 50%; e, finalmente, o Ensino Secundário Geral, numa proporção inferior a 50% (Tabela 1). Estes alunos frequentariam os anos terminais dos respectivos tipos de ensino, o que significa que teriam passado (ou estariam prestes a passar) por experiências de escolhas escolares à entrada do Ensino Secundário (Técnico Profissional/Normal e Geral) e/ou Ensino Superior. Assim, previu-se que os alunos que deveriam constituir a população inquirida distribuir-se-iam do modo seguinte: a proporção de alunos do Ensino Primário atingia 4,6%; a proporção de alunos do Ensino Secundário atingia os 54,6%, sendo que o Ensino Técnico Profissional integrava 14,0% e o Ensino Normal 40,6%; e, por último, a proporção de alunos do Ensino Geral atingia 40,6%.

Tabela 1. Proporção de alunos inquiridos por questionário (%)

Tipos de Ensino	Prevista (N=150)	Realizada (N=137)
Ensino Primário	4,6%	2,9%
Ensino Secundário	54,6%	56,2%
- Ensino Técnico	(14,0%)	(5,8%)
- Ensino Normal	(40,6%)	(50,4%)
Ensino Geral	40,6%	40,8%

Fonte: Correia, 2015, p. 8 (Anexo I)

Da aplicação do inquérito resultaram 137 questionários validados, fixando a população escolar respondente em 91% da prevista. Observaram-se integralmente as características previstas da população de referência, o que permitiu assegurar a utilidade do instrumento.

A recolha de dados através do inquérito por questionário decorreu nas salas de aulas, no período de aulas e sob supervisão de um professor.

Os dados recolhidos foram tratados com o auxílio da aplicação informática de análise de dados quantitativos *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Statistics 17.0.1*.

Com o inquérito por entrevista não-dirigida pretendia-se obter dados que permitissem aprofundar a análise, isto é, dados passíveis não só de completar e complementar os já disponíveis como, também, de trazer novas luzes sobre a análise dos problemas em causa; dados capazes de permitir ultrapassar, por exemplo, a superficialidade de muitas respostas fornecidas pelos inquiridos no quadro do inquérito por questionário.

Tabela 2. Número de alunos inquiridos por entrevista não-dirigida

Tipos de Ensino Frequentado	Excluídos (do sistema de ensino)*
Ensino Primário	3
Ensino Secundário	6
- Ensino Técnico	(2)
- Ensino Normal	(4)
Ensino Geral	2 2
Ensino Superior	8 4
Total	25

* Razões da exclusão do sistema de ensino: não ter conseguido um lugar; ter reprovado; ter necessidade de trabalhar.

Fonte: Correia, 2015, p. 13 e 14 (Anexo I)

O conjunto de alunos a inquirir deveria apresentar, como não podia deixar de ser, as características da população de referência. A sua selecção obedeceu não tanto à importância numérica da amostra, mas antes à necessidade de verificação dos critérios e condições essenciais que assegurariam a manutenção das referidas características da população de referência definidas anteriormente (Ruquoy, 1997). Os 25 alunos entrevistados, cujos testemunhos foram objectos de análises sistemáticas, foram seleccionados, tal como a grande maioria dos outros entrevistados, pela “amostragem em bola de neve” (Burgess, 1997, p. 59), um método não probabilístico (Tabela 2). Foi, portanto, através dos contactos facultados pelos alunos (e outros agentes educativos) e das suas indicações sobre outros potenciais entrevistados que se construiu o grupo de alunos a entrevistar.

As características do grupo de alunos entrevistados cumprem na íntegra os critérios e condições definidos previamente e os propósitos da pesquisa.

As entrevistas não-dirigidas decorreram, em regra, em mais do que uma sessão, de 90 minutos, em vários locais indicados pelos alunos, como escolas, universidades, casas particulares, igrejas, salões paroquiais ou pátios de escolas.

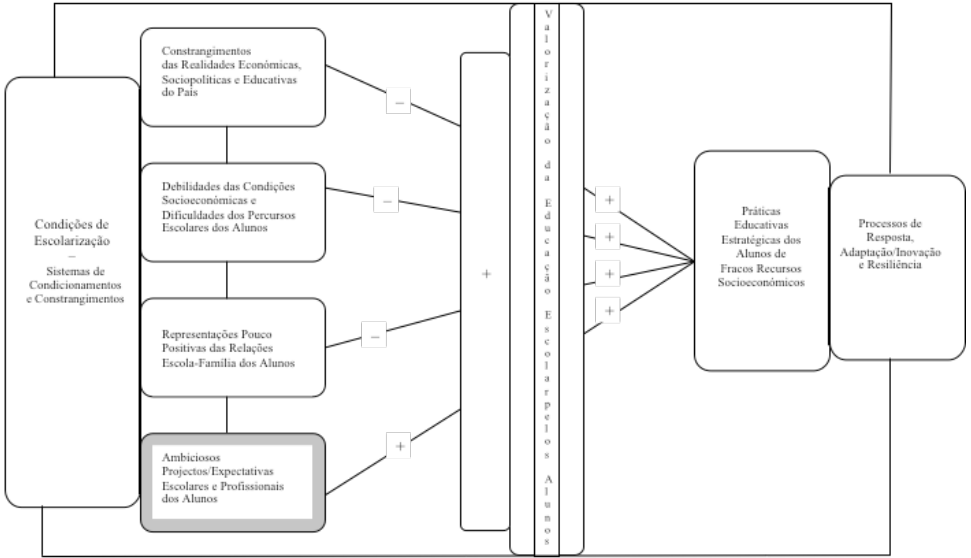
As entrevistas foram gravadas em áudio. Depois de transcritas, foram analisadas com o apoio da aplicação informática de análise de dados qualitativos *NVivo6*. Adoptaram-se procedimentos de análise pouco complexos, suficientes, no entanto, para uma exploração cuidada e aprofundada dos problemas.

Com vista a assegurar a consistência metodológica, num processo de análise que combina vários instrumentos de recolha e tratamento de dados, era fundamental garantir a fiabilidade desses instrumentos e a compatibilidade e comparabilidade dos dados e informações produzidos. Neste sentido, o guião de inquérito por entrevista não-dirigida utilizado é, em tudo, semelhante ao do inquérito por questionário no que se refere às grandes categorias ou áreas que orientaram a sua construção.

4. RESULTADOS

Nesta secção apresentam-se os principais resultados da pesquisa, explicitados no âmbito de um modelo explicativo das práticas educativas estratégicas de alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola), ele próprio um resultado do estudo (Figura A). De uma forma sintética, face aos processos de escolarização constrangedores, incluindo condições constrangedoras (constrangimentos das realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país; debilidades das condições socioeconómicas dos alunos e dificuldades que marcam os seus percursos escolares; representações pouco positivas das suas escolas e das interações escola-família por parte dos alunos) e condições facilitadoras (projectos/expectativas escolares e profissionais ambiciosos dos alunos), os alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola) tendem a desenvolver práticas educativas estratégicas (procura de apoio económico/financeiro; aplicação nos estudos; recurso ao “tráfico de influências”) capazes de assegurar a entrada e permanência no sistema de ensino, acautelando assim a realização dos seus interesses escolares presentes e profissionais futuros. Essas práticas educativas estratégicas surgem particularmente ligadas à valorização da educação escolar, apreendida enquanto capital simbólico e de prestígio.

Figura A. Modelo explicativo das práticas educativas estratégicas de alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola)



Fonte: Correia, 2015, p. 191 (Anexo IV)

4.1. Constrangimentos das condições de escolarização

Os constrangimentos das realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país em processos de transição ou mudança económica, sociopolítica e educativa podem dificultar as acções dos alunos destinadas à realização dos seus objectivos e interesses imediatos e futuros, que incluem a obtenção e/ou melhoria das suas condições de vida. Desde os finais dos anos 80 e princípios de 90 do século passado, Angola viveu alterações profundas, associadas aos processos de transição económica e sociopolítica, acompanhadas de uma grave crise. Ao nível económico, as mudanças do sistema económico de planificação centralizada para um sistema com características de economia de mercado ocorrem num contexto de crise, com o sector informal da economia a reforçar a sua importância enquanto uma via possível para minorar as dificuldades graves que afectavam as condições de vida das populações, sobretudo as mais desfavorecidas (Governo de Angola, 2011). Ao nível político, as mudanças do regime de partido único para um regime multipartidário enfrentavam, igualmente, dificuldades extremas. O modelo de Estado autoritário, adoptado pelo Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), único detentor, de facto, do poder, não favoreceu o desenvolvimento de uma sociedade civil forte e capaz de propor soluções alternativas ao processo de multipartidarismo; a sociedade

civil angolana permanecia débil. Por outro lado, as guerras civis que o país viveu ao longo de quase três décadas não favoreciam as mudanças políticas em curso. Após as eleições de 1992, Angola era um país destruído, a viver uma situação de crise generalizada. O fim do conflito armado em 2002, o forte crescimento económico verificado entre 2002 e 2008, na ordem dos 15 por cento ao ano (Governo de Angola, 2011), que sustentou os investimentos no sector público, em infra-estruturas e serviços básicos, as eleições multipartidárias em 2008 e em 2017 não foram suficientes para Angola deixar de apresentar indicadores sociais que revelam um país a sofrer de carências várias, com muitos angolanos a viver em situação de pobreza e exclusão, num ambiente de agravamento das disparidades sociais, com a grande maioria da população a experimentar um forte sentimento de privação.

No que diz respeito às realidades educativas, uma evolução positiva que o país experimenta desde os longínquos anos 1972/73, associada a uma procura crescente de ensino por parte dos alunos/famílias e a uma maior oferta educativa, não esconde as inúmeras dificuldades do sistema de ensino que se reflectem, por exemplo, na diminuição da capacidade de absorção de alunos à medida que se sobe nos níveis de ensino; na sua ineficácia, traduzida em elevadas taxas de reprovação e abandono escolar; nas insuficiências de infra estruturas (salas de aulas, escolas) e do corpo docente, em quantidade e qualidade; nas assimetrias regionais, em desfavor das províncias do interior; na situação de desigualdade de acesso e permanência no sistema de ensino, desfavorável às raparigas; ou na fraqueza de recursos financeiros alocados ao sector da educação e ensino (Governo de Angola, 2011; Carvalho, 2005a; 2005b, 2013).

Com a implementação do Sistema de Educação e Ensino de 2001 conseguiram-se alguns ganhos significativos, nomeadamente um processo de escolarização mais longo, uma interligação mais consistente entre os diversos subsistemas de ensino, um desenvolvimento e valorização mais intenso da Formação Profissional (Governo de Angola, 2011). As enormes dificuldades de que o sector da educação e ensino em Angola ainda padece exigem, no entanto, a continuidade dos esforços com vista a consolidar os ganhos alcançados. É necessário, por exemplo, aumentar os recursos financeiros disponíveis; prosseguir a formação e treino de professores e pessoal administrativo; implementar sistemas de avaliação que permitem orientar as aprendizagens dos alunos, tomar decisões sobre alunos, professores, gestores e curricula, tomar decisões sobre o sistema educativo no seu todo; promover a inclusão social.

As debilidades das condições socioeconómicas dos alunos e os seus percursos escolares difíceis (dificuldades de acesso e permanência no sistema de ensino) afectam as suas práticas educativas estratégicas. O parco património económico-financeiro desses alunos reflecte-se, entre outros elementos, nos baixos rendimentos das famílias; na necessidade que mui-

tos pais têm de desenvolver uma segunda actividade profissional para completar ou complementar os seus magros rendimentos; nas fracas condições de habitabilidade das residências de muitas famílias. A modéstia do património sociocultural dos agregados familiares traduz-se nos baixos níveis de habilitações literárias dos ascendentes (situados, sobretudo, ao nível do Ensino Primário), sendo que os pais (homens) são, na sua grande maioria, trabalhadores por conta de outrem, sobretudo no sector público, as mães quase todas aplicam-se aos trabalhos domésticos, os avós dedicavam-se, principalmente, à agricultura, e as avós ocupavam-se na agricultura e nos trabalhos domésticos (Correia, 2015).

Nos seus percursos escolares, poucos alunos têm a oportunidade de frequentar o Ensino PréEscolar, um nível de ensino que nunca chegou a ser implementado de forma generalizada no país, mormente fora da capital Luanda. A frequência do Ensino Secundário e do Ensino Superior, que tem aumentado nos últimos anos, é fortemente condicionada pela escassez da oferta educativa, pelo que permanece ainda inacessível a um grande número de alunos angolanos.

As representações pouco positivas que os alunos possuem das suas escolas e das relações que estas mantêm com as famílias influem nas suas práticas educativas estratégicas. Os alunos percebem as escolas enquanto instituições que não cumprem de forma cabal os seus objetivos e finalidades, padecem de carências graves e mantêm uma tímida colaboração com as famílias (Correia, 2015). Para os alunos, as escolas do país em geral e as suas em particular têm dificuldades em concretizar aquilo que consideram ser as principais funções e finalidades da escola: proporcionar espaços de ensino/aprendizagem e de aquisição de competências essenciais a uma integração bem-sucedida na sociedade; têm responsabilidade nas formações deficitárias adquiridas pelos alunos, nas experiências de reprovações ou mesmo nos comportamentos “não adequados” exibidos por muitos alunos (por exemplo, não realização de tarefas, “sabotagem” das aulas dos professores “goleiros”, isto é, os professores assíduos e pontuais) (Correia, 2015, p. 215). Os alunos apreendem as escolas enquanto instituições que padecem de carências graves, em termos de recursos materiais, técnicos e humanos: inexistência, insuficiência (ou falta de conforto) de salas de aulas, cantinas/bares, bibliotecas das escolas, laboratórios e salas de informática; número insuficiente de professores; debilidades pedagógicas, precariedade das condições de trabalho (baixo salário e/ou atrasos nos pagamentos). Finalmente, os alunos apreendem as relações existentes entre as escolas e as famílias como sendo pouco intensas, “tímidas”, atribuindo às famílias a obrigação de promover maior participação (Correia, 2015, p. 394).

Os ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos afectam as suas práticas educativas estratégicas. Os alunos têm ambiciosos projectos e expectativas escolares, esperando estudar

até aos níveis de ensino mais elevados, nomeadamente mestrado e doutoramento. Os ambiciosos projectos e expectativas profissionais traduzem-se nas preferências pelas profissões mais valorizadas, associadas à possibilidade de obtenção de maiores ganhos económico-financeiros e sociais (advogado, juiz, médico, jornalista, economista, engenheiro ou diplomata); nos desejos de entrada imediata no mundo de trabalho, após a conclusão da formação - uma via do usufruto o mais depressa possível dos benefícios esperados, associados às formações realizadas; e nas ambições do exercício da actividade profissional na capital – local do país que oferece melhores condições de vida aos recém formados.

4.2. Práticas educativas estratégicas

Procura de apoio económico-financeiro. Carentes de apoios económico-financeiros para poderem realizar os estudos, os alunos esforçam-se por obtê-los, procurando trabalhar (a tempo inteiro, a tempo parcial ou fazendo pequenos biscates) ou solicitando/obtendo bolsas de estudo junto das várias entidades públicas e privadas (nacionais e estrangeiras). As dificuldades de acesso e obtenção desses apoios não constituem, todavia, razões de desmotivação ou desistência da continuidade da procura dos mesmos.

Aplicação nos estudos. Em geral, os alunos procuram ser assíduos e pontuais às aulas como uma forma de assegurar as condições de obtenção de resultados escolares positivos; procuram adoptar hábitos de estudo em conformidade com os princípios de uma boa gestão das condições que têm à sua disposição - tempo (ritmo/calendário), espaço (residência, instituições escolares, cafés, salões em igrejas, terraços em prédios de apartamentos), modalidades de estudo (individual, em grupo), equipamentos (computadores e Internet, salas de estudo/aulas, bibliotecas, salas de informática).

Recurso ao “tráfico de influência”. Os alunos recorrem às diversas modalidades de “tráfico de influência” para obter êxito no seu processo de escolarização, mesmo reconhecendo que semelhantes práticas acarretam inúmeras consequências perniciosas para a sociedade, em geral, e os indivíduos, em particular. Praticam a “gasosa”, uma das modalidades do “tráfico de influência” que se baseia na “venda e compra” de favores tendo em vista objectivos diversos, como a obtenção de lugares no sistema de ensino, a mudança de formações/cursos e regimes de frequência às aulas (diurno/nocturno), a obtenção de resultados escolares positivos, a aprovação ou a obtenção de diplomas, a obtenção de bolsas de estudos. Os alunos recorrem à ligação a organizações de cariz diverso – religioso, político partidário, sociocultural ou outro – com o intuito de obterem benefícios escolares ou profissionais imediatos ou futuros, designadamente conseguirem a entrada no sistema de ensino, ganharem uma bolsa de estudo, obterem um emprego.

4.3. A valorização da educação escolar e a influência das condições de escolarização

Os alunos acreditam que a formação escolar, e em particular as formações de nível mais elevado, constitui um valor em si mesmo, representando a possibilidade da obtenção de qualificações socialmente valorizadas, que permitem adquirir “conhecimentos únicos”, aceder a carreiras profissionais mais valorizadas, alcançar melhores condições de vida (prestígio social, ganhos económico-financeiros).

Com a realização da educação escolar os alunos esperam alcançar ganhos reais, tais como ter mais oportunidades de conseguir um emprego; trabalhar na área que se deseja, por exemplo, na área em que se faz a formação; progredir na carreira profissional; conseguir um “emprego compatível”, isto é, um emprego capaz de gerar benefícios considerados correspondentes aos níveis de formação realizados; obter compensações financeiras; poder adquirir património cultural, material e social. A motivação para a procura permanente da melhoria das condições de vida está intimamente ligada à realidade sociopolítica profundamente desigualitária do país, que pressiona os cidadãos a procurar condições que lhes permitem, conforme os casos, fugir à pobreza gritante ou adquirir, manter e reforçar as posições privilegiadas na estrutura social (Carvalho, 2011).

Os três primeiros factores que configuram as condições de escolarização surgem-se como enormes constrangimentos que podem pôr em perigo os objectivos últimos dos alunos de alcançar e/ou melhorar as suas condições de vida, porque arriscam comprometer a curto prazo um processo de escolarização bem-sucedido. Estes constrangimentos tendem, individualmente, a reduzir as possibilidades de os alunos alcançarem os seus objectivos e interesses escolares e profissionais (benefícios económicos, sociais ou outros) pela via da educação escolar, ao contribuírem para entravar todo o processo de aposta na educação e ensino. Por outro lado, a acumulação das interações que se verificam entre eles torna ainda mais gravoso o potencial de dificuldades que os alunos enfrentam. Estas dificuldades limitam sobremaneira as reais possibilidades de entrada e permanência no sistema de ensino.

Perante semelhantes constrangimentos e dificuldades, as decisões e acções dos alunos emergem no sentido não do conformismo ou desistência, mas sim da procura de soluções para contrariar esses mesmos constrangimentos e dificuldades. Eles tendem a adoptar comportamentos que permitem aceder e prosseguir os estudos que lhes não-de proporcionar benefícios económicos, financeiros, sociais e outros, numa realidade socioeducativa cuja oferta educativa é escassa: procuram insistentemente os necessários e suficientes apoios económico-financeiros que lhes permitem assegurar as condições de entrada e permanência no sistema de ensino, envolvem-se com perseverança nos estudos e recorrem ao “tráfico de influência”. Está-se, de

facto, em presença de um processo de inversão ou transformação das condições de escolarização não favoráveis, constrangedoras, pela via da forte valorização da educação escolar. Com efeito, é na medida em que os alunos reconhecem à educação escolar especial importância enquanto instrumento adequado para a concretização dos seus objectivos e interesses escolares/profissionais, que se concretiza a referida inversão ou transformação. De facto, na exacta medida em que os alunos reconhecem e valorizam a educação escolar enquanto um instrumento apropriado para, por um lado, alcançar os seus objectivos e interesses e, por outro, enfrentar e ultrapassar os obstáculos que se lhes apresentam, os referidos constrangimentos constituem-se oportunidades e razões de ser da ocorrência das práticas educativas estratégicas.

Os ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos configuram, por sua vez, condições de escolarização favoráveis à concretização dos seus objectivos e interesses escolares e profissionais (Kajibanga, 2000; Correia, 2015). Traduzidos em desejos de realizar formações escolares de níveis mais elevados e de exercer actividades profissionais mais valorizadas, os ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos surgem-se como uma via importante para esta concretização desses objectivos e interesses. Associados à forte valorização da educação escolar, os ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos impulsionam as suas práticas educativas estratégicas, tendo em vista a realização dos seus objectivos e interesses, não obstante os constrangimentos e dificuldades diversos que colocam alguma contenção àqueles ambiciosos projectos/expectativas; impelem os alunos a procurarem o apoio económico-financeiro, a aplicarem-se nos estudos e a recorrerem ao “tráfico de influência” para garantir a continuidade dos estudos que permite realizar os seus objectivos e interesses.

Em síntese, é na relação com a forte valorização que os alunos fazem da educação escolar que as componentes das referidas condições de escolarização não favoráveis ou favoráveis às práticas educativas estratégicas ganham, verdadeiramente, sentido e poder explicativo. Com efeito, se a forte valorização da educação escolar pelos alunos amplia as condições de escolarização favoráveis às práticas educativas estratégicas, ela potencializa, igualmente, as condições de escolarização não favoráveis a essas práticas, ao transformá-las em condições favoráveis, isto é, em oportunidades e razões de ser da ocorrência dessas práticas educativas estratégicas: possibilidade de realizar os seus objectivos e interesses, melhorar as suas condições de vida.

CONCLUSÕES

Os resultados desta pesquisa revelam que quando os alunos de fracos recursos socioeconómicos valorizam a educação escolar, apreendendo-a como mais-valia (capital de prestígio e simbólica), tendem a apostar fortemente nela, agindo com o propósito de enfrentar os constrangimentos associados aos processos de escolarização e melhorar as suas condições de vida. Estes resultados estão em linha com pesquisas anteriores realizadas noutros contextos e formações sociais que confirmam a ocorrência e o fulgor de práticas educativas estratégicas de actores sociais e educativos pertencentes a grupos sociais desfavorecidos, a actuar em conjunturas de enormes constrangimentos e dificuldades, procurando satisfazer os seus interesses e desejos (Berthelot, 1982, s.d.; Montandon, 1987; Boudon, 1979a, 1979b, 1990; Kellerhals & Montandon, 1991; Laurens, 1992; Baudelot & Establet, 1992; Proteau, 1995; Yaro, 1995; Machado et al., 2003; Lahire, 2004; Diallo, 2006; Diogo, 2013; Justino, 2013; Palhares, 2013; Correia, 2015).

Estas decisões e acções destes alunos de fracas condições socioeconómicas revelam ser, de facto, práticas educativas estratégicas. Através delas, os alunos procuram minorar os efeitos menos positivos das suas vivências numa realidade socioeducativa constrangedora, caracterizada pela debilidade do mercado de oferta educativa; adoptar comportamentos pró-activos, reagindo a esses constrangimentos nuns casos e antecipando os noutros; rentabilizar em proveito próprio as possibilidades ou potencialidades existentes; ajustar-se, numa palavra, a essa realidade constrangedora. Estas práticas educativas estratégicas adaptam-se aos diferentes factores associados à realização dos objectivos e interesses dos alunos, sejam estes mais favoráveis, sejam menos favoráveis (Crozier & Friedberg, 1977; Sardan, 2005).

As práticas educativas estratégicas destes alunos de fracos recursos socioeconómicos apontam, por conseguinte, para a sua autonomia enquanto actores sociais capazes de utilizar a margem de manobra de que dispõem para enfrentarem ou resolverem os constrangimentos que se lhes impõem. Face às múltiplas dificuldades com que se deparam no dia-a-dia, os alunos luandenses (angolanos) revelam ser, à semelhança de outros alunos africanos subsarianos e de outros continentes, dinâmicos, inventivos e criativos – competentes para provocar as suas próprias transformações e influenciar as realidades económicas, sociopolíticas e educativas em que estão inseridos (Lachaud, 1997; Sardan, 2005); actores sociais, detentores de racionalidades apropriadas às condições de vida que vivenciam (Assogba, 2011).

A autonomia e a qualidade de actores sociais desses alunos assentam nas suas capacidades de leitura crítica das realidades escolar, familiar e sociocultural, de projecção e antecipação do futuro, e de acção, associadas à valorização da educação escolar. De facto, estes alunos, à semelhança do que outros estudos confirmam, reconhecem que, en-

quanto membros de grupos sociais ou famílias desfavorecidos não detentores de outros tipos de património (material, financeiro e cultural), dependem sobremaneira da educação escolar para melhorar as suas condições de vida (no presente e no futuro) (Gilly, 2002; Zago, 2012). É verdade que, devido a muito factores, a formação escolar não garante sempre (em quaisquer circunstâncias e em todo o lugar) o acesso ao mercado de trabalho e aos eventuais benefícios associados (Palhares, 2013). Não é menos verdade, entretanto, que ela, e em particular a excelência escolar, detém um papel decisivo nas estratégias de reprodução social, através da inserção no mercado de trabalho e ocupação das melhores posições (Pinçon & Pinçon Charlot, 2007).

Os resultados da presente investigação sugerem que numa estrutura social como a luandense (angolana) o esforço para escapar às condições socioeconómicas desfavorecidas é particularmente intenso, sendo que o investimento na formação escolar, pela possibilidade de proporcionar uma promoção social ou evitar uma não promoção ou despromoção social, surge como um instrumento de capital importância, um impulsor de práticas educativas estratégicas dos alunos. Estudos realizados em contextos nacionais similares, como sejam os casos da Costa do Marfim (Proteau, 1995), do Burkina Faso (Yaro, 1995) e da Guiné Conakry (Diallo, 2006) – para se referir apenas a países africanos de expressão francesa –, comprovam a ocorrência de práticas educativas estratégicas de alunos e/ou famílias detentores de condições socioeconómicas desfavorecidas, tendo em vista alcançar a ascensão socioeconómica e escapar a não promoção ou despromoção social. Uma ilação que se pode extrair é que, em todos esses contextos, a procura de educação escolar ou ensino tende a assumir um perfil que não se desenvolve apenas segundo o *modelo melhores condições socioeconómicas, maior procura de ensino*; nos casos presentes, o outro modelo é *maiores debilidades de condições socioeconómicas, associadas à valorização da formação escolar, maior procura de ensino* (Correia, 2015).

A presente pesquisa identificou um conjunto de factores explicativos importantes das práticas educativas estratégicas de alunos de fracos recursos socioeconómicos, associado à importância que os próprios atribuem e reconhecem à educação escolar. Devido às muitas debilidades que afectam e continuarão a afectar as estruturas de ensino angolano, aqueles factores constrangedores ora identificados ou outros poderão continuar a condicionar os processos de escolarização dos alunos. Tomando em consideração a importância que os alunos de fracos recursos socioeconómicos luandenses atribuem à educação escolar e o investimento que nela fazem, traduzidos em práticas educativas estratégicas, admite-se, mesmo num quadro de incertezas e imprevisibilidade do futuro, a possibilidade dessas práticas educativas continuarem a ser elementos decisivos de resposta dos alunos aos referidos constrangimentos e aos desafios que se lhes colocam no campo do ensino. Reco-

menda-se que se dê crédito às capacidades de os alunos pertencentes a grupos desfavorecidos lerem criticamente a realidade socioeducativa, projectarem ou anteciparem o futuro, e decidirem e agirem, associadas à sobrevalorização da educação escolar no contexto escolar. Aconselha-se, igualmente, que junto das escolas (e das próprias famílias e outras entidades ligadas ao ensino) se desenvolvam actividades através de técnicas diversas, nomeadamente *workshops*, em domínios como o empreendedorismo, que permitam aos alunos despertar e aumentar a satisfação com a vida académica; melhorar a compreensão da importância da educação escolar para o sucesso da vida social e profissional; consolidar atitudes e comportamentos capazes de provocar a sua própria transformação e a das realidades socioeducativas em que se inserem. Recomenda-se, finalmente, que se efectuem estudos que tratem, especificamente, dos comportamentos de outros actores educativos que não apenas alunos (por exemplo, famílias e professores), no quadro do sistema e estrutura de ensino angolanos, ou apresentem novas abordagens dos problemas ora analisados. Estes trabalhos contribuirão para melhorar o conhecimento das realidades educativas angolanas.

Desenvolvimento de novas pesquisas, realização de actividades práticas mobilizadoras de atitudes e comportamentos de actores sociais e educativos de fracos recursos socioeconómicos, conducentes à melhoria dos seus processos de escolarização e condições sociais, são pequenos contributos que podem melhorar as suas capacidades criativas e adaptativas às suas realidades socioeducativas. Semelhantes contributos, note-se, dependem em grande medida da comunidade educativa, incluindo pesquisadores, alunos e professores.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, 46 (199), 261281.
- Albarello, L. (1997). Recolha e tratamentos quantitativos dos dados de inquéritos. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 4883). Lisboa: Gradiva.
- Assogba, Y. (2011). *Insertion des Jeunes Exclues en Afrique*. Université du Québec en Outaouais (UQO): Alliance de Recherche UniversitéCommunauté/Innovation Sociale et Développement des Communautés (ARUC/ISDC), Axe 1 Développement Social. Serie Recherches, 39.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les filles!*. Paris: Le Seuil.
- Bayart, J.F. (1989). *L'État en Afrique: La Politique du Ventre*. Paris: Fayart.
- Berthelot, J.M. (1982). Réflexions sur les Théories de la Scolarisation. *Revue Française de Sociologie*, 23 (4), 582604.
- Berthelot, J.M. (s.d.). *O labirinto escolar*. Porto: Rés Editora.

- Boudon, R. (1979a). *La Logique du Social. Introduction à l'Analyse Sociologique*. Paris: Hachette.
- Boudon, R. (1979b). *Inégalité des Chances. La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles*. Paris: Hachette.
- Boudon, R. (1990). Racionalidade. In R. Boudon, P. Besnard, M. Cherkaoui & B.-P. Lécuyer (Dir.), *Dicionário de sociologia* (pp. 207-208). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (s.d.). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Burawoy, M. (1998). The Extended Case Methode. *Sociological Theory*, 16 (1), 433. Disponível em <https://doi.org/10.1111/0735-2751.00040>
- Burgess, R.G. (1997). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Byun, S.Y., Schofer, E. & Kim, K.-K. (2012). Revisiting the Role of Cultural Capital in East Asian Educational Systems: The Case of South Korea. *Sociology of Education*, 85 (3), 219-239.
- Carvalho, P. (2005a, 05 Fevereiro). Escolas superiores praticam preços elevados. *Jornal de Angola*.
- Carvalho, P. (2005b, 12 Fevereiro). Colégios lucram desmedidamente. *Jornal de Angola*.
- Carvalho, P. (2011). Angola: estrutura social da sociedade colonial. *Revista Angolana de Sociologia*, 7, 57-69.
- Carvalho, P. (2013). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. In M. A. Barreto & A. B. Costa (Coords.). *II Coopedu: África e o Mundo – Livro de Atas*, (pp. 248-265). Lisboa: ISCTE-IUL/CEA, Leiria: ESECS-IPL.
- Correia, V. (2015). *Sistema de ensino, transição societal e práticas educativas estratégicas dos actores sociais: o caso dos alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola)* (Tese de doutoramento). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa. Disponível em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/16301/1/VirgilioCorreia%20TeseCompleta%20marco23%20julho22.pdf>
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système: Les Contraintes de l'Action Collective*. Paris: Editions du Seuil.
- Diallo, B. B. (2006). Les Parcours Scolaires Atypiques du Collège de Porédaka en Guinée (Afrique de l'Ouest): Approche Comparative. *Revista Diálogo Educacional*, 6 (17), 45-64.
- Diogo, A. M. (2013). Investimento das famílias em escolarização e contextos escolares. In A. M. Diogo & F. Diogo (Orgs.), *Desigualdades no sistema*

- educativo: percursos, transições e contextos* (pp. 89108). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- DuruBellat, M. (2010). Las Desigualdades Educativas en Europa: Una Cuestión de Actualidad. *Revista Espanola de Educación Comparada*, 16, 105130.
- Fernandéz Enguita, M. (2007). *Educação e transformação social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Evans, M.D.R., Kelley, J. & Sikora, J. (2014). Scholarly Culture and Academic Performance in 42 Nations. *Social Forces*, 92 (4), 15731605.
- Gilly, M. (2002). As representações sociais no campo educativo (S.M.F. Ranzi & M.C. Silva, Trad.). *Educar em Revista* (19), 231-252. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.257>
- Governo de Angola (2011, 04 Maio). *Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola*. Luanda.
- Grácio, S. (1998). *Ensinos técnicos e política em Portugal 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Grácio, S. (2002). Versão forte ou versão matizada das teorias da reprodução cultural? Uma discussão. *Educação Sociedade & Culturas*, 18, 4166.
- Gundlach, E & Woessmann, L. (2003). Family Background Schooling Resources and Institutional Features: What Determines Student Performance in East Asian Countries? International Center for the Study of East Asian Development: Kitakyushu, Working Paper Series, 2003 (18), Agosto 2003.
- Jodelet, D. (2003). Représentations Sociales: Un Domaine en Expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales* (pp. 4578). Paris: PUF. doi:10.3917/puf.jodel.2003.01.0045.
- Justino, D. (2013). Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal. In A. M. Diogo & F. Diogo (Orgs.), *Desigualdades no sistema educativo: percursos, transições e contextos* (pp. 720). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Kajibanga, V. (2000). Educação e níveis de ensino: o papel do ensino superior ensino superior e dimensão cultural de desenvolvimento (reflexões sobre o papel do ensino superior em Angola). In Educação para uma cultura da paz (Semana Social Nacional 99: Luanda, 23 a 28 de Novembro) (pp. 121138). Luanda: CEAST.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les Stratégies Éducatives des Familles. Milieu Social, Dynamique Familiale et Éducation des Préadolescents*. Neufchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Lachaud, J.P. (1997). Exclusion du Marché du Travail, Inégalité et Genre dans les Capitales Africaines: Une Méthode Nouvelle de Mesure. *Revue Tiers Monde*, 38 (152), 777-779.
- Lahire, B. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática.

- Larrain, J. (1989). *Theories of Development: Capitalism, Colonialism and Dependency*. Cambridge: Polity Press.
- Laurens, J.P. (1992). 1 Sur 500 La Réussite Scolaire en Milieu Populaire. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Machado, F. L., Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S. C., Casanova, J. L. & Almeida, J. F. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 4580.
- Marteleteo, L. & Andrade, F. (2013). The Educational Achievement of Brazilian Adolescents: Cultural Capital and the Interaction between Families and Schools. *Sociology of Education*, 87 (1), 1635.
- Montandon, C. (1987). Pratiques Educatives. Relations avec l'École et Paradigme Familial. In C. Montandon & P. Perrenoud (Dir.), *Entre Parents et Enseignants: Un Dialogue Impossible? Vers l'Analyse Sociologique des Interactions entre la Famille et l'École* (pp. 169-229). Berne: Peter Lang.
- Murteira, M. (1995). Economias e sociedades em transição na África lusófona. *Lusotopie 1995 (Transitions Libérales en Afrique Lusophone)* (2), 349-358.
- Sardan, J.P. O. (2005). *Anthropology and Development: Understanding Contemporary Social Change*. London & New York: Zed Books.
- Palhares, J.A. (2013). Os jovens enquanto alunos perante a produção de resultados: a importância dos contextos e processos de educação não-escolares. Comunicação apresentada ao *XII Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia, Braga, 11-13 Setembro*, Braga: Universidade do Minho / Universidade da Coruña.
- Pinçon, M. & Pinçon-Charlot, M. (2007). *Sociologie de la Bourgeoisie*, 3^{ème} ed. Paris: La Découverte.
- Poulantzas, N. (1974). *Les Classes Sociales dans les Capitalismes Aujourd'hui*. Paris: Editions du Seuil.
- Proteau, L. (1995). Le Champ Scolaire Abidjanais: Stratégies Éducatives des Familles et Itinéraires Probables. *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3), 635-653.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Schultz, W. (2005). *Measuring the SocioEconomic Background of Students and Its Effect on Achievement in PISA 2000 and PISA 2003*. Paper preparado para o Annual Meeting of the American Educational Research Association. 7-11 Abril 2005, San Francisco.
- Seabra, T. (2012). Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, género e condição social em escolas básicas da Área Metropolitana de Lisboa. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Número temático: Imigração, Diversidade e Convivência Cultural*, 185-210.

- Sebastião, J. (2009). *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- So, A.Y. (1990). *Social Change and Development: Modernization, Dependency, and World System Theories*. London: Sage Publications.
- Touraine, A. (1996). *O retorno do actor: ensaio sobre sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vala, J. (1993). Representações sociais para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coords.), *Psicologia social*, 3^a ed. (pp. 353384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yaro, Y. (1995). Les Stratégies Scolaires des Ménages au Burkina Faso. *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3), 675696.
- Zago, N. (2012). A relação escolafamília nos meios populares – apontamentos de um itinerário de pesquisas. In J. Dayrell, M. A. Nogueira, J. M. Resende & M. M. Vieira (Orgs.), *Família, escola e juventude – olhares cruzados BrasilPortugal* (pp.132150). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Zéroulou, Z. (1988). La Réussite Scolaire des Enfants d'Immigrés. L'Apport d'une Approche en Termes de Mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, 29 (3), 447470.

Nota: Por decisão pessoal, o autor do texto não escreve segundo o novo acordo ortográfico.