

REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Dossiê Juventudes e Ensino Médio

Percursos acadêmicos improváveis de jovens das classes populares: “*Eu vi que gostava daquilo... e quis continuar com os estudos*” - uma pesquisa com diplomados da educação profissional em Portugal

Improbable academic pathways of young people from the working classes: “*I saw that I liked it... and I wanted to continue with my schooling*” – a study with vocational education graduates in Portugal
Trayectorias académicas improbables de jóvenes procedentes de la clase trabajadora: “Vi que me gustaba... y quise continuar con mis estudios” - una investigación con graduados de educación profesional en Portugal

Fátima Antunes
Júlia Rodrigues

RESUMO

Procura-se discutir a apropriação, por jovens que frequentam a educação profissional em Portugal, de condições institucionais favoráveis à construção do *ofício de aluno* e da *relação com o saber* suscetíveis de *desafiar a causalidade do provável*. Realizamos entrevistas a diplomados que frequentam/concluíram o ensino superior e uma análise temática de conteúdo. Os relatos sugerem que os jovens foram capazes de construir recursos favoráveis à remobilização para a escola e ao prolongamento de estudos, bem como a apropriações múltiplas do “desvio institucional” que estes cursos constituem.

Palavras-chave: Desigualdades socioeducativas; Percursos Acadêmicos improváveis; Educação Profissional; Portugal.

ABSTRACT

The aim is to discuss the appropriation, by young people attending vocational education in Portugal, of institutional conditions favourable to the construction of *student's craft* and a *relationship with knowledge* that can challenge the *causality of the probable*. We carried out interviews with graduates attending or completing higher education

and a thematic content analysis. The findings indicate that young people have been able to build up resources favourable to their re-engagement with school and further study, as well as multiple appropriations of the 'institutional shift' that these courses represent.

Keywords: Socio-educational Inequalities; Improbable Academic Pathways; Vocational Education; Portugal.

RESUMEN

El objetivo es discutir la apropiación, por parte de los jóvenes que frecuentan la enseñanza profesional en Portugal, de condiciones institucionales favorables a la construcción del *ofício de estudante* y de una *relación con el conocimiento* que pueda cuestionar la *causalidad de lo probable*. Realizamos entrevistas con graduados que cursan/terminan la enseñanza superior y un análisis de contenido temático. Los relatos sugieren que los jóvenes lograron construir recursos favorables a la removilización escolar y a la continuidad de los estudios, así como múltiples apropiaciones de la 'desviación institucional' que constituyen estos cursos.

Palabras-clave: Desigualdades Socioeducativas; Trayectorias Académicas Improbables; Educación Profesional; Portugal.

Introdução

Estudar percursos académicos improváveis¹ de diplomados dos Cursos Profissionais (CP) e dos Cursos de Aprendizagem (CA) de nível secundário² que frequentam/concluíram o ensino superior permite compreender, entre outras questões, a apropriação, por esses jovens, de oportunidades institucionais criadas através de políticas de expansão da participação e consequente democratização (limitada) desses níveis do sistema de ensino português.

Explora-se a particular relação com a escola que protagonizam, tecida de vividas tensões, resistências, vulnerabilidades e desafios. Procura-se, ainda, problematizar modos de participação daquela instituição cultural na constituição de sujeitos cuja experiência histórica de direitos humanos fundamentais como a educação nos é testemunhada em relatos de vivências, situações e práticas nas vozes dos seus protagonistas.

¹ Em português, encontramos trabalhos nesta problemática já com algumas décadas no Brasil e com forte influência da comunidade científica francófona (Viana, 1998; Portes, 2000; Romanelli, 2000; Zago, 2000); em Portugal, dispomos de um conjunto de investigações recentes com os mesmos referenciais (Costa, Lopes & Caetano, 2014; Roldão, 2015; Seabra, Roldão, Mateus & Albuquerque, 2016).

² O sistema de ensino não superior português abrange: educação pré-escolar (3-5 anos); escolaridade obrigatória (6-17 anos), que inclui o ensino básico de 9 anos e o ensino secundário com 3 anos. Consultar: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/portugal>; <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/ensino-secundario-e-pos-secundario-nao-superior>

O caráter *improvável* destes percursos decorre do facto de ser muito reduzida a franja daqueles diplomados que frequenta o ensino superior: se quase um em cada dois jovens portugueses de 19 e 20 anos era aluno do ensino superior em 2020/2021 e 87% dos diplomados pela via académica dos cursos científico-humanísticos em 2019/2020 se encontrava inscrito no ensino superior após 2 anos, o mesmo indicador era de apenas 29% dos diplomados pelos CP; previsivelmente tal ocorre com uma fração ainda menor dos diplomados pelos CA³. Acresce que são ainda mais raros os percursos de frequência e/ou conclusão do ensino superior para diplomados dos CP e CA de classes populares, isto é, cujos pais e/ou encarregados de educação alcançaram, no máximo, nove anos do ensino básico com sucesso⁴. Neste texto, discute-se como se apropriam os jovens de condições institucionais favoráveis à construção de recursos culturais e *disposições* (Lahire, 2004) que suportam o exercício competente do *ofício de aluno* (Sirota, 1993; Perrenoud, 1995). Intenta-se, ainda, questionar como perspetivam a constituição de uma *relação com o saber* (Charlot, 1996) suscetível de sustentar a progressão nas aprendizagens e explorar a geração de aspirações e projetos e a ampliação de opções de prolongamento de estudos.

Num primeiro momento, esboçamos uma brevíssima contextualização socio-histórica do quadro institucional, as modalidades de ensino secundário, em que estes percursos académicos vêm tendo lugar; sugere-se a possibilidade de articulação entre o *desafio do improvável* (Nogueira & Resende, 2022) e a construção do *ofício de aluno* (Sirota, 1993; Perrenoud, 1995) e da relação com o saber (Charlot, 1996) em contextos socioeducativos que configuram *desvios*, ou oportunidades, institucionais (Charlot, 1996) de escolarização de nível secundário. Num segundo momento, discutem-se opções metodológicas deste estudo qualitativo, que mobiliza dados de entrevistas, construídos através da análise temática do conteúdo (Bardin, 1977) da informação recolhida sobre o percurso escolar dos jovens. Nesse

³ CNE/Conselho Nacional de Educação (2022, p. 114); Portugal (2022, p. 10). Não são conhecidos dados oficiais sobre o acesso dos diplomados dos CA ao ensino superior. Não constam nas estatísticas de educação, uma opção errónea - dado que há 40 anos atribuem dupla certificação escolar e profissional equivalente ao ensino secundário -, talvez associada ao facto de se tratar de uma modalidade de educação profissional em alternância inserida no sistema de emprego.

⁴ Um dos pais alcançou o 11º ano de escolaridade, na idade regular de frequência, e uma das mães concluiu o 12º ano frequentando a educação de adultos.

sentido, procedeu-se à leitura flutuante das entrevistas para organizar a informação empírica, a que se seguiu a construção de categorias *a priori* e a análise da informação assim agregada e interpretada em sucessivas leituras de validação interna (Maroy, 1997). Na secção posterior, discutem-se testemunhos, perspetivas e experiências dos entrevistados que dão substância aos eixos de análise enunciados. A nota que fecha a discussão referencia pontos de chegada e interpelações sobre condições institucionais que sustentam a construção e mobilização de recursos culturais favoráveis à realização bem-sucedida de opções e projetos académicos que desafiam o improvável.

Diversificação, oportunidades novas e desvio institucional no ensino secundário: realidades portuguesas, contextualização breve

Em Portugal, a ampliação da base social dos setores do ensino secundário e superior, sendo tardia face ao espaço político europeu em que o país se insere, ocorre ao longo dos 50 anos de democracia, com ritmos e características diferenciadas. Em certos momentos e de acordo com o nível de ensino considerado, essa elevação da frequência foi impulsionada pela procura, ou teve lugar em consequência de medidas de gestão política do sistema e, não raro, a expansão verificada resulta do efeito combinado e recíproco de ambos os processos (Figueiredo, Teixeira & Rubery, 2011, p. 4; Cabrito, Cerdeira, Nascimento, Mucharreira, 2020; Antunes, 2019).

Assim os CA e CP foram criados, respetivamente, em 1984 e 1989⁵ como vias de educação profissional inicial de nível secundário, com equivalência à conclusão desse nível de ensino e, portanto, com dupla certificação escolar e profissional. Os CA⁶ são uma modalidade não escolar, de formação em alternância com uma forte componente realizada em contexto de trabalho, coordenada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), que corresponde ao designado sistema dual de educação e formação (Peliz et al, 2021; Pereira, 2023). Os cursos são ministrados nos centros de formação do IEFP, bem como em entidades formadoras externas (EFE), e são

⁵ Conferir decreto-lei 102/84, de 29 de março e decreto-lei 26/89, de 21 de janeiro.

⁶ Regulados pela Portaria n.º 70/2022, de 2 de fevereiro

particularmente direcionados para a inserção dos jovens que os frequentam no mercado de trabalho, sendo caracterizados por Antunes (2019) como “uma via de educação mínima” (pp. 54-55) para a qual são direcionados muitos jovens das classes populares. Os CP, por seu lado, são uma modalidade escolar e funcionam tanto em estabelecimentos de ensino público como em escolas profissionais, públicas ou privadas, e ainda em estabelecimentos de natureza particular ou cooperativa. Tanto os CP como os CA estão organizados em quatro componentes de formação (sociocultural, científica, tecnológica e em contexto de trabalho); contudo, há discrepâncias entre os referenciais de formação, sobretudo nas áreas de formação sociocultural e científica, que podem colocar os diplomados dos CA, e mesmo dos CP, numa situação de desigualdade escolar, cultural e social.

Ao longo de décadas, estas fileiras, através da limitação de vagas, constituíram sobretudo vias-tampão de diversificação e de contenção da procura pelos recém-chegados ao ensino secundário (a primeira geração de frequentadores numa família). Dessa forma, durante boa parte do período democrático e até muito tardiamente, os CP e CA participaram desta modalidade de “gestão política” e da “gestão das diferenças” no sistema escolar (Sirota, 1993): até muito tarde em democracia, o ensino secundário, bem longe de responder às aspirações de jovens e famílias, manteve-se fortemente seletivo com elevadíssimos níveis de insucesso (Antunes, 2019). A partir de 2004/2005 - primeiro com certa timidez e, desde 2006, já no quadro de políticas de (ampliação da) participação no ensino secundário – os CP e CA assumiram o estatuto de “oportunidades novas” para os jovens⁷. Desde aí, pretendeu-se alcançar metas de políticas europeias de educação de redução do abandono escolar precoce e de universalização do nível secundário de educação para toda a população adulta. Até hoje, Portugal vem-se destacando como o país da UE que mais progrediu nos indicadores referidos, tendo

⁷ A Iniciativa Novas Oportunidades, lançada em outubro de 2005 com financiamento europeu, marcou sobretudo os CP que foram disseminados nas escolas públicas e alargaram a sua frequência, de 13,1% (2005/06) para 32,1% (2010/11) dos inscritos no ensino secundário (cf. DGEEC/DSEE/DEEBS, 2012, p. 51; DGEEC/DSEE/DEEBS, 2023, p. 41).

superado todas as metas definidas para a educação dos jovens, no âmbito da Iniciativa Espaço Europeu da Educação (2021-2030)⁸.

Assim, na história da sua significativa duração (35 e 40 anos, sendo os CA a resposta de educação profissional com maior continuidade em Portugal), estas modalidades de educação secundária profissional desde cedo se configuraram como *desvio institucional* (Charlot, 1996, p. 176 e ss.). Esta potencialidade decorre do seu caráter de equivalência suscetível de permitir a conclusão do ensino secundário através de fileiras alternativas à via académica⁹. Constituinte medidas de “gestão política do sistema escolar” (Sirota, 1993) assumem sentidos e produzem efeitos e resultados plurais e entrecruzados, quando não divergentes ou paradoxais. Do ponto de vista sociopolítico, certa investigação reconhece os CP e CA como modalidades de educação profissional suscetíveis de promover a dualização e *inclusão excludente* (Kuenzer, 2007) através da escolarização (Antunes, 2020); numa perspetiva institucional, têm sido analisados como instrumentos sociopolíticos de gestão das diferenças no interior do sistema (ibidem; Azevedo, 2014); outros trabalhos discutem contextos, processos, atores e lógicas que configuram essas fileiras enquanto oportunidades institucionais apropriadas pelos jovens no âmbito de projetos escolares e de vida diferenciados (Doroftei, 2021; Azevedo, 2014). Desse modo, em certos estudos são interpelados enquanto contextos de socialização e de escolarização, em que currículos, pedagogias, processos de avaliação e de organização da escola assumem propriedades socioeducativas específicas, que os configuram como *dispositivos pedagógicos* (de transmissão cultural) (Bernstein, 1996) com características próprias.

⁸Conferir: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_and_training_in_the_EU_-_facts_and_figures

⁹ Em Portugal, o ensino secundário, no âmbito da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, é concluído através das seguintes modalidades escolarmente equivalentes, frequentadas por mais de 98% dos alunos: cursos científico-humanísticos (CCH) (60,3%); cursos profissionais (CP) (32,8%); cursos de aprendizagem (CA) (5%) (DGEEC/DSEE/DEEBS, 2023, 41). Esta distribuição acompanha o caráter de *desvio institucional*, para a conclusão do ensino secundário e prolongamento de estudos no ensino superior, assumido pelos CP e, por maioria de razão, pelos CA, face à via académica, os CCH.

Abrindo a caixa negra do desafio do improvável: o desvio institucional, o ofício de aluno e a relação com o saber

Constitui-se, assim, uma problemática de compreensão da construção do ofício de aluno (Sirota, 1993; Perrenoud, 1995) e da relação com o saber (Charlot, 1996) como processos de construção de recursos, disposições e competências culturais, que sustentam a mobilização para a aprendizagem e para a escola (Charlot, 2021; Charlot & Souza, 2011), bem como a construção de aspirações, incluindo o prolongamento dos percursos escolares.

Admite-se que o *desafio do improvável* (Nogueira & Resende, 2022, p. 8) pode constituir-se em circunstâncias em que contextos de escolarização como os CP e CA sustentam: por um lado, processos de socialização e construção de disposições e, por outro lado, processos de fabricação de veredictos escolares, que operam como mediações favoráveis ao sucesso escolar, desafiando regularidades sociais (ibidem). Quando esta constelação de fatores chega a favorecer o exercício competente do ofício de aluno, podem ainda conjugar-se condições suscetíveis de romper com a *causalidade do provável* (Bourdieu, 1998; Nogueira & Resende, 2022). Pode um processo de escolarização bem-sucedido contribuir significativamente para esse desafio do improvável que estes jovens parecem protagonizar?

A problemática do ofício de aluno ilumina as práticas, atividades e estratégias quotidianas no seio da organização escolar, cujo exercício rotineiro pelas crianças e jovens sustenta a socialização, a transmissão da cultura (organizacional) e a aprendizagem escolares (Perrenoud, 1995, p. 13). Nessa perspectiva, procura-se apreender “a construção do sentido do trabalho, dos saberes, das situações e das aprendizagens escolares”, assumindo a sua necessária inscrição, mobilizando recursos culturais, em situações, interações e relações socioeducativas (ibidem, p. 19, p. 190). Encarando “o trabalho escolar como conjunto de rotinas”, cujo sentido se *constrói* “a partir de culturas diversas e numa interação que o modela” (ibidem, p. 195), argumenta-se que o veredicto escolar de sucesso sanciona “o exercício qualificado do ofício de aluno” (ibidem, p. 65). As condições institucionais fabricam, então, a experiência escolar também individual e subjetivamente construída (Dubet, 1996), com a mobilização e geração, em situação e em interação, de certos

recursos culturais – “no encontro de uma cultura de classe social e de uma cultura escolar”, muito vivamente impregnada de “expectativas culturais e modelos de papéis latentes” (Sirota, 1993, p. 87). Trata-se, ainda, de buscar “o vivido da escolaridade” na senda do “sentido da ação do lado do ator” (ibidem, pp. 94-95).

Desse modo, a análise de testemunhos de diplomados dos CP e CA permite interrogar: o que se fabrica em condições institucionais destas vias de estudos, que as constitui como desvios institucionais? A exploração daqueles relatos acadêmicos e biográficos permite ainda surpreender “os atores na cena escolar” no processo de “trabalhar o instituído e desenvolver a sua própria socialização” (Sirota, 1993, p. 102).

Permanece a pertinência da questão crítica de vigilância e rigor teóricos sobre como e em que circunstâncias a problemática aqui explicitada aprofunda a análise de desigualdades socioeducativas e/ou se inscreve ainda num debate sobre mobilidade social permitida pela escola (Sirota, 1993, p. 88). No entanto, a sociologia à escala individual, exercitada pela exploração de relatos acadêmicos e biográficos (Lahire, 2004), continua comprometida com o esforço de compreensão de processos socio-históricos, relações estruturais (de reprodução das desigualdades) e condições (de gestão política e democratização – limitada - do sistema de ensino) e práticas institucionais decisivamente constitutivas da experiência (estruturada e estruturante) dos sujeitos que, agindo, os desafiam e (re)produzem¹⁰. Neste sentido, os *processos de fabricação do social* podem ser apreendidos como uma *realização em curso (ongoing accomplishment)* (Garfinkel, 1967, viii, p. 4, p. 11).

A interpretação dos testemunhos dos jovens convocando os conceitos de ofício de aluno e de relação com o saber, permite explorar o trabalho quotidiano (Nogueira & Resende, 2022) de aprender no quadro da *ação* e da *relação* pedagógicas (Bourdieu & Passeron, 1970) em contextos de educação profissional (escolar e/ou em alternância). É exatamente no momento histórico em que tais trabalhos e atividades quotidianas que sustentam o ofício de aluno

¹⁰ Como argumentou Merle, com base numa pesquisa empírica quantitativa, “as situações dos protagonistas da interação (*interactants*) e as práticas instituintes dos atores” são geradas num “instituído inerente ao exercício do ofício de aluno em cada instituição escolar singular” (Merle, 1993, pp. 67-68).

deixam de ter as suas condições de existência garantidas pela socialização familiar, que a sua construção deliberada e explícita pelos processos e relações escolares se vem tornando progressivamente imperativa. Como bem entenderam Bourdieu e Perrenoud, a aculturação e a pedagogia diferenciada constituem propostas e programas de ampliação da ação pedagógica da escola para incluir o trabalho de construção de disposições e outras competências e recursos culturais necessários à aprendizagem e ao desempenho competente do ofício de aluno.

Por sua vez, quando a opção de democratização, como vem ocorrendo em Portugal à imagem de boa parte de países de múltiplas latitudes, segue vias de diversificação curricular (com estratificação horizontal), as fileiras alternativas ao ensino regular/cursos gerais, geralmente de educação profissional, instituem também modalidades alternativas de exercício do ofício de aluno e de relação com o saber.

Opções metodológicas

Como referimos, este trabalho faz parte de uma investigação mais ampla que visa compreender, a partir da perspectiva dos jovens, as dimensões, processos e fatores que contribuem para a construção de trajetos de sucesso académico de jovens das classes populares.

A opção por uma abordagem fundamentalmente qualitativa assente na realização de entrevistas semi-estruturadas baseia-se, sobretudo, por um lado, no facto de considerarmos que o campo educativo não é passível de ser lido e agido através de uma cientificidade positivista (Charlot, 2006; Correia, 1998) e, por outro lado, no propósito de dar conta das vivências dos jovens e do modo como estes as interpretam e relatam. Interessa-nos a experiência singular dos sujeitos e a compreensão dos significados subjetivos que atribuem aos seus discursos e práticas, que a entrevista semi-estruturada permite captar (Bogdan; Blikem, 1994; Creswell, 2013), ao possibilitar ao investigador ver o mundo através do olhar dos entrevistados (Goldenberg, 2004; Fontes, 2019).

Nesse sentido, realizamos 16 entrevistas a diplomados dos CA e dos CP que frequentam/concluíram o ensino superior. As entrevistas abordaram o percurso escolar e de vida dos sujeitos através de variáveis tais como origem

social, contextos de socialização primária, trajeto e experiência escolar, sociabilidades, participação em atividades socioeducativas, com o objetivo de compreender certas dimensões estruturantes dos trajetos improváveis destes jovens. O estudo aqui apresentado mobiliza dados de apenas 10 entrevistas (7 a diplomados de CA, cinco do gênero feminino e dois do gênero masculino; e 3 a diplomados de CP, todos do gênero masculino) já transcritas, anonimizadas e validadas pelos sujeitos, que constituem um corpus de cerca de 276 páginas. A análise de conteúdo (Bardin, 1977) focou o percurso escolar dos jovens, sobretudo a frequência dos CP e CA por ser um período muito relevante na construção de uma nova relação com o saber e de remobilização para a escola e o prolongamento de estudos: a maioria dos jovens relata que foi durante a frequência desses cursos que esta aspiração emergiu nos seus projetos escolares e de vida. Nesse sentido e num primeiro momento, a leitura flutuante das entrevistas permitiu antever a relevância da problemática teórica atrás discutida para organizar a informação empírica, construir dados pertinentes, esclarecer e discutir os processos e fatores de que os testemunhos dos jovens dão conta. Num segundo momento, construímos três categorias *a priori* para análise da informação: os CP e CA enquanto “desvio institucional”; a (re)mobilização para a escola e a aprendizagem (o “exercício do ofício de aluno”, a relação com o saber, recursos culturais mobilizados e construídos pelos jovens); a construção de aspirações ao prolongamento dos estudos. A informação empírica recolhida através das entrevistas foi agregada nestas categorias e interpretada em sucessivas leituras de validação interna vertical (intra-categoria) e horizontal (inter-categorias) (Maroy, 1997). De seguida, apresenta-se, analisa-se e discute-se estes dados.

Eu vi que gostava mesmo de fazer aquilo e mudei bastante... e quis continuar com os estudos para ter um futuro melhor

Para este artigo, analisamos entrevistas realizadas a 10 sujeitos: 3 diplomados dos CP (todos do gênero masculino) e 7 diplomados dos CA (cinco

do género masculino e dois do género masculino), que frequentam/concluíram o ensino superior¹¹.

Na sua maioria, as famílias destes jovens, inscrevendo-se nas classes populares, não pertencem às frações mais empobrecidas e excluídas. Por um lado, os pais/encarregados de educação alcançaram níveis de escolaridade até à conclusão do ensino básico (9º ano de escolaridade) e exercem profissões situadas nos escalões mais baixos da escala ocupacional (serralheiro, camionista, operária/o fabril, costureira, operadora de caixa de supermercado, técnico de eletrónica). No entanto, as suas famílias apresentam algumas características distintivas (Bourdieu, 1998): na sua maior parte, vivem uma situação económica equilibrada, sem situações de desemprego prolongado e, em alguns casos, encontramos membros, sobretudo na família alargada, com mais escolaridade. Com exceção de dois casos, apresentam igualmente um contexto doméstico-familiar estável.

No percurso escolar anterior ao ensino secundário, boa parte destes jovens obtiveram resultados medianos ou mesmo bons, que lhes permitiram progredir sem qualquer retenção ou com apenas uma retenção; excetuam-se três jovens com três reprovações, sendo que, num dos casos, estas são durante a frequência do ensino secundário regular.

Então aquilo deu-me muita vontade de estudar e de perceber mais... e foi aí que decidi: “Ok, quando acabar se calhar era boa ideia ir para a universidade”

Durante a frequência do CP ou do CA, estes jovens encontram condições favoráveis à construção do ofício de aluno (Perrenoud, 1995) e da relação com o saber (Charlot, 1996, 2021) como processos de desenvolvimento de recursos culturais que sustentam a progressão nas aprendizagens, a remobilização para a escola e a aspiração ao prolongamento dos percursos escolares. Naqueles contextos institucionais, os jovens desenvolvem práticas e relações socioeducativas que favorecem a construção

¹¹ Consultar quadro apêndice 1.

de um sentido para as aprendizagens que envolve, sobretudo, a relação com o trabalho.

Uma área de formação que suscita interesse, a aprendizagem de uma profissão em que se perspetivam a trabalhar no futuro e a possibilidade de “aplicar a teoria na prática” facilitam a identificação com a formação:

Volta, sim, [a motivação para estudar] especialmente porque era uma área que eu gostava muito e era uma vertente mais prática, não tão teórica. Nós dávamos a teoria e pouco depois já íamos aplicar a teoria na prática, então acaba por motivar um bocadinho mais (Rui, CP Técnico de Audiovisuais).

Eu acho que sim, que [o curso] foi muito positivo porque o [o curso] profissional permitiu-me ver como é que é a vida, a bem dizer, porque nós no [curso] profissional, já desde o primeiro ano, já estávamos a ser integrados no mundo do trabalho (Rui, CP Técnico de Audiovisuais).

É, pois, a dimensão concreta destes cursos, por oposição ao carácter mais teórico e abstrato da fileira académica, e a preparação para o mundo do trabalho que constituem fatores suscetíveis de favorecer a atribuição de sentido à formação e a geração de aspirações ao prolongamento de estudos.

Eu não gostava de estudar na altura [em que frequentava os cursos gerais], agora gosto [no curso de aprendizagem], ganhei esse gosto, mas antes nunca gostava de estudar (Camila, CA Técnico Auxiliar de Saúde).

A diversidade de saberes (científicos, tecnológicos, práticos, profissionais, relacionais, entre outros) e de modalidades e contextos de aprendizagem (sala de aula, formação em contexto de trabalho, trabalho de projeto, estágio) torna mais provável que os jovens se identifiquem e sejam capazes de mobilizar recursos e disposições escolarmente rentáveis. Daqueles contextos, os estágios são apontados, por todos os entrevistados, como momentos fortemente significativos em que, de acordo com os jovens:

(...) ajuda-nos mesmo a crescer muito como profissionais e pessoas. Vamos aprender métodos de trabalhos diferentes para associar a teoria mais com a prática (...). E desenvolve ainda mais a nossa... profissionalidade e... olhe, e coragem e... não me surge agora a palavra, independência até. Porque nós é que tínhamos que escolher e ir lá aos locais de estágio, nós alunos, fazer o nosso pedido e assim (Rui, CP Técnico de Audiovisuais).

Portanto, para estes jovens os estágios possibilitam o contacto com contextos e públicos diversos, “experimentar” o ofício e desenvolver competências profissionais e pessoais. São, por isso, uma modalidade de aprendizagem que contribui significativamente para a remobilização para os estudos e a reorientação de projetos escolares e de vida dos sujeitos:

Foi aí que *caiu-me a ficha* e vi que gostava realmente de contabilidade e foi aí que decidi: “OK, quando acabar se calhar era boa ideia ir para a universidade (Dulce, CA Técnico de Apoio à Gestão).

(...) [o primeiro estágio] foi muito gratificante. Cresci muito lá. Aprendi a lidar com as pessoas doutra forma. (...). Depois há responsabilidades, saber que têm de estar feitas quando se termina o dia, não é? (...). Mas eu sempre tive muito empenho e foi nesse primeiro estágio que eu decidi que queria seguir Serviço Social. (Bento, CP Técnico de Apoio Psicossocial).

Eu mudei bastante. Por exemplo, eu no 9º ano não gostava muito de estudar (...) e não tirava grandes notas, era aquele aluno razoável, tirava três e estava bom. Depois quando eu entrei no curso profissional eu vi que gostava mesmo de fazer aquilo e mudei bastante. Comecei-me a aplicar mais, também consegui bastantes resultados bons, e depois eu vi... e quis continuar com os estudos para ter um futuro melhor (Daniel, CP Mecatrónica Automóvel).

Nas entrevistas, os jovens dão igualmente conta das atividades e do trabalho quotidiano (Nogueira & Resende, 2022) de aprender descritos como uma experiência muito positiva: enfatizam a interação positiva com os pares e narram o empenho e competência pedagógica de professores/formadores, bem como a boa relação com os alunos. Não raras vezes falam dos professores como alguém que incentivou e apoiou o prosseguimento de estudos para o ensino superior:

A turma éramos só rapazes, éramos vinte, mas dávamo-nos todos bem. (...) os três anos foram espetaculares com eles (Daniel, CP Mecatrónica Automóvel).

Eu achei que [os formadores] eram ótimos, tanto na matéria, como pessoalmente, tipo, eles davam-se super bem connosco e ensinavam bem (Dulce, CA Técnico de Apoio à Gestão).

Assim, estes cursos foram igualmente contextos de desenvolvimento de competências interpessoais e de crescimento individual.

Salienta-se que boa parte destes jovens relata hábitos de leitura que lhes garantem competências de leitura, escrita e interpretação; apresentam disposições e competências para a aprendizagem autónoma, pois desde cedo aprenderam a realizar os trabalhos de casa sem o apoio dos pais, fosse por estarem ausentes a trabalhar ou por não possuírem conhecimentos para os ajudar.

Eu já gostava de ler, mas parecia que nunca tinha tempo. Não era falta de tempo, era falta de incentivo, de alguém que dissesse: “Lê, lê este livro” e lá [no colégio interno] nós tínhamos muito isso (Lara, CA Mecatrónica Automóvel).

Agora, ultimamente, não tenho muito tempo para ler, mas sempre gostei muito de ler, sim (Rui, CP Técnico de Audiovisuais).

(...) quando cheguei ao curso [de aprendizagem] eu não deixava que os professores me dessem a matéria, eu já sabia o que é que eles iam dar, eu já estava antecipado em relação a eles duas ou três semanas (Bernardo, CA Técnico de Eletrónica).

Contudo, estes jovens raramente se referem à menor componente científica dos conteúdos curriculares, em particular no caso dos CA. Essa disparidade necessariamente levanta questões sobre o acesso destes jovens ao “conhecimento poderoso” (Young, 2010; Doroftei, 2023).

Assim, nestes cursos, os jovens mobilizam um capital cultural e um leque de disposições e competências escolarmente rentáveis (cumprir as regras, realizar as tarefas, definir objetivos, construir uma relação significativa com o saber, ...). Estes recursos - construídos durante o trajeto escolar anterior, mas também na família e noutros contextos de socialização – são amplificados nos CP e CA e sustentam um percurso bem-sucedido em que muitos se tornam no melhor aluno da turma:

Sim, era a melhor aluna da minha turma. Tanto na média de final do ano como nas provas de avaliação final. (...). Tinha sempre objetivos, punha sempre metas. Comecei sempre por dizer: “Não posso ter uma nota abaixo desta” (Dina, CA Técnico de Apoio à Gestão).

Eu terminei o curso com média de dezoito (Luís, CA Técnico de Apoio à Gestão).

Depois quando uma pessoa tira uma boa nota: “Ai que bom!” volta a autoestima, não é? (...) Mais um bocadinho... para tirar ainda outra melhor nota (Camila, CA Técnico Auxiliar de Saúde).

Deste modo, argumenta-se que o veredicto escolar de sucesso, que sanciona o exercício qualificado do ofício de aluno (Perrenoud, 1995, p. 65), contribui igualmente para que os jovens construam uma imagem mais positiva de si, tanto enquanto alunos como enquanto indivíduos.

Em suma: contextos de escolarização como os CP e CA sustentam processos de socialização e de construção de recursos suscetíveis de favorecer a relação com o saber (Charlot, 1996) para o exercício competente do ofício de aluno (Perrenoud, 1995) e a fabricação de veredictos escolares de sucesso.

Quando os professores falavam, claro que tinha dúvidas, como é óbvio, mas era tudo muito mais claro. (...) as coisas entraram mais profundamente, então aquilo deu-me muita vontade de estudar e de perceber mais e de aprofundar mais (Camila, CA Técnico Auxiliar de Saúde)

(...) fico chateada quando eu não percebo ou quando não sei
(...) Gosto de saber (Dina, CA Técnico de Apoio à Gestão).

Esta constelação de processos e fatores pode romper, mesmo hesitantemente, com a *causalidade do provável* (Bourdieu, 1998; Nogueira & Resende, 2022) na construção de projetos escolares e de vida dos sujeitos e gerar o *desafio do improvável* (Nogueira & Resende, 2022, p. 8), que estes jovens e os seus trajetos académicos protagonizam.

E depois, lá está, quando consegui fazer o 12º, foi muito marcante. Quando depois consegui entrar para a universidade, foi muito marcante. Antes disso eu pensava que não era capaz de fazer isso. Eu sentia mesmo dentro de mim que era quase como se não houvesse um lugar para mim nesse mundo, um lugar de merecimento, como se eu não merecesse ter esse sucesso (Camila, CA Técnico Auxiliar de Saúde).

O desafio do improvável e os CP e CA enquanto desvio institucional

Estas modalidades de educação secundária profissional configuram-se como *desvio institucional* (Charlot, 1996, p. 176 e ss.) pelo seu caráter de equivalência suscetível de permitir a conclusão do ensino secundário através de fileiras alternativas à via académica. No nosso estudo, apreendemos quatro tipos de apropriações, pelos jovens, dos CP e dos CA enquanto *desvio institucional*:

a) aprender um “ofício” que permita a integração no mercado de trabalho e, simultaneamente, concluir o ensino secundário: este é o caso de seis jovens para quem, inicialmente, o prolongamento de estudos para o ensino superior não está nos seus planos ou suscita hesitações. Nessa medida, aquando da sua decisão de frequentar um CP ou CA, procuram um diploma que lhes garanta a certificação escolar e profissional (Bernardo, CA; Dulce, CA; Fátima, CA; Rui CP; Daniel CP; Bento, CP).

Porque a minha ideia era, lá está, eu não queria estudar mais, eu só queria fazer o 12º, não queria estudar mais e queria ir trabalhar para poder comprar as minhas coisas. Basicamente, ser independente. (Dulce, CA Técnico de Apoio à Gestão)

E na altura não ponderava muito a hipótese de fazer o ensino superior. (Bento, CP Técnico de Apoio Psicossocial)

b) uma segunda oportunidade para concluir o ensino secundário: este é o caso de duas jovens (Camila e Dina) com um percurso pautado pelo desinteresse em relação à escola e, num dos casos, várias mudanças de via de formação, que não concluem o ensino secundário nos cursos científico-humanísticos, abandonam a escola, vão trabalhar e regressam aos estudos, já depois dos 20 anos, pela via dos CA.

E então, como eu não consegui fazer isto [concluir o ensino secundário nos cursos gerais] até aos 18 anos, revoltei-me (...) e fui trabalhar uns três anos. (...). E tinha sempre lá uma senhora que me dizia: “Olha, tu és muito inteligente. Vai estudar que isto não é para ti (...). E, entretanto, surgiu, por uma amiga, o curso da [nome da entidade formadora] (Camila, CA Técnico Auxiliar de Saúde).

la numa de “Eu quero é terminar o 12º ano” [quando iniciou o curso de aprendizagem], foi o que eu pensei para mim. Por acaso gostei do curso e por acaso estou na área em que entrei inicialmente (Dina, CA Técnico de Apoio à Gestão).

c) uma via mais adequada para o acesso ao ensino superior: um jovem (Luís) que, já tendo a aspiração de prosseguir para o ensino superior, considera mais vantajoso frequentar um curso profissionalizante na área em que pretende formar-se ao invés de seguir os cursos científico-humanísticos:

(...) ainda hoje a minha opinião é que nós, tendo em conta que já temos mais ou menos delineado aquilo que queremos fazer, eu acho que vale mais a pena ir para a parte profissional [para os cursos profissionalizantes], porque já aprendemos coisas técnicas para pôr em prática do que na parte de Humanidades ou Ciências [cursos gerais], que é uma coisa muito geral e especificamente não aprendemos aquilo que queremos (Luís, CA Técnico de Apoio à Gestão).

d) um caminho mais longo para o ensino superior: uma jovem (Lara) direcionada pelos pais para um CA por pretenderem que ela integrasse o mercado de trabalho após a conclusão do ensino secundário.

E disse aos meus pais que, mesmo que eles não me quisessem ajudar, eu ia poupar todo aquele dinheiro [da bolsa de profissionalização do CA] para entrar na universidade e ia trabalhar para poupar mais. E comecei a fazer isso no 2º ano do curso profissional (Lara, CA Mecatrónica Automóvel).

Estas apropriações só são inteligíveis se as relacionarmos com condições, processos e recursos que parecem gerar e sustentar percursos que *desafiam o improvável*: a combinação de saberes, atividades e contextos de aprendizagem significativos e favoráveis à aquisição do gosto pelo conhecimento escolar; a presença de disposições e competências escolarmente rentáveis; o incentivo de formadores e professores; a construção do ofício de aluno e da relação com o saber; bem como a apropriação por parte dos jovens de oportunidades institucionais a jusante, como os cursos Técnicos Superiores Profissionais – TESP - e os concursos especiais para ingresso no ensino superior. A estes fatores, juntam-se, em alguns casos, a mobilização da família para a escola, a existência de família alargada ou de pessoas próximas mais escolarizadas, redes de sociabilidades que permitem a “dupla

referenciação” (Roldão, 2015), bem como a mobilização dos jovens para os estudos como forma de conseguir uma vida melhor (Fritsch & Vitelli, 2019).

A contribuição destes *desvios institucionais* para a construção de aspirações de prolongamento de estudos para o ensino superior, parece não suscitar dúvidas se atentarmos ao facto de que a maioria dos jovens (Camila, Fátima, Dulce, Rui, Daniel, Bento) relata ter construído essa aspiração durante a frequência dos CP ou CA:

Mas para [o curso de] enfermagem, sim, foi no último ano [do curso de aprendizagem] que eu percebi... o meu pensamento, foi assim, eu gosto disto, pronto. (...) Por isso, se calhar, já que estamos aqui a estudar, vamos mais um bocadinho, não é?” (Camila, CA Técnico Auxiliar de Saúde).

(...) o que me surpreendeu muito e foi por isso que nasceu aquele bichinho pela saúde [prosseguiu para o curso de Enfermagem], foi que (...) havia módulos em que eram temas ligados à saúde e que... tive ali um bichinho que me começou a chamar [para prosseguir para o ensino superior] (Rui, CP Técnico de Audiovisuais).

Para Lara, Dina e Luís, aquela perspetiva aparece reforçada pela experiência deste percurso de ensino secundário:

(...) enquanto estava a terminar o curso [de aprendizagem] já tinha dito que queria ir [para o ensino superior] e que ia (Dina, CA Técnico de Apoio à Gestão).

Pode, então, sugerir-se que, nestes cursos, os jovens construíram aspirações de prolongamento dos estudos, designadamente de acesso ao ensino superior, que transformaram num projeto seu, um projeto que lhes possibilite uma vida melhor, numa lógica de mobilidade social. A identificação com uma área profissional, o incentivo de professores/formadores, a construção de um projeto pessoal e a reconciliação com a escola e o saber escolar são alguns dos fatores que contribuem para o alargamento do leque de possibilidades, que passa a incluir o ensino superior. E deste cruzamento de recursos e impulsos parece também gerar-se o *desafio do improvável* (Nogueira ; Resende, 2022, p. 8) que os percursos académicos destes jovens sugerem.

Apesar de terem ingressado no ensino superior após a conclusão do CP ou CA e considerarem que estes cursos os preparam para prosseguir estudos, apenas dois jovens (Bento e Rui) ingressaram no ensino superior através da via geral académica do *Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior*; para isso, recorreram a explicações (aulas particulares) pagas pela família à disciplina a que realizaram exame nacional¹². Os restantes ingressaram através de cursos TESP - Técnicos Superiores Profissionais ou de concursos especiais para acesso e ingresso no ensino superior, designadamente o *Concurso Especial para Titulares das Provas para Maiores de 23 Anos*¹³ e o *Concurso para titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados*. Como interpretar o facto de o desvio, ou oportunidade, institucional de concluir o ensino secundário e prosseguir para o ensino superior parecer requerer novos desvios institucionais para esse fim? Fica necessariamente em discussão a problemática suscitada por Young, numa perspetiva de justiça social, em torno do acesso ao *conhecimento poderoso* fomentado por fileiras alternativas à via académica, como os CA e CP. E levantam-se questões sobre a natureza do contributo destas modalidades de formação para a democratização do acesso ao ensino superior, bem como sobre as propriedades e implicações sociológicas dessa democratização. Mais ainda, importa sublinhar que todos os jovens entrevistados estão a conseguir progredir no ensino superior, sendo que alguns já concluíram inclusivamente mestrado.

¹² A necessidade de recorrer a explicações explica-se pelo facto de os currículos dos CA e CP não abrangerem a totalidade dos conteúdos das disciplinas que são objeto de exame nacional de acesso ao ensino superior. Nesse sentido, como se refere de seguida, coexistem duas vias, alternativas à via académica normal (nos sentidos social e estatístico), de acesso e ingresso no ensino superior para jovens: (i) desde 2014, uma rede de cursos técnicos superiores profissionais no subsistema do ensino superior politécnico (decreto-lei n.º 43/2014, de 18 de março) oferece cursos de dois anos e diplomas de educação superior sem grau, com possibilidade de reconhecimento e equivalência para frequência e conclusão da respetiva licenciatura; (ii) desde 2020, existe um concurso especial de acesso ao ensino superior que abrange diplomados dos cursos profissionais e dos cursos de aprendizagem (decreto-lei n.º 11/2020 de 2 de abril).

¹³ Decreto-Lei n.º 113/2014 de 16 de julho

Notas a fechar: o desafio do improvável, uma realização em curso?

Ao longo da discussão apresentada exploramos dimensões de análise de percursos académicos improváveis de jovens de classes populares, diplomados em CP e CA do ensino secundário português, que frequentam/concluíram o ensino superior. Os testemunhos, experiências e perspetivas relatados sugerem que, nos CP e CA, estes jovens desenvolvem práticas e relações socioeducativas que lhes permitem construir e mobilizar recursos culturais suscetíveis de sustentar a remobilização para a escola, a progressão nas aprendizagens e a aspiração ao prolongamento dos percursos escolares.

Consideramos dois eixos de análise para dar conta de processos e fatores que parecem envolvidos no desafio do improvável esboçado por percursos académicos inesperados destes jovens: a construção do ofício de aluno e da relação com o saber; a apropriação do desvio, ou oportunidade, institucional na reorientação de projetos escolares e de vida dos sujeitos.

Por um lado, experiências e perspetivas relatadas pelos entrevistados sugerem que a combinação alternativa de saberes (científicos, tecnológicos, práticos, profissionais, relacionais), de atividades quotidianas e de modalidades e contextos de aprendizagem (sala de aula, formação em contexto de trabalho, trabalho de projeto, estágio) permite a construção e mobilização de disposições escolarmente rentáveis, suportando o exercício qualificado do ofício de aluno sancionado pelo veredicto escolar de sucesso. Os testemunhos dos jovens enfatizam também como aquelas condições institucionais são igualmente suscetíveis de favorecer a atribuição de sentido à formação e a geração de aspirações ao prolongamento de estudos.

Apreendemos, ainda, apropriações múltiplas do desvio, ou oportunidade, institucional inscrita na oferta de CP e CA, enquanto medidas de gestão política do sistema de ensino. Os relatos dos entrevistados esclarecem esses particulares sentidos e roteiros: alguns inscritos nos guiões oficiais daquelas fileiras (concluir o ensino secundário com dupla certificação escolar e profissional; concluir a escolaridade obrigatória na sequência do insucesso no ensino regular); outros mais afastados, ou ausentes, das finalidades

programáticas dessas vias (a opção mais adequada ou o caminho possível para o ensino superior). Em todos os percursos analisados, a agência dos sujeitos, delimitada e possibilitada por condições estruturais, institucionais e biográficas, permeia e persiste na prossecução do horizonte de estender o percurso académico até à conclusão do ensino superior. Uma agência cimentada pelo tateamento, pela hesitação (“como se não houvesse um lugar para mim nesse mundo”) pela vulnerabilidade simétrica do desafio do improvável (“eu pensava que não era capaz de fazer isso (...) como se eu não merecesse ter esse sucesso”).

Como antes se assinalou, neste momento, impõe-se ainda a vigilância e rigor analíticos para interpelar em que vertentes a discussão aqui trazida contribui para aprofundar debates sobre desigualdades socioeducativas e/ou se inscreve predominantemente na compreensão da mobilidade social permitida pela escola. A interrogação justifica-se igualmente pelo facto de, normalmente, para bem mais de dois terços dos diplomados pelos CP e CA em Portugal, a regularidade social observada é a integração no mercado de trabalho e o não prosseguimento de estudos no ensino superior.

Neste quadro, os relatos académicos e biográficos explorados permitiram aflorar processos de trabalho dos sujeitos, sobre e a partir de condições institucionais, ativa e hesitantemente fabricando o seu projeto académico e de vida, a sua socialização e identidade, tecidos nos meandros das relações e atividades quotidianas e suscetíveis de desafiar o improvável como uma realização em curso.

Agradecimentos

Trabalho financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT. Agradece-se o apoio da FCT através da atribuição de bolsa de doutoramento com a referência 2020.07487.BD.

Referências

- ANTUNES, Fátima. Formar uma elite ou educar um povo? Quarenta anos de ensino secundário em democracia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 89, pp. 53-77, 2019.
- ALVES, Natália. Políticas de educação-formação para jovens: tensões e contradições. *Perspectiva*, 26 (01), pp. 209-230, 2008.
- AZEVEDO, Joaquim. Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: viagem da periferia para o centro das políticas educativas. In: RODRIGUES, Maria de Lurdes (org.). *40 anos de políticas de educação em Portugal, vol. I: A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 411-468). Coimbra: Almedina, 2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOGDAN, Robert & BLIKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: BOURDIEU, P. (Maria Alice Nogueira & Afrânio Catani, orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. pp. 81-126.
- BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre (Maria Alice Nogueira & Afrânio Catani, orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. pp. 81-126.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja, 1970.
- BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, pp. 227-241, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100003>.
- CABRITO, Belmiro G.; CERDEIRA, Luísa; NASCIMENTO, Ana & Mucharreira, Pedro R. O Ensino Superior em Portugal: Democratização e a Nova Governação Pública. *Educere et Educare*, 15 (37), pp. 1-31, 2020.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de pesquisa*, 97, pp.47-63, 1996.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 11, n. 31, pp. 7-18, 2006.
- CHARLOT, Bernard & SOUZA, Helena B. M. de . Professores, alunos, escola, saber-relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot.

Cadernos de Educação, 39, pp. 15-35, 2011.
<https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/4988>.

CHARLOT, Bernard. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. *Revista Internacional Educon*, 2 (1), 2021.
<https://doi.org/10.47764/e21021001>.

CNE/CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. *Estado da Educação 2021*. Lisboa: CNE, 2022.

CORREIA, José Alberto. *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto editora, 1998.

COSTA, António F. da; LOPES, João T. & CAETANO, Ana. *Percursos de estudantes no ensino superior. Fatores e processos de sucesso e insucesso*. Lisboa: Mundos Sociais, 2014.

CRESWELL, John. *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. 3. ed. Thousand Oaks, USA: Sage Publications, 2013.

DOROFTEI, Alexandra. Do ensino regular aos cursos de aprendizagem: Percursos de saída e de retorno ao sistema de educação e formação. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 60, pp. 93-115, 2021.
<https://doi.org/10.24840/esc.vi60.364>.

DOROFTEI, Alexandra. Young apprentices' critical perspectives on the curriculum of Portuguese apprenticeship courses. In V. Tütlys, L. Vaitkutė & C. Nägele (Eds.), *Vocational Education and Training Transformations for Digital, Sustainable and Socially Fair Future*. Proceedings of the 5th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Kaunas, 25. – 26. May pp. 129–137, 2023. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7808507>.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FIGUEIREDO, Hugo; TEIXEIRA, Pedro; RUBERY, Jill. Is mass higher education working? An update and a reflection on the sustainability of higher education expansion in Portugal. *AlmaLaurea Working Papers*, No. 14, 2011.
<https://www.almalaurea.it/universita/pubblicazioni/wp> Acesso 23 dezembro 2016.

FONTES, Baruc Correia. A entrevistas biográfica na sociologia. *Revista Sociais e Humanas*. USFM, v. 32, n. 3, pp. 83-97, 2019.
<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/37238>

FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo F.. Trajetórias Escolares de “sucesso” de Estudantes do Ensino Médio em Escolas Públicas. *Meta: Avaliação*, 11 (33), pp. 664-693, 2019.

GARFINKEL, Harold. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1967.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KUENZER, Acácia Z.. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n.º 100, pp. 1153-1178, 2007.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAROY, Christian. A Análise qualitativa de entrevistas. In Luc Albarello et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997, pp. 117 – 155.

NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tânia de F.. Com e para além de Bourdieu: revisitando duas teses centrais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, e268712, 2022.

PELIZ, Marina; BOAVIDA, Nuno; MONIZ, António B. & KUZNETSOVA, Yuliya. The role of social partners in the governance of Dual Vocational Education and Training System: The Portuguese case. *Fórum Sociológico. Série II*, nº 39, pp. 67-79, 2021. <https://doi.org/10.4000/sociologico.10317>.

PEREIRA, Estela. Educação secundária e formação para o trabalho: Propostas e narrativas das recentes reformas dos sistemas educacionais espanhol e brasileiro. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 64, pp. 1-19, 2023. <https://doi.org/10.24840/esc.vi64.486>.

PORTES, Écio A. O trabalho escolar das famílias populares. In NOGUEIRA, M^a Alice; ROMANELLI, Geraldo & ZAGO, Nadir. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, pp. 61-80, 2000.

PORTUGAL. Decreto-lei 102/84, de 29 de março, Diário da República n.º 75/1984, Série I, 29 mar. 1984.

PORTUGAL. Decreto-lei 26/89, de 21 de janeiro, Diário da República n.º 18/1989, Série I, 21 jan. 1989.

PORTUGAL. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)/Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE)/Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (DEEBS). *Educação em Números - Portugal 2012*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), 2012.

PORTUGAL. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Estatísticas. *Transição entre o ensino secundário (2020/2021) e o ensino superior (2021/2022)*. Lisboa: DGEEC, 2022.

PORTUGAL. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)/Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE)/Divisão de

Estatísticas dos Ensinos Básico e Secundário (DEEBS). *Educação em Números - Portugal 2023*. Lisboa: DGEEC, 2023.

PORTUGAL. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)/Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE)/Divisão de Estatísticas do Ensino Superior (DEES)/Ana Domingos/Joaquim Santos e Carlos Malaca/Nuno Neto Rodrigues e Filomena Oliveira. *Transição entre o ensino secundário e o ensino superior 2021/22, 2022/23*. Lisboa: DGEEC, 2024.

ROLDÃO, Cristina. *Fatores e perfis de sucesso escolar “inesperado”: trajetórias de contratendência de jovens das classes populares e de origem africana*. TESE. (doutoramento em sociologia). Lisboa: ISCTE, 2015.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. In NOGUEIRA, M^a Alice; ROMANELLI, Geraldo & ZAGO, Nadir. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 17-44, 2000.

SEABRA, Teresa; ROLDÃO, Cristina; MATEUS, Sandra, & ALBUQUERQUE, Alexandra. *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. Lisboa: Observatório das Migrações, ACM, IP., vol.57, 2016.

SIROTA, Régine. Le métier d’élève. *Revue Française de Pédagogie*,. Paris: Institute National de Recherche Pédagogique, n. 104, 1993.

VIANA, M^a José B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. TESE (doutoramento em educação), 1998. In <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-85SJUP>.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia*, 10 (18), pp. 70-80, 2000.

Recebido em: 22/01/2024.


Aceito em: 16/07/2024.

Fátima Antunes

Investigadora do Centro de Investigação em Educação (CIEd) e professora associada com agregação do Departamento de Ciências Sociais da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal). Os seus interesses de investigação incluem: educação, democracia, desigualdades, diferenças e justiça social; políticas do ensino secundário e profissional; governação da educação, políticas públicas e gerencialismo; políticas educativas, globalização e União Europeia; e publica regularmente em revistas e livros lusófonos e anglófonos.

 fantunes@ie.uminho.pt


 <http://lattes.cnpq.br/5174219073588004>

 <http://orcid.org/0000-0001-9045-7757>

Júlia Rodrigues

Membro do Centro de Investigação em Educação (CIEd) e bolsista de doutoramento da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Frequenta o doutoramento em Ciências da Educação – especialização em Sociologia da Educação e Política Educativa, no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Nos últimos anos, tem desenvolvido trabalho como bolsista de investigação em projetos na área da educação.

 juliafrodrigues@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-9635-3756>