



XI Congresso Português de Sociologia  
*Identidades ao rubro: diferenças, pertenças e  
populismos num mundo efervescente*  
Lisboa, 29 a 31 de março de 2021

**Secção/Área temática:**  
**Sociologia da Educação**

**Trajetos escolares improváveis de jovens das classes populares: elementos  
teórico-conceptuais e empíricos**

**RODRIGUES, Júlia;** Universidade do Minho, Instituto de Educação, CIED -  
Centro de Investigação em Educação

**ANTUNES, Fátima;** Universidade do Minho, Instituto de Educação, CIED -  
Centro de Investigação em Educação

#### **Resumo**

Neste artigo pretendemos contribuir para a compreensão de dimensões, processos e fatores que possibilitam a realização de trajetos de sucesso escolar por parte de jovens das classes populares, em particular os/as diplomados/as de cursos profissionais e cursos de aprendizagem, que estão atualmente no ensino superior. Numa primeira parte, abordamos o referencial teórico que sustenta a investigação: a teoria da reprodução de Bourdieu, a “sociologia à escala individual” de Lahire, a “sociologia da experiência” de Dubet, bem como estudos nacionais e internacionais sobre o tema. Apresentamos ainda os resultados da análise de conteúdo de entrevistas exploratórias realizadas a professores/as de cursos profissionais e a coordenadoras pedagógicas de cursos de aprendizagem. Com base na literatura e na análise das entrevistas é possível afirmar e concretizar expressões da pluralidade de fatores (familiares, sociais, educativos, individuais) que subjaz à construção destes trajetos de sucesso escolar.

Palavras-chave: Escola; classes populares; desigualdades educativas; trajetos escolares improváveis



## Introdução

O presente artigo decorre da nossa investigação de doutoramento em que pretendemos compreender as dimensões, processos e fatores que contribuem para a realização de trajetos escolares improváveis de jovens das classes populares, em particular os diplomados de cursos profissionais e cursos de aprendizagem, que se encontram atualmente no ensino superior, bem como traçar alguns perfis que caracterizem os trajetos destes/as jovens. Pretendemos fazê-lo através das perspetivas dos/as jovens, analisando os seus percursos biográficos à luz do “dispositivo metodológico” *retratos sociológicos* (Lahire, 2004). Nesse sentido, propomo-nos construir *retratos sociológicos* de jovens que frequentaram cursos profissionais e cursos de aprendizagem do ensino secundário que prosseguiram para o ensino superior. A escolha deste objeto de estudo está fortemente relacionada com o propósito de contribuir para a compreensão das desigualdades sociais face à escola, uma vez que estes cursos são frequentados maioritariamente por jovens das classes populares, que enfrentam inúmeros desafios relativamente à igualdade educativa.

Pretendemos, neste texto, dar um contributo para a compreensão das desigualdades educativas. Assim, numa primeira parte, propomo-nos apresentar de forma breve a problematização teórico-conceitual subjacente à investigação, que incide nas relações entre escola, classes sociais, desigualdades educativas e trajetos escolares improváveis. Aquela problemática tem por base e ponto de partida a *teoria da reprodução* de Pierre Bourdieu, a *sociologia à escala individual* (2005) de Bernard Lahire, o conceito de *experiência social* (1996) de François Dubet, bem como estudos nacionais e internacionais sobre esta temática.

Numa segunda parte, por um lado, analisaremos dados empíricos que permitem realizar uma caracterização dos jovens que frequentam cursos profissionais, com base em dados oficiais, nomeadamente do Observatório de Trajetos Estudantes do Ensino Secundário (OTES), e em especial do inquérito *Estudantes à Saída do Ensino Secundário 2018/2019*. No caso dos jovens que frequentam cursos de aprendizagem, teremos em conta dados estatísticos do IEF – Instituto de Emprego e Formação Profissional, bem como estudos realizados sobre esta temática. Por outro lado, pretendemos refletir sobre algumas dimensões e fatores que sustentam trajetos escolares prolongados a partir da análise de conteúdo de entrevistas exploratórias

realizadas a dois professores de cursos profissionais e de uma entrevista conjunta a duas coordenadoras pedagógicas de cursos de aprendizagem.

Por fim, apresentaremos algumas considerações em torno da questão: trajetos escolares improváveis: desigualdades ultrapassadas ou *excluídos do interior* (Bourdieu, 2007 [1993])

## **Enquadramento teórico-concetual**

### **1. Escola, classes populares e desigualdades educativas**

Portugal é um dos países que apresenta maior desigualdade social na Europa (Cantante, 2018; Carmo, Sebastião, Azevedo, Martins & Costa, 2018; Observatório Nacional de Luta contra a Pobreza, 2020). De acordo com Cantante (2018), referindo-se à desigual distribuição do rendimento, em 2014, Portugal é o 6º país da União Europeia com um nível de concentração do rendimento disponível mais elevado nos 10% mais ricos (26,1%) e apresenta, simultaneamente, um “perfil de pobreza absoluta (tendencialmente) disseminada”, isto é, apresenta uma taxa de risco de pobreza elevada e valores baixos para o limiar de pobreza (p. 98). O autor afirma ainda a forte relação entre a distribuição do rendimento e a escolaridade, uma vez que 83% da população pobre em Portugal só concluiu o ensino básico (p.101). Isto significa que Portugal é uma sociedade estratificada e que o conceito de classe social continua a ter atualidade e relevância na análise das desigualdades sociais, económicas, culturais e educativas. Por essa razão, assumimos o conceito na compreensão dos trajetos escolares improváveis de jovens que frequentaram cursos profissionais (CP) e cursos de aprendizagem (CA) e adotamos, para o efeito, a definição proposta por Lopes, Louçã, Ferro (2017)<sup>1</sup>.

No que às desigualdades educativas nos percursos, oportunidades e resultados escolares diz respeito, quando comparado com outros países europeus, Portugal continua a ser um país de fortes disparidades, em particular para os jovens das classes populares (Martins, Sebastião, Abrantes e Rodrigues, 2018). Se olharmos para a taxa de retenção nos países da UE, comparando estudantes provenientes de meios privilegiados com outros de meios não privilegiados, é evidente que Portugal (juntamente com a Espanha) tem a maior diferença entre estas taxas: menos de 10%

no primeiro grupo e mais de 50% no segundo grupo (Martins, Sebastião, Abrantes & Rodrigues, 2018:10). Esta desigualdade aumenta com a interseccionalidade<sup>2</sup>: classe, origem étnico-nacional, género (Costa, 2012; Roldão, 2015; Costa & Mauritti, 2018; Seabra, Mateus, Matias & Roldão, 2018). A título de exemplo, de acordo com Martins, Sebastião, Abrantes e Rodrigues (2018) ao comparar a taxa de retenção entre estudantes não-imigrantes e estudantes imigrantes, esta é semelhante no caso dos não-imigrantes e dos imigrantes de segunda geração (ainda que notavelmente elevada: cerca de 30%). Contudo, quando comparamos os estudantes não-imigrantes com os imigrantes de primeira geração, a taxa de retenção aumenta para 50%, uma das mais elevadas dos países da UE (p. 10).

De facto, a dificuldade do sistema educativo em dar resposta adequada a todos e a todas continua a colocar-se de forma premente no que diz respeito aos/às jovens das classes populares, que continuam a experienciar desigualdades educativas e sociais no trajeto educativo e no acesso ao ensino superior. A igualdade de oportunidades de acesso (ainda hoje desigual) não garantiu, todavia, uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso e a escola tornou-se, para uma boa parte dos alunos e das alunas, sinónimo de desigualdade e de exclusão.

Vários estudos sobre a escola (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970; Benavente, Costa & Grácio, 1989; Stoer, 1994; Enguita, 1996; Dubet, 2003, 2004; Lahire, 1997; Stoer & Cortesão, 1999; Seabra, 2008; Antunes & Sá, 2010; Torres & Palhares, 2014) revelam a sua dificuldade em organizar-se e democratizar-se de modo a construir uma verdadeira igualdade de oportunidades que garanta a todos e a todas o sucesso escolar. De facto, uma escola democrática é aquela que não só faculta a todos os alunos e a todas as alunas as mesmas oportunidades de acesso, mas igualmente as mesmas oportunidades de sucesso; que não canaliza alguns/mas para subsistemas de educação ou para vias de ensino periféricas que lhes coartam as possibilidades futuras em termos educacionais, sociais, profissionais, económicos e culturais; que não se coloca ao serviço da perpetuação da ordem e status sociais vigentes; em que aquilo que Michael Young (2010) designa de “conhecimento poderoso” (o conhecimento que é produzido nas diferentes ciências) não é substituído por conteúdos e práticas de menor exigência curricular, desvalorizadas escolar, social e culturalmente e que, não raras vezes, lhes vedam o acesso ao ensino superior.

As desigualdades educativas têm um impacto na integração no mercado de trabalho, nas condições de vida e na mobilidade social (Martins, Sebastião, Abrantes e

Rodrigues, 2018). Ora, um número significativo de estudantes das classes populares frequenta cursos profissionais e cursos de aprendizagem académica e socialmente desvalorizados (Antunes, 2019; Doroftei, 2020); tendem a integrar cursos de ensino superior com menor prestígio, como Cursos TeSP; e o seu diploma não tem o mesmo valor de mercado. Assim, a questão retorna: os estudantes das classes populares são os *excluídos do interior* (Bourdieu & Champagne, 2007 [1993]). Existem, de facto, vários estudos (Costa e Lopes, 2008; Rea, 2009; Jin & Ball, 2019, Reay, 2021) que abordam os desafios, de diversa ordem, que os jovens das classes populares que prosseguem para o ensino superior, em particular os que integram universidades e/ou cursos de elite, enfrentam. A sensação de não pertença àquele mundo, de não ser suficientemente bom (em termos académicos e sociais), a (auto)exclusão de actividades sociais, que lhes constrange a aquisição de capital social, e da relação com os/as estudantes das classes média e média alta são apenas alguns exemplos.

## **2. A construção de trajetos escolares improváveis**

Nesta secção do texto, pretendemos, numa primeira parte, refletir sobre o contributo de algumas abordagens teórico-conceituais, nomeadamente a *teoria da reprodução* de Bourdieu, a *sociologia à escala individual* de Lahire e a *sociologia da experiência* de Dubet, para a compreensão de como se constroem trajetos escolares improváveis de jovens das classes populares. Numa segunda parte, analisaremos algumas dimensões e fatores que consideramos terem um impacto positivo na construção destes trajetos, a partir de estudos nacionais e internacionais sobre o tema.

### **2.1. Estruturas sociais, disposições, agência e experiência**

A teoria da *reprodução* de Bourdieu parece-nos incontornável para uma análise sociológica do sistema educativo e das desigualdades socioeducativas. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron publicam, em 1964, *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura* e, em 1970, *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, obras nas quais chamam a atenção para o papel do sistema de ensino na reprodução das desigualdades culturais e sociais. De acordo com os autores, as diferenças culturais, ou de capital cultural, entre a escola e as classes desfavorecidas

são responsáveis pelo insucesso escolar dos/as alunos/as provenientes daquela pertença de classe. A cultura escolar é a cultura das classes dominantes pelo que para estes públicos, os *herdeiros*, segundo os autores, existe uma continuidade entre o mundo familiar e social e o mundo escolar. Já para as classes desfavorecidas, sem “capital cultural” na aceção bourdieusiana, a escola é um mundo novo em que o seu conhecimento e competências não são reconhecidos nem “rendem” em termos académicos. Por essa razão, Bourdieu (2003) sustenta que o sistema escolar “[...] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (p.41)

Na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, os autores apresentam o sistema educativo como uma instituição que exerce sobre os/as alunos/as uma “violência simbólica”, na medida em que, através de um poder arbitrário (a “autoridade pedagógica”) assume a transmissão de referenciais culturais que correspondem aos das classes dominantes (arbitrário cultural). Nesse sentido, o sistema educativo contribui para a reprodução das desigualdades sociais e, por conseguinte, para a manutenção das relações de poder e de classe. Concorre ainda para a reprodução cultural da legitimação dos referenciais culturais das classes dominantes: “Los estudiantes más favorecidos no deben solo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un ‘buen gusto’ cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente” (Bourdieu & Passeron, 2009 [1964]: 32).

A *ideologia do dom* ou do mérito, que (ainda) constitui, frequentemente assumindo formas subtis, o fundamento da escola tem um papel crucial na construção dessas desigualdades ao apresentarem como inato algo que é construído. Na verdade, o sucesso escolar das classes privilegiadas é visto como fruto das suas aptidões inatas, do seu “dom”, quando é decorrente do seu estatuto privilegiado enquanto pertencentes às classes dominantes. O seu *habitus de classe* dá-lhes os instrumentos (linguísticos, culturais, sociais) para que tenham sucesso na escola. O mesmo não acontece com os/as estudantes das classes desfavorecidas.

O conceito de *habitus*, como um conjunto de disposições e de esquemas de ação adquiridos nos primeiros anos e, portanto, principalmente na socialização familiar, muito estável e duradouro e que condiciona fortemente o campo de possibilidades

futuras de ação dos sujeitos, e de *transmissão cultural* são basilares na análise que Bourdieu propõe do sistema educativo enquanto instrumento de reprodução social e na compreensão das desigualdades educativas dos/as alunos/as das classes populares.

Bourdieu também aborda a ação, as práticas dos sujeitos, contudo, concordamos com Dubet quando este argumenta que, para Bourdieu, “a prática é a realização de um *habitus*” (1996: 76). Está, portanto, fortemente condicionada, nas suas perspetivas e práticas futuras, pela origem social do indivíduo.

Em síntese, Bourdieu apresenta um contributo fundamental na análise macrossociológica do papel que jogam as estruturas sociais e as relações de poder e, por essa razão, na compreensão das desigualdades escolares e sociais. Contudo, tem dificuldade em dar conta da complexidade e pluridimensionalidade dos atores e da sua capacidade de agência.

Assim, como se constroem os trajetos escolares improváveis de jovens das classes populares, isto é, que conseguem desafiar as lógicas da *reprodução* cultural e social? O autor considera que estes/as estudantes pertencem a famílias que possuem algumas características diferenciadoras, nomeadamente um nível cultural distinto de outras da sua classe. Nas palavras do autor, “A presença no círculo familiar de pelo menos um parente que tenha feito ou esteja fazendo um curso superior testemunha que essas famílias apresentam uma situação cultural original [...]” (1966/2007: 43). Portanto, Bourdieu e Passeron já abordavam a influência de algumas características familiares e de socialização na construção de trajetos atípicos destes/as estudantes. Podemos dizer que estas famílias teriam um *ethos* e/ou um capital cultural que de alguma forma as diferenciava de outras famílias das classes populares: “cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (Bourdieu, 2003: 41-42).

De salientar ainda que, segundo Bourdieu, a mobilidade social só é possível através de um processo de assimilação destes/as estudantes que passariam a incorporar características das classes dominantes. Por essa razão, Bourdieu afirma que estes “trânsfugas” apresentam um *habitus clivado* (Bourdieu, 2007 [1993]), isto é, que decorre da socialização em contextos socialmente distintos e/ou contraditórios e que, nessa medida, não é caracterizado por uma homogeneidade e unicidade: “Tais

experiências tendem a produzir *habitus* dilacerados, divididos contra eles próprios, em negociação permanente com eles mesmos e com a sua própria ambivalência; portanto, votados a uma forma de desdobramento, a uma dupla percepção de si e, também, às sinceridades sucessivas e à pluralidade de identidades` (Bourdieu, 1998 [1993]: 235).

Esta é uma das críticas de Lahire a Pierre Bourdieu, uma vez que aquele defende que a socialização em múltiplos contextos é o que caracteriza precisamente os indivíduos, e não o contrário.

Assim, Bernard Lahire, embora parta da proposta sociológica de Bourdieu, vem criticar os principais conceitos do autor: *habitus* e *transmissão cultural*. O primeiro pela ênfase na unicidade e homogeneidade do sujeito ao qual contrapõe o de *património de disposições individuais* (2005), múltiplas, heterogêneas, construída em diferentes contextos de socialização e até contraditórias (Lahire, 1997, 2003, 2004, 2005). O de transmissão cultural por defender que as disposições não são universalmente transponíveis, mas são “disposições sob condição” (2005), isto é, dependem dos contextos e das situações.

O conceito de *ator plural* constitui um dos principais conceitos de Bernard Lahire. O autor apresenta-o pela primeira vez em *L'homme pluriel* (1998), obra que decorre de investigações empíricas que desenvolveu nas décadas de 80 e 90. Nesta obra, Lahire apresenta “o esboço de uma teoria do actor plural, as reflexões sobre as diferentes formas de reflexividade na acção, sobre a pluralidade das lógicas de acção, sobre as formas de incorporação do social [...]” (Lahire, 2003 [1998]: 14-15). O autor deixa, no entanto, claro que o que lhe interessa compreender é o indivíduo enquanto social incorporado, por isso defende que “conhecer o indivíduo é conhecer as condições sociais da sua produção” (Lahire, 2003 [1998]). O estudo das estruturas cognitivas, mentais, de percepção, entre outras, só lhe interessa enquanto “interiorização da exterioridade” ou “incorporação de estruturas objetivas” (2005: 20). Deste modo argumenta que “Estudar o social individualizado, ou seja, o social refratado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada” (2005:14).

É igualmente nesta obra que Lahire apresenta o programa do que na altura designou por “sociologia psicológica”, mas que mais tarde vem nomear como “sociologia à escala individual” (2005). Este programa “dá a conhecer as condições de estudo sociológico dos recônditos mais singulares do social” (2003 [1998]: 15). Por

essa razão o autor defende que “É o interesse sociológico das variações interindividuais e intra-individuais que tento pôr em evidência há alguns anos (Lahire, 1995, 1998, 1999b, 2001a, 2002), no quadro de uma teoria da acção fundada sobre uma sociologia da pluralidade disposicional (a socialização passada é mais ou menos heterogénea e dá lugar a disposições para agir e para crer heterogéneas e, por vezes, mesmo contraditórias) e contextual (os contextos de atualização das disposições são variados)” (2005: 35). Nesse sentido, a grande questão orientadora da pesquisa de Lahire é “quais são as condições sócio-históricas que tornam possível a produção de um actor plural ou de um actor caracterizado por uma profunda unicidade” (2005: 25).

A sociologia de Lahire ajuda, pois, a dar conta do indivíduo e da sua “ação” enquanto ator plural, isto é, capaz de agência e de construção da sua história de vida. Aliás, segundo Caetano (2012), um dos principais pontos de divergência face ao trabalho de Bourdieu diz precisamente respeito à conceptualização da reflexividade. De acordo com Lahire, “a teoria da prática deve incorporar a noção de que os indivíduos são capazes de racionalizar e de atribuir sentido às suas ações e opções” (p. 19).

Ao analisar os trajetos de sucesso escolar atípicos, o autor afirma que “na análise sociológica da mobilidade social, a sociologia tem-se interessado ou pelos fenómenos de reprodução social (que parte muitas vezes do pressuposto da homogeneidade disposicional ao longo das diferentes fases da vida e dos meios sociais de experiência) (Lahire, 2006 citado por Roldão, 2015: 77). Contudo, por um lado, se passarmos do pressuposto da homogeneidade disposicional para o da pluralidade de disposições e de contextos de socialização, estes trajetos de sucesso académico improvável teriam um carácter de menor excepcionalidade.

Quando Bernard Lahire publica *Tableaux de Familles (O Sucesso escolar nos meios populares: razões do improvável)* uma das pesquisas célebres sobre trajetos escolares de contratendência, embora com crianças do 1º ciclo, o autor procurou compreender o modo como diferentes “configurações familiares” e “modalidades de socialização familiar” podem influenciar a transmissão do capital cultural e a sua “construção-incorporação” por parte dos atores. Apercebe-se de aspetos como a ordem doméstica (material e moral) relacionadas com perseverança, à conformidade às regras, uma ética do trabalho; as formas familiares (ordinárias) de cultura escrita; as condições e disposições económicas e ainda as formas de autoridade familiar. (Lahire, 1997 [1995]: 26).

François Dubet faz uma primeira rutura com estes autores uma vez que a sua sociologia não é disposicionalista. Critica o conceito de *habitus* de Bourdieu, ao qual contrapõe o de *experiência*. Para o autor (Dubet, 1996), “O objecto de uma sociologia da experiência é a subjectividade dos actores”, isto é, “a consciência que têm do mundo e deles próprios” (p. 100). Contesta igualmente o conceito de prática de Bourdieu por considerar que para este “a prática é a realização de um *habitus*” (1996: 76), ou seja, limita-se a reproduzir as condições de origem dos indivíduos. Ao contrário, para Dubet, “o ator não está totalmente socializado [...] porque a acção não tem unidade, não é redutível a um programa único” (p. 95), assim, o indivíduo tem margens de autonomia, de liberdade e, portanto, constrói-se a si próprio e ao mundo. Por esta razão, o autor diz que “o ator social é um indivíduo” (1996: 37).

A *experiência social* é o conceito central da sociologia de Dubet. O autor define-a como “As condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (Dubet, 1996, p. 15). Esta experiência social está relacionada com a visão da sociedade contemporânea apresentada pelo autor, que exige aos indivíduos a articulação entre diversas lógicas de ação: “A experiência social forma-se no caso em que a representação clássica da ‘sociedade’ já não é adequada, no caso em que os atores são obrigados a gerir simultaneamente várias lógicas da ação que remetem para diversas lógicas do sistema social, que não é então já ‘um’ sistema, mas a co-presença de sistemas estruturados por princípios autônomos (Dubet, 1996, p. 94). Assim, segundo Dubet (1996) a sociedade não é formada por um princípio de coerência interna, mas por três grandes tipos de sistemas, formados por uma comunidade (integração), por um mercado (competição) e pela cultura. A estes sistemas correspondem três lógicas de ação: a *integração*, a *estratégia* e a *subjetivação* (Arenhart, 2014: 343). A lógica de integração está relacionada com a socialização, objetivação, isto é, a interiorização de regras e dos papéis sociais que nos são atribuídos, seja na comunidade em que vivemos, na escola ou noutros contextos. A lógica da subjetivação diz respeito ao processo de individuação, de construção de si enquanto sujeito crítico e capaz de agência. A lógica da estratégia tem relação com a capacidade de o indivíduo ler os contextos e articular as lógicas da integração e da subjetivação numa sociedade que funciona como um mercado. Dubet fala do jogo de “rostos” (como o ator de Goffman em palco) em que o indivíduo assume diferentes personagens sociais (filho/a, aluno/a,

amigo/a, ...). Assim, estas lógicas derivam da articulação entre sujeito e sistema e ainda do facto de haver uma relativa autonomia do sujeito face ao sistema. De acordo com Martins (2019) “É da capacidade dos indivíduos articularem de forma combinada a lógica da integração, a lógica da estratégia e a lógica da subjetivação, que eles se produzem como autores das suas vidas.” (p. 64)

Em relação à escola, o autor procura compreender como se constrói a socialização e a individuação no sistema educativo. Assim, Dubet argumenta que “A experiência escolar apresenta-se como uma prova na qual os actores, especialmente os alunos, têm de combinar e articular diversas lógicas de ação (Dubet, 1996: 83). Na obra *En la escuela: sociologia de la experiencia escolar*, Dubet e Martuccelli (1998), refletem sobre a experiência escolar vivida na escola “elementar”, no “colégio” e no “liceu”. Evidenciam que, na escola elementar, a experiência dos/das alunos/as é fortemente condicionada pela lógica da integração, isto é, pela socialização, integração de regras e normas. Por outro lado, no colégio, os/as estudantes desenvolvem um maior distanciamento em relação aos processos de socialização. Por fim, no liceu observam que a experiência escolar se torna mais complexa e é vivida de forma muito diferente dependendo do tipo de liceu frequentado. Assim, os processos de subjetivação dos alunos entram em conflito na devido à forte tensão entre vocação e utilidade/estratégia. (Dubet e Martuccelli, 1998). Desta forma, para Dubet, a escola não pode ser vista como um sistema homogéneo, uma vez que depende das experiências dos indivíduos. (Arenhart, 2014: 345-347). Deste modo, o sentido da escola é dado pelo ator, no desenrolar da sua experiência escolar.

## **2.2. Dimensões, processos e fatores que contribuem para a construção dos trajetos improváveis**

No ponto anterior foi possível identificar já algumas dimensões e fatores que contribuem para a construção de trajetos escolares improváveis de jovens das classes populares, nomeadamente o que designamos como dimensão familiar, presente em Bourdieu e Lahire, e como dimensão sociológica individual, claramente mais visível em Lahire e Dubet.

Nesta parte do texto, apresentaremos, de forma breve, alguns estudos nacionais e internacionais, com abordagens distintas, que permitem compreender melhor estas

dimensões e introduzem outras. (Terrail, 1985, 1990; Laurens, 1992; Viana, 2005, 2011; Zago, 2006; Costa & Lopes, 2008; Teixeira, 2010; Bergier & Xypas, 2013; Roldão, 2015; Xypas, 2017; Justino, 2018). Organizamos o contributo destes estudos em quatro dimensões que, na nossa perspetiva, contribuem a compreensão de trajetos escolares improváveis: dimensão familiar; dimensão escolar; dimensão educação não formal e sociabilidades; e dimensão individual (património de disposições; instituições; agência e experiência social).

### **2.2.1. A dimensão familiar**

Vários estudos destacam o papel de determinadas modalidades de socialização familiar e estilos educativos que beneficiariam os jovens na escola (Viana, 1998; Costa & Lopes, 2008; Teixeira, 2010; Bergier & Xypas, 2013; Roldão, 2015; Justino, 2018). A “ordem doméstica moral e material”, referida por Lahire, que valoriza o trabalho, o empenho, o rigor, o respeito pelos adultos e pelas regras - que coincidem com modos de estar valorizados pela escola - assume um papel central. A mobilização da família em torno do projeto escolar (Laurens, 1992; Costa & Lopes, 2008; Teixeira, 2010; Roldão, 2015; Cuconato & Walther, 2015; Justino, 2018) e a valorização da escola e dos/as professores/as e de práticas de estudo e leitura em casa (Teixeira, 2010; Justino, 2018) são igualmente referidas. De igual modo, a existência de parentes ou outras figuras próximas com níveis de escolarização mais elevados também parece ter efeitos positivos (Roldão, 2015), aliás, tal como Bourdieu (2007/1966) e Lahire (1997) já haviam defendido.

### **2.2.2. Dimensão escolar**

A democratização da escola através do incentivo à participação dos jovens, práticas pedagógicas inovadoras, bem como o acompanhamento e orientação escolar aos/às alunos/as e famílias são referidos por Roldão (2015), bem como a frequência de escolas com públicos com características heterogêneas: “Normalmente, os alunos em trajetos de contratendência mais lineares frequentaram escolas socialmente heterogêneas e, por vezes, distantes dos seus contextos residenciais ou, quando frequentaram escolas com marcas pesadas de exclusão, estiveram inseridos em turmas

“seletivas” construídas, em parte, pelos estabelecimentos de ensino numa lógica de “balsas de salvamento dos mais «capazes»” (2015: 295).

O “efeito do próprio percurso escolar passado” (Costa & Lopes, 2008) ou a importância da experiência escolar dos/as jovens, tal como Dubet havia argumentado, são muito importantes: “Os “bons” resultados nas primeiras etapas escolares, experiências gratificantes na escola, assim como o caráter excludente ou integrador dos primeiros contextos escolares (micro e meso) marcam profundamente os projetos escolares futuros, mas também a relação (conflitual; distanciada; integrada) com a própria instituição escolar.” (Roldão, 2015: 293-294). Também Bergier e Xypas (2013) referem a influência de experiências positivas, como a “experiência da ‘boa nota’” e o reconhecimento por parte dos/as professores/as (Costa & Lopes, 2008; Bergier e Xypas, 2013). A valorização da escola e dos/as professores/as e práticas de estudo (Teixeira, 2010; Justino, 2018) são igualmente referidas.

Cuconato e Walther (2015) abordam igualmente o papel dos/as professores/as e/ou de outros atores educativos enquanto “significant others”<sup>3</sup>, atores com uma grande relevância no apoio aos jovens no sentido de ultrapassarem as várias barreiras institucionais.

### **2.2.3. Dimensão educação não formal e sociabilidades**

Na dimensão educação não formal e sociabilidades referimo-nos à participação dos/as jovens em dinâmicas ou grupos de educação não formal, como associações, grupos desportivos ou de teatro, grupos de igreja, entre outros, bem como as sociabilidades dos/as jovens (Teixeira, 2010; Bergier & Xypas, 2013; Roldão, 2013, 2015; Justino, 2018; Antunes & Sá, 2019). A influência de experiências positivas, em particular, a experiência da “mistura cultural” (Bergier & Xypas, 2013) que possibilitam ao/à jovem o contacto e imersão num meio social e cultural distinto do seu (Roldão, 2015), que passa muitas vezes por participar numa associação, num clube desportivo ou de teatro, e o convívio com jovens com percursos escolares bem-sucedidos e/ou com outros recursos sociais e culturais (Teixeira (2010; Justino, 2018) têm igualmente efeitos positivos. Roldão (2015) alude ainda ao que designa como “terceiros “bem-intencionados” e socialmente melhor posicionados” dentro do sistema educativo e na sociedade para contribuírem positivamente para a construção destes trajetos de

sucesso improvável: “especialmente na figura de professores, mas também através de relações de afinidade interclassistas” (p. 292).

#### **2.2.4. Dimensão individual, agência e experiência**

Além da relevância que lhe é atribuída pela “sociologia à escala individual de Lahire” e “sociologia da experiência” de Dubet, todas as pesquisas (Costa & Lopes, 2008; Teixeira, 2010; Bergier & Xypas, 2013; Roldão, 2015; Xypas, 2017; Justino, 2018) de que demos conta a abordam com maior ou menor destaque. São unânimes em salientar que estas características individuais (estruturas cognitivas, intencionalidade, racionalidade, reflexividade) e a capacidade de agência dos atores dependem das condições sociais, isto é, tecem-se na interação entre estrutura, instituições e agentes sociais e agência individual.

Os autores alertam, todavia, que “o processo de consciencialização e de mobilização para sair da condição de excluído não se apoia somente na vontade pessoal” (2013: 54); estes/as jovens precisam de “ajudantes conhecedores do sistema escolar” (p. 55). Costa e Lopes (2008) “a capacidade de agência dos estudantes não nasce num vácuo social” (p. 565), mas numa interação permanente entre estruturas sociais e agência individual e eu acrescentaria experiência social.

#### **Metodologia**

Como referimos, nesta investigação pretendemos compreender as dimensões, processos e fatores que contribuem para a realização de trajetos de sucesso académico de jovens das classes populares, em particular os diplomados de cursos profissionais e cursos de aprendizagem, e que se encontram atualmente no ensino superior, bem como traçar alguns perfis que caracterizem os trajetos destes/as jovens. Pretendemos fazê-lo através das perspetivas dos/as jovens analisando os seus percursos biográficos (familiares, escolares, redes de sociabilidades) e o “património de disposições individuais” (Lahire, 2005) à luz do “dispositivo metodológico” *retratos sociológicos* (Lahire, 2004).

A escolha desta abordagem metodológica prende-se com o facto de considerarmos que é a que melhor responde ao objeto de estudo provisoriamente formulado: pela conceção complexa da singularidade do indivíduo, assente na sua heterogeneidade e pluralidade disposicional (mais que na sua homogeneidade e unicidade) mais consentâneas com as sociedades atuais em que nos movemos em diferentes contextos, assumimos diferentes

papéis e estamos expostos a múltiplos contextos de socialização; pelo valor heurístico do conceito de ator plural, pelo papel atribuído à agência dos indivíduos e à interligação entre estrutura e agência na leitura do social.

No nosso estudo pretendemos realizar 20 entrevistas de cariz biográfico (10 estudantes diplomados dos CP e 10 estudantes diplomados dos CA) com o intuito de construir os *retratos sociológicos*.

Pelo facto de serem escassos os dados relativos a estudantes que frequentam cursos de aprendizagem, consideramos de enorme relevância efetuar uma caracterização dos alunos/as que frequentam esses cursos do ensino secundário, no concelho de Braga, através da administração de um inquérito por questionário, se possível, à totalidade dos/as estudantes. Este inquérito deverá debruçar-se sobre várias dimensões de análise, num modelo próximo ao inquérito utilizado pelo Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES).

Até ao momento, além da construção do quadro teórico-conceitual, foram realizadas entrevistas exploratórias a informantes privilegiados: duas entrevistas a professores/as de cursos profissionais (um professor de uma escola profissional privada e uma professora de uma escola pública); e uma entrevista conjunta a duas técnicas de cursos de aprendizagem. Neste artigo, iremos dar conta da análise de conteúdo realizada às entrevistas exploratórias. Procedeu-se à análise de conteúdo (Bardin, 1995; Vala, 2005) das entrevistas exploratórias e foram definidas quatro categorias *a priori* que correspondem às mesmas que definimos para organizar os contributos dos estudos sobre trajetos escolares improváveis: *dimensão familiar*; *dimensão escolar*; *dimensão educação não formal e sociabilidades*, e *dimensão individual*.

## **Apresentação e discussão de alguns dados empíricos**

### **1. Quem são os/as jovens que frequentam Cursos profissionais e Cursos de aprendizagem**

#### **1.1. Breve caracterização com base na literatura e em estatísticas oficiais**

Para esta caracterização basear-nos-emos em dados estatísticos oficiais, estudos e na análise de conteúdo das entrevistas exploratórias.

Existem alguns dados estatísticos que nos permitem caracterizar os jovens que frequentam cursos profissionais e cursos de aprendizagem. De acordo com o inquérito *Estudantes à Saída do Ensino Secundário 2018/2019* do Observatório de Trajetos Estudantes do Ensino Secundário (OTES)<sup>4</sup> 34% dos estudantes do ensino secundário frequentam um curso profissional. A maioria destes estudantes são rapazes e têm 18 anos ou mais (70%), enquanto os estudantes dos cursos científico-humanistas têm 17 anos ou menos. 41% dos estudantes dos cursos profissionais têm pelo menos uma retenção, 52% mudaram de curso ou interromperam os seus estudos.

As famílias destes jovens são também menos escolarizadas: 40% frequentaram apenas o 2º ou 3º ciclo do ensino básico, 30% o ensino secundário, 10% só terminaram o ensino primário ou não o concluíram e apenas 11% frequentaram o ensino superior. De referir ainda que as suas famílias pertencem maioritariamente ao grupo dos "operários, artesãos e trabalhadores similares e pessoal de serviços e vendas", ou seja, são enquadráveis no que designamos por classes populares.

Quanto às expectativas futuras destes/as estudantes, apenas 38% pretendem continuar a estudar após terminarem o ensino secundário, em comparação com 87% dos estudantes que frequentam cursos científico-humanistas. De salientar que dos 43,2% que dizem pretender prosseguir para o ensino superior, apenas cerca de 20% o fazem.

Conseguir um emprego para ser financeiramente independente (56%) e não gostar de estudar (46%) foram as duas principais razões dadas pelos jovens que pensavam não continuar os seus estudos depois de terminarem o ensino secundário. O desejo de autonomia financeira foi mais salientado pelos estudantes de cursos profissionais.

Entre os estudantes de cursos profissionais, 43% tenderão a frequentar um curso universitário e 32% um curso técnico superior profissional (TeSP) em comparação com 84% e 3%, respetivamente, dos estudantes de cursos científico-humanistas.

Em relação aos estudantes que frequentam cursos de aprendizagem, não há dados estatísticos no Observatório de Trajetos Estudantes do Ensino Secundário (OTES). Estes cursos são uma modalidade não escolar, desenvolvida pelo IEFP, que corresponde ao chamado sistema dual de educação e formação, e são ministrados em centros de formação do IEFP e em entidades acreditadas pelo Instituto para a Qualidade na Formação. Os cursos de aprendizagem destinam-se a jovens com idade inferior a 25 anos, com o 3º ciclo do ensino básico ou superior, que não tenham concluído o ensino secundário. São frequentados principalmente por jovens

provenientes de meios socioeconómicos fragilizados, e uma boa parte apresenta percursos escolares marcados pela retenção, interrupção dos estudos e inclusivamente jovens que, a dada altura, abandonaram a escola.

Doroftei (2020) apresenta dados sobre a caracterização destes jovens através de estatísticas do IIEFP, estudos anteriores sobre o CA e um inquérito por ela realizado com a participação de 644 jovens. Com base nas estatísticas do IIEFP, a autora indica que 63,45% são homens e 36,55% mulheres, com um total de 24.498 jovens a frequentarem a CA em 2017 (p. 96). 46,69% têm entre 20 e 24 anos e 46,61% têm menos de 20 anos (p. 96).

Ao analisar os seus percursos escolares antes da entrada num CA, a autora (Doroftei, 2020) apresenta dados relativos à taxa de abandono escolar cuja média era, em 2017, de 13,8%. Relativamente à situação destes jovens no final do CP, 33,54% abandonaram o curso antes de este estar concluído. Portanto, uma enorme taxa de abandono escolar precoce.

De acordo com os dados do inquérito por questionário realizado pela mesma autora (Doroftei, 2020), aproximadamente 74% das famílias destes jovens completaram o 3º ciclo do ensino básico, embora a média seja o 2º ciclo. As mães com o ensino secundário (17,62%) ou com diplomas universitários (3,01%) são mais numerosas do que os pais, com 12,24% e 1,81%, respetivamente (p. 109). Relativamente à situação profissional, a maioria destas famílias trabalha por conta de outrem e é de salientar que a percentagem de mães desempregadas é bastante elevada (23,8%).

No que diz respeito às expectativas relativamente à escolaridade, 54,6% dos jovens pretendem terminar o CA e deixar de estudar (p. 107-108).

Em resumo, e como já mencionámos anteriormente, dos estudantes de CP que aspiram a ir para o ensino superior (43,2%), apenas cerca de 20% o conseguem. Quanto aos jovens do CA, não sabemos quantos chegam ao ensino superior, mas podemos assumir que o número será ainda menor. Assim, num tempo em que cerca de 50% da faixa etária correspondente, já acede ao ensino superior, estes diplomados constituem-se "excluídos do interior" (Bourdieu & Champagne (1993/2007). Que implicações se seguem quanto à configuração dos trajetos daqueles que, pelo menos institucionalmente, rompem esta barreira?

## **1.2. O que dizem os/as professores/as de CP e as coordenadoras pedagógicas de CA**

De um modo geral, a caracterização que nos é dada pelas entrevistas sobre estes/as jovens, confirma a informação apresentada noutros estudos sobre jovens das classes populares.

Quanto à faixa etária, atualmente a maioria destes/as jovens integra os cursos profissionais e os cursos de aprendizagem por volta dos 16 ou 17 anos, ou seja, não há um grande desvio em relação ao que seria a idade de entrada se tivessem um percurso linear, sem retenções, mudanças de curso ou abandono escolar. Não obstante, os/as entrevistados/as referem que a maioria apresenta pelo menos uma retenção no seu percurso escolar anterior.

“Entram [no curso profissional] no máximo, no máximo com 19 e esses terminam com 22, 23. Mas atenção não é vulgar, neste momento, entrarem alunos com 19 anos. [...] Nesta altura, é mais com 16 anos.” (Prof. A, 26.05.2020)

“[...] a ideia que eu tenho é que são alunos que apresentam pelo menos uma retenção no seu percurso escolar [...], ou seja, que teriam já os seus 16 anos e alguns até 17 anos.” (Prof. B, 31.10.2020)

“Com 15 anos são muito poucos os que integram as turmas. [...] É mais pelos 16 ou 17. A maior parte destes meninos já trazem pelo menos uma retenção com eles. [...]. Sim, tivemos já várias situações [de alunos que estavam em abandono escolar]”. (Coord. A, 11.03.2020)

No que diz respeito à distribuição por género, nos cursos profissionais esta distribuição depende fortemente do curso, enquanto nos cursos de aprendizagem o público é maioritariamente masculino.

[...] nos cursos como Mecatrónica Automóvel, Eletrónica, cursos mais tecnológicos, há completa diferença, mais rapazes do que raparigas. No curso de Saúde é esmagador o número de raparigas, no curso de Secretariado é também esmagador o número de raparigas, 80%, 90%, acontece o mesmo em Técnico Auxiliar de Saúde. Já em Contabilidade e Comércio, são cursos na área dos

serviços, é 50% para cada lado. [...] em Design Gráfico é 50% para cada lado.” (Prof. A, 26.05.2020)

“O público que nós temos é maioritariamente masculino. Nós temos curso de Mecatrónica Automóvel em que as turmas são 99% meninos, ou seja, acaba por nos dar uma percentagem maior de público masculino. Depois, as outras áreas, Cozinha e Pastelaria, Restaurante e Bar é mais ou menos 50% rapazes, 50% raparigas, depende muito dos anos.” (Coord. B, 11.03.2020)

Quanto à caracterização socioeconómica e às qualificações escolares dos pais, a informação obtida nas entrevistas confirma que os/as jovens são provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos e com baixa escolaridade. Estarão, portanto, em termos profissionais, enquadrados, maioritariamente no grupo dos "operários, artesãos e trabalhadores similares e pessoal de serviços e vendas", isto é, são jovens de origem social popular.

“A predominância é sem dúvida nenhuma de **meios socioeconómicos** desfavorecidos [...]. Tens algumas exceções, mas são mesmo exceções. A maioria são famílias com baixos recursos económicos, baixa escolaridade, baixas expectativas que projetam nos seus filhos [...]” (Prof. B, 31.10.2020)

“Há uma prevalência deste cedo, tanto nos anos 90, como agora, os pais que concluíram o ensino superior é uma taxa mínima, anda aí à volta, talvez nem sequer chegue a 5%. Em termos de distribuição aí já posso fazer uma diferença que é assim. Até 2005, a maioria dos pais teria o 6º ano, entre o 6º e o 9º ano, de 2005 para a frente, já passou a ser diferente. Já passaram a ter, genericamente, o 12º ano, precisamente porque também eles começam a ser abrangidos pela necessidade de estudarem mais. Agora, há uma outra característica que tem a ver com a profissão dos pais que é assim uma particularidade, em que a maioria dos pais, não diria uma maioria, mas há uma forte tendência para que os pais sejam, eles também sejam empreendedores, ou seja, nós temos muitos filhos de pais que têm pequenos negócios, mercearias, pequenas empresas da área da construção civil.” (Prof. A, 26.05.2020)

“Na globalidade muitos destes meninos vêm de famílias desestruturadas, monoparentais, públicos desfavorecidos, meninos institucionalizados... Este ano também temos muitos meninos de etnia [cigana]. [...] Até porque os cursos ao serem financiados acaba por ser ali uma ajuda a nível familiar também. [...] Têm uma bolsa de profissionalização, subsídio de transporte e subsídio de alimentação.” (Coord. A, 11.03.2020)

No que se refere ao percurso escolar anterior, no caso dos jovens dos cursos profissionais, de acordo com o professor, a maioria vem do ensino regular e frequentaram já o 10º ano, mas não se identificaram e procuraram alternativas. No caso dos cursos de aprendizagem, é referida a frequência de outras modalidades de formação, que não o ensino regular.

“A maioria deles vem doutros percursos formativos: PIEF, CEF’s, cursos vocacionais, mas também temos formandos que vêm do ensino regular.” (Coord. A, 11.03.2020)

“Nós temos muitos alunos que vêm do 10º ano, ou seja, já frequentaram um 10º ano numa escola de ensino regular, uma elevada percentagem, diria 30%. 30% não vêm do 9º ano, vêm de um percurso acidentado no 10º, ou seja, eu quando falo de um percurso acidentado, digo, vocacionalmente acidentado, ou seja, não se sentiu feliz e portanto prefere retroceder e encontrar um novo caminho. Temos muito essa situação.” (Prof. A, 26.05.2020)

Quando pedimos às coordenadoras pedagógicas uma estimativa sobre o número de alunos/as que frequentaram cursos de aprendizagem na instituição onde trabalham, e que prosseguiram para o ensino superior, indicam que, entre 2009 e 2020, teriam sido entre 30 a 50, isto é, cerca de 3% e 5%, respetivamente. Embora não possamos generalizar, estes números devem interpelar-nos sobre a escola que temos e as desigualdades educativas que continuam a eternizar-se.

## **2. Dimensões, processos e fatores identificados pelos/as entrevistados/as: escola, família, educação não-formal e indivíduo**

Nas entrevistas realizadas aos/às professores/as e às coordenadoras pedagógicas de CA, alguns fatores que enquadrámos na *dimensão familiar* foram referidos como sendo muito relevantes para sustentar o prosseguimento de estudos para o ensino superior, pelos jovens estudantes, entre eles a *mobilização* da família em torno do *projeto escolar* e ainda a existência de uma “retaguarda familiar” que os incentiva:

“há muito pais, e eles expressam isso por vezes quando vão à escola, que fizeram a antiga 4ª classe e até gostavam da escola e gostavam de estudar, mas tiveram de parar de estudar. [...] acho que o facto de eles terem a noção de que a escola lhes foi cortada, lhes foi vedada, e que a escola os podia catapultar para uma profissão melhor e uma estabilidade económica, faz com que eles incentivem realmente os filhos a aproveitar a oportunidade que eles não tiveram” (Prof. B, 31.10.2020).

“[...] a maior parte destes meninos, os que prosseguem para o ES, terem uma retaguarda familiar. Sem dúvida. [...]. Estes meninos só conseguem atingir os objetivos da universidade se atrás deles têm alguém que os motive e que os incentive” (Coord. A, 03.11.2020).

Efetivamente, vários estudos (Costa & Lopes, 2008; Teixeira, 2010; Justino, 2018) indicam que esta mobilização da família em torno do projeto escolar parece ter relevância no sucesso escolar e na construção de trajetos escolares prolongados.

Outro factor identificado na literatura sobre o tema é o efeito positivo da existência de parentes ou outras figuras próximas que tenham prosseguido estudos. Neste caso, tanto a professora de CP como as coordenadoras pedagógicas de CA referem igualmente o efeito dissuasor de familiares que interromperam o seu percurso escolar:

Estes meninos... alguns têm irmãos que já estão na universidade e os irmãos incentivam; outros têm irmãos mais velhos que dizem: “Não queiras ter a mesma vida que eu [porque abandonaram precocemente a escola].” (Coord. B, 03.11.2020).

“Acho que muitas vezes o facto de haver alunos que têm dentro do seio familiar irmãos mais velhos que abandonaram a escola por exemplo e eles conseguem perceber todas as dificuldades que os irmãos mais velhos vivem e sentir “eu não quero isto para mim” (Prof. B, 31.10.2020)

A importância das condições socioeconómicas da família, já referida por Lahire (1995), é abordada igualmente por Roldão (2015), mas também por Teixeira (2009) e Justino (2018):

“[...] outro fator é a estabilidade económica no meio familiar. [...]. É um fator fundamental para que eles possam prosseguir ou não os estudos. Muitos infelizmente terminam o curso e têm mesmo que trabalhar, porque tem que ser, porque a família não tem capacidade financeira para que eles continuem a estudar.” (Coord. A, 03.11.2020)

No que diz respeito à *dimensão escolar*, o papel da escola na construção de trajetos de sucesso académico foi abordado por todos/as os/as entrevistados/as. Destacam a importância de um ambiente inclusivo e acolhedor sustentado numa *relação próxima* entre professores/as e alunos/as.

“[...] os nossos alunos são conhecidos pelo nome, todos os alunos são conhecidos pelo nome, quer seja pelos funcionários, como pelos professores, ou seja, o ambiente familiar da escola é propício, e esse ambiente familiar que é muito propício estende-se à relação entre os professores e os alunos [...] e uma das coisas que os alunos mais valorizam na escola é a boa relação que têm com os professores que não tiveram em lado nenhum.” (Prof. A, 26.05.2020)

A importância do *apoio* e “incentivo” dado pelos/as professores/as nas várias etapas do percurso formativo dos/as jovens é igualmente mencionada, inclusivamente a relevância que os/as professores/as e formadores/as assumem na decisão de prosseguir ou não para o ensino superior:

“[...] ao longo do curso foram desenvolvendo essa vontade [de prosseguir para o ensino superior] até porque os formadores vão-se apercebendo das capacidades que os formandos têm, muitos deles têm mesmo muitas capacidades, e vão incentivando muito a isso. Também no final de cada ano nós fazemos sempre

visitas com eles à Escola de Hotelaria, ao IPCA também... para eles verem as várias possibilidades.” (Coord. B, 03.11.2020).

“[...] nós de facto fazemos o percurso lado a lado. [...] porque de facto, desse acompanhamento que nós fazemos nos estágios, que é um acompanhamento quase de mão dada, em que levamos os alunos, percebemos as dificuldades deles, o nervosismo, isso parece que não mas vai fazendo com que os alunos passem para o nosso lado, facilmente passam para o nosso lado e o que é que acontece? Acontece então que os alunos olham para os conteúdos com mais confiança, não têm receio, percebe? E isso faz com que eles se tornem alunos mais fortes e que percebam que não têm de ter problemas ou algum receio de ir para o ensino superior. Não, nós incentivamos os alunos a ir fazer os exames, "pá, tu és bom aluno, deves prosseguir". (Prof. A, 26.05.2020)

Englobamos na *dimensão educação não formal e sociabilidades* a participação em grupos de educação não formal, nomeadamente grupos desportivos e culturais, grupos de igreja, de teatro, entre outros, e as sociabilidades dos/as jovens. Várias pesquisas indicam a importância desta dimensão (Teixeira, 2010; Bergier & Xypas, 2013; Roldão, 2013, 2015; Justino, 2018; Antunes & Sá, 2019).

Nas entrevistas, esta foi a dimensão sobre a qual conseguimos recolher menos informação, muito provavelmente porque os/as entrevistados/as têm menos conhecimento sobre estas facetas da vida dos/as jovens. Ainda assim, temos o testemunho de uma professora de CP sobre a eventual importância desta dimensão na decisão de prosseguimento de estudos ao referir-se a um grupo de alunos/as que frequentava os escuteiros. Assinala a importância que a participação nesse grupo teve, do seu ponto de vista, no desenvolvimento de competências como a responsabilidade, o cumprimento de regras e obrigações, o empenho, entre outras:

“[...] em termos de postura no CP, esses grupinhos de alunos [que frequentavam os escuteiros] normalmente eram muito menos absentistas, que normalmente é um problema grande nos CP, mais cumpridores, eram alunos que faziam com facilidade os módulos, até quando chegavam ao 12º ano e se falava na formação em contexto de trabalho já tinham ideias definidas onde é que gostariam de estagiar...” (prof. B, 31.10.2020)

As coordenadoras pedagógicas mencionam a relevância da participação em projectos internacionais, como o Erasmus, que possibilita a realização de estágios no estrangeiro no desenvolvimento de várias competências (profissionais, sociais, linguísticas) nos/nas jovens, e no seu reconhecimento e valorização pessoal e profissional. Estas experiências parecem abrir um mundo de possibilidades que estes/as jovens não teriam de outra forma.

“Sem dúvida alguma, é uma experiência que para além de ser um contexto profissional a nível internacional, eles adquirem muitas competências que não são só ao nível profissional: a capacidade de viverem em grupo, a vertente linguística é importantíssima, eles acabam por desenvolver a vertente linguística de uma forma que não as aulas eles não desenvolvem. [...]. E depois há aqui ainda uma outra vantagem: muitos deles brilham nos estágios no estrangeiro e acabam por vir com propostas de trabalho que para eles é aliciante.” (Coord. A, 03.11.2020).

“Muitos deles é também a oportunidade que têm de andar de avião, de sair do país, que nunca tiveram infelizmente. Acho que 95% dos meninos é a primeira vez que andam de avião. Temos sempre o cuidado de eles poderem conhecer a capital do país onde estão inseridos, se não estiverem na capital, proporcionar-lhes sempre um ou dois dias para visitar a capital. Portanto ganham aqui imensas, imensas competências ao nível formal e não formal.” (Coord. B, 03.11.2020).

De facto, a literatura sobre o tema sustenta que o envolvimento nestes grupos e o contacto com jovens de diferentes contextos socioeconómicos e culturais parece favorecer trajetos escolares mais longos e de maior sucesso académico (Roldão, 2015; Antunes & Sá, 2019).

No que designamos como *dimensão individual* procuramos dar conta do *património de disposições* dos/as jovens, da sua capacidade de *agência* e da sua *experiência*.

O professor de CP entrevistado sublinha o que considera ser a “maior característica” para que os alunos tenham sucesso escolar e, eventualmente, possam construir outras expectativas futuras em termos académicos: a curiosidade.

A professora, por seu lado, refere a “responsabilidade”, o sentido crítico, o “empenho” e o cumprimento das regras, bem como uma maior capacidade de agência por parte destes/as jovens, nomeadamente no envolvimento em projetos educativos:

“Curiosidade, curiosidade é a maior das características. É a partir da curiosidade que eles se tornam alunos mais competentes e depois método, são alunos que têm curiosidade e que têm método de trabalho são sempre bons alunos e são sempre alunos que têm uma apetência para ir para o ensino superior. São as características pessoais mais importantes” (prof. A, 26.05.2020)

“Em relação a isso não há dúvidas, são alunos que revelam um sentido de responsabilidade muito maior, que questionam, e isso não era muito normal acontecer, “porque é que é assim?”, o fazer os trabalhos com brio e não apenas fazer. Portanto, há um sentido de responsabilidade, há o brio, o empenho, e o facto de eles serem cumpridores em geral dos seus deveres, ser trabalhador, ser assíduo, ser pontual, ser respeitador dos colegas, etc. E muitas vezes por exemplo em Multimédia e em Informática de gestão surgiam muitas vezes projetos para a própria escola, estou a lembrar-me de um projeto Erasmus, de um vídeo para divulgar qualquer coisa, e regra geral estes alunos eram aqueles que estavam na linha da frente na execução desse trabalho, desse projeto [...]” (prof. B, 31.10.2020).

De facto, disposições como o “gosto de querer saber”, “terem método de trabalho”, o “empenho”, “serem cumpridores” e o sentido crítico são academicamente rentáveis, e remetem-nos para a *relação com o saber* (Charlot, 2009), para a *assumpção do ofício de aluno* (Perrenoud, 2002) e, eventualmente, para a *experiência escolar* (Dubet, 1998) destes/as jovens.

As coordenadoras pedagógicas de CA mencionam igualmente algumas “características”, bem como o papel decisivo que pode ter o facto de os/as jovens terem já um projeto de futuro académico (e não só):

“Formandos com menor absentismo, com maior assiduidade, pontualidade... mais responsáveis ao longo da formação. Como disse, o facto de serem respeitadores com os adultos, reconhecerem a autoridade, determinados já em algumas das escolhas que têm [já terem um objetivo traçado, um projeto]. Sem dúvida alguma que é facilitador para que tenham sucesso.” (Coord. B, 03.11.2020)

**Considerações finais: desigualdades ultrapassadas ou *excluídos do interior* (Bourdieu, 2007 [1993])**

Conhecemos a dificuldade do sistema educativo em dar resposta adequada a todos os/as alunos/as e, em particular, aos/às alunos/as das designadas classes populares, que continuam a experienciar desigualdades no percurso educativo e no acesso ao ensino superior.

Bourdieu dá um contributo essencial na análise macrosociológica das estruturas sociais e das relações de poder, em particular do sistema educativo enquanto instrumento de reprodução social pelas desigualdades educativas que produz. Não obstante, uma parte destes/as jovens consegue superar barreiras e desigualdades (institucionais, educativas, socioeconómicas, culturais, individuais) e garantir o seu direito à educação. O *património de disposições individuais* múltiplas e construídas em diferentes contextos de socialização (Lahire, 2003, 2005), a capacidade de agência dos/as atores e a sua *experiência escolar* ajudam a compreender os seus trajetos escolares improváveis.

Os estudos nacionais e internacionais sobre a construção destes trajetos escolares de jovens de meios populares afirmam a sua pluridimensionalidade, confirmada, aliás, pelos resultados da análise das entrevistas exploratórias a professores/as de cursos profissionais e coordenadoras pedagógicas de cursos de aprendizagem.

Contudo, vários estudos continuam a evidenciar os inúmeros desafios e barreiras que estes/as estudantes enfrentam no sistema educativo, independentemente do nível de ensino, o que os torna ainda hoje *excluídos de interior*.

## **Agradecimentos**

Este trabalho é financiado pela FCT através da atribuição de bolsa de doutoramento com a referência 2020.07487.BD e 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.

## **Notas**

- <sup>1</sup>. Adotamos a definição de Lopes, Louçã e Ferro (2017): “a parte da sociedade que é definida por critérios de dominação económica e social e ainda por critérios de subordinação cultural, mas que criam, ou podem criar, movimentos e linguagens que questionam estas formas de separação cultural e de sujeição económica. [...]. Desta forma, não nos limitaremos às conceções que configuram as classes populares ao assalariado e, em particular, ao assalariado industrial. Assim, procuraremos analisar as múltiplas formas de inserção no mundo do trabalho, bem como as articulações que se estabelecem dentro e fora da esfera laboral [...]” (p. 15).
- <sup>2</sup>. De acordo com Costa (2012), as *interseções de desigualdades* dizem respeito “ao facto de essas múltiplas desigualdades, ou pelo menos uma delas, não só coexistirem na sociedade, mas se interligarem e influenciarem mutuamente”. O estudo das *interseções de desigualdades* inscreve-se numa abordagem multidimensional de análise das desigualdades (p.80).
- <sup>3</sup>. O conceito de “significant others” de Margaret Mead é utilizado pelos autores como oposto ao de ‘gate-keepers’ (cf. Heinz, 1992): Estes atores são ou ‘gate-keepers’, assumindo um papel de manutenção da normatividade e ordem estrutural da sociedade, ou são ‘significant others’” (p. 288).
- <sup>4</sup>. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/47/>

## **Referências bibliográficas**

- Abrantes, P. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, vol. XLVI (199), 261-281
- Antunes, F. (2019). Formar uma elite ou educar um povo? Quarenta anos de ensino secundário em democracia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 89, 53-77

- Antunes, F. & Sá, V. (2019). Se houvera quem me ensinara, quem aprendia era eu: percursos académicos de jovens – trilhos sinuosos, futuros possíveis. In F. Antunes (Org.), *Remar contra as desigualdades* (pp. 69-96). Famalicão: Húmus
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bergier, B. & Xypas, C. (2013). Por uma sociologia do improvável: percursos atípicos e sucessos inesperados de jovens na escola francesa. *Revista Educação em Questão*. 47 (33), 36-58
- Bourdieu, P. (1992). Reprodução cultural e reprodução social. In S. Grácio, S. Stoer & Miranda, S. (Orgs.), *Sociologia da Educação: antologia*. (pp. 327-368). Lisboa: Livros Horizonte
- Bourdieu, P. (2007 [1993]). As contradições da herança. In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação* (pp. 231-237). Petrópolis: Editora Vozes
- Bourdieu, P. (2003). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação* (pp. 39-64). Petrópolis: Editora Vozes
- Bourdieu, P. & Passeron, J. P. (2009 [1964]). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina
- Bourdieu, P. & Passeron, J. P. (s.d. [1970]). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (2007 [1993]). Excluídos do interior. In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação* (pp. 217-227). Petrópolis: Editora Vozes
- Caetano, A. (2012). A análise da reflexividade individual no quadro de uma teoria disposicionalista. In J. T. Lopes (Org.). *Registos do ator plural: Bernard Lahire na sociologia portuguesa*. (pp.15-30). Porto: Edições Afrontamento
- Carmo, R. M, Sebastião, J., Azevedo, J., Martins, S.C., & Costa, A. F. (Orgs.). (2018). *Desigualdades sociais. Portugal e a Europa*. Lisboa: Editora Mundos Sociais
- Charlot, B. (2009). *A Relação com o saber nos meios populares*. Porto: CIIE/Livpsic
- Costa, A. F. (2012). *Desigualdades sociais contemporâneas*. Lisboa: Editora Mundos Sociais
- Costa A F & Lopes, J T. (coord.) (2008), *Os Estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Padrões e Processos, Promoção de Boas Práticas*, Lisboa, CIES-IUL

- Cuconato, M. & Walther, A. (2015). Doing transitions in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28:3, 283-296
- Dubet, F. (1996 [1994]). *Sociologia da experiência*. Col. Epistemologia e Sociedade. Porto: Instituto Piaget
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Doroftei, A. (2020). *Cursos de aprendizagem e equidade no campo educativo: um estudo sobre representações, reconhecimento e imagem social do ensino profissionalizante de jovens em Portugal*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto
- Jin, J. & Ball, S. (2019). ‘Toned habitus’, self-emancipation and the contingency of reflexivity: A life story study of working-class students at elite universities in China. *British Journal of Educational Studies*. August 2019, 1-40
- Justino, E. (2018). *Trajetórias escolares improváveis. O sucesso dos estudantes de meios socialmente desfavorecidos no ensino superior*. Lisboa: Editorial Cáritas
- Lahire, B. (1997 [1995]). *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática
- Lahire, B. (2003 [1998]). *O homem plural: as molas da ação*. Lisboa: Instituto Piaget
- Lahire, B. (2004). *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed
- Lahire, B. (2005). Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, problemas e práticas*, 49, 11-42
- Lopes, J. T. (2014). Retratos sociológicos: dispositivo metodológico para uma sociologia da pluralidade disposicional. In L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.). *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação*. (pp. 99-112). Famalicão: Húmus
- Lopes, J.T., Louçã, F. & Ferro, L. (2017). *As classes populares*. Porto: Bertrand Editora
- Observatório Nacional de Luta contra a Pobreza (2020). *Pobreza e exclusão social em Portugal. Relatório 2020*. Porto: Rede Europeia Anti-pobreza Portugal
- Perrenoud, P. (2002). *Ofício de aluno e sentido de trabalho escolar*. Col. Ciências da Educação. Porto: Porto Editora

- Roldão, C. (2013). Educação não-formal no sucesso escolar das classes populares. In J. A. Palhares e A. J. Afonso (Orgs.). *O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias. Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação* (pp. 150-235). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)
- Roldão, C. (2015). *Fatores e Perfis de Sucesso Escolar “Inesperado”. Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana* (tese de doutoramento não publicada). ISCTE/IUL, Lisboa
- Teixeira, E. (2010). Percursos singulares: sucesso escolar no ensino superior e grupos sociais desfavorecidos. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 375-393
- Viana, M.J. (2005). As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras da longevidade escolar em meios populares. *Educ. Soc.*, Campinas, 26 (90), 107-125
- Xypas, C. (2017). Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de meios populares. *Crítica Educativa (Sorocaba/SP)*, 3 (1), 5-18
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares, *Revista Brasileira de Educação*, 11 (32), 226-237