

Jovens e Escolhas Escolares: Origem Social, Vivências no Sistema Educativo e Projetos de Futuro

Dissertação de Mestrado

Francisco Tavares Arruda

Mestrado em

Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais



Jovens e Escolhas Escolares: Origem Social, Vivências no Sistema Educativo e Projetos de Futuro

Dissertação de Mestrado

Francisco Tavares Arruda

Orientadores

Professor Doutor Jorge Ávila de Lima

Professora Doutora Ana Cristina Palos

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para obtenção do grau de Mestre em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal



Resumo

A presente dissertação pretende analisar os fatores que influenciam as decisões escolares dos jovens em termos de interrupção ou prolongamento dos estudos a nível do ensino superior bem como as diferenças entre as trajetórias sociais e escolares de indivíduos com distinta escolaridade.

Como linhas de orientação e de objetividade, esta dissertação orienta-se para o condicionalismo imposto pela origem social do jovem no seu percurso escolar. Neste sentido, constrói-se uma perspetiva teórica acerca dos fatores que influenciam a escolarização e os projetos de futuro.

No que respeita à estratégia metodológica aplicada, esta dissertação irá ter uma abordagem qualitativa pois irá ser utilizada, como técnica de pesquisa, as histórias de vida que, por sua vez, permitem refletir acerca das referências exteriores ao jovem, que configuram os comportamentos e as vivências do mesmo.

É possível concluir que a origem social dos jovens condiciona as suas escolhas escolares e os seus projetos de futuro.

Palavras – Chave: jovens, origens sociais, percurso escolar, escolhas escolares, projetos de futuro.

Abstract

The present dissertation intends to analyze the factors that influence young people's school decisions in terms of interruption or extension of studies at the higher education level as well as the differences between the social and school trajectories of individuals with different schooling.

As guidelines and objectivity, this dissertation is oriented towards the constraints imposed by the social origin of the young person in their school career. In this sense, a theoretical perspective is built on the factors that influence schooling and future projects.

With regard to the methodological strategy applied, this dissertation will have a qualitative approach because it will be used, as a research technique, the life stories that, in turn, allow us to reflect on the external references to the young person, which configure the behaviors and the experiences of the same.

It is possible to conclude that the social origin of young people conditions their school choices and their future projects.

Key-words: young people, social origins, school career, school choices, future projects.

Agradecimentos

Embora a realização de uma dissertação seja, muitas vezes, um trabalho bastante solitário, é algo que se torna possível mediante a colaboração de muitas pessoas. Posto isto, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que generosamente cooperaram para tornar possível a concretização deste projeto, em especial:

Ao meu Orientador, Professor Doutor Jorge Ávila de Lima, expresso o meu profundo agradecimento pelo apoio, incentivo, dedicação e empenho ao longo desta caminhada. Agradeço a si também por ter sempre acreditado em mim, sem dúvida que levo você no meu coração pois foi um professor que me marcou, desde os tempos de licenciatura, tanto pelo seu conhecimento bem como pela sua maneira de ser e estar com os alunos.

À minha Orientadora, Professora Doutora Ana Cristina Palos, endereço a si o meu profundo agradecimento por ter colaborado neste projeto, principalmente pela altura em que o decidiu fazer. Se este projetou chegou a bom porto, você foi uma das principais obreiras para que tal acontecesse.

Aos meus pais agradeço o esforço e o sacrifício que ambos fizeram para que este percurso pudesse ter chegado onde chegou. Se sou a pessoa que sou hoje, devo aos meus pais e aos ensinamentos que me transmitiram, nomeadamente que, para termos algo na vida temos de trabalhar. Dedico a eles este trabalho.

Aos meus tios António e Eduarda, ambos tiveram bastante importância para que este percurso pudesse ter chegado onde chegou.

À minha amiga Carolina, pelo apoio prestado.

Às pessoas que se disponibilizaram para serem entrevistadas para esta dissertação também expresso a elas o meu sincero agradecimento, pois tiveram um contributo fulcral para a prossecução desta dissertação.

Índice Geral

Resumo	2
Abstract.....	3
Agradecimentos	4
Índice Geral.....	5
Índice de Tabelas	6
Índice de Figuras.....	7
Introdução	8
1. A Escolarização como Processo de Decisão.....	12
2. As Desigualdades de Percursos Escolares: A Importância da Origem Social.....	16
2.1. As Condições de Vida dos Indivíduos.....	20
2.2. O Acesso à Informação.....	23
2.3. A Construção das Expectativas.....	24
2.4. Vivência do Percorso Escolar	25
2.5. Investimento das Famílias na Escolaridade	26
3. Projetos de Futuro Desiguais	28
4. Metodologia.....	31
4.1. Objetivos e Questões de Pesquisa.....	31
4.2. Abordagem de Investigação.....	32
4.3. A Constituição da Amostra.....	34
4.4. Instrumento de Recolha de Dados	36
4.5. Recolha de Dados	36
4.6. Análise dos Dados	37
4.7. Cuidados Éticos na Condução do Estudo	42
5. Percursos Escolares e Projetos de Futuro	44
5.1. Caracterização do Percorso Escolar dos Jovens	44
5.2. A Influência do Meio Social de Origem no Percorso Escolar	58
5.3. Expectativas em Relação ao Ensino Superior.....	63
5.4. Fatores que Afetaram a Decisão de Prolongar os Estudos	67
5.5. Projetos de Futuro	68
Conclusão.....	76
Bibliografia	83
Fontes.....	89
Anexos	90

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Perfis Sociais dos entrevistados.....	35
Tabela 2 – Perfil do percurso escolar dos entrevistados.....	56
Tabela 3 – Perfil do percurso social e dos projetos de futuro.....	74

Índice de Figuras

Figura 1 – Quadro dos grupos de entrevistados da População-Alvo.....	34
Figura 2 – Fiabilidade do Sistema de Categorias utilizando o <i>kappa</i> de Cohen.....	37
Figura 3 – Valores do <i>kappa</i> de Cohen segundo Brennan e Silman.....	38
Figura 4 – Cruzamento das codificações obtidas pelos juízes.....	38

Introdução

A presente dissertação procura clarificar as seguintes questões: quais os fatores que influenciam as decisões escolares dos jovens em termos de interrupção ou prolongamento dos estudos a nível do ensino superior? Quais as diferenças entre as trajetórias sociais e escolares de indivíduos com distinta escolaridade?

A escola e a família são temáticas presentes em trabalhos da sociologia da educação, sendo particularmente relevante o estudo da influência da origem social nas escolhas escolares dos jovens (Alves, 2013, p. 1). Para além disso, é importante a realização desta investigação acerca deste assunto pois é um tema em que há pouca informação disponível, sobretudo na Região Autónoma dos Açores, sendo esta região caracterizada por inúmeros problemas, tanto de índole social como escolar (Diogo *et al.*, 2017, pp. 39-42).

No que concerne à influência da origem social dos jovens nas suas escolhas escolares, esta é concetualmente encarada como o facto de estes possuírem um espaço de escolha objetivo delimitado pela sua origem social e pelo seu percurso escolar, bem como um espaço de escolha subjetivo em que os jovens delineiam estratégias e onde estas ganham sentido e se materializam nas práticas dos jovens que utilizam o campo escolar para, de acordo com as suas estratégias que são delineadas em função dos seus interesses, da sua situação social e das suas referências familiares, atingirem os objetivos a que se propõem (Mendes, 2009, p. 7).

No delinear de estratégias por parte dos jovens há que fazer referência, para além da origem social, ao facto de estas se nortearem por uma análise de custo-benefício que pressupõe que os jovens considerem não apenas o seu rendimento escolar, mas também os custos de permanecerem no sistema educativo pesando esses custos em relação aos benefícios esperados (Glaesser & Cooper, 2014, p. 465).

Um momento importante no percurso escolar dos jovens, e em que são delineadas estratégias no que diz respeito ao futuro do percurso escolar, é a transição para o ensino secundário e o investimento realizado pelas famílias na escolaridade, momento este decisivo nas trajetórias escolares dos jovens que tem implicações, posteriormente, nas suas trajetórias sociais (Mendes, 2009, p. 2). As desigualdades, para Almeida (citado por Mendes, 2009, p. 3), verificadas nas trajetórias escolares e

profissionais, e o investimento feito pelas famílias na escolaridade, têm a marca da origem social do jovem e, conseqüentemente, das disposições transmitidas por esta, na medida em que as condições económicas condicionam a oportunidade de realização das ambições dos jovens (Lynch & O’Riordan, 1998, p. 452).

Outro aspeto relativo ao percurso escolar do estudante é a construção das expectativas em ingressar no ensino superior, sendo que estas aspirações estão umbilicalmente ligadas também à origem social e ao valor escolar do estudante.

É importante referir também o peso da origem social nas vivências, bem como nas experiências dos jovens na sua trajetória escolar (Aaltonen & Karvonen, 2016, p. 716). Aprofundando esta afirmação, a origem social constitui-se como a charneira entre o estudante e a escola pois é devido à origem social do jovem que se dá a conexão do mesmo com as regras e valores do sistema de ensino, sendo que quanto maior for esta conexão do jovem com o sistema de ensino, maior é a possibilidade de realizar um percurso escolar bem-sucedido (Bergenson, 2007, pp. 101).

A população que irá ser abrangida nesta investigação é constituída por dois grupos de participantes: um constituído por estudantes universitários e outros por pessoas que, tendo iniciado o percurso escolar de forma semelhante aos referidos estudantes universitários, não ingressaram na universidade.

No que concerne aos critérios de seleção destes dois grupos de entrevistados, a escolha dos universitários foi feita com base nas notas de ingresso do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior do ano de 2019, para três cursos de uma mesma faculdade, nomeadamente os cursos de Sociologia, Psicologia e Serviço Social da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores. Para além disso, foram entrevistados universitários que estivessem pelo menos no 2º Ano de Licenciatura ou em graus superiores. Relativamente aos não universitários, estes foram indicados pelos universitários e, como referimos, entre os critérios que nortearam a sua seleção estão o facto de terem sido colegas dos universitários no ensino básico e terem tido um percurso escolar diferente em relação aos universitários.

A presente dissertação é de enfoque qualitativo pois procura compreender os fenómenos, iniciando-se pela exploração das perspetivas dos indivíduos intervenientes no seu contexto social e nas relações aí presentes (Sampieri *et al.*, 2014, p. 358).

A estruturação desta dissertação é feita em cinco capítulos. No primeiro capítulo discutem-se os fatores que influenciam as decisões relativamente à escolarização.

O segundo capítulo alberga a problematização das desigualdades de percursos escolares, tendo por referência as origens sociais dos indivíduos. No terceiro capítulo refletem-se alguns dos condicionalismos estruturais que, na atualidade, condicionam a construção dos projetos de futuro desiguais realizados pelos indivíduos. Para Quivy e Campenhoudt, estes capítulos constituem “o balanço das diversas abordagens do problema para elucidar as suas características de base essenciais” (2005, p. 96).

O quarto capítulo abrange a metodologia utilizada na presente dissertação. O método das histórias de vida foi a estratégia de recolha de dados selecionada. Este método consiste na realização de entrevistas retrospectivas aprofundadas, nas quais o indivíduo refaz a memória das suas vivências e experiências, permitindo compreender como é que o indivíduo visualiza o mundo, por meio das “suas perceções, intenções, pelas suas crenças” (Albarello *et al.*, 1997, pp. 84). Os objetivos da pesquisa constituem-se como as linhas mestras da narrativa (Ribeiro, 1995, p. 130).

Por fim, o quinto capítulo da investigação recai sobre os resultados e uma discussão final onde se faz um confronto dos mesmos com as proposições teóricas apresentadas anteriormente.

Em termos empíricos caracteriza-se o percurso escolar dos jovens, abordando, para este efeito, as vivências escolares desde o 1º Ciclo até ao Secundário, inclusive, em que é feita referência não apenas aos resultados escolares, mas também a aspetos como: as dificuldades que surgiram neste percurso; as escolhas escolares feitas; as escolas frequentadas; o sentido da escola e os aspetos positivos e negativos da mesma.

Procura-se também constatar a influência do meio social de origem no percurso escolar do estudante e perceber esta influência na progressão dos estudos; as turmas frequentadas e o efeito que tiveram na vivência do estudante e no seu rendimento escolar. Atendendo a que um dos objetivos implícitos desta dissertação é perceber o impacto da origem social nas vivências e decisões escolares, averiguou-se também se os entrevistados tinham sido beneficiários de apoios escolares e se trabalharam para financiar os estudos, bem como o apoio dos pais às suas decisões escolares, tendo em conta a informação que estes detêm sobre o funcionamento do sistema escolar.

Abordam-se as expectativas em relação ao ingresso no ensino superior e aqui importa saber não apenas quais os fatores que enformam estas expectativas, mas também se estas expectativas são próximas das evidenciados pelos pais. Tendo em conta que a escolaridade constitui um poderoso instrumento de mobilidade social é importante perceber os contornos do investimento feito pelas famílias na escolaridade destes jovens.

Analisa-se, ainda, os fatores que foram decisivos, na perspectiva dos jovens, para o prolongamento (ou não) dos estudos após a escolaridade obrigatória, independentemente do grau académico a que os mesmos se prolongaram.

Almeja-se ainda a compreensão dos projetos (profissionais e escolares) de futuro, sendo que a compreensão destes planos é essencial para a compreensão da trajetória profissional e escolar.

1. A Escolarização como Processo de Decisão

A importância dos fatores que influenciam o processo de escolarização dos jovens é um dos aspetos que são considerados nesta dissertação. Interessa analisar, neste subponto, a perspetiva dos autores acerca dos fatores que influenciam a decisão dos jovens em continuar ou não a estudar.

Boudon (citado por Thompson & Simmons, 2013, p. 749) defende que a desigualdade de oportunidades educacionais é fruto das diferenças existentes no desempenho educacional dos alunos, sendo que estas diferenças são geradas conforme a origem social dos mesmos. A origem social, para Boudon (citado por Thompson & Simmons, 2013, p. 749), também enforma a desigualdade de oportunidades sociais pelo facto de as pessoas fazerem escolhas de acordo com a sua origem social.

Boudon (citado por Jackson *et al*, 2007, p. 212) faz a distinção, na sequência da desigualdade de oportunidades educacionais, entre os efeitos primários e secundários existentes aquando do processo de estratificação social. Jackson *et al*. (2007, p. 212) definem os efeitos primários como os que são originários da relação entre as origens sociais dos jovens e o seu desempenho educacional, enquanto os efeitos secundários denotam-se nas escolhas que são feitas por jovens de diferentes origens sociais, mas com desempenho escolar similar.

Para Boudon (citado por Mendes, 2009, p. 7) o indivíduo é possuidor de racionalidade, consciente, responsável, o que faz com que possa delinear estratégias tendo em vista alcançar os seus interesses. Ou seja, os atores possuem um espaço de escolha objetivo que é formado pela origem social, e pelo percurso escolar do indivíduo, e um espaço de escolha subjetivo em que as estratégias ganham importância (Mendes, 2009, p. 7).

Outra proposição teórica que importa ser elencada é a Teoria da Ação Racional, de Goldthorpe. Esta teoria defende que os jovens realizam uma análise de custo-benefício antes de qualquer decisão.

Aplicando a Teoria da Ação Racional à tomada de decisão educacional, os jovens e os seus pais consideram os custos de permanecer na educação, contrapondo os mesmos em relação aos riscos e benefícios esperados, sendo estes dependentes do rendimento escolar (Glaesser & Cooper, 2014, p. 465). Esta ponderação entre custos,

benefícios e riscos está também dependente da origem social do jovem (Glaesser & Cooper, 2014, p. 465).

Posto isto, os recursos familiares assumem um papel determinante nas escolhas que ocorrem durante o percurso escolar. Não obstante, não são apenas os recursos familiares que tem impacto no percurso escolar dos indivíduos, dado que as decisões políticas também possuem importância como iremos ver abaixo.

Mas a estruturação das oportunidades escolares também depende das políticas educativas, sendo que estas podem aprofundar ou mitigar as desigualdades sociais no acesso à educação. A origem social permite desenhar padrões específicos das trajetórias escolares, mas “o contexto socioespacial e os factores inerentes à própria instituição escolar (sistemas de regras, currículos, etc.)” ou fatores relativos à experiência escolar dos alunos e ao seu processo de socialização escolar podem contribuir para aprofundar as desigualdades sociais iniciais (Gonçalves, 2009, p. 8).

Neste sentido, o momento em que o indivíduo transita ou não para o ensino secundário é crucial para a sua trajetória escolar, bem como para a perceção das possibilidades de êxito do investimento realizado pelas famílias na escolaridade, aspetos estes que influenciam as saídas escolares e a profissão que desejam futuramente exercer.

De acordo com Abrantes, os momentos de transição entre anos ou ciclos escolares constituem “pontos delicados na morfologia dos sistemas educativos” (2005, p. 25), na medida em que se acentuam as desigualdades escolares já existentes, sendo que os grupos que já possuem resultados escolares baixos ficam inevitavelmente mais vulneráveis nestes momentos de transição (pp. 37-39). Neste sentido, e como refere o autor, a igualdade de acesso vai dando lugar à “diferenciação e especialização” (p. 43), contrariando assim os valores da escola como uma instituição que promove a igualdade de oportunidades (Almeida, 1988, p. 13).

Os projetos de futuro, quer sejam escolares ou profissionais, também estão largamente dependentes da trajetória escolar e da origem social dos alunos (Mendes, 2009, p. 2). Neste sentido, os jovens que prolongam a sua escolaridade são, em maior número, provenientes de famílias mais favorecidas tanto cultural como economicamente (Mendes, 2009, p. 3).

Posto isto, o conceito de capital cultural é fulcral, para Bourdieu (citado por Mendes, 2009, pp. 3-4), para a compreensão das desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes meios sociais, uma vez que o capital cultural é constituído por um conjunto de elementos e atitudes que são responsáveis pela existência de diferenças de rendimento escolar entre os jovens.

A família, como está demonstrado acima, através dos recursos que possui acaba por ter um papel importante no delinear das escolhas escolares, sendo que isto depende da origem social do jovem bem como o modo como as famílias gerem as motivações e a autonomia dos seus descendentes (Mendes, 2009, p. 5).

Neste sentido, através de uma presença constante, a família pode acompanhar a escolaridade do aluno de alguma forma (Lahire, 1997, p. 26). Para além da família, existem outros elementos que fazem parte de uma escolarização bem-sucedida e que são o bom comportamento, o cumprimento das regras, o esforço e a perseverança. Muitas características inerentes às relações estabelecidas em contexto escolar estão próximas dos traços mencionados acima nomeadamente, apresentação pessoal ou apresentação dos exercícios, trabalho ordenado, cuidado com os cadernos e, por fim, atitudes corretas (Lahire, 1997, p. 26).

As diferentes formas de exercício da autoridade familiar valorizam o autocontrolo e a assimilação das normas de comportamento. Mesmo entre os alunos de origens sociais mais desfavorecidas, estes têm aproveitamento na medida em que, para além de formas de autoridade familiar, possuem também uma “ordem moral doméstica” definida (Lahire, 1997, p. 26 a 28).

Alguns pais podem fazer da escolaridade a finalidade essencial, e até exclusiva, da sua própria vida ou dos filhos, chegando, por vezes, a sacrificarem o seu bem-estar de modo a que os filhos tenham todos os meios necessários para que tenham um bom desempenho na escola, sendo que também sacrificam o seu tempo livre para ajudarem os filhos nas tarefas escolares (Lahire, 1997, pp. 28-29). Para Lahire, poderemos estar a ver um hiperinvestimento escolar ou pedagógico em que os pais utilizam todos os meios ao seu alcance de modo a que estejam seguros do sucesso escolar dos filhos (1997, pp. 28-29).

A sobrevivência e o aproveitamento do jovem no sistema escolar estão dependentes dos recursos económicos e culturais da sua família, bem como do seu

aproveitamento escolar, que também difere de acordo com a sua origem social. Para além disso, Grácio (citado por Mendes, 2009, pp. 5-6) defende que a tomada de decisões quanto ao prolongamento de estudos, ou a ida para outro ramo de ensino em diferentes momentos da trajetória escolar está tão mais dependente do aproveitamento escolar quanto mais desfavorecida for a origem social.

De acordo com Grácio (citado por Morais, 2012, pp. 16-17) existem alguns elementos que são interiorizados pelos indivíduos durante a socialização familiar e que influenciam o trajeto escolar dos mesmos, nomeadamente a porção de capital cultural possuído pela família e a disponibilidade da mesma para investir na escolaridade dos seus descendentes.

Pode-se concluir que as famílias, com os recursos económicos e culturais que possuem, bem como o seu modo de funcionamento, possuem um peso importante, a par com as disposições, motivações e expectativas do aluno, a influência das suas redes de sociabilidade nas escolhas escolares e na tomada de decisões, e, por fim, no desenvolvimento de estratégias que almejam o sucesso escolar e o prolongamento do processo de escolarização (Mendes, 2009, p. 29).

É importante, segundo Sebastião (citado por Gonçalves, 2009, p. 8), destacar o papel das políticas educativas na maneira como se estruturam as oportunidades escolares, bem como na reprodução das desigualdades sociais relativas ao acesso à educação. Na relação entre as políticas educativas e o modo como está estruturado o sistema de ensino é possível verificar padrões de trajetórias escolares, sendo estes padrões também influenciados por fatores de contexto, designadamente o contexto social e a disposição territorial das ofertas educativas, bem como por fatores intrínsecos à própria organização escolar (Gonçalves, 2009, p. 8).

2. As Desigualdades de Percursos Escolares: A Importância da Origem Social

A noção de capital cultural ajuda a explicar a desigualdade existente no percurso escolar. Em seguida este conceito irá ser explanado.

O capital cultural caracteriza-se pelo facto de existir sob 3 estados, nomeadamente o estado incorporado, ou seja, disposições duráveis que se interiorizam durante o processo de socialização; o estado objetivado que assume a forma de objetos que constituem bens culturais e por fim, o estado institucionalizado constituído por títulos, como o diploma escolar, que permite o reconhecimento social do “capital cultural” (Bourdieu, 1999, p. 74).

Aprofundando estas três formas de existência do capital cultural, o estado objetivado refere que a obtenção deste capital exige uma incorporação por parte do indivíduo, que leva a que o mesmo despenda tempo na mesma (Bourdieu, 1999, p. 74).

Este dispêndio de tempo pessoal difere conforme a origem social nomeadamente, no início da transmissão e da acumulação de capital cultural por parte do indivíduo tendo por base o tempo disponível do mesmo e na capacidade que este possui de prolongar, no tempo, o processo de aquisição de capital cultural, estando esta capacidade dependente do tempo livre que a sua família lhe consegue assegurar (Bourdieu, 1999, p. 76).

O capital cultural na sua forma objetivada refere-se à frequência de espetáculos culturais ou à posse de obras de arte. Estas formas de aquisição levam a que a assimilação do capital cultural pelo indivíduo seja feita de maneira inconsciente (Bourdieu, 1999, p. 75). Este tipo de capital não pode ser acumulado para além das capacidades do indivíduo pois morre com o mesmo (Bourdieu, 1999, p. 75).

O estado objetivado refere que o capital cultural tem especificidades que são estabelecidas na relação deste capital no estado incorporado (Bourdieu, 1999, p. 77). Neste sentido, o que é possível transmitir entre os indivíduos é a propriedade material dos bens culturais e não os meios para a obtenção do capital incorporado que deriva dos referidos bens. É importante salientar que a quantidade destes meios difere conforme a origem social do indivíduo (Bourdieu, 1999, p. 77).

Os bens culturais são alvo de apropriação material, sendo para tal necessário mobilizar o capital económico, e de uma apropriação simbólica que se traduz em valor e reconhecimento social que se expressa nos contextos de interação.

O proprietário dos instrumentos de produção, isto é, dos bens culturais, deve encontrar meios para obter o capital incorporado, que é a condição da apropriação específica, ou dos serviços que possuem este capital (Bourdieu, 1999, p. 77). O capital cultural no estado objetivado subsiste de forma material e simbólica, pois é utilizado pelos agentes nos campos da produção cultural e no das classes sociais, onde os indivíduos têm benefícios em conformidade com a proporção de capital incorporado que possuem, sendo isto aplicável ao percurso escolar dos indivíduos (Bourdieu, 1999, p. 78).

Por fim, o estado institucionalizado refere que a objetivação do capital cultural sob a forma de diploma confere ao portador do mesmo um valor específico (Bourdieu, 1999, p. 78). Este diploma permite a comparação entre os seus portadores e até mesmo a sua substituição; possibilita a conversão entre o capital cultural e o económico, garantindo assim o valor em dinheiro do capital escolar possuído pelo indivíduo (Bourdieu, 1999, p. 78-79).

Para Spiegler, Bourdieu destaca o papel de alguns elementos nomeadamente o quadro de socialização; os tipos de capital cultural obtidos pelo indivíduo; o *habitus* e a perceção do mundo que o mesmo possui, sendo que estes elementos estão ligados à origem social do indivíduo (2018, p. 861).

O sucesso, no percurso escolar, está relacionado com uma proximidade cultural às práticas, valores e princípios inerentes ao sistema de ensino, sendo esta proximidade variável conforme a origem social do indivíduo (Byrom & Lightfoot, 2013, p. 813).

No que concerne aos alunos de origens sociais mais desfavorecidas, este sucesso no percurso escolar poderia ser alcançado com uma expansão no acesso no Ensino Superior, sendo que o principal intuito desta expansão era beneficiar estes alunos de modo a que pudessem ascender socialmente, contudo o acesso a este grau de ensino é diferenciado entre as origens sociais devido aos constrangimentos de várias índoles com que os jovens se debatem durante o seu percurso escolar (Alon, 2009, p. 731). Esta expansão no acesso ao Ensino Superior era sustentada na igualdade de oportunidades,

que era assegurada pelo Estado que tinha de garantir o acesso de todos os alunos ao mesmo grau de ensino e às mesmas condições (Seabra, 2009, p. 76).

Não obstante, apesar desta democratização no acesso ao Ensino Superior, continuaram a existir desigualdades no sistema de ensino pois a socialização escolar difere conforme a origem social (Lynch & O’Riordan, 1998, p. 470).

Retomando a ideia apresentada acima, os alunos de origens sociais mais favorecidas encaram com naturalidade, por exemplo, o ingresso no Ensino Superior e possuem, tanto para o ingresso, como para o decurso do seu percurso universitário, um forte apoio familiar, sendo que este não se cinge exclusivamente ao apoio monetário (Bradley, 2017, p. 41).

Este apoio familiar que estes alunos têm reflete-se no percurso escolar feito pelos mesmos pois estes usam os seus recursos para fazerem percursos escolares longos, exigentes e com bom aproveitamento. Para além disso, estes alunos também são bastante informados em relação ao sistema de ensino (Triventi *et al.*, 2019, pp. 4-5).

Esta importância do apoio familiar no percurso escolar não ocorre junto dos alunos provenientes de origens sociais mais desfavorecidas, em que os pais, pela escolaridade que possuem, não conseguem ter uma presença relevante no percurso escolar dos filhos (Spiegler, 2018, p. 868). As dificuldades que estes alunos sentem no seu percurso escolar resultam da sua descontinuidade cultural, pois a cultura que lhes é transmitida pela sua família é oposta à do sistema de ensino (Seabra, 2009, p. 85).

Apesar de ser um conceito de difícil caracterização podemos considerar que a cultura escolar nos remete para os valores e para as normas transmitidos pela escola bem como pelos comportamentos das pessoas dentro e fora da mesma, sendo que estes aparecem nos rituais e cerimónias, difundindo-se assim com outros aspetos da vida escolar e ligando-se mutuamente a eles (Pol *et al.*, 2006, p. 75).

Ainda no que toca à cultura escolar, é importante abordar uma das principais teorias relativas às diferenças na assimilação da cultura escolar por parte dos alunos, nomeadamente a teoria de Basil Bernstein (citado por Seabra, 2009, pp. 90-91) que analisa as diferentes formas de comunicação existentes entre os alunos de diferentes origens sociais na escola e verifica a existência de formas de comunicação distintas.

Seabra (2009, pp. 90-91) referindo-se a Bernstein, define o código linguístico como sendo um princípio que gera as regras necessárias à comunicação. Neste sentido, os alunos oriundos de origens sociais mais favorecidas possuem facilidade na compreensão da cultura escolar na medida em que usam em casa o código comunicacional que é usado na escola, sendo que encaram esta como um prolongamento da família (Seabra, 2009, pp. 90-91). No extremo oposto, os indivíduos de origens sociais menos favorecidas, por terem sido socializados com um código escrito e comunicacional oposto ao que é propagado pela escola, debatem-se na mesma com problemas ao nível do sucesso escolar, integração, entre outros problemas (Seabra, 2009, pp. 91).

Estas relações distintas com os códigos comunicacionais explicam o sucesso dos alunos de origens sociais mais favorecidas e o insucesso dos de origens sociais menos favorecidas, devido ao facto de nas primeiras haver uma maior propensão para compreender a cultura escolar e nas segundas um claro afastamento em relação a esta cultura (Seabra, 2009, pp. 92-93).

Outro fator explicativo das diferenças de sucesso escolar entre os alunos de diferentes origens sociais é o facto de o sistema de ensino ser resistente a outros tipos de culturas, diferentes da cultura dominante, contribuindo assim para a existência de desigualdades no seu seio, ou seja, para a existência de percursos escolares desiguais (Bergenson, 2007, p. 115-116).

Quando o prestígio académico está fixado na obtenção de um certo grau de ensino, existe uma saturação ao nível da obtenção do mesmo. Esta saturação leva a que as origens sociais mais favorecidas considerem a obtenção de graus académicos mais elevados como definidores de prestígio académico, sendo que isto contribui para a perpetuação de desigualdades em diferentes campos da vida quotidiana, campos estes que exigem qualificações escolares cada vez mais elevadas e diferenciadas, algo a que normalmente são mais propensos aos indivíduos de origens sociais mais favorecidas (Abrantes, 2011, pp. 270-271).

Estas desigualdades remetem-nos para a teorização de Weber (citado por Alon, 2009, p. 735), mais concretamente para o conceito de fechamento social, que refere que existe a procura da maximização das recompensas com a restrição das oportunidades a um certo número de indivíduos.

Portanto, verifica-se que, no sistema educativo, coexistem estabelecimentos de ensino e turmas desiguais: “umas marcadas por expectativas, investimento e sucesso; outras encerradas em carências, instabilidade e fracasso” (Abrantes, 2011, p. 270). As desigualdades educacionais/escolares resultam da origem social do indivíduo, podendo isto ser verificado, por exemplo, através das expectativas e das decisões de indivíduos de origens sociais distintas (Alves, 2013, p. 10 e 17).

2.1. As Condições de Vida dos Indivíduos

Como temos vindo a referir as questões de relativas às condições de vida dos indivíduos têm influência direta no percurso escolar dos mesmos.

Os efeitos das condições de vida dos indivíduos no percurso escolar começam desde cedo e condicionam, no caso dos alunos pertencentes a origens sociais mais desfavorecidas, o desenrolar do percurso escolar dos mesmos na medida em que estes, pelo baixo capital económico e social que possuem, enfrentam bastantes constrangimentos durante o seu percurso escolar (Henderson *et al.*, 2020, p. 736).

As origens sociais mais favorecidas desenvolvem estratégias de acesso aos privilégios educativos para os seus descendentes através de ambientes escolares seletivos; do pagamento de explicações ou a participação em atividades extracurriculares que permita a potencialização das capacidades e das redes sociais dos seus descendentes (Abrantes, 2011, p. 270).

Além disso, os alunos de origens sociais mais favorecidas tendem a procurar/frequentar estabelecimentos de ensino privado, pois estes estão em conformidade com as expectativas e ambições dos pais visto que estes estabelecimentos providenciam uma boa preparação para o ingresso no Ensino Superior, dispondo de professores e conselheiros qualificados (Alon, 2009, p. 737). Esta preparação acaba por beneficiar estes alunos que conseguem, posteriormente, ingressar nas mais prestigiadas universidades (Rungo & Pena-López, 2019, p. 25).

As diferenças ao nível das condições de vida têm influência na qualidade e na duração do percurso feito pelo estudante uma vez que, no caso dos estudantes oriundos de origens sociais mais desfavorecidas, eles não têm, por vezes, em casa as condições apropriadas ao estudo e têm que calcular os custos e os benefícios de um eventual prolongamento dos estudos, sendo que não avançam para este prolongamento sem

estarem seguros financeiramente. Isto faz com que estes estudantes optem por trabalhar e estudar em simultâneo ou então abandonem precocemente os estudos (Abrantes, 2011, p. 266).

Mesmo entre os estudantes que ingressam no Ensino Superior, a questão económica é algo que está presente ao longo do percurso destes estudantes, pois pelo facto de estes estudantes serem desfavorecidos financeiramente faz com que, por vezes, tenham de procurar meios para custear os estudos neste grau de ensino (Coley *et al.*, 2019, p. 2).

Sistematizando, e de acordo com Andrews *et al* (2017, pp. 1-2), existem cinco motivos que explicam o facto de os estudantes pertencentes a origens sociais mais desfavorecidas se licenciarem em menor número.

O primeiro está relacionado com o facto de estas famílias possuírem menos recursos para investir no percurso escolar dos seus descendentes, o que influencia a preparação académica destes estudantes para o Ensino Superior (Andrews *et al.*, 2017, pp. 1-2).

O segundo refere-se ao facto de estes estudantes possuírem lacunas no que diz respeito às informações que possuem acerca do sistema de ensino que os impede, mesmo sendo academicamente qualificados, de se inscreverem em escolas prestigiadas, mesmo sendo beneficiários de ajudas financeiras, como é o caso das bolsas de estudo (Andrews *et al.*, 2017, pp. 1-2).

O terceiro refere-se ao facto destes estudantes possuírem incompatibilidades académicas e sociais quando frequentam escolas prestigiadas pois têm uma preparação académica diferente e não fazem parte da cultura dominante, a cultura propalada pelo sistema de ensino (Andrews *et al.*, 2017, pp. 1-2). Estas incompatibilidades acabam por, posteriormente, influenciar o percurso académico destes alunos na medida em que o mesmo acaba por ser caracterizado pelo insucesso e pela curta duração (Andrews *et al.*, 2017, pp. 1-2).

O quarto alude à complexidade das burocracias para a obtenção de ajudas financeiras pois esta complexidade acaba por levar a que estes alunos não se candidatem a estas ajudas aquando do ingresso dos mesmos no Ensino Superior (Andrews *et al.*, 2017, pp. 1-2).

Por fim, o quinto motivo refere-se ao facto de as restrições de recursos que estes alunos possuem no momento em que é equacionado o ingresso no Ensino Superior poderem ser um impeditivo a que as famílias invistam numa universidade conceituada (Andrews *et al.*, 2017, pp. 1-2).

A ideia de que os estudantes com menores recursos estão em menor número na universidade é defendida também por Bergenson (2007, p. 110). Este autor refere que esta diminuição de alunos se deve ao aumento da dependência de empréstimos estudantis em vez de concessões de bolsas de estudo (Bergenson, 2007, p. 110).

Apesar de se reconhecer uma abertura progressiva do sistema de ensino, ainda se verificam os reflexos das desigualdades sociais no recrutamento dos estudantes para o Ensino Superior, sendo que estas diferenças se verificam no acesso e na colocação dos estudantes nas instituições educativas e nas áreas de formação (Martins *et al.*, 2007, p. 55). Neste sentido, o Ensino Politécnico tende a ser frequentado por alunos oriundos de famílias menos escolarizadas e com recursos financeiros mais escassos, enquanto o ensino universitário privado e cooperativo tende a ser frequentado por alunos provenientes de famílias bastante escolarizadas e com bastantes recursos financeiros (Martins *et al.*, 2007, p. 55).

Ainda no que concerne às questões relacionadas com o financiamento dos estudos, Lynch e O'Riordan (1998, p. 473) defendem que é necessário um maior auxílio, por parte do Estado, às famílias de baixos recursos económicos de modo a que os descendentes destas famílias consigam ingressar no Ensino Superior, tornando o mesmo uma opção realista para todos.

É possível definir, sob dois vetores, as desigualdades associadas às origens sociais mais desfavorecidas. Por um lado, salienta-se o facto de serem desfavorecidas financeiramente, o que faz com que os custos associados à universidade seja algo difícil de suportar, o que faz com que estes estudantes tenham de trabalhar para financiar os seus estudos ou serem beneficiários de bolsas de estudo (Connor *et al.*, 2001, p. 107). Por outro lado, estes jovens possuem desconhecimento e dificuldade em descodificarem as regras e normas da universidade, pois a socialização familiar que tiveram é oposta à cultura escolar (Lehmann, 2013, p. 3).

Em síntese, é possível afirmar que as condições de vida dos indivíduos, sendo estas derivadas da origem social, influenciam fortemente o seu percurso escolar

(Lareau, 2015, p. 20). Tal conclusão vai ao encontro de Lynch e O’Riordan (1998, p. 470) que defendem que os constrangimentos de carácter económico, social e cultural são os principais causadores de dificuldades de acesso e participação no ensino superior.

2.2. O Acesso à Informação

A origem social possui influência não só ao nível dos comportamentos individuais, mas também ao nível do conhecimento cultural generalizado, ou seja, o acesso, por parte dos indivíduos, a informações acerca das instituições de ensino (Lareau, 2015, p. 2).

Imergindo com maior profundidade nesta premissa, a influência das informações funciona de maneira diferente consoante a origem social do aluno. No caso das origens sociais mais desfavorecidas, em que os alunos são os primeiros da sua família a ingressar no Ensino Superior, tal faz com que estes possuam poucas informações acerca deste ensino e leva a que estes alunos, ingressem, por exemplo, em faculdades pouco prestigiadas ou tenham dificuldades na adaptação (Lawrence, 2016, p. 73). Esta falta de informação provoca, nestes alunos, alguns constrangimentos na interação com os seus pares e professores quando ingressam no Ensino Superior (Lareau, 2015, p. 2).

Quando estes alunos se deparam com algum problema na faculdade que frequentam, ficam frustrados com o mesmo e com as burocracias adjacentes à faculdade. Tal comportamento não ocorre junto dos alunos de origens sociais mais favorecidas uma vez que estes valem-se da experiência familiar e do conhecimento que têm acerca das instituições para conseguirem os seus intentos junto da faculdade que frequentam (Lareau, 2015, pp. 21). O conhecimento que estes alunos possuem acerca das instituições provém do facto de na família destes existir um longo historial de ingressos na universidade, o que faz com que possam ingressar em faculdades prestigiadas (Lawrence, 2016, p. 73).

Posto isto, o sucesso no percurso escolar não está circunscrito apenas aos conhecimentos adquiridos e ao aproveitamento escolar. Os indivíduos também precisam de gerir a sua educação tendo em conta as regras das instituições de ensino. Estas últimas têm regras e regulamentos e o conhecimento acerca dos mesmos é necessário (Lareau, 2015, pp. 20-21). Estas formas de conhecimento são distintas do que se costuma chamar de conhecimento académico pois as mesmas consistem no

conhecimento das regras das instituições e estratégias para obter alojamento (Lareau, 2015, p. 21).

Torna-se premente alargar também a problemática do acesso à informação não só apenas aos estudantes, mas também aos pais destes na medida em que a participação destes no percurso escolar dos filhos ou a presença em órgãos escolares difere conforme a origem social.

Os pais dos alunos oriundos de origens sociais mais desfavorecidas sentem-se excluídos das decisões acerca das práticas e processos educativos, sendo que este afastamento construído decorre desde o ensino primário (Lynch & O’Riordan, 1998, p. 471). Na visão destes pais, a escola não respeita o facto de serem culturalmente distantes fazendo com que se sintam excluídos no que toca a assuntos relativos ao percurso escolar dos seus educandos (Lynch & O’Riordan, 1998, p. 471).

Esta distância cultural entre escola e pais encontra-se presente na interação entre docentes e pais/filhos na medida em que os primeiros optam por uma lógica de “eles e nós”, sendo que os professores se referem aos pais e aos estudantes de origens sociais desfavorecidas como possuidores de um défice cultural (Lynch & O’Riordan, 1998, p. 471). Aplicando esta ideia ao Ensino Superior, existe um sentimento de desconexão, nas origens sociais mais desfavorecidas, entre comunidade, casa e universidade, sendo isto fruto da falta de informação acerca do Ensino Superior que estes indivíduos possuem (Lynch & O’Riordan, 1998, p. 472).

2.3. A Construção das Expectativas

As expectativas são definidas como resultantes dos processos sociais e são construídas tendo por referência as condições sociais objetivas, ditadas pela origem social dos estudantes, e as interpretações que formulam sobre tais condições e que condicionam a decisão do estudante em ingressar ou não na universidade (Anders, 2017, p. 383). Os alunos, como as suas famílias, têm como objetivo a aquisição de um nível de educação que lhes permita equiparar ou suplantar a sua família de origem, o que faz com que existam expectativas educacionais diferentes (Anders, 2017, p. 387).

Para além da origem social dar forma às expectativas escolares dos estudantes, a mesma também possui influência nas perceções e nas estratégias que os indivíduos desenvolvem em relação ao percurso pós-escolar (Burke *et al.*, 2019, p. 2).

Os alunos oriundos de origens sociais mais desfavorecidas tendem a não percecionarem o seu ingresso na universidade (Anders, 2017, p. 394). Isto leva a que estes estudantes não equacionem a prossecução dos seus estudos, o que faz com que não desenvolvam o potencial académico que possuem, pois, veem pouca esperança em completarem o secundário ou em usarem aquilo que aprenderam na escola na sua vida quotidiana (Anders, 2017, pp. 382-383).

É importante abordar que as expectativas dos pais também influenciam o aluno. Pais pertencentes a origens sociais mais desfavorecidas tendem a entender a conclusão do secundário para os seus filhos como sendo a norma, enquanto os pais oriundos de origens sociais mais favorecidas encaram a obtenção de uma licenciatura, de um mestrado, ou até mesmo de um doutoramento, como a norma (Walpole, 2003, p. 48).

Em termos de resultados escolares, os primeiros não esperam que os filhos tenham bons resultados escolares e satisfazem-se com notas médias desde que a transição de ano escolar esteja assegurada (Spiegler, 2018, p. 868).

2.4. Vivência do Percurso Escolar

A origem social, como já foi afirmado anteriormente, dá forma ao *habitus*. Este possui influência no percurso escolar do indivíduo na medida em que molda as escolhas e as vivências do mesmo no dito percurso, visto que estas são o reflexo da posição do indivíduo na ordem social (Walpole, 2003, p. 49).

Neste sentido, os alunos oriundos de origens sociais mais desfavorecidas debatem-se, no decurso do seu percurso escolar, com uma vivência e com referências culturais opostas à que foram socializados, levando a que se possam sentir excluídos por parte dos seus colegas (Seabra, 2009, p. 90).

Estas diferenças relativas à socialização familiar e escolar leva a que estes alunos se sintam desapoitados durante o seu percurso escolar, pois os seus pais não conseguem dar o apoio de que necessitam, uma vez que não têm conhecimentos escolares de modo a resolver a situação (Byrom & Lightfoot, 2013, p. 822).

No decorrer do percurso destes estudantes no Ensino Superior os mesmos, por vezes, em alturas de maior *stress* e pressão, equacionam desistir da Universidade, contudo reconsideram a sua pretensão de modo a não desiludirem os seus pais e não desperdiçarem o investimento feito anteriormente (Bradley, 2017, p. 34).

Esta dependência que estes alunos têm em relação à universidade é um condicionalismo derivado da sua origem social na medida em que encaram a universidade uma oportunidade de mobilidade social ascendente (Jin & Ball, 2019, p. 75).

Apesar dos condicionalismos que estes alunos enfrentam, os mesmos veem a universidade como um elemento transformador dos seus conhecimentos, do seu crescimento pessoal, da mudança de perspetivas de vida, do aumento do seu capital cultural e do desenvolvimento de novas disposições e gostos (Lehmann, 2013, p. 11).

No extremo oposto, o facto de os estudantes de origens sociais mais favorecidas terem sido socializados com a vivência e valores adequados ao ensino faz com que os mesmos se sintam entrosados no decurso do percurso escolar, o que acaba beneficiar o aproveitamento escolar destes estudantes (Lehmann, 2013, p. 2). Para além disso, estes alunos não possuem qualquer preocupação no que toca à integração académica, uma vez que têm tempo para expandirem as suas redes sociais (Lehmann, 2013, p. 2).

Assim sendo, as origens sociais influenciam a vivência do percurso escolar dos indivíduos ao nível das interações com os seus pares; no envolvimento académico; nas motivações extrínsecas/intrínsecas, bem como nas aspirações. Neste sentido há que referir que os estudantes de origens sociais mais favorecidas estão, regra geral, mais envolvidos, motivados e com grandes aspirações (Bergenson, 2007, p. 115).

No caso dos estudantes de origens sociais mais desfavorecidas, e usando uma linguagem bourdieusiana, o *habitus* necessita de transformações de modo a que o indivíduo se consiga enquadrar no sistema escolar (Byrom & Lightfoot, 2013, p. 814).

2.5. Investimento das Famílias na Escolaridade

O facto de as famílias de origens sociais mais desfavorecidas serem portadoras de um baixo capital económico leva a que as mesmas invistam menos na escola pois veem neste investimento uma baixa possibilidade de retorno. Esta conceção face ao investimento escolar faz com que os descendentes destas famílias realizem

frequentemente percursos escolares curtos, e a prioridade, por parte dos descendentes, passa por deixar precocemente os estudos e começar a contribuir para o orçamento familiar (Rungo & Pena Lopez, 2019, p. 30).

De acordo com estes pais, a educação era responsabilidade da escola e acontecia na sala de aula, não em casa com a família, encarando assim a educação e a casa como domínios separados (Heller, 2019, p. 32). Esta “desresponsabilização” por parte destes pais é fruto da visão e da experiência que os mesmos têm acerca da educação e da escola (Heller, 2019, p. 33). Esta desresponsabilização também se reforça no facto, anteriormente mencionado, de que estes pais não estão representados em órgãos escolares, o que leva a que os mesmos se sintam discriminados e relegados no que concerne a decisões acerca de assuntos relevantes para o percurso escolar dos filhos (Lynch & O’Riordan, 1998, pp. 470-471).

Enquanto as famílias de origens sociais mais desfavorecidas adotam uma postura de distanciamento em relação à escola, as famílias de origens sociais mais favorecidas encaram a educação como um trabalho em conjunto na medida em que os professores atuam na sala de aula e os pais, posteriormente, fazem a sua parte em casa através de tarefas com os seus filhos (Heller, 2019, p. 32). Estes pais são bastante críticos em relação aos professores, questionando estes últimos caso estejam desagradados com o que se passa na escola dos filhos (Heller, 2019, p. 32).

Estas famílias investem fortemente na escolaridade de modo a assegurarem um bom futuro para os seus filhos pois sabem que, com o desempenho dos mesmos, com as oportunidades que irão ter futuramente e com as redes sociais que os pais possuem, este investimento irá trazer retorno (Rungo & Pena Lopez, 2019, p. 30).

Mas, dada a mesma origem social, o investimento feito na educação também se orienta, como referido no capítulo 1, por uma análise de custo/benefício na medida em que, tendo em conta a capacidade económica associada, as famílias têm uma perceção diferente dos custos, riscos, benefícios antecipados inerentes a uma decisão (Seabra, 2009, p. 93).

3. Projetos de Futuro Desiguais

Neste subponto é importante ressaltar que irão ser abordados aspetos que não pertencem ao foro escolar do indivíduo, mas relativos ao percurso social posterior. Para além disso, irão ser analisados também aspetos relativos aos planos profissionais e escolares futuros.

As origens sociais, como foi mencionado acima, são hierarquizadas em função da proporção dos capitais que possuem, sendo que os mesmos são influenciadores dos percursos educacionais e de vida dos descendentes (Aaltonen & Karvonen, 2016, p. 715). Dito de outro modo, a intersecção destes capitais forma o conjunto de oportunidades, tanto escolares como pós-escolares, do indivíduo (Evans, 2020, p. 1248).

Em origens sociais mais favorecidas, onde há uma cultura e informação acerca do Ensino Superior, os seus membros têm um maior número de oportunidades, tanto no percurso escolar como no percurso de vida, em relação aos jovens provenientes de origens sociais mais desfavorecidas (Evans, 2020, p. 1248).

O mercado de trabalho possui profundas desigualdades estruturais associadas à origem social dos indivíduos (Burke *et al.*, 2019, p. 2). Esta é uma questão importante não só para os licenciados e para a sociedade, como também para as instituições de Ensino Superior na medida em que os resultados no mercado de trabalho dos seus alunos funcionam como uma referência para que outros futuros alunos invistam futuramente num percurso semelhante (Burke *et al.*, 2019, p. 2).

As mudanças existentes no mercado de trabalho beneficiam um determinado *habitus* e uma certa combinação de capitais, ou seja, uma determinada origem social (Burke *et al.*, 2019, p. 9).

Para a obtenção de bons lugares no mercado de trabalho é necessária a compreensão das regras do jogo para se ter uma carreira com sucesso, sendo que as mesmas se tornaram cada vez mais dissimuladas. Neste sentido, as origens sociais mais favorecidas, usando a sua quantidade de capitais, possuem um papel preponderante na negociação destas regras, o que faz com que os seus membros se consigam movimentar com maior sucesso no mercado de trabalho (Rungo & Pena-López, 2019, p. 23).

Atualmente assiste-se ao aumento das exigências relativas ao grau de escolaridade que é exigida para o desempenho dos cargos, sendo isto resultado do

aumento da oferta de pessoas instruídas, desencadeando assim uma procura relativamente a graus de ensino cada vez mais elevados (Alon, 2009, p. 750).

A aquisição de qualificações educacionais e os inícios bem-sucedidos das carreiras profissionais são elementos fulcrais para uma posterior realização socioeconómica. Mas, como foi referido anteriormente, as oportunidades para a educação e para o emprego dependem da origem social dos indivíduos sendo que as desvantagens socioeconómicas têm influência na vida dos indivíduos a longo-prazo (Pitkanen, 2019, p. 3).

Aprofundando esta última premissa, os jovens de origens sociais mais favorecidas, ao usarem o capital social que possuem, asseguram posições favoráveis no mercado de trabalho depois de finalizarem o Ensino Superior (Rungo & Pena-López, 2019, p. 27). Quando estes indivíduos se inserem no mercado de trabalho exercem profissões em que há negociação coletiva de salários, legislação de proteção ao emprego bem como altos benefícios sociais em caso de desemprego (Betthausen, 2020, p. 2).

No que concerne às origens sociais mais desfavorecidas, os alunos pertencentes a estas possuem maior propensão a abandonar precocemente o ensino e conseqüentemente integrando o mercado de trabalho, ocupando no dito mercado posições pouco favoráveis, isto é, profissões menos qualificadas, mal remuneradas, com pouco apoio institucional e, por vezes, alternando com períodos de desemprego (Pitkanen *et al.*, 2019, p. 3).

Para além disso, estes indivíduos tendem a entrar precocemente na parentalidade e a viver de forma independente, fazendo com que estejam mais expostos à exclusão social (Macdonald *et al.*, 2005, p. 875).

O facto de serem portadores de recursos socioeconómicos baixos faz com que estes indivíduos estejam mais expostos a contextos que prejudicam o seu desenvolvimento (Coley *et al.*, 2019, p. 2). Os recursos, tal como os contextos a que os mesmos estão expostos, influenciam o sucesso socioeconómico na vida adulta (Coley *et al.*, 2019, p. 5).

Estes indivíduos, dada a sua situação económica, debatem-se com questões relativas ao futuro, possuem uma perspetiva de tempo reduzida e vivem num presente com poucas perspetivas em relação ao futuro (Aaltonen & Karvonen, 2016, p. 726).

Neste sentido, estes jovens debatem-se com problemas na transição e inserção no mercado de trabalho (Carmo & Matias, 2019, p. 55).

Podemos então concluir que o percurso de vida é enformado pelas decisões tomadas pelo indivíduo, sendo estas dependentes das circunstâncias pessoais, sociais, culturais e económicas do mesmo (Evans, 2020, p. 1247).

4. Metodologia

4.1. Objetivos e Questões de Pesquisa

Nas dissertações existem um conjunto de componentes, nomeadamente os objetivos e as questões de pesquisa que ajudam a caracterizar as mesmas.

As questões de pesquisa são o que motiva a realização da dissertação, o que direciona a mesma e ajudam a enquadrar o foco de estudo. Para isto acontecer, estas devem ser precisas e congruentes com os objetivos delineados de modo a providenciarem uma direção clara (Bogdan & Biklen, 1994, p. 80). Os objetivos delimitam o que se pretende almejar com a realização da investigação. Por outras palavras, os objetivos definem as linhas de orientação da mesma (Sampieri *et al.*, 2014, pp. 4-5).

Posto isto, o presente estudo procura clarificar as questões que se seguem: quais os fatores que influenciam as decisões escolares dos jovens em termos de interrupção ou prolongamento dos estudos a nível do ensino superior? Quais as diferenças entre as trajetórias sociais e escolares de indivíduos com distinta escolaridade?

Tendo em conta as questões de investigação foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- 1- Caracterizar o percurso escolar dos jovens;
- 2- Identificar os fatores que influenciam a duração dos seus percursos escolares;
- 3- Identificar os fatores que influenciam a qualidade dos seus percursos escolares;
- 4- Caracterizar a experiência escolar dos jovens ao longo da escolaridade;
- 5- Identificar os fatores que condicionam a interrupção das suas trajetórias escolares;
- 6- Caracterizar as trajetórias profissionais dos jovens;
- 7- Identificar os projetos de futuro dos jovens, no plano escolar e profissional.

4.2. Abordagem de Investigação

A presente dissertação é de enfoque qualitativo pois procura compreender os fenómenos. Para a realização deste desígnio, inicia-se a compreensão dos fenómenos pela exploração das perspetivas dos indivíduos intervenientes no seu contexto social e nas relações aí presentes (Sampieri *et al.*, 2014: 358).

A abordagem qualitativa possui como características o facto de privilegiar uma lógica/processo indutivo, isto é, parte-se do particular para o geral; os métodos de recolha de dados que são usualmente usados são a observação não estruturada, entrevistas abertas, análise documental, discussões em grupo, avaliação de experiências pessoais; registo de histórias de vida; não tem a pretensão de generalizar os resultados alcançados a populações mais amplas nem obter amostras representativas; o processo de questionamento é mais flexível e oscila entre as respostas e o desenvolvimento da teoria; há o objetivo de avaliar o desenvolvimento natural dos fenómenos, isto é, não existe manipulação ou estímulo em relação à realidade (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 9-10).

Como já foi mencionado anteriormente, esta dissertação possui um enfoque qualitativo uma vez que irá recorrer, como método de recolha de dados, às histórias de vida, sendo estas captadas através de entrevistas em profundidade.

A entrevista pertence à abordagem qualitativa na medida em que “a investigação qualitativa oferece uma vasta gama de oportunidades na condução da pesquisa investigativa” (Turner III, 2010, p. 759). Ora, segundo o mesmo autor, a entrevista fornece informação detalhada sobre as experiências e opiniões dos entrevistados acerca de um determinado tema (2010, p. 753).

Na perspetiva de Albarello *et al.*, a entrevista permite compreender como o indivíduo visualiza o mundo, por meio das “suas perceções, intenções, pelas suas crenças” (1997, p. 84). Posto isto, para uma abordagem em profundidade, a entrevista é essencial embora não atinja uma objetividade total (Albarello *et al.*, 1997, pp. 84-85).

As histórias de vida, como método de recolha de dados, definem-se como a história que uma pessoa decidiu contar acerca da sua vida, as recordações que possui acerca da mesma e aquilo que ela quer que os outros saibam acerca dela. Isto faz com

que o indivíduo, quando contar a sua história, omitirá, voluntária ou involuntariamente, aspetos e eventos que seriam relevantes sociologicamente (Brandão, 2007, p. 4).

A captação da informação, neste método de recolha de dados, é feita pela realização de entrevistas retrospectivas aprofundadas, nas quais o indivíduo refaz a memória das suas vivências/experiências, funcionando as expectativas e os objetivos da pesquisa como fio condutor e instrumento de sistematização da narrativa (Tierney & Lanford, 2019, p. 2).

Através da aplicação deste método de recolha de dados é possível chegar à compreensão de como o universal se evidencia no indivíduo, pois estudar o mesmo é estudar a realidade social na sua forma incorporada, possibilitando assim compreender de que forma é que a realidade, através da socialização, se constrói no percurso pessoal individual (Brandão, 2007, p. 5).

Com a aplicação do método das histórias de vida é possível refletir sobre o conjunto das referências exteriores ao indivíduo, que o contextualizam e, largamente, lhe configuram os comportamentos e as vivências (Ribeiro, 1995, p. 134).

Neste sentido, o valor das histórias de vida, enquanto método de recolha de dados, reside na sua capacidade para abordar assuntos não antecipados, contribui para um melhor conhecimento entre os indivíduos, famílias e as suas comunidades, desenvolve importantes teorias acerca da mobilidade social bem como outros temas de interesse sociológico (Tierney & Lanford, 2019, p. 6).

As histórias de vida, quando aplicadas em temas do foro educativo, são importantes pois providenciam informação muito rica acerca dos ciclos vitais das pessoas (Aires, 2015, p. 42).

Este método de recolha de dados serve-se dos recursos dispensados por cada sociedade e cada cultura aos seus membros para que estes possam organizar a sua experiência e criarem a sua identidade (Brandão, 2007, p. 9).

Ao serem cruzadas as narrativas dos indivíduos, sendo estas provenientes das entrevistas semiestruturadas, acede-se à diferença bem como à semelhança. Tal mais-valia só acontece com o recurso às histórias de vida em que é possível alcançar a perspetiva individual, bem como aquilo que faz parte da sua realidade; as perspetivas

partilhadas com os outros e que estabelecem as suas verdades partilhadas e o modo como estão associadas a um contexto, a uma situação, a uma posição ou a uma história comuns e os elementos a partir dos quais essas realidades, perspetivas e verdades são negociadas, construídas, partilhadas e justificadas (Brandão, 2007, p. 9).

4.3. A Constituição da Amostra

Esta pesquisa possui dois grupos de entrevistados nomeadamente, oito estudantes universitários e sete pessoas que, tendo iniciado o percurso escolar de forma semelhante aos referidos estudantes, não ingressaram na universidade.

No decorrer da pesquisa surgiu uma adversidade que se prendeu com o facto de não ter sido possível estabelecer contacto com um entrevistado que iria pertencer ao segundo grupo de entrevistados, o que fez com que este grupo tivesse ficado com sete elementos.

Figura 1 – Quadro dos grupos de entrevistados da População-Alvo

Realizadas	Universitários	Não-Universitários	Total
Entrevistados	8	7	15

No que diz respeito aos critérios de seleção destes dois grupos de entrevistados, a escolha dos estudantes universitários foi feita com base nas notas de ingresso do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior do ano de 2019, para três cursos de uma mesma faculdade, nomeadamente os cursos de Sociologia, Psicologia e Serviço Social da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores. Para além disso, foram entrevistados universitários que estivessem pelo menos no segundo Ano de Licenciatura ou em graus superiores.

É importante referir que, à semelhança do que acontece no país, os alunos que na Universidade dos Açores procuram os cursos de Ciências Sociais e Humanas provêm de origens sociais mais desfavorecidas, o que se traduziu num impedimento para diversificar as mesmas em relação aos alunos dos cursos de licenciatura.

A seleção do segundo grupo de entrevistados, isto é, os não universitários, foi orientada segundo dois critérios: ter começado o ensino básico com o universitário e ter um percurso escolar diferente do mesmo.

A amostra realizada foi do tipo não probabilística, dito de outro modo, os elementos selecionados para constituir esta amostra não possuem todos a mesma probabilidade de seleção, estes por sua vez, também não representam estatisticamente a população pelo que não é possível efetuar quaisquer estimativas sobre os acontecimentos ocorridos. A amostra foi intencional uma vez que a seleção de entrevistados ocorreu de modo a corresponder a um determinado perfil ilustrativo de casos típicos. Também foi utilizada a amostragem por bola de neve, pois o segundo grupo de entrevistados foi sugerido pelo grupo dos universitários.

Depois de elencados todos os critérios que presidiram à construção dos dois grupos de entrevistados, é importante abordar, embora de modo bastante breve, os perfis sociais dos entrevistados que fazem parte desta amostra. Estes perfis estão exibidos na tabela abaixo.

Tabela 1 – Perfis sociais dos entrevistados

Nome fictício	Sexo	Idade	Naturalidade	Nacionalidade	Condição Perante o Trabalho	Nível de Escolaridade Completo
Leonel	M	25 Anos	Brampton	Luso-Canadiano	Trabalha e Estuda	Licenciatura
Graça	F	23 Anos	São José	Portuguesa	Trabalha	Licenciatura
Susana	F	23 Anos	São José	Portuguesa	Estuda	Licenciatura
Elias	M	27 Anos	São José	Portuguesa	Trabalha	Licenciatura
Jorge	M	22 Anos	São José	Portuguesa	Trabalha	Licenciatura
Maura	F	24 Anos	São José	Portuguesa	Desempregada	Secundário
Manuel	M	25 Anos	São José	Portuguesa	Trabalha	Secundário
Ana	F	23 Anos	São José	Portuguesa	Estuda	Licenciatura
Margarida	F	23 Anos	São José	Portuguesa	Desempregada e Estuda	Licenciatura
Claúdio	M	27 Anos	São José	Portuguesa	Trabalha	Secundário
Carolina	F	23 Anos	São José	Portuguesa	Estuda	Licenciatura
Lurdes	F	24 Anos	São José	Portuguesa	Trabalha	3º Ciclo

Sandro	M	23 Anos	São José	Portuguesa	Trabalha	Secundário
Diogo	M	25 Anos	São José	Portuguesa	Trabalha	Secundário
Matilde	F	24 Anos	São José	Portuguesa	Trabalha	Secundário

De acordo com a tabela supramencionada, oito dos entrevistados têm como nível de escolaridade completo a licenciatura, sete têm o secundário e um o 3º Ciclo. No que diz respeito à condição dos entrevistados perante o trabalho, uma está desempregada; um trabalha e estuda; uma está desempregada e estuda; nove trabalham e três estudam. Por fim, no que concerne aos sexos, sete são do sexo masculino e nove são do sexo feminino.

4.4. Instrumento de Recolha de Dados

De modo a serem efetuadas as entrevistas necessárias para a obtenção dos dados desta dissertação, formulou-se um guião de entrevista, sendo que o mesmo continha sessenta e quatro questões.

O dito guião possui cinco unidades temáticas: a primeira era referente à caracterização do entrevistado; a segunda era alusiva à sua origem social; a terceira era respeitante à sua socialização familiar e escolar; a quarta incidia no percurso escolar do entrevistado e a quinta dizia respeito ao percurso pós-escolar do entrevistado. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e analisadas.

4.5. Recolha de Dados

A recolha dos dados foi feita com o recurso à videoconferência, tendo sido usado, neste sentido, programas como o Microsoft Teams e o Zoom para a realização das entrevistas. Para além disso, na realização das mesmas eram privilegiados locais silenciosos e com privacidade. Cada entrevista foi gravada com recurso ao programa de gravação áudio, de seu nome OBS. Em média, a duração das entrevistas foi de cinquenta minutos.

Admite-se que o facto de terem sido usados programas de videochamadas para a realização das entrevistas poderá ter impacto na qualidade dos dados provenientes das mesmas na medida em que não foi estabelecida, por exemplo, uma relação de maior

cumplicidade entre entrevistador e entrevistado, o que frequentemente acontece na relação em copresença, e que poderia ter sido decisiva no aprofundamento dos temas.

4.6. Análise dos Dados

Depois de recolhidos os dados provenientes das entrevistas aos indivíduos, as fases mais importantes de análise dos dados são: a transcrição e análise dos relatos, a correção e interpretação, por parte do protagonista, da sua narrativa sob a orientação do investigador (Aires, 2015, pp. 41-42).

A análise dos dados provenientes das entrevistas foi feita pela análise do discurso, recorrendo a uma análise de conteúdo de tipo categorial. Neste tipo de análise são elaboradas categorias descritivas que permitem a análise das temáticas dos relatos, sem nunca perder de vista o sentido global da investigação (Aires, 2015, pp. 41-42).

A informação obtida pelas entrevistas dos indivíduos permite fazer surgir através da saturação das categorias de análise e pela repetição das proposições teóricas num conjunto de casos que foram escolhidos pela ligação que têm em relação ao fenómeno em estudo sendo que permite também explicar as variações que não constam nas regularidades estatísticas pela inclusão da dimensão individual e subjetiva na análise (Brandão, 2007, p. 6).

De modo a medir a fiabilidade de análise de conteúdo recorreu-se à fiabilidade intercodificadores que consiste na aplicação, a dois codificadores, das mesmas instruções de codificação do mesmo material. Selecionaram-se dois codificadores, aos quais foi entregue o sistema de categorias a aplicar, bem como uma grelha com as unidades de registo anteriormente recortadas e numeradas.

Como foi dito acima, o sistema de categorias foi alvo de um índice de fiabilidade de forma a determinar a fiabilidade do dito sistema para uma posterior análise de dados, esta de foro qualitativo.

Figura 2 - Fiabilidade do sistema de categorias utilizando o *kappa* de Cohen

		Medidas Simétricas			
		Valor	Erro Padrão Assintótico ^a	T Aproximado ^b	Significância Aproximada
Medida de concordância	Kappa	,723	,066	20,028	<,001
N de Casos Válidos		50			

- a. Não considerando a hipótese nula.
- b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

Como verificado na Figura 2, o *kappa* de Cohen atingiu um valor de 0,72, sendo este considerado um valor bom, de acordo com a Figura 3 apresentada abaixo.

Figura 3 - Valores do *kappa* de Cohen segundo Brennan e Silman (Adaptado).

<i>Kappa</i>	<i>Grau de acordo</i>
<0.20	Fraco
0.21-0.40	Razoável
0.41-0.60	Moderado
0.61-0.80	Bom
0.81-1.00	Muito Bom

Fonte: Lima (2013), (Adaptado).

Figura 4 - Cruzamento das codificações obtidas pelos juízes

Tabulação cruzada Codificador 1 * Codificador 2

Contagem

Codificador 1	Codificador 2															Total	
	1.1	1.2	2.1	2.10	2.11	2.2	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	3.1	3.2	3.3		3.4
1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	1.2	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	2.1	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	2.10	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	2.11	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	2.2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	2.3	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
	2.4	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	2.5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	2.6	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	3
	2.7	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	3
	2.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	4
	2.9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	4
	3.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3
	3.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
	3.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
	3.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3

Total	2	4	3	4	3	3	6	3	2	2	4	3	3	3	2	3	50
-------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Em termos práticos, este índice de fiabilidade, denominado de *kappa* de Cohen, é obtido através de um acordo entre juizes, sendo estes, indivíduos exteriores a todo o processo de investigação. Estes juizes efetuam uma correspondência de unidades de registo com o sistema de categorias apresentado, cabe aos investigadores fornecer a cada juiz, e em separado, um sistema de categorias e uma lista de, pelos 10% de todas as unidades de registo efetuadas, com uma coluna específica para a codificação, que será efetuada com base no sistema de categorias facultado. Os resultados obtidos por cada juiz estão sintetizados na Figura 4, apresentada acima.

É importante realçar que este sistema de categorias foi explicitado perante cada codificador e os mesmos foram esclarecidos acerca de dúvidas que possuíam. Após a grelha dos codificadores estar preenchida, efetuou-se o cálculo de fiabilidade usando o *kappa* de Cohen na aplicação informática SPSS. Este procedimento permite, segundo Lima (2013, p. 16), comparar o acordo obtido por parte dos codificadores com o acordo que se equacionaria caso os codificadores tomassem as suas decisões aleatoriamente.

A informação obtida pelas entrevistas dos indivíduos permite fazer surgir através da saturação das categorias de análise e pela repetição das proposições teóricas num conjunto de casos que foram escolhidos pela ligação que têm em relação ao fenómeno em estudo sendo que permite também explicar as variações que não constam nas regularidades estatísticas pela inclusão da dimensão individual e subjetiva na análise (Brandão, 2007, p. 6).

A classificação da população-alvo por origens sociais foi efetuada com a operacionalização de uma matriz, designada por tipologia ACM (Machado *et al.*, 2003, pp. 50). Esta tipologia utiliza indicadores socioprofissionais e socioeducacionais permitindo uma análise do grupo doméstico, sendo que para a sua análise seguiram-se alguns procedimentos ou etapas metodológicas essenciais (Machado *et al.*, 2003, pp. 52-54).

O indicador socioprofissional possui como variáveis: a profissão e a situação na profissão. Estas possuem a vantagem de permitir a construção da fração de classe do indivíduo no interior de uma sociedade (Almeida *et al.*, 1988, p. 13).

De forma acessória, este indicador inclui informação sobre condições do trabalho, de qualificação profissional dos indivíduos, posições hierárquicas e o seu enquadramento num setor de atividade (Costa *et al.*, 2000, pp. 22). No entanto, as origens sociais também se definem pela pertença a uma classe (Almeida *et al.*, 1988, p. 13). Esta pertença é descrita pela classe do grupo doméstico (Machado *et al.*, 1989, pp. 190-191). A união destes dois aspetos origina o conceito de trajetória social, isto é, a inclusão de segmentos do passado, presente e futuro (Almeida *et al.*, 1988, p. 13). A trajetória escolar, parte da trajetória social, possui duas vertentes: uma demonstrativa e uma previsional (Machado *et al.*, 1989, p. 190).

Este indicador é concebido através de dados estatísticos embora seja alvo de várias objeções. Trata-se de um indicador individual que não permite estabelecer relações entre indivíduos do grupo doméstico. Além disso, não alberga todas as situações de pluriatividade, referindo-se apenas à profissão principal e é também um indicador sincrónico, na medida, em que não emite indicações sobre a trajetória e a sua mobilidade (Costa *et al.*, 2000, p. 24).

Ao iniciar-se o tratamento dos dados, foram efetuados alguns procedimentos. Num primeiro momento, efetuou-se uma redução de seis categorias da variável situação na profissão para três, em concreto, utilizou-se a categoria de patrão/empregador, a categoria de trabalhador por conta própria ou isolado, fundido com a categoria de trabalhador familiar não renumerado e, por último, a categoria de trabalhador por conta de outrem (ou assalariado) agrupado com as categorias de membro ativo de uma cooperativa de produção e outra situação.

Num segundo momento classificaram-se as profissões de acordo com os grupos profissionais presentes na Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 (CPP). A combinação entre cada grupo socioprofissional e a situação na profissão permite obter as seguintes frações de classe: os Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL), os Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE), os Trabalhadores Independentes (TI), os Agricultores Independentes (AI), os Empregados Executantes (EE), os Operários Industriais (OI) e por último, os Assalariados Agrícolas (AA). Este procedimento foi realizado com base na matriz de construção do indicador individual de classe e é visível na Tabela 1 do anexo 1 (Machado *et al.*, 2003, p. 51).

A terceira etapa iniciou-se pela inserção do grupo 0, grupo de profissões das Forças Armadas, no grupo 4 que integra o Pessoal Administrativo e Similares, pois os indivíduos pertencentes ao grupo 0 são também Empregados Executantes e encontram-se na situação de assalariados, considerando que, na tipologia ACM de 2003, não existe este grupo de profissões (Machado *et al.*, 2003, p. 51).

Ainda nesta etapa procedeu-se à inserção de três subgrupos em um outro subgrupo neste caso, o grupo 9.1 e com base na CPP em concreto, o subgrupo de assistentes de preparação de refeições (subgrupo 9.4), o subgrupo dos vendedores ambulantes e prestadores de serviços de rua (subgrupo 9.5) e por fim, o subgrupo dos trabalhadores dos resíduos e de outros serviços elementares (subgrupo 9.6).

Na quarta etapa realizou-se o somatório das situações de classe presentes na matriz da tipologia ACM (Machado *et al.*, 2003, p. 51), operação estatística que permitiu a construção da Tabela 5, apresentada no anexo 2.

Na quinta etapa efetuou-se um encaixe das frações de classes representadas visualmente na tabela construída na etapa anterior, procedimento que foi realizado tendo em conta a tipologia ACM permitindo a correspondência das 11 frações de classes para as 3 frações referidas na segunda etapa, ou seja, efetuou-se uma reformulação do mesmo (Almeida *et al.*, 1988, p. 14).

A sexta etapa conclui a aplicação dos procedimentos metodológicos, uma vez que foi efetuada a inserção das três frações de classes no interior da classe social, neste caso a Pequena-Burguesia. Em termos práticos, a obtenção da frequência absoluta desta classe resulta dos valores referentes Trabalhadores Independentes (TI) e os Empregados Executantes (EE), sendo esta etapa demonstrada na Tabela 2, apresentada no anexo I.

Relativamente ao grupo doméstico de origem, a sua classificação necessita de ter em conta a contribuição mais decisiva em recursos materiais e simbólicos para o grupo (Almeida *et al.*, 1988, p. 16). O procedimento necessário para a classificação da fração de classe é o seguinte: enquadrar a profissão, segundo a CPP de 2010 no respetivo grupo socioprofissional e a sua respetiva situação na profissão. Este procedimento é realizado com base na matriz de construção do indicador individual de classe, presente na Tabela 1 do anexo 1 (Machado *et al.*, 2003, p. 51). Para além deste indicador

socioprofissional, também foi tido em conta, para a classificação da fração de classe, indicadores socioeducacionais como a escolaridade completa mais elevada.

Após a classificação anterior é efetuado o cruzamento para a obtenção da fração de classe do grupo doméstico, utilizando-se a matriz de construção do indicador familiar de classe presente na Tabela 3 do anexo 1. Por fim, o procedimento consiste na inserção da fração de classe na classe social correspondente, com o auxílio da Tabela 4 do anexo 1 (Machado *et al.*, 2003, p. 52).

4.7. Cuidados Éticos na Condução do Estudo

A metodologia associada à ética profissional foi algo sempre levado em conta e respeitado ao longo da realização da dissertação, tanto para manter a confidencialidade e privacidade dos entrevistados, como para evitar quaisquer análises ou intuições subjetivas.

Num primeiro momento, ainda anterior à iniciação da entrevista, foi entregue, lido e explicado ao entrevistado um protocolo de consentimento informado. Este clarificava ao entrevistado como estava organizado o projeto de investigação.

O dito protocolo também apresentava a natureza da participação do entrevistado nesta dissertação bem como as normas éticas associadas à atividade do investigador responsável. No que diz respeito ao mesmo, é feita referência ao orientador desta dissertação.

Ainda neste protocolo foi apresentada a duração da entrevista e também todos os cuidados éticos realizados para preservar a identidade do entrevistado.

Por fim, e ainda no que concerne ao conteúdo do protocolo, o mesmo referia o motivo das entrevistas realizadas aos indivíduos, neste caso as mesmas iriam ser usadas numa dissertação para obtenção do grau de Mestre em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais.

Para além dos cuidados éticos mencionados acima, os mesmos estenderam-se ao segundo grupo de entrevistados desta dissertação, isto é, os indivíduos que iniciaram a escolaridade com os Universitários, contudo tiveram um percurso escolar e pós-escolar diferente destes.

Ora, para salvaguardar este grupo de entrevistados e de modo a garantir a privacidade e o carácter voluntário da participação dos mesmos, após a entrevista feita ao Universitário, foi entregue ao mesmo um folheto que teria de ser entregue ao seu colega no ensino básico. O objetivo do folheto era para divulgar junto deste grupo de entrevistados a investigação bem como para os mesmos, caso assim o entendessem, de participarem na investigação.

Relativamente ao teor deste folheto, constava a identificação e caracterização da investigação; os objetivos da mesma; os cuidados éticos e os contactos do autor da dissertação.

Num segundo momento, e de modo a cumprir os procedimentos éticos inerentes ao estudo que foram mencionados acima, foi feita a gravação em formato áudio da entrevista e esta foi seguidamente identificada com um código. Posto isto, após realizada a transcrição da entrevista, esta foi anexada ao ficheiro áudio e ambos os ficheiros foram enviados ao entrevistado para que este tivesse conhecimento.

Relativamente às informações de carácter pessoal presentes na entrevista, e de forma a preservar a identidade do entrevistado e garantir o seu anonimato, foi feita a substituição por pseudónimos e códigos numéricos ou alfabéticos para todos os nomes, locais, escolas ou departamentos referenciados. Para além disso, foram omitidos quaisquer detalhes que levassem à identificação de terceiros por parte do entrevistado.

Na eventualidade de serem usados excertos de uma entrevista no trabalho final, foi efetuada a salvaguarda da identidade do entrevistado, sendo que isto foi feito através da omissão de locais, escolas, entre outros, sendo para este efeito efetuado uma codificação usando a idade, a escolaridade e a condição perante o trabalho.

5. Percursos Escolares e Projetos de Futuro

5.1. Caracterização do Percorso Escolar dos Jovens

Tendo em conta as questões de partida da dissertação, irão ser analisados os percursos escolares dos jovens entrevistados, enfatizando as diferenças existentes nas suas trajetórias escolares.

Como referimos anteriormente, um dos aspetos valorizados na entrevista remeteu para a caracterização da experiência escolar. Num primeiro momento, vamos perceber como é que os nossos inquiridos qualificam essa experiência ao longo da sua escolaridade no ensino básico e secundário.

Alguns recordam, com alguma nostalgia, as interações estabelecidas com os professores e com os colegas, revelando uma vivência escolar muito gratificante:

“Foi uma experiência muito boa, eu gostei muito do 1º Ciclo. O meu primeiro ano não tive um único professor que fosse por aí além para ser sincera, um professor meio baldas e pronto. Mas depois tive uma professora cabo-verdiana que foi a minha professora da primária praticamente desde o segundo ao quarto ano que sempre incentivou e tivemos muito apoio por parte dela. Era daquelas professoras à antiga, tinha aquelas régua de madeira para nos ensinar, batia na mesa para chamar a nossa atenção, mas tive uma experiência muito boa, tinha muito boas notas com ela. Naquele ano, na minha turma, eu era uma das três melhores alunas, portanto a minha adaptação sempre foi boa. No recreio brincava com toda a gente, tinha diferentes amigos, não era só raparigas nem só rapazes até porque eu gostava mais de jogar à bola e essas coisas mais masculinas do que o feminino, mas tínhamos todo o tipo de brincadeiras, brincávamos com outras turmas, não nos focávamos só na minha turma, portanto acho que foi uma experiência saudável.”

Feminino, 23 anos, Estudante,
Empregados-Executantes,
Licenciatura

Refere a exigência e o rigor de professores que, no início da escolaridade, a incentivaram e apoiaram, o que poderá ter sido decisivo no seu percurso escolar posterior. Refere ainda a importância do lado convival da sua experiência escolar que é muito valorizada pelos estudantes. Este testemunho da entrevistada corrobora a perspectiva de Lopes que refere que "um dos aspetos mais visíveis da territorialidade escolar é, precisamente, a sua forte ligação à ordem hegemónica da convivalidade de base grupal" (1995, p. 144).

Mas é importante referir que, apesar da sua pouca expressão, há entrevistados que recordam dificuldades de integração na escola logo desde o início da escolaridade.

“Tive alguma dificuldade no 3º Ano, foi uma transição bastante brusca do 2º para o 3º, recordo-me nas áreas da matemática e das ciências que tive alguma dificuldade e recordo-me disso porque depois mais tarde voltei a ter essa retrospectiva e senti alguma dificuldade em matéria, achei que a professora também não foi a melhor para aquele ano ser mais dinâmico e fácil de se passar, mas foi tranquilo. Estas dificuldades nestas disciplinas traduziram-se em dificuldades na transição depois para o 5º ano, as minhas notas deram para passar para o 5º Ano, mas podiam ter sido melhores caso tivesse mudado algumas linhas que segui.”

Feminino, 23 anos, Estudante,
Empregados-Executantes,
Licenciatura.

Esta entrevistada salienta principalmente as dificuldades escolares em determinadas disciplinas e as dificuldades sentidas na transição de ciclo, o que é corroborado por outro entrevistado:

“Inicialmente a adaptação foi mais difícil porque foi uma transição de escola e aí bastante gente, estávamos mais habituados aquele círculo fechado de gente na primária e adaptação no primeiro mês foi complicada. No 5º e 6º anos, o 6º ano foi o único ano que perdi, acho que deveu-se à idade. Na segunda vez que fiz o 6º ano as notas foram completamente diferentes do 1º Ano, acho que foi da idade e da vontade de vincar uma forma de estar, era aquela coisa na altura de a escola provavelmente não ser e isso fez-me ficar um ano atrás e acho que isso foi fundamental para depois nos anos seguintes ter tido os resultados que tive.”

Masculino, 25 anos, Rececionista, Empregados-Executantes, 12º Ano

Estas dificuldades na transição de ciclos são abordadas por Abrantes que refere que a transição de ciclo provoca uma desafetação nas relações com colegas e professores, ficando estas mais distanciadas, formais e instrumentais, facilitando assim a desintegração do ambiente escolar e os sentimentos de alienação estudantil, pese embora existam alunos que vivem essa transformação também como um enfraquecimento das estruturas de controlo social e, conseqüentemente, encaram esta transformação como um ganho de liberdade e independência (2005, p. 31).

No que diz respeito ao 3º Ciclo, este é um ciclo em que, no seu término, se começa a delinear aquilo que será o percurso escolar a curto e a médio prazo no que diz

respeito às áreas de estudo e ao tipo de ensino a seguir. Neste sentido, foi questionado aos entrevistados como foi a sua experiência no 3º Ciclo bem como as escolhas escolares realizadas. A maioria dos entrevistados referiu que a experiência neste ciclo tinha sido boa como abaixo está demonstrado.

“Como a maioria dos meus colegas perdeu o 6º Ano, fui colocada novamente noutra turma porque, no entanto, a minha quase que se dissolveu, os que passaram de ano ficaram distribuídos por outras turmas na mesma escola e a maior parte perdeu e foi para turmas PROFIJ. Fiquei numa turma de filhos de professores, de médicos e voltei a ser uma aluna normal, havia alunos excelentes. Tinha na minha turma pessoal de Europa de Leste, são pessoas que têm uma educação bastante exigente e eles eram bons a tudo. Eu dava-me sobretudo com duas raparigas que não eram esse estilo porque eu não tinha negativas, mas não era regradada a estudar como o resto e dava-me com duas raparigas iguais a mim.”

Feminino, 23 anos,
Estudante, Empregados-
Executantes, Licenciatura.

Este depoimento coloca em cena um dos problemas que têm sido estudados na Sociologia da Educação e que remete para os critérios usados pelas escolas na constituição das turmas (Duru-Bellat & Mingat, 1997, p. 191). Frequentemente os estabelecimentos de ensino desenvolvem estratégias para conservarem os bons alunos de modo a que se mantenham socialmente atrativas, sendo isto concretizado através da construção de turmas de nível, o que possibilita a coexistência no seu interior de uma população socialmente homogénea (Diogo, 2010, p. 435) que coloca numas turmas os alunos “fortes” e nas outras os alunos “fracos” (Barroso, 1995, p. 655). O depoimento da nossa entrevistada demonstra o impacto positivo, na sua trajetória escolar, da sua integração numa turma de “alunos excelentes”, algo que parece não ter ocorrido anteriormente. De facto, a investigação tem demonstrado que a constituição de turmas heterogéneas é muito favorável, em termos de progressão, para os alunos mais “fracos”, permitindo elevar o nível médio dos alunos sem penalizar os melhores alunos (Duru-Bellat & Mingat, 1997, p. 763).

Não obstante, é importante referir, embora seja de pouca expressão, que entre os entrevistados houve quem tenha considerado que a sua experiência no 3º Ciclo não tenha sido boa.

“Foi uma experiência muito nova porque eu perdi duas vezes o 8º Ano e três vezes o 9º Ano. Além disso, o 3º Ciclo foi importante para mim porque desvendei-me a muitos níveis, nomeadamente a nível social. É uma fase onde a gente descobre mais, foi uma fase onde sofri e pratiquei *bullying*. A nível escolar foi uma montanha-russa, no 7º Ano foram resultados positivos, depois o 8º Ano foram resultados negativos, só consegui passar à segunda e no 9º foram terríveis os resultados, tanto que na minha terceira vez no 9º Ano fui expulsa da escola.”

Feminino, 24 anos,
Desempregada, Empregados-
Executantes, 12º Ano.

Neste trecho a entrevistada atribui as dificuldades que teve no 3º Ciclo ao facto das reprovações que teve, isto é, ao insucesso escolar que marcou este ciclo de estudos. O insucesso escolar é frequentemente associado a uma trajetória escolar desfavorável, sendo que esta se traduz posteriormente em elevados custos pessoais, sociais e económicos para o indivíduo (Miguel *et al.*, 2013, p. 1).

Conforme o trecho indicado acima, verifica-se que a cisão existente entre o capital cultural das famílias e o universo escolar está associada à maior incidência de insucesso nos percursos escolares dos indivíduos provenientes de famílias com menores recursos económicos e culturais (Alves, 2013, p. 11). Há também a destacar, no relato da entrevistada, o facto de a mesma ter praticado e sofrido *bullying*, sendo que este contribui para o desenvolvimento de problemáticas no contexto escolar que consequentemente prejudicam o rendimento escolar (Costa & Pereira, 2010, p. 1812). É importante referir que os envolvidos com o *bullying* estão propensos a diversas implicações que interferem de forma negativa nas atividades sociais, como é o caso da escola, por serem submetidos a tais formas de violência (Barros *et al.*, 2009, p. 5745).

Virando agora as atenções para o tipo de ensino escolhido pelos entrevistados após o término do 3º Ciclo, procurou-se saber, nas entrevistas, qual foi o ensino em que os entrevistados ingressaram após o 3º Ciclo. Ora, a maioria dos entrevistados escolheu o Ensino Secundário Regular.

“Escolhi a Escola Secundária Antero de Quental para tirar a área de Línguas e Humanidades”

Feminino, 23 anos, Assistente Técnica, Empregados-Executantes, Licenciatura.

Contudo, uma pequena franja dos entrevistados referiu que, após o 3º Ciclo, ingressou no Ensino Profissional.

“Eu decidi ir por outro caminho, entretanto acabei por tirar o 9º Ano fora da escola onde estava que tinha frequentado e posteriormente ingressei num curso profissional de três anos que me deu acesso ao nível 4, digamos assim ao 12º, foi o curso de técnico de turismo ambiental e rural, estive na MEP.”

Feminino, 24 anos,
Desempregada, Empregados-
Executantes, 12º Ano.

É importante referir que apenas uma entrevistada referiu que frequentou o Ensino Secundário Regular e o Ensino Profissional.

“Primeiro fui para Línguas e Humanidades, porque gostava de História e Geografia, tinha a Matemática, mas era a tal coisa... tive as minhas dificuldades, mas tive uma altura boa. Lá eu perdi, foi o primeiro ano que eu perdi, fiquei depois mais um ano a fazer 3 disciplinas, consegui-as a fazer mas depois as minhas colegas já estavam todas a acabar o curso e eu estava um bocadinho para trás e foi uma altura complicada da minha vida, tava com uns problemas a nível psicológico e até fui acompanhada na escola por uma psicóloga e eu achei que tinha de tomar um rumo diferente à minha vida, não estava a gostar do rumo que a minha vida estava a tomar e preferi procurar uma nova fase da minha vida e comecei a pesquisar acerca do Ensino Profissional. Apesar de ter passado aquelas disciplinas sentia que aquele não era o caminho que eu devia seguir, fiz os exames e entrei na INETESE no curso de contabilidade.”

Feminino, 24 anos, Auxiliar
de Serviços Gerais, Empregados-
Executantes, 12º Ano

Relativamente à entrevistada que ingressou no Ensino Secundário regular, a mesma fez, até à frequência deste ensino, um percurso escolar livre de reprovações, o que acaba por ir ao encontro da teoria de Mendes que refere que os alunos que tendem a fazer percursos escolares com aproveitamento, sendo estes caracterizados pela inexistência de reprovações tendem, aquando do término do 3º Ciclo, a ingressar no ensino regular (2009, p. 18). A entrevistada que ingressou no Ensino Profissional já tinha tido algumas reprovações antes de ingressar neste ensino, o que corrobora a

perspetiva de Mendes que refere que existe uma forte correlação entre frequência do ensino profissional, origem social e aproveitamento escolar, dado que a maioria dos alunos pertence a famílias de capital cultural e económico baixo e com percursos escolares com mais elevadas taxas de reprovação (2009, pp. 15 a 17).

No que concerne à experiência no Secundário, a maioria dos entrevistados referiram que a experiência não tinha sido boa neste grau de ensino.

“Esta experiência já foi difícil, tive contacto com disciplinas mais difíceis e que requeriam mais estudo, atenção e tempo. Confesso que nunca fui um aluno de estar sempre a estudar, sempre fui o aluno “preguiçoso”, sempre tive boas notas, mas sempre tive um bocadinho de preguiça, daí a preguiça aliada às disciplinas difíceis foi um período difícil, mas passei.”

Masculino, 25 anos,
Empregado de armazém,
Trabalhadores-Independentes,
Licenciatura

Torres e Mouraz atribuem importância ao contexto sociocultural como fator explicativo das dificuldades de carácter académico, isto é, relacionadas com as disciplinas e com os conteúdos lecionados, sentidas pelos alunos no secundário (2019, p. 4).

No extremo oposto, alguns entrevistados mencionaram que tinham tido uma boa experiência no ensino secundário.

“No secundário mudei de turma porque aí cada um escolhe o curso que quer e normalmente não queremos todos a mesma coisa. Durante os primeiros tempos tive dificuldade em adaptar-me à nova turma porque não fiquei com ninguém dos outros anos mas após isso tudo correu bem e os meus amigos atuais vêm dessa turma do secundário e em relação às disciplinas eu gostei porque a área que gosto é humanidades, gosto de ciências sociais e foi no 12º que tive psicologia com um professor muito bom (...) e foi ele que me fez pensar em ir para a universidade porque fui para o 10º porque era o percurso mais normal de uma pessoa fazer e era escolher isso em vez de ir para o ensino profissional mas na altura ainda não tinha bem a certeza daquilo que queria tirar na universidade. Só mesmo no 12º é que comecei a pensar em Psicologia porque gostava de perceber como a mente funcionava, como as pessoas socializavam umas com as outras é que comecei a ver que seria uma opção a seguir, a alternativa era história porque sempre gostei de história mas foi no 12º é que tive aquela certeza daquilo que queria na universidade e por causa disso experimentei no 12º escolhi disciplinas diferentes da minha actual turma do 10º e 11º o que fez com que eu separasse deles por ter escolhido outras disciplinas mesmo para eu experimentar e ver o que ia gostar mais e acabei por gostar mais de psicologia e foi essa a primeira opção na Universidade.”

Feminino, 23 anos,
Estudante, Empregados-
Executantes, Licenciatura.

Ainda houve entrevistados que consideraram que a experiência no Ensino Secundário como desafiante.

“Foi desafiante porque obviamente o nível de ensino aumentou e nós começamos a ter disciplinas mais específicas e aí já comecei a perceber as áreas que gostava. Para além de desafiante, eu considero que foi ainda enriquecedor porque fez-me perceber as disciplinas que eu gostava e aquelas que eu acabei por perceber que não valiam a pena. Em termos de colegas, acabei por mudar de turma porque alguns colegas foram para o Ensino Profissional, outros deixaram de trabalhar e depois contatei com outros colegas. A nível dos professores, eu não gostava da professora de matemática pela maneira dela dar aulas, a professora de física e química por vezes gostava e não gostava dela, mas de maneira geral achei os professores atenciosos. Em ciências tinha boas notas a português, a biologia, filosofia, o que tinha mais dificuldade era matemática e física e química, quando fui para humanidades tive boas notas a literatura, história e geografia.”

Feminino, 23 anos,
Estudante, Empregados-
Executantes, Licenciatura.

Esta diversidade de experiências, patente nestes três últimos trechos, corrobora a perspectiva de Charrua que refere que quando se tem em linha de conta o sucesso escolar até ao término do Secundário, as diferenças identificadas em termos da escolaridade das respetivas famílias traduzem discrepâncias importantes durante a trajetória escolar passada sendo que a quantidade de estudantes que declaram não ter reprovado no secundário, oriundos de meios sociais favorecidos, é muito baixa, face aos que são provenientes de meios sociais desfavorecidos (2014, pp. 48-49).

Talvez seja um importante motivo de reflexão o facto de os entrevistados referirem com bastante predominância o sucesso escolar e as disciplinas que tiveram neste nível de ensino. Tal referência feita pelos entrevistados pode estar associada à competitividade existente neste nível de ensino, sendo esta derivada, provavelmente, da competitividade existente no acesso ao mundo laboral (Rodrigues, 2010, p. 195).

Resumindo podemos dizer que as principais dificuldades escolares enfrentadas pelos nossos entrevistados remeteram, na sua maioria, para dificuldades associadas a determinadas disciplinas:

“Diria que as dificuldades que tive foram normais, ou seja, algumas disciplinas com mais dificuldades, mas nada de anormal. Nunca tive muitas dificuldades com colegas, convivia com eles, penso que tive dificuldades normais, uma disciplina ou outra que tenha complicado mais, mas são normais, penso.”

Masculino, 25 anos,
Empregado de Armazém,
Trabalhadores-
Independentes,
Licenciatura.

Para além das dificuldades com disciplinas, importa também destacar, como dificuldades mencionadas pelos entrevistados, a relação com os agentes educativos, nomeadamente os professores, sendo que a respeito destes os entrevistados referiram, a relação interpessoal e as estratégias pedagógicas usadas pelos professores na lecionação dos conteúdos curriculares:

“Senti algumas dificuldades com os professores porque eles tinham prazos a cumprir e davam a matéria às três pancadas e eu tenho um problema que é quando eu não entendo uma coisa, não gosto de avançar para a seguinte e ficava para trás, ainda eu tentava tirar a dúvida, mas já não havia essa possibilidade porque já era muito atrasado e fazia efeito bola de neve.”

Masculino, 23 anos,
Agente da PSP,
Empregados-Executantes,
12º Ano

Estas dificuldades com o sistema de ensino, quer ao nível das disciplinas, quer com a relação e o modo como os professores lecionam a matéria ocorrem, segundo Lynch e O’Riordan, porque os indivíduos de origens sociais mais desfavorecidas, estão pouco familiarizados com a cultura escolar, traduzindo-se isto em dificuldades no seu percurso escolar, pois a cultura que lhes é transmitida pela sua família é oposta à do sistema de ensino (1998, p. 470). Ainda no que toca às desigualdades referentes à cultura familiar e escolar, importa referir a teoria dos códigos linguísticos de Bernstein em que este autor, (citado por Seabra, 2009, pp. 90-91), refere que os alunos oriundos de meios sociais mais favorecidos possuem vantagem na medida em que usam o mesmo tipo de código comunicacional usado na escola. Bourdieu (citado por Lehmann, 2013, p. 10) refere que a incongruência existente entre o *habitus* e o campo, neste caso, o

sistema de ensino, acontece porque os indivíduos de meios sociais desfavorecidos não aceitam os propósitos do jogo escolar nem percebem as regras do mesmo.

Este afastamento dos jovens em relação à cultura escolar tem implicações no desempenho escolar e a investigação tem demonstrado, como referimos, uma forte associação entre a origem social e o insucesso escolar (Almeida, 1994, pp. 144-145). No caso dos nossos entrevistados, verificamos que a maioria registou reprovações durante o seu percurso escolar, que durante o ensino básico, quer durante a frequência do ensino secundário.

“Sim, reprovei no total 3 vezes, uma vez no 8 ano e duas vezes no 9ºano.”

Feminino, 24 anos,
Desempregada, Empregados-
Executantes, 12º Ano.

“Sim, reprovei 3 vezes. Uma no 2º Ano, outra no 11º e outra no 12º.”

Masculino, 27 anos,
Assistente Técnico,
Empregados-Executantes,
Licenciatura.

“A nível de notas foi mais complicado, reprovei 2 vezes, uma vez no 11º e outra no 12º.”

Masculino, 27 anos,
Nadador-Salvador,
Trabalhadores-Independentes,
12º Ano.

“Sim, reprovei uma vez e foi no 3.º ano devido a uma mudança de escola e esta mudança trouxe-me algumas dificuldades.”

Masculino, 25 anos,
Empregado de armazém,
Trabalhadores-Independentes,
Licenciatura.

Para alguns trata-se de um insucesso precoce – registados nos primeiros anos de escolaridade – e cumulativo, na medida em os episódios de reprovação podem repetir-se em diferentes momentos das trajetórias escolares (Benavente, 1990, pp. 728-729). Como refere Almeida o desempenho escolar está interligado com a origem social dos indivíduos na medida em que os que são oriundos de origens sociais desfavorecidas têm dificuldades em progredir de forma equilibrada ao longo do percurso escolar. Tal não acontece entre os indivíduos de origens sociais favorecidas (1994, pp. 144-145).

Entre os aspetos positivos da experiência escolar, no ensino básico e secundário, os entrevistados mencionaram vários aspetos, nomeadamente as condições das escolas frequentadas.

“No geral foi tudo muito bom. Tive a sorte de ter apanhado ao longo do meu percurso escolar professores excelentes, dos quais se vejo na rua temos tema de conversa para falar. No geral foi tudo excelente desde professores a colegas de turma, ambiente de turma no geral, não tenho razões de queixa.”

Masculino, 25 anos, Técnico de Informática, Trabalhadores Independentes, 12º Ano.

Apesar da menor expressão, há a realçar que um entrevistado referiu que as condições eram más.

“A nível de estrutura e tirando a escola que passei no 2º ciclo, eram escolas bastante danificadas e bastante antigas (...).”

Feminino, 24 anos,
Desempregada, Empregados-
Executantes, 12º Ano.

Posto isto, e analisando os trechos presentes acima relativos às condições das escolas, de acordo com Kosunen e Seppanen, a qualidade das escolas influencia a qualidade da aprendizagem dos estudantes (2015, p. 330).

A maioria dos entrevistados, quando confrontada com aquilo que concebem ser os aspetos positivos da escola, referem que os mesmos estão associados aos benefícios e às competências que a mesma transmite.

“Para mim o principal sentido da escola é ensinar e orientar os alunos e ajudá-los a escolher um futuro profissional. É isso que tiro de positivo da escola, o que eu aprendi e que me ajudou a perceber pelo menos o que eu não quero fazer a nível profissional.”

Feminino, 24 anos,
Desempregada, Empregados-
Executantes, 12º Ano.

A educação constitui-se como um veículo para a obtenção de conhecimentos e competências, elementos estes indispensáveis para a obtenção de um emprego. O atual mercado de trabalho caracterizado pelo desemprego e pela precariedade, tem atingido toda a população, em particular, os licenciados (Pinto, 2014, p. 5).

Desde há muitos anos, e através dos criadores da teoria do capital humano, existe a ideia de que a educação é um investimento que valoriza o indivíduo e que possui influência sobre o crescimento económico (Pinto, 2014, p. 6).

Para os criadores da teoria do capital humano, os indivíduos estão cientes da relevância da educação na sua vida futura, o que faz com que invistam em si próprios, tanto para efeitos do mercado de trabalho como de culto pessoal (Pinto, 2014, p. 6).

Foi questionado aos entrevistados qual era, para os mesmos, o sentido da escola sendo que a grande maioria dos entrevistados referiu a aquisição de conhecimento como o principal sentido da escola.

“Sim foi importante sem dúvida. Por causa do conhecimento que nós adquirimos, pelas memórias, pelas amizades, pelos conselhos dados pelo professor; ajuda-nos muito para aquilo que é a vida pós estudos.”

Masculino, 23 anos, Rececionista, Empregados-Executantes, Licenciatura

Apesar da sua pouca expressão há que destacar a menção feita por uma entrevistada que referiu que, para si, o sentido da escola é a possibilidade de um futuro melhor.

“A escola para mim foi uma oportunidade de futuro.”

Feminino, 23 anos,
Estudante, Empregados-
Executantes, Licenciatura.

Uma opinião unânime verificada junto dos entrevistados foi o facto de estes considerarem que a escola foi importante na sua vida.

Estes três últimos trechos e o trecho referente aos aspetos positivos da escola corroboram a perspetiva de Jin e Ball visto que estes autores defendem que a dependência/importância em relação à escola por parte dos jovens não é uma escolha, mas sim um condicionalismo imposto pelo seu meio social na medida em que veem na escola uma possível oportunidade de mobilidade social ascendente (2019, p. 75).

“Foi, é na escola que se começa a aprender a ler, a escrever, a ganhar conhecimentos, a fazer as primeiras amizades e também a escola forma-nos como pessoas, é na escola que nós passamos grande parte do tempo enquanto crianças e adolescentes.”

Feminino, 24 anos,
Secretária, Empregados-
Executantes, 9º Ano.

No próximo subponto irá ser abordada a influência do meio social de origem no percurso escolar dos alunos. Para tal desígnio irão ser tratados aspetos culturais e económicos referentes ao meio social de origem dos alunos.

Depois de caracterizado o percurso escolar dos nossos entrevistados segundo vários aspetos, importa, sob a forma de uma tabela, sistematizar de maneira global o dito percurso.

Tabela 2 - Perfil do percurso escolar dos entrevistados

Nome fictício	Sexo	Idade	Nível de Escolaridade Completo	Reprovações	Dificuldades escolares	Expectativas em relação ao Ensino Superior
Leonel	M	25 Anos	Licenciatura	3º Ano	Dificuldades com disciplinas	Expectativas elevadas
Graça	F	23 Anos	Licenciatura	10º Ano	Dificuldades com disciplinas	Expectativas elevadas
Susana	F	23 Anos	Licenciatura	7º Ano	Dificuldades com disciplinas	Expectativas elevadas
Elias	M	27 Anos	Licenciatura	11º e 12º Ano	Dificuldades com disciplinas	Expectativas baixas
Jorge	M	22 Anos	Licenciatura	Nunca reprovou	Dificuldades com disciplinas e com transportes	Expectativas elevadas
Maura	F	24 Anos	Secundário	8º e 9º Ano	Horários escolares	Expectativas elevadas
Manuel	M	25 Anos	Secundário	Nunca reprovou	Dificuldades com disciplinas e com tarefas escolares	Expectativas baixas
Ana	F	23 Anos	Licenciatura	Nunca reprovou	Estar longe da família	Expectativas elevadas

Margarida	F	23 Anos	Licenciatura	Nunca reprovou	Interação em sala de aula	Expectativas elevadas
Claúdio	M	27 Anos	Secundário	12º Ano	Ultrapassar a preguiça	Expectativas baixas
Carolina	F	23 Anos	Licenciatura	Nunca reprovou	Dificuldades com disciplinas	Expectativas elevadas
Lurdes	F	24 Anos	3º Ciclo	11º e 12º Ano	Dificuldades com disciplinas	Expectativas elevadas
Sandro	M	23 Anos	Secundário	Nunca reprovou	Dificuldades no relacionamento com os professores	Expectativas baixas
Diogo	M	25 Anos	Secundário	6º Ano	Dificuldades com disciplinas	Expectativas elevadas

De acordo com a tabela supramencionada, seis dos nossos entrevistados referiram que nunca tinham reprovado um ano escolar ao passo que se verificou, entre os entrevistados que reprovaram, uma maior predominância das reprovações no ensino secundário. Os nossos entrevistados referiam na sua maioria, como dificuldades escolares sentidas, dificuldades relacionadas com as disciplinas, registando-se uma predominância residual para dificuldades com os professores, tanto na relação como ao modo que os mesmos lecionavam a matéria. Por fim, no que concerne às expectativas de ingresso no ensino superior, a maioria dos nossos entrevistados possuía expectativas elevadas no ingresso neste grau de ensino, independentemente dos desempenhos escolares. Apesar da pouca expressão, quatro dos nossos entrevistados referiam que tinham poucas expectativas em ingressar no ensino superior sendo que isto derivava, na maioria dos casos, do facto de estes entrevistados quererem entrar no mercado de trabalho e começar a sua vida ativa.

5.2.A Influência do Meio Social de Origem no Percurso Escolar

Como foi mencionado anteriormente, valorizou-se nas entrevistas a influência que o meio social de origem tem no percurso escolar dos estudantes.

Numa primeira instância, procurou-se saber, qual foi, para o entrevistado, a influência do seu meio social de origem na progressão dos seus estudos. Para o efeito, foi formulada a seguinte questão: “Como caracterizaria a influência do seu meio social de origem na progressão dos seus estudos?”.

Perante esta questão, a perspectiva da esmagadora maioria dos entrevistados foi que o seu meio social de origem tinha tido bastante influência na progressão dos estudos, criando neles maiores aspirações sociais, pois viam na escolarização uma possibilidade de melhorarem as suas condições de vida, conforme consta abaixo:

“O meu meio social, como por exemplo, na minha família sou a única e fui a primeira a concluir os estudos na universidade. O facto de não ter ninguém na família que tivesse ido tão longe fez com que eu tivesse mais apoio, principalmente dos meus pais para não ter a mesma vida que eles. Acho que nesse sentido o meio social de origem influenciou, influenciou eu querer ter mais do que aquilo que eles já tinham.”

Feminino, 23 anos, Estudante,
Empregados-Executantes,
Licenciatura

De acordo com o trecho apresentado acima, pode-se constatar, de acordo com Casanova, que os indivíduos procuram uma melhoria no seu estatuto e na qualidade de vida, comparativamente com a sua família, através da obtenção de um diploma de ensino superior (2003, p. 47), denotando-se assim uma influência do meio social de origem.

Procurou-se aferir, junto dos entrevistados, se as turmas que tinham frequentado eram homogéneas ao nível do meio social de origem dos alunos que as compunham. O objetivo desta questão era entender, em primeira instância, se o entrevistado esteve inserido em turmas homogéneas ou heterogéneas ao nível da origem social e depois perceber se a inserção nestas turmas tinha influenciado o seu rendimento escolar. Ora, a maioria dos entrevistados respondeu que as turmas que tinham frequentado durante o seu percurso escolar tinham alunos que tinham diferentes origens sociais, o que se refletia nas vivências e no rendimento escolar.

“(...) apercebi-me que não eramos todos iguais, havia as turmas A,B,C, e a turma A era frequentada por alunos com mais possibilidades económicas, à partida vinham com boas notas do Básico, aí notei que se fizesses parte de uma certa turma sentias-te burrinho, se fosses para outra sentias-te o esperto e eu como tinha poucas possibilidades ia para as turmas piores, eles metiam os piores alunos todos numa turma porque teoricamente a possibilidade de alguém prosseguir estudos daquela turma era muito baixa mas tu tens de demonstrar o oposto.”

Feminino, 23 anos,
Desempregada, Empregados-
Executantes, Licenciatura.

O trecho acima apresentado corrobora a perspectiva de Kosunen e Seapanen na medida em que estes autores consideram que as escolas formam turmas tendo por base os resultados escolares dos alunos e que isso tem influência não apenas nos resultados escolares, mas também nas suas aspirações e ambições (2015, p. 334). Para além disso, também se nota neste trecho que os efeitos das condições de vida dos indivíduos no percurso escolar se fazem sentir desde cedo e condicionam o desenrolar do percurso escolar na medida em os indivíduos, possuidores de baixo capital económico, têm menos recursos para suportar os custos inerentes ao seu percurso escolar (Henderson *et al.*, 2020, p. 736).

A entrevistada, no trecho acima demonstrado, demonstra como a constituição das turmas obedecia não só a critérios escolares, mas também económicos, o que faz com que a constituição das turmas seja um processo de recrutamento social (Diogo, 2010, p. 432). Para além disso, a entrevistada procurou contrariar o destino social que na escola parecia estar a ser delineado para ela, por ter sido colocada em turmas em que era predominante o baixo aproveitamento escolar dos alunos que a compunha e arranjou motivações para contrariar esse destino traçado pela escola.

Alguns entrevistados referiram que as turmas em que estiveram inseridos no seu percurso escolar eram homogéneas ao nível do meio social de origem dos alunos.

“Sim, nunca tive, pelo menos que me recorde, nenhum colega que vivesse com dificuldades. As pessoas viviam aqui no mesmo meio nas Calhetas, todos viviam bem... quando fui para Rabo de Peixe, a minha turma era maioritariamente pessoal de Rabo de Peixe, não tinha ninguém da freguesia na minha turma, mas facilmente dei-me bem com eles todos porque eramos todos da mesma classe social, nunca levantaram problemas e o mesmo aconteceu no secundário, eramos todos da mesma classe, não tinha nenhum colega com dificuldades.”

Masculino, 25 anos, Técnico de
Informática, Trabalhadores-
Independentes, Licenciatura.

Procurou-se saber, junto dos entrevistados, se os mesmos já tinham trabalhado durante o seu percurso escolar para custear os seus estudos. A maioria dos entrevistados afirmou que nunca teve de trabalhar, sendo que os pais é que custeavam os estudos. Esta pergunta tinha como intuito compreender melhor a capacidade económica do entrevistado.

“Não, os meus pais é que os sustentavam.”

Feminino, 23 anos, Estudante,
Empregados-Executantes,
Licenciatura.

Este trecho reflete as preocupações dos estudantes relativamente ao financiamento dos seus estudos serem desiguais pois as mesmas estão associadas às posses económicas dos seus pais.

Assim sendo, tal desigualdade face ao investimento escolar faz com que os descendentes destas famílias realizem percursos escolares diferentes, tanto em qualidade como em extensão (Bradley, 2017, p. 33). Há famílias, como é o caso da família da entrevistada, que procuram investir na escolaridade dos filhos, mesmo que tal implique esforços financeiros adicionais, porque percecionam a escolaridade como um instrumento fulcral para o futuro.

Apesar da pouca expressão, importa referir que alguns entrevistados trabalharam enquanto estudaram para custear os estudos. No testemunho dos mesmos salienta-se o facto de se sentirem cansados do trabalho, o que levava a que não tivessem vontade para estudar.

“Sim trabalhei. Obviamente que era muito mais cansativo, sentias-te mais exausto e não tinhas aquela vontade de estudar, mas ao mesmo era prazeroso saber que tinhas a capacidade de juntar as duas coisas.”

Feminino, 23 anos,
Desempregada, Empregados-
Executantes, Licenciatura.

Também Lynch e O’Riordan salientam que na investigação realizada perceberam que é usual os estudantes de meios sociais mais desfavorecidos trabalharem

para a financiarem os estudos, o que acaba por prejudicar o rendimento académico e a disponibilidade para os mesmos (1998, p. 457).

Para aferir se os entrevistados foram beneficiários de algum apoio escolar durante o seu Percurso Escolar, foram feitas as seguintes perguntas: “Durante o seu percurso escolar, beneficiou de algum apoio social ou escolar?”; “Se sim, quais (SASE, bolsa, entre outros)?”. Tais perguntas tiveram como intuito contribuir para uma melhor caracterização e compreensão do meio social de origem do estudante, atendendo aos critérios de atribuição destes apoios escolares.

Alguns entrevistados afirmaram que foram beneficiários de apoios sociais/escolares, sendo que em alguns casos este apoio foi transversal também ao ensino superior, isto é, tiveram bolsas de estudo.

“Sim, tive bolsa na Universidade e tive escalão na escola.”

Masculino, 27 anos, Assistente
Técnico, Empregados-
Executantes, Licenciatura.

Outros entrevistados referiram que não beneficiaram de qualquer apoio social/escolar no seu Percurso Escolar.

“Não, gostaria de ter tido, mas (...) nunca usufruí de escalão.”

Masculino, 25 anos, Empregado de armazém, Trabalhadores-Independentes, Licenciatura

Estas diferenças no modo como os nossos entrevistados financiaram os seus estudos remetem nos para a teorização de Bradley que refere que o capital económico possuído pelas famílias influencia o investimento feito pelas mesmas no percurso escolar dos seus filhos (2017, p. 33).

Procurou-se aferir, junto dos entrevistados, o quão informados eram os pais acerca do sistema de ensino usando para o efeito a seguinte questão: “Eles eram pessoas informadas no que diz respeito ao sistema de ensino?” Tal pergunta tinha como objetivo

compreender o envolvimento parental no percurso escolar do filho pois, este é variado consoante o capital cultural possuído pelos pais (Diogo, 2006, p. 93).

A esmagadora maioria dos entrevistados referiu que os seus pais eram minimamente informados acerca do sistema de ensino sendo que estas informações que os mesmos possuíam se prendiam com o dia-a-dia escolar do filho.

“Acho que sabiam o básico, também só fizeram o 6º Ano e não tinham um grande conhecimento ao nível das normas, ou os passos que teriam de ser dados, eles sabiam o básico, mas algo mais aprofundado como por exemplo as saídas dos cursos, isso não.”

Feminino, 23 anos, Estudante,
Empregados Executantes,
Licenciatura.

Apesar da parca expressão, importa destacar a referência de um entrevistado que mencionou que os pais eram bastante informados acerca do sistema de ensino. Segundo o mesmo, os pais tinham conhecimento acerca da oferta educativa existente e dos apoios escolares existentes.

“Sim, eles sabiam sempre quais eram as minhas hipóteses. Eles eram as primeiras pessoas com quem eu entrava em contato e eu sempre que lhes dizia alguma informação, eles davam-me sempre outras hipóteses “olha, se quiseres ir por aí tudo bem, mas tu tens hipótese assim e assim, tens bolsa noutro lado”, portanto grande parte daquilo que eu sabia era através deles, a minha mãe sempre teve bem dentro de como funcionava os escalões.”

Masculino, 25 anos, Técnico de Informática, Trabalhadores Independentes, 12º Ano.

Outro entrevistado referiu que os pais não eram informados acerca do sistema de ensino pois os mesmos não estavam por dentro das atualizações que ocorriam no referido sistema.

“Penso que não porque a ideia que eles tinham em mente por vezes era o contrário e por vezes havia ali uma falha de comunicação e as coisas também se iam atualizando e eles não estavam dentro do assunto e isso viu-se no apoio que a minha mãe me dava com a matemática.”

Masculino, 23 anos, Agente da PSP, Empregados Executantes, 12º Ano.

Estes três trechos transparecem o facto de que o entendimento relativo ao sistema de ensino está dependente da escolaridade do grupo doméstico social, sendo que a este se respeito se destaca a escolaridade materna. Pelo facto de este entendimento ser diferenciado de acordo com a escolaridade do grupo doméstico faz com o estudante esteja em vantagem ou desvantagem perante os seus colegas, sendo isto dependente da escolaridade do grupo doméstico. Mais acrescenta o autor que o percurso escolar dos mesmos, no que à duração e qualidade diz respeito, está dependente tanto do capital cultural como económico dos pais (Evans, 2020, p. 1248).

5.3. Expectativas em Relação ao Ensino Superior

Um dos aspetos valorizados na entrevista remeteu para as expectativas, dos estudantes e dos seus pais, de ingresso no Ensino Superior. Iremos perceber estas expectativas e se as mesmas eram consonantes entre pais e filhos.

Posto isto, a maioria dos quinze entrevistados referiram que tinham expectativas em ingressar no ensino superior. No que toca ao percurso escolar dos entrevistados que não tinham expectativas em ingressar no ensino superior, alguns tiveram reprovações sendo que as dificuldades alegadas por estes entrevistados, no decurso do seu percurso escolar, prenderam-se com o aproveitamento em algumas disciplinas, relacionamento com os professores bem como dificuldades em motivarem-se para a realização das tarefas escolares.

Os entrevistados que ambicionavam ingressar na Universidade referiram que pretendiam o ingresso na mesma para terem melhores condições de vida.

“Sim, porque para mim sempre foi um objetivo tirar no mínimo a licenciatura, a minha meta sempre foi chegar à universidade. Fui interiorizando essas metas em mim, não sei explicar, sempre foi um objetivo de acabar o 12º e conseguir tirar um curso de licenciatura.”

Feminino, 23 anos, assistente técnica, empregados-executantes, Licenciatura.

“Sim, sempre tive o objetivo de ir para o Ensino Superior. Porque sempre gostei de aprender e como me sempre disseram que para ser alguém tinha de ir mais além nos estudos, sempre tive esse objetivo. Sim, sempre tive o objetivo de ir para o Ensino Superior. Porque sempre gostei de aprender e como me sempre disseram que para ser alguém tinha de ir mais além nos estudos, sempre tive esse objetivo”

Feminino, 23 anos, estudante, Empregados-Executantes, Licenciatura.

A dependência que estes indivíduos possuem em relação à universidade e ao ingresso na mesma poderá dever-se à sua origem social pois esta pertença faz com que encarem a Universidade uma possível oportunidade de mobilidade social ascendente (Jin & Ball, 2019, p. 75).

Uma entrevistada referiu que após terminar o seu curso no ensino profissional equacionou o ingresso no ensino superior, contudo a indisponibilidade financeira acabou por ser um entrave a este ingresso.

“Quando era mais nova sim, tinha aquela tendência para imaginar naquilo que iria ingressar no 12º e posteriormente na Universidade para ter um bom emprego e isso passou-me bastante pela cabeça só que no 3º ciclo esta expectativa desvaneceu-se e eu tomei outro rumo, e senti que o profissional se adequava melhor a mim. Depois de já ter tirado Turismo na Escola Profissional pesquisei este mesmo curso na Universidade e cheguei a ter novamente o interesse em entrar, mas aí entrou o fator do dinheiro, acabou por ser uma barreira. Quando era mais nova sim, tinha aquela tendência para imaginar naquilo que iria ingressar no 12º e posteriormente na Universidade para ter um bom emprego e isso passou-me bastante pela cabeça só que no 3º ciclo esta expectativa desvaneceu-se e eu tomei outro rumo, e senti que o profissional se adequava melhor a mim. Depois de já ter tirado Turismo na Escola Profissional pesquisei este mesmo curso na Universidade e cheguei a ter novamente o interesse em entrar, mas aí entrou o fator do dinheiro, acabou por ser uma barreira.”

Feminino, 23 anos, desempregada, Empregados-Executantes, 12º Ano.

Este trecho ilustra a ideia de Bergenson que os estudantes com menores recursos estão em menor número na universidade pois estes estudantes tendem, no decurso do seu percurso escolar, a optarem por percursos em que acabam por desviar os mesmos da universidade na medida em que por vezes optam pelo ensino profissional. Mesmo os que ficam no ensino regular, este é um caminho marcado, muitas vezes, pelo insucesso escolar, que se acaba por traduzir posteriormente em abandono escolar (2007, p. 110). Para além disso, este autor refere que esta diminuição da presença destes alunos se deve às condições financeiras dos mesmos.

Alguns entrevistados referiram que não tinham expectativas em ingressar no ensino superior pois não se identificavam com o “dia-a-dia” dos estudantes universitários.

“Não, porque a vida de estudante nunca foi muito boa para mim porque sempre procurei uma vida mais ativa e então não me via a estudar na Universidade”.

Masculino, 23 anos, agente da PSP, Empregados-Executantes, 12º Ano.

Este trecho demonstra que os estudantes que não possuem expectativas relativamente à prossecução dos seus estudos tendem a não desenvolver o seu potencial académico que possuem, pois não acham que possam usar o que aprenderem na escola na sua vida quotidiana. Esta descrença destes estudantes face aos conhecimentos e às competências transmitidas pelas escolas faz com que o mesmo tendam a não fazer percursos escolares com aproveitamento (Anders, 2017, pp. 382-383).

Relativamente à perspectiva dos pais relativamente ao ingresso dos filhos no ensino superior, os jovens referem que os pais estavam em sintonia consigo no que ao ingresso no ensino superior diz respeito.

“Sim porque numa primeira fase as expectativas que eu tinha que era ir para o Ensino Superior eram as mesmas que as dos meus pais. Como não tinha ninguém que na altura já tivesse ido e já tivesse feito todo esse percurso, nem tinha conhecidos que tivessem uma grande experiência neste assunto fazia com que eu não tivesse grandes expectativas, tinha simplesmente a ideia que era o melhor caminho para me abrir portas para o futuro e essa era também a expectativa dos meus pais.”

Feminino, 23 anos, estudante, Empregados-Executantes, Licenciatura.

Pelo facto de a entrevistada de ter sido da primeira geração da família a ir para o ensino superior e por não haver ninguém na sua rede de conhecidos que fosse licenciado fez com que a entrevistada possuísse poucas informações acerca do dito Ensino, levando a que os mesmos possam ter algumas dificuldades no entrosamento com o ensino superior (Lawrence, 2016, p. 73). Para além disso, por ter sido a primeira da família a ingressar no ensino superior, possui um capital cultural limitado, sendo este herdado do seu ambiente familiar. Este défice de capital torna a sua experiência de

adaptação ao ensino superior mais desafiante do que para outros estudantes (Ivemark & Ambrose, 2021, p. 1).

Ainda no que concerne ao ensino superior, verifica-se, entre os entrevistados que não foram para a universidade, uma discordância entre pais e filhos no que concerne à expectativa em ingressar no ensino superior pois, em alguns casos, já tinham irmãos que tinham frequentado a universidade.

“Não, no início era, mas depois quando comecei a perder esta expectativa os meus pais continuavam a tê-la e aí houve uma discrepância nas nossas expectativas, eles gostavam que eu ingressasse como o meu irmão ingressou.”

Feminino, 23 anos, desempregada, Empregados-Executantes, 12º Ano.

Do trecho acima mencionado, podemos extrair a ilação de que o grupo doméstico, não condicionou a entrevistada na procura de uma maior escolarização, procurando assim que a filha se diferenciasse dos membros da sua família de enquadramento (Diogo *et al.*, 2017, pp. 39-42).

Há que realçar que entre os não universitários não houve apenas discordância entre as expectativas dos pais em relação às dos filhos em ingressar no ensino superior, pois alguns dos entrevistados referiram que os pais apoiaram a sua decisão de não ingressarem na universidade.

“(…) quando eu disse a eles que já não tinha essa vontade, eles disseram “ok, se não é da tua vontade…”.

Feminino, 24 anos, Secretária, Empregados-Executantes, 9º Ano.

Este trecho demonstra o peso da origem social, em todas as suas dimensões (capitais económico, social e cultural) na construção das expectativas de ingresso no ensino superior, tanto por parte do estudante como dos seus pais (Aaltonen & Karvonen, 2016, p. 716).

5.4. Fatores que Afetaram a Decisão de Prolongar os Estudos

Quais os fatores que influenciaram a decisão de prolongar ou não os estudos, por parte dos entrevistados?

Numa primeira instância, procurou-se saber, através das entrevistas, quais foram, para o entrevistado, os fatores que mais influenciaram o prolongamento (ou não) dos seus estudos, independentemente do grau académico a que os mesmos se prolongaram.

A maioria dos entrevistados referiram que os principais fatores que os levaram a prolongar os estudos, foram fatores relativos à obtenção de emprego e de melhores condições económicas.

“Basicamente a grande ideia por trás de prolongar os estudos era que quando maior fosse o grau que eu alcançasse maior seriam as chances de arranjar um bom emprego, realmente pensava que se tivesse licenciatura ou mestrado iria equivaler a ter um bom ordenado e emprego.”

Feminino, 23 anos, Estudante,
Empregados-Executantes,
Licenciatura

Esta expectativa do entrevistado em instruir-se academicamente para ter probabilidades de ter um bom emprego e consequentemente um bom ordenado corroboram a ideia de Gonçalves que refere que as qualificações e formações académicas são para muitos jovens uma exigência para enfrentarem o mercado de trabalho em que o ensino superior apresenta-se como uma oportunidade para estes jovens almejarem um futuro melhor (2009, p. 9). Grácio corrobora a ideia de Gonçalves e refere que é “essencial para manter os jovens mais tempo na escola (...) os qualificar, credenciar, valorizar e defender num mundo de trabalho que à partida parece pouco acolhedor” (2000, 136).

“Foi mais a nível pessoal, de eu querer terminar o 12º, era uma das coisas que eu queria fazer e os meus pais nunca quiseram que eu desistisse da escola, isto nunca esteve em cima da mesa, também a questão profissional para eu ter uma vida melhor porque atualmente é difícil arranjar trabalho (...)”

Feminino, 24 anos, Funcionária
de Serviços Gerais,
Empregados-Executantes, 12º
Ano.

No trecho acima exposto está patente a influência da família no percurso escolar da entrevistada mais concretamente no que diz respeito ao término do secundário demonstrado assim a influência decisiva da família no percurso escolar pois as

condições de vida do agregado familiar estão associadas à situação económica, social e cultural, sendo estes elementos fulcrais no modo como decorrerá a escolarização e os projetos de futuro dos filhos (Mendes, 2009, p. 2).

Direcionando as atenções para o não prolongamento dos estudos, e tendo em conta os dois grupos de entrevistados utilizados nesta dissertação, nomeadamente os universitários e não-universitários, estes últimos referiram que os principais fatores que influenciaram o não prolongamento dos estudos foram fatores de índole económica, sendo que estes fatores podem-se desdobrar na necessidade de entrada imediata na vida ativa e na dificuldade em fazer face aos custos do ensino superior.

“(…) E no que diz respeito ao facto de não ter ido para a Universidade, não fui para lá porque queria acabar o 12º e começar a trabalhar.”

Masculino, 25 anos, Técnico de
Informática, Trabalhadores-
Independentes, 12º Ano.

“(…) Não prolonguei os meus estudos para a Universidade por fatores económicos maioritariamente.”

Feminino, 24 anos, Desempregada,
Empregados-Executantes, 12º Ano.

Estes dois últimos trechos corroboram a ideia de Lynch e O’riordan que referem que durante o percurso académico, a disponibilidade financeira para fazer face aos custos existentes no decorrer do mesmo é um fator a ter em linha de conta, sendo que o mesmo pode tornar-se num entrave no caso dos estudantes de origens sociais mais desfavorecidos (1998, pp. 446-447).

À exceção do último trecho, podemos verificar que os estudantes, têm expectativas, aquando do acesso ao meio académico, associadas à remuneração profissional e o acesso a uma profissão (Almeida *et al.*, 1988, p. 28-29).

5.5. Projetos de Futuro

Como foi referido anteriormente, os planos escolares e profissionais dos indivíduos foram aspetos valorizados nesta investigação. Num primeiro momento, vamos perceber qual é a experiência profissional dos entrevistados e, posteriormente,

vamos analisar o percurso dos mesmos no mercado de trabalho e os projetos pessoais e escolares que têm para o futuro.

Posto isto, se tivermos em linha de conta os quinze entrevistados desta dissertação, treze estão a trabalhar atualmente enquanto duas entrevistadas estão desempregadas, sendo que uma destas está à procura do seu primeiro emprego.

De modo a reconstruir o percurso dos mesmos no mercado de trabalho, questionou-se aos entrevistados acerca da sua profissão atual, sendo que a este propósito, a maioria dos que estão empregados encontram-se em programas de emprego, como é o caso do Estágio L, sendo que apenas dois entrevistados possuem contrato de trabalho sem termo.

“Sou estagiário, tou a fazer o Estágio L na Câmara Municipal (...). Trabalho mais concretamente na área da ação social, presto auxílio à vereadora da câmara na organização e execução de eventos, pesquisas efetuadas pela autarquia em diversas áreas.”

Masculino, 27 anos, Assistente Técnico, Empregados-Executantes, Licenciatura.

“Sou agente da polícia de segurança pública.”

Masculino, 23 anos, Agente da PSP, Empregados-Executantes, 12º Ano.

A precariedade juvenil está plasmada, nas sociedades atuais, de diferentes formas. Os estágios (remunerados ou não), constituem-se como formas difusas/intermédias de transição entre a escola e o trabalho, e caracterizam-se por não serem consideradas como situações educativas e pelo facto de não assumirem características das situações laborais (Diogo *et al.*, 2015, p.143).

Ainda no que ao percurso no mercado de trabalho diz respeito, foi pedido aos entrevistados que referissem quantos empregos já tinham tido de modo a ser averiguada a mobilidade profissional dos entrevistados. Ora, dos que estão empregados atualmente, a maioria teve pelo menos duas experiências profissionais, sendo que as mesmas foram de curta duração, acentuando assim a precariedade das mesmas.

“Já fui rececionista de um hotel, já trabalhei como servente de electricista com o meu tio e já fui porta-miras de um amigo meu que é topógrafo.”

Masculino, 27 anos, Nadador-Salvador, Trabalhadores-Independentes, 12º Ano.

Este trecho é exemplar acerca das dificuldades que perpassam a transição profissional dos jovens nas sociedades atuais. A entrada dos jovens no mercado de trabalho dá-se cada vez mais através de trabalhos precários que se perpetuam no tempo. Este modo de vida precário provém da incerteza profissional bem como dos baixos rendimentos que os jovens possuem. Esta incerteza profissional e baixos salários auferidos influencia o dia a dia dos jovens e a capacidade dos mesmos para delinear os seus projetos de vida (Carmo & Matias, 2019, p. 55).

Posto isto, a passagem dos jovens para o mundo do trabalho caracteriza-se por um elevado número de situações de precariedade no emprego pelo que se considera que a sua instalação no mundo do trabalho se afigura como um processo árduo. Esta transição dos jovens para a vida ativa prolonga-se no tempo com avanços e recuos, nomeadamente com situações de desemprego, de precariedade, de estágios e de formações sendo que estas situações integram a chamada transição em *ioió* (Diogo *et al.*, 2015, pp.143-144).

Para além das experiências profissionais precárias, outro traço comum aos entrevistados empregados desta dissertação é o facto de assumirem que o emprego que têm atualmente em nada corresponde aquilo que idealizavam quando eram mais pequenos, estando esta “incompatibilidade” associada à precariedade do emprego que têm atualmente bem como ao facto de as profissões outrora idealizadas exigirem áreas de estudo opostas àquelas que estudaram.

“Não posso dizer que sim, não é a nível de fazer aquilo que gosto porque gosto daquilo que faço, a nível de estabilidade não é um trabalho que me deixe estável para a vida, é um trabalho sazonal, conseguia trabalhar no inverno antes do COVID, mas com isto tudo ficou pior.”

Masculino, 27 anos, Nadador-Salvador, Trabalhadores-Independentes, 12º Ano.

“Não, porque quando eu era pequena o meu sonho era ser algo em medicina, mas como eu e a matemática não somos muito amigas excluí esse sonho.”

Feminino, 23 anos, Assistente
Técnica, Empregados-
Executantes, Licenciatura.

Esta escolha profissional feita pela entrevistada, tendo por base o seu insucesso na área das ciências, transparece como uma escolha realizada por orientação negativa realizada pelos estudantes no sistema de ensino. Estas escolhas são abordadas por Dubet que refere que os estudantes escolhem um curso não em função das suas “competências, mas em função de suas incompetências nas únicas disciplinas julgadas dignas e valorizadoras”, e isto constitui, para o autor, um fator de injustiça, pois são os filhos das famílias mais desfavorecidas que tendem a fracassar e a serem “vencidos na competição escolar” (2004, p. 552).

No que toca aos planos profissionais dos entrevistados, a maioria dos planos dos entrevistados, quer universitários quer não-universitários, estão associados à obtenção de emprego. Esta varia entre ter um emprego na sua área de formação, no caso dos estudantes universitários; arranjar outro emprego mais estável e permanecer no trabalho atual, no caso dos não-universitários.

“Pretendo ser investigador na área onde me instruí, ou seja, ser investigador (...).”

Masculino, 25 anos, Empregado
de Armazém, Trabalhadores-
Independentes, Licenciatura.

“Tentar arranjar alguma coisa que me dei mais estabilidade durante a minha vida toda.”

Masculino, 27 anos, Nadador-
Salvador, Trabalhadores-
Independentes, 12º Ano.

“Não pretendo sair de onde estou (...)”

Feminino, 24 anos, Funcionária de Serviços Gerais, Empregados-Executantes, 12º Ano.

O facto de que os nossos entrevistados se encontrarem, na sua esmagadora maioria, em situações de trabalho precárias, sendo estas sinalizadas pelas novas formas contratuais, pela maior dificuldade no acesso a um emprego e pela maior facilidade de cessação de um contrato de trabalho faz com que os nossos entrevistados valorizem a segurança e a estabilidade profissionais no mercado de trabalho atual (Ferreira, 2017, p. 68).

Relativamente aos planos escolares dos entrevistados, a maioria dos planos dos entrevistados passam, no caso dos universitários, por terminar os estudos, neste caso o Mestrado ou tirar outra Licenciatura ou Mestrado.

“Terminar o mestrado, pois acho que é necessário para mim, tanto para o trabalho que exerço como para completar os meus objetivos pessoais quanto ao ensino. Também pretendo completar o mestrado com algumas formações que eventualmente apareçam.”

Masculino, 25 anos, Empregado de Armazém, Trabalhadores-Independentes, Licenciatura.

“Futuramente quando tiver numa situação mais estável eu gostava de investir mais... gostava de tirar um curso de Psicologia, gostava de fazer uma pós-graduação em recursos humanos, tenho vontade de tirar mais cursos, acho que este mestrado não será a última etapa no meu percurso.”

Feminino, 23 anos, Desempregada, Empregados-Executantes, Licenciatura.

A entrevistada refere que gostaria de diversificar formações através de licenciaturas e pós-graduações. Esta ambição da entrevistada é condizente com a tendência para a sobre-qualificação dos jovens em Portugal dada a desarticulação entre o sistema educativo e o mundo do trabalho. A política de baixos salários existente em Portugal como fator de competitividade penaliza os jovens mais qualificados que tendem a perspetivar na procura de formações pós-graduada uma possibilidade de

obtenção de um lugar de trabalho melhor, comparativamente com o nível salarial e a posição hierárquica detidas (Marques, 2009, pp. 95-96).

Quando nos referimos aos planos escolares dos não-universitários, os mesmos variam entre voltar a estudar e tirar cursos ou formações.

“Se antes não metia o Ensino Superior e os estudos como primeira opção, agora não os descarto totalmente. Se houver alguma coisa que me chame à atenção, não digo que não.”

Masculino, 27 anos, Nadador-Salvador, Trabalhadores-Independentes, 12º Ano.

“A nível de estudos não tenciono ir para a Universidade, o que tenciono fazer é tirar formações na minha área porque nós até morrer estamos a aprender e a minha área está em constante atualização e eu tenho de estar por dentro do assunto.”

Masculino, 25 anos, Técnico de Informática, Trabalhadores-Independentes, 12º Ano.

O primeiro trecho, referente a um entrevistado que é nadador-salvador, reflete o facto de o mesmo estar numa posição precária no mercado de trabalho, o que faz com que equacione um regresso aos estudos de modo a que possa ter um emprego mais estável (Betthausen, 2020, p. 11).

Posto isto, a obtenção de qualificações, fator proeminente nestes quatro últimos trechos, assumem-se como fatores cruciais tanto nos empregos que os entrevistados atualmente exercem atualmente bem como para os que pretendem exercer futuramente. Esta pretensão dos entrevistados está relacionada com o facto de que a dificuldade de inserção no mercado de trabalho difere consoante as qualificações escolares possuídas pelo indivíduo (Diogo *et al.*, 2017, p. 44).

Depois de analisado o percurso no mercado de trabalho bem como os planos profissionais e escolares dos nossos entrevistados, importa sistematizar ambos numa tabela que será abaixo exibida.

Tabela 3 - Perfil do percurso social e dos projetos de futuro

Nome fictício	Sexo	Idade	Escolaridade Atual	Condição atual perante o Trabalho	Idade de ingresso no mundo do trabalho	Número de ocupações profissionais anteriormente desempenhadas	Projetos escolares futuros	Projetos profissionais futuros
Leonel	M	25 Anos	Licenciatura	Trabalha e Estuda	19 Anos	Quatro	Terminar os estudos	Tentar arranjar um emprego na área de formação
Graça	F	23 Anos	Licenciatura	Trabalha	20 Anos	Três	Não possui	Permanecer no local de trabalho
Susana	F	23 Anos	Licenciatura	Estuda	23 Anos	Zero	Terminar os estudos	Tentar arranjar um emprego na área de formação
Elias	M	27 Anos	Licenciatura	Trabalha	27 Anos	Zero	Voltar a estudar	Permanecer no local de trabalho
Jorge	M	22 Anos	Licenciatura	Trabalha	20 Anos	Uma	Não possui	Tentar arranjar um emprego na área de formação
Maura	F	24 Anos	12º Ano	Desempregada	Está à procura do primeiro emprego	Zero	Tirar outro curso	Tentar arranjar um emprego na área de formação
Manuel	M	25 Anos	12º Ano	Trabalha	19 Anos	Cinco	Tirar formações	Ingressar na vida política
Ana	F	23 Anos	Licenciatura	Estuda	23 Anos	Zero	Terminar os estudos	Tentar arranjar um emprego na área de formação
Margarida	F	23 Anos	Licenciatura	Desempregada e Estuda	21 Anos	Uma	Tirar outro curso	Estagiar no estrangeir

								o
Claúdio	M	27 Anos	12º Ano	Trabalha	19 Anos	Três	Equaciona a voltar a estudar	Tentar arranjar um emprego estável
Carolina	F	23 Anos	Licenciatura	Estuda	23 Anos	Zero	Tirar outro mestrado	Tentar arranjar um outro emprego
Lurdes	F	24 Anos	9º Ano	Trabalha	23 Anos	Uma	Equaciona a voltar a estudar	Permanecer no local de trabalho
Sandro	M	23 Anos	12º Ano	Trabalha	20 Anos	Três	Aprender idiomas novos	Equaciona emigrar
Diogo	M	25 Anos	12º Ano	Trabalha	23 Anos	Duas	Quer ingressar no Ensino Superior	Mudar de emprego
Matilde	F	24 Anos	12º Ano	Trabalha	21 Anos	Três	Equaciona a ingressar no Ensino Superior	Permanecer no local de trabalho

De acordo com a tabela acima exibida, a maioria dos nossos entrevistados entrou para a vida ativa com uma idade a rondar os 20 anos, sendo que afirmaram, na sua maioria, já terem tido pelo menos uma experiência profissional. Por fim, todos os nossos entrevistados têm planos futuros relacionados com a educação, contudo o teor dos mesmos difere consoante o grupo de entrevistados na medida em que os universitários pretendem terminar os estudos e em alguns casos tirar outras licenciaturas ou mestrados. No caso dos não-universitários os mesmos equacionam um regresso aos estudos de modo a conseguirem um bom emprego. E no que ao emprego diz respeito, a maioria dos entrevistados pretende, como planos profissionais futuros, a obtenção de um emprego estável.

Conclusão

O resultado final desta dissertação almeja o cumprimento de objetivos centrais, num primeiro plano, a resposta às seguintes questões que se seguem: quais os fatores que influenciam as decisões escolares dos jovens em termos de interrupção ou prolongamento dos estudos a nível do ensino superior? Quais as diferenças entre as trajetórias sociais e escolares de indivíduos com distinta escolaridade?

A amostra desta dissertação, caracterizada de modo geral, é constituída por oito universitários e por sete não-universitários, sendo que as habilitações literárias deste último grupo se situam maioritariamente no secundário.

No que concerne à condição dos entrevistados perante o trabalho, uma está desempregada; um trabalha e estuda; uma está desempregada e estuda; nove trabalham e três estudam. No que toca concerne aos sexos dos entrevistados, sete são do sexo masculino e nove são do sexo feminino.

Os resultados pertinentes para o esclarecimento das questões apresentadas no primeiro parágrafo vão ser apresentados em seguida.

Num primeiro momento, constatou-se empiricamente que a maioria dos entrevistados que prosseguiram estudos, a nível do ensino superior, mencionaram que são os fatores relativos à obtenção de emprego e de procura de melhores condições económicas que os levaram a optar pelo prolongamento dos estudos. Esta procura dos entrevistados pela instrução de modo a conseguirem um bom emprego, na expectativa de obterem um bom ordenado, demonstra que a instrução é encarada pelos jovens como uma necessidade para enfrentarem o mercado de trabalho (Gonçalves, 2009, p. 9). Por outras palavras, a instrução é vista pelos jovens como uma oportunidade para almejarem um futuro melhor.

Ainda no que à importância dada pelos entrevistados ao estudo diz respeito, a maioria dos entrevistados referiu que a sua origem social tinha tido influência na progressão dos estudos, criando neles maiores aspirações pois encaravam a escolarização como uma possibilidade de melhorarem as suas condições de vida.

Visto que na dissertação foram auscultados dois grupos de entrevistados, nomeadamente os universitários e os não-universitários, torna-se premente abordar

também o motivo pelo qual estes últimos não prolongaram os seus estudos para o ensino superior. A este respeito estes entrevistados referiram que os fatores que influenciaram o não prolongamento dos estudos foram fatores de caráter económico, mais concretamente fatores associados à necessidade de entrada imediata na vida ativa e à dificuldade em fazerem face aos custos do ensino superior. Esta dificuldade faz sobressair a perspetiva de Lynch e O’riordan que referem a importância da disponibilidade financeira para custear o percurso escolar como um fator a ter em conta principalmente no caso dos estudantes de origens sociais mais desfavorecidos (1998, pp. 446-447).

Constatou-se empiricamente diferenças no percurso escolar dos entrevistados. Alguns recordaram uma vivência escolar gratificante com as interações estabelecidas com os professores e com os colegas. Este lado convival da experiência escolar, aspeto bastante valorizado pelos nossos entrevistados, é um dos aspetos mais visíveis da territorialidade escolar (Lopes, 1995, p. 144).

Entre os entrevistados alguns referiram a existência de dificuldades de integração na escola logo desde o início da escolaridade bem como as dificuldades escolares em determinadas disciplinas ou as dificuldades sentidas na transição de ciclo. Esta última provocou uma desafetação nas redes de relações com colegas e professores, ficando estas mais distanciadas, formais e instrumentais, o que propicia a desintegração do ambiente escolar e os sentimentos de alienação estudantil (Abrantes, 2005, p. 31). Estas dificuldades também são decorrentes do facto de os indivíduos de origens sociais mais desfavorecidas estarem pouco entrosados com a cultura escolar, levando a que estes estes indivíduos passem por dificuldades no seu percurso escolar (Lynch e O’Riordan, 1998, p. 470). Para além disso, os alunos oriundos de origens sociais mais favorecidas possuem vantagem no decurso do percurso escolar pois usam o mesmo tipo de código comunicacional que é usado na escola, como temos vindo a referir (Seabra, 2009, pp. 90-91).

A maioria dos nossos entrevistados referiram, no que concerne ao 3º Ciclo, que a sua experiência tinha sido boa sendo que entre os entrevistados que referiram ter tido uma má experiência neste ciclo, se salienta, principalmente, o insucesso escolar que os marcou, sendo que, como referem alguns autores, este insucesso tende a marcar uma

trajetória escolar mais desfavorável que se expressa, posteriormente, em elevados custos pessoais, sociais e económicos (Miguel *et al.*, 2013, p. 1).

No término deste ciclo de estudos, 3º Ciclo, a maioria dos nossos entrevistados optou, pelo ingresso no Ensino Secundário Regular, e apenas uma pequena porção dos entrevistados referiu que ingressou no Ensino Profissional. Esta pluralidade de escolhas dos entrevistados reflete o sucesso escolar dos entrevistados até ao término do 3º Ciclo na medida em que os entrevistados que ingressaram no ensino secundário regular fizeram, até ao mesmo, um percurso escolar livre de reprovações, característica esta bastante mais habitual nos estudantes que ingressam neste ciclo (Mendes, 2009, p. 18). No caso dos entrevistados que ingressaram no Ensino Profissional, a maioria já tinha experienciado algumas reprovações transparecendo assim uma associação entre a frequência do ensino profissional, a origem social e o aproveitamento escolar (Mendes, 2009, pp. 15-16), como a investigação tem demonstrado.

No que concerne à frequência do Secundário, houve, entre os nossos entrevistados, uma diversidade de experiências na medida em que a maioria referiu que a integração não tinha sido boa neste grau de ensino, sendo que esta avaliação negativa está associada aos maus resultados escolares e alguns entrevistados mencionaram que tinham sido uma experiência mais gratificante.

Relativamente ao ensino superior, verificou-se que a maioria dos entrevistados tinham expectativas em ingressar neste nível do sistema educativo. Estes entrevistados referiram que pretendiam ingressar na universidade para terem melhores condições de vida. Esta dependência poderá estar associada à sua origem social o que leva a que encarem a universidade como uma possível oportunidade de mobilidade social ascendente (Jin & Ball, 2019, p. 75). Foi ainda possível constatar que havia uma sintonia ao nível dos desejos de ingresso no ensino superior entre os pais e os filhos.

Entre os entrevistados que assumiram não terem expectativas em ingressar no ensino superior, constatou-se que o percurso escolar dos mesmos era caracterizado por reprovações, bem como por dificuldades em disciplinas e no relacionamento com os agentes educativos. Para além disso, os motivos invocados por estes entrevistados como justificação para inexistência de expectativas em ingressar no ensino superior prendem-se com a não identificação com as rotinas dos estudantes universitários. Isto fez com que estes não desenvolvessem todo o seu potencial académico pois não viam aplicação

na vida quotidiana das aprendizagens escolares (Anders, 2017, pp. 382-383). Entre estes entrevistados e os seus pais foi passível de se notar uma discordância no que respeita à inexistência de expectativas em ingressar no ensino superior pois, em alguns casos, já tinham irmãos que tinham frequentado a universidade.

Quando questionados os entrevistados sobre o quão informados eram os pais acerca do sistema de ensino, a maioria mencionou que os pais estavam a par do que acontecia no dia-a-dia escolar do filho. Apesar da expressão reduzida, um entrevistado referiu que os pais eram informados acerca do sistema de ensino, nomeadamente em relação à oferta educativa existente e aos apoios escolares existentes, e outro entrevistado que mencionou que os pais não eram informados acerca do sistema de ensino pois não estavam a par das atualizações que ocorriam no mesmo.

Durante o seu percurso escolar, a maioria dos entrevistados mencionou que esteve inserido em turmas com alunos de diferentes origens sociais, o que se refletia posteriormente nas vivências e no rendimento escolar, ainda que alguns tenham referido ser integrados em turmas de nível. Esta formação, por parte da escola, de turmas em função dos resultados escolares dos alunos acaba por, posteriormente, influenciar os resultados escolares destes (Kosunen & Seppänen, 2015, p. 334) como foi referido por alguns dos entrevistados.

Relativamente ao financiamento dos estudos, a maioria dos entrevistados referiu que nunca teve de trabalhar, sendo que os pais é que custeavam os estudos. Este investimento feito por parte dos pais baseava-se no facto de percecionarem a escolaridade como um instrumento fulcral para o futuro (Bradley, 2017, p. 33).

Apesar da pouca expressão, importa referir que alguns entrevistados trabalharam enquanto estudaram para custear os estudos, sendo que estes trabalhadores-estudantes se sentiam cansados do trabalho, o que levava a que não tivessem vontade para estudar, o que corrobora a ideia de Lynch & O'Riordan (1998, p. 457).

Ainda no que diz respeito a ajudas financeiras para o custeamento dos estudos, aferiu-se, junto dos entrevistados, se os mesmos tinham sido beneficiários, no decurso do percurso escolar, de apoios escolares ao que foi possível verificar que alguns entrevistados referiram que foram beneficiários destes apoios até ao ingresso no ensino superior.

A maioria dos entrevistados referiu que os aspetos positivos que retiraram da sua experiência escolar estão associados aos benefícios e às competências que a escola transmitiu. Neste sentido, a educação apresenta-se e é encarada pelos jovens como sendo um veículo para a obtenção de conhecimentos e competências, estas essenciais num futuro contexto profissional/laboral (Pinto, 2014, p. 5).

Para além disso, os entrevistados, na sua maioria, referiram que o sentido da escola estava na aquisição dos conhecimentos providenciados pela mesma e que a escola tinha tido importância nas suas vidas.

Assim sendo, no que diz respeito ao percurso social atual dos entrevistados, a maioria encontra-se empregada ao abrigo do Estágio L sendo que apenas dois entrevistados possuem contrato de trabalho sem termo. Assim sendo, a precariedade juvenil encontra-se presente de diversas formas entre os jovens entrevistados, nomeadamente através dos estágios, dos contratos de trabalho sazonais, a termo certo ou até mesmo em empregos onde não é realizada qualquer tributação para a Segurança Social, sendo que os estágios podem ser remunerados ou não e caracterizam-se por serem formas intermédias de transição entre a escola e o trabalho; dito de outro modo, não são consideradas situações educativas e não assumem características das situações laborais (Diogo *et al.*, 2015, p.143).

A maioria dos entrevistados empregados atualmente referiu que já tinha tido pelo menos duas experiências profissionais, sendo estas de curta duração e de caráter precário. Como têm referido diferentes autores, a passagem dos jovens para a vida ativa é, nas sociedades contemporâneas, caracterizada por um elevado número de situações de precariedade no emprego e esta passagem prolonga-se no tempo e entre várias situações de desemprego, de precariedade, de estágios e de formações sendo que estas situações integram a chamada transição em *ioio* (Diogo *et al.*, 2015, pp.143-144).

A precariedade profissional dos nossos entrevistados é também um elemento salientado pelos mesmos quando assumem que o emprego que têm atualmente não corresponde àquilo que idealizavam quando eram mais novos, pois encontram-se atualmente numa situação precária de emprego e devido ao facto de as profissões idealizadas anteriormente exigirem áreas de estudo opostas àquelas que estudaram. Tais escolhas profissionais são, muitas vezes, escolhas feitas por orientação negativa, isto é, são feitas “em função de suas incompetências nas únicas disciplinas julgadas dignas e

valorizadoras”, sendo que isto prejudica os alunos de origens sociais mais desfavorecidas pois estes tendem a fracassar e a serem mais “vencidos na competição escolar” (Dubet, 2004, pp. 552).

Relativamente aos planos profissionais dos entrevistados, quer estes sejam universitários ou não-universitários, estão associados à obtenção de emprego sendo que esta obtenção varia entre obter um emprego na sua área de formação, no caso dos estudantes universitários; arranjar outro emprego mais estável ou permanecer no trabalho atual, no caso dos não-universitários. O facto de os nossos entrevistados estarem, na sua maioria, em situações de trabalho precárias faz com que valorizem a segurança e a estabilidade profissionais no mercado de trabalho atual (Ferreira, 2017, p. 68).

No que concerne aos planos escolares futuros dos entrevistados, estão associados, no caso dos universitários, ao término dos estudos, neste caso o Mestrado ou tirar outra Licenciatura ou Mestrado. Esta tendência para a intensificação e diversificação de formações condiz com a sobrequalificação dos jovens existente em Portugal dada a desarticulação existente entre o sistema educativo e o mundo do trabalho (Marques, 2009, pp. 95-96).

Os não-universitários pretendem, no que diz respeito aos seus planos escolares, voltar a estudar e tirar cursos ou formações. Este eventual regresso aos estudos é fruto da posição precária em que estes entrevistados se encontram no mercado de trabalho (Betthausen, 2020, p. 11).

Em suma, podemos concluir que os fatores que influenciam o prolongamento ou o não prolongamento da escolaridade a nível do Ensino Superior variam consoante o entrevistado. Contudo podemos afirmar que a tendência se apresenta pela pretensão, por parte dos entrevistados, de um emprego e, conseqüentemente, de melhores condições económicas como principais fatores para o prolongamento dos estudos. Podemos afirmar que a tendência, junto dos entrevistados que não prosseguiram estudos, foi que tal opção foi feita de modo a integrar o mercado de trabalho e conseguir a sua independência financeira.

Verificou-se que as trajetórias escolares não variaram muito segundo o grupo de entrevistados na medida em que a trajetória dos universitários e dos não universitários

caracterizaram-se pela existência de algumas reprovações no decurso do percurso escolar.

No que concerne às diferenças entre as trajetórias sociais, a esmagadora maioria dos entrevistados está a trabalhar, contudo encontram-se em situações de precariedade laboral, sendo que tal precariedade influencia os seus planos escolares e profissionais na medida em que, no caso dos planos escolares, os entrevistados, independentemente do grupo de entrevistados, pretendem instruir-se de modo a obterem um emprego mais estável. Esta procura pela estabilidade profissional é verificada nos planos profissionais dos nossos entrevistados pois a maioria dos mesmos pretende arranjar um emprego que providencie mais estabilidade profissional.

Ainda no que diz respeito aos entrevistados que estão empregados, estes referiram que o emprego que têm atualmente não corresponde ao que pretendiam quando eram mais pequenos, sendo que esta incompatibilidade estava associada à precariedade do emprego que têm e ao facto de as profissões que pretendiam exigirem áreas de estudo opostas àquelas que estudaram.

Tendo em conta que esta dissertação aborda questões relativas ao ensino superior, teria sido pertinente alargar o espectro de cursos de licenciatura, na medida em que a área das ciências sociais e humanas tende a ser procurada por alunos provenientes da pequena burguesia (Almeida *et al.*, 1988: 25). Contudo esta foi uma das limitações desta investigação, uma vez que não houve uma diversificação ao nível dos cursos de licenciatura dos universitários que permitisse diversificar o perfil social dos entrevistados.

Outra limitação prende-se com o facto de inicialmente almejar-se a análise do efeito das classes sociais no percurso escolar, contudo, devido às contingências anteriormente referidas, o objetivo da dissertação direcionou-se para a análise das escolhas escolares dos estudantes, das suas trajetórias escolares e profissionais, bem como para a caracterização dos projetos futuros.

Bibliografia

- Aaltonen, S., & Karvonen, S. (2016). Floating downstream? Parental support and future expectations of young people from less privileged backgrounds. *Sociology*, 50(4), pp. 714–730.
- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de Ensino: entre problema social e objeto sociológico. *Continuidades, Transições e Rupturas: A Distância entre Ciclos de Ensino*, 1(1), pp. 25-53.
- Abrantes, P. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, 2 (199), pp. 261-281.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Albarello, L.; Digneffe, Françoise; Hiernaux, J-P.; Maroy, C.; Rucquoy, D.; Saint-Georges, P. (1997), *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- Almeida, J. (1994). *Introdução à Sociologia*, Universidade Aberta.
- Almeida, J.; Costa, A.; Machado, F. (1988), “Famílias, estudantes e universidade – painéis de observação sociográfica”; *Sociologia – problemas e práticas*, N.º 4.
- Almeida, J.; Pinto, J. (1995), *A investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença.
- Alon, S., (2009). The Evolution of Class Inequality in Higher Education: Competition, Exclusion, and Adaptation. *American Sociological Review*, 74(2), pp. 731-755.
- Alves, L. (2013). Relação entre as condições familiares e o desempenho escolar (Dissertação de Mestrado, ISCTE, Lisboa, Portugal).
- Anders, J. (2017). The influence of socioeconomic status on changes in young people’s expectations of applying to university. *Oxford review of education*, 43(4), pp. 381-401.
- Andrews, R., Imberman, S., & Lovenheim, M. (2017). Recruiting and supporting low-income, high-achieving students at flagship universities. *Economics Of Education Review*, 74(2), pp. 1-19.
- Barros, P.; Carvalho, J.; Pereira, M. (2009, outubro). *Um estudo sobre o bullying no contexto escolar*. Comunicação apresentado no III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Brasília.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, FCT/JNICT.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 25 (1), pp. 715-733.

- Bergenson, A.A. (2007). Exploring the impact of social class on adjustment to college: Anna's story. *International journal of qualitative studies in education*, 20(1), pp. 99-119.
- Bethhauser, B. (2020). Left behind? over-time change in the social mobility of children from unskilled working-class backgrounds in Germany. *Acta Sociologica*, 2(4), pp. 1-23.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1999). Os três estados do capital cultural. In Nogueira, M., & Catani, A. (Org.), *Escritos de educação* (pp. 71-79). Vozes.
- Bradley, H. (2017). Should I stay or should I go? Dilemmas and decisions among UK undergraduates. *European Educational Research Journal*, 16(1), pp. 30-44.
- Brandão, A. (2007). Entre a vida vivida e a vida contada: a história de vida como material primário de investigação sociológica. *Configurações*, 6(2), pp. 83-106.
- Burke, C., Scurry, T., & Blenkinsopp, J. (2019). Navigating the graduate labour market: the impact of social class on student understandings of graduate careers and the graduate labour market. *Studies In Higher Education*, 45(8), pp. 1-12.
- Byrom, T., & Lightfoot, N. (2013). Interrupted trajectories: the impact of academic failure on the social mobility of working-class students. *British journal of sociology of education*, 34(6), pp. 812-828.
- Carmo, R.; Matias, A. (2019). As dimensões existenciais da precariedade: jovens trabalhadores e os seus modos de vida. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 118(4), pp. 53-78.
- Casanova, J. (2003). Status e expectativas de status. In J.F. Almeida; P. Ávila; J.L. Casanova; A.F. Da Costa; F.L. Machado; S. Martins; R. Mauritti; *Diversidade na universidade: Um inquérito aos estudantes de licenciatura*, (pp. 45-55). Celta Editora.
- Charrua, M. (2014). O insucesso escolar e as variáveis sócio familiares (Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Coley, R., Sims, J., Thomson, D., & Votruba-Drzal, E. (2019). The intergenerational transmission of socioeconomic inequality through school and neighborhood processes. *Journal Of Children And Poverty*, 25(2), pp. 1-22.
- Connor, H.; Dewson, S.; Tyers, C.; Eccles, J.; Regan, J.; Aston, J. (2001). *Social Class and Higher Education: Issues Affecting Decisions on Participation by Lower Social Class Groups*, Institute for Employment Studies.
- Costa, A.; Mauritti, R.; Martins, S.; Machado, F.; Almeida, J. (2000), "Classes sociais na Europa", *Sociologia – problemas e práticas*, N.º 34, pp. 9-43.

Costa, P.; Pereira, B. (2010, outubro). *O Bullying na escola: a prevalência e o sucesso escolar*. Comunicação apresentada no I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”, Braga.

Diogo, A. (2006). Dinâmicas Familiares e Investimento na escola à saída do ensino obrigatório. *Interações*, 1(2), pp. 87-112.

Diogo, A. (2010). Estratégias de famílias e escolas: composição social e efeitos de escola. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20(3), pp. 425-442.

Diogo, F.; Palos, A.; Silva, O. (2015, Novembro). *Perfis de transição para o mundo do trabalho e precariedade entre os jovens*. Comunicação apresentado no XVI Encontro Nacional de SIOT, Lisboa.

Diogo, F.; Palos, A.; Silva, O. (2017). Modalidades de transição Escola-Trabalho. In F. Diogo; A. Palos; L. Tomás; O. Silva; *Juventude Açoriana e mundo do Trabalho* (pp. 50-60). Edições Húmus.

Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa?. *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), pp. 539-555.

Duru-Bellat, M.; Mingat, A. (1997). A constituição de turmas de nível nas faculdades: os efeitos perversos de uma prática que visa equalizar. *Revista Francesa de Sociologia*, 38(4), pp. 759-789.

Evans, C. (2020). A multi-dimensional perspective on young people’s decisions not to go to university. *British Journal Of Sociology Of Education*, 41(8), pp. 1235-1250.

Ferreira, V. (2017). *Geração milénio? Um retrato social e político*, Imprensa de Ciências Sociais.

Glaesser, J., & Cooper, B. (2014). Using Rational Action Theory and Bourdieu’s Habitus Theory Together to Account for Educational Decision-making in England and Germany. *Sociology*, 48(3), pp. 463-481.

Gonçalves, M. (2009). Escolhas Escolares – Entre o Insucesso e o Abandono – Estudo de Caso numa escola profissional agrícola (Dissertação de Mestrado, ISCTE, Lisboa, Portugal).

Grácio, S. (2000). Educação e emprego: reflexões suscitadas pela Semana da Educação. *Educação, Formação e Trabalho: Debate Promovido pela Presidência da República*, 21(1), pp. 129-137.

Heller, R. (2019). More than one way to grow up [In person].

Henderson, M., Shure, N., & Adamecz-Völgyi, A. (2020). Moving on up: ‘first in family’ university graduates in England. *Oxford Review Of Education*, 46(6), pp. 734-751.

Hernández Sampieri, R., Baptista Lucio, P., & Fernández Collado, C. (2010). *Metodología de la investigación*. México [etc.]: McGraw-Hill Interamericana.

- Ivemark, B., & Ambrose, A. (2021). Adaptação de Habitus e Adaptação de Estudantes Universitários de Primeira Geração ao Ensino Superior: Uma Perspectiva do Curso de Vida. *Sociology Of Education*, 94 (3), pp. 1-17.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J., & Yaish, M. (2007). Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment. *Acta Sociologica*, 50(3), pp. 211-229.
- Jin, J., & Ball, S. (2019). Meritocracy, social mobility and a new form of class domination. *British Journal Of Sociology Of Education*, 41(1), pp. 64-79.
- Kosunen, S., & Seppänen, P. (2015). The transmission of capital and a feel for the game. *Acta Sociologica*, 58(4), pp. 329-342.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável*. Editora Ática.
- Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American sociological review*, 80(1), pp. 1-27.
- Lawrence, M. (2016). Unequal Advantages. *American Educational Research Journal*, 53(1), pp. 71-99.
- Lehmann, W. (2013). Habitus Transformation and Hidden Injuries. *Sociology Of Education*, 87(1), pp. 1-15.
- Lima, J. Á. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), pp.7-29.
- Lopes, J. (1995). *Tristes Escolas – Um estudo sobre práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Lynch, K., & O’Riordan, C. (1998). Inequality in higher education: a study of class barriers. *British journal of sociology of education*, 19(4), pp. 445-478.
- MacDonald, R., Shildrick, T., Webster, C., & Simpson, D. (2005). Growing Up in Poor Neighbourhoods. *Sociology*, 39(5), pp. 873-891.
- Machado, F.; Costa, A.; Almeida, J. (1989), “Identidades e Orientações dos Estudantes – Classes, convergências, especificidades”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N.º 27/28.
- Machado, F.; Costa, A.; Mauritti, R.; Martins, S.; Casanova, J.; Almeida, J. (2003), “Classes Sociais e Estudantes Universitários. Orígens, oportunidades e orientações”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N.º 66.
- Marques, A. (2009). “Novas” legitimidades de segmentação do mercado de trabalho de jovens diplomados. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), pp. 85-115.
- Martins, S.; Mauritti, R.; Costa, A. (2007). *Estudantes do Ensino Superior: Inquérito às Condições Socioeconómicas*, DGES.

Mendes, P. (2009). *Estudantes do Ensino Secundário Profissional: Origem Social, Escolhas Escolares e Expectativas* (Dissertação de Mestrado, ISCTE, Lisboa, Portugal).

Miguel, R.; Rijo, D.; Lima, L. (2013). Insucesso escolar e factores de risco do aluno – Validação de uma nova medida de auto-resposta numa amostra alargada de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico. *Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra*, 1(1), pp. 1-32.

Morais, C. (2012). *Desigualdades Sociais no Trajeto Académico e na Inserção Profissional: O Caso dos Licenciados na UL/UNL* (Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal).

Pinto, M. (2014). *Relação entre educação e mercado de trabalho – Desajustamento ou overlapping?* (Dissertação de Mestrado, ISCTE, Lisboa, Portugal).

Pitkänen, J., Remes, H., Moustgaard, H., & Martikainen, P. (2019). Parental socioeconomic resources and adverse childhood experiences as predictors of not in education, employment, or training: a Finnish register-based longitudinal study. *Journal Of Youth Studies*, 24(1), pp. 1-18.

Pol, M.; Hloušková, L.; Novotný, P.; Zounek, J. (2006). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*, 10(2), pp. 63-79.

Quivy, R.; Campenhout, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva.

Ribeiro, M. (1995). As histórias de vida enquanto procedimento de pesquisa sociológica: reflexões a partir de um processo de pesquisa de terreno. *Revista crítica de ciências sociais*, 12(5), pp. 125-141.

Rodrigues, L. (2010). Ensino Secundário: A hegemonia do Ensino académico. *Revista HISTEDBR On-line* 1(2), pp. 191-205.

Rungo, P., & Pena-López, A. (2019). Persistent inequality and social relations: An intergenerational model. *The Journal Of Mathematical Sociology*, 43(1), pp. 23-39.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lúcio, P. B. (2014). *Metodologia de investigación*, McGraw-Hill.

Seabra, T., (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2 (59), pp.75-106.

Spiegler, T. (2018). Resources and requirements of educational upward mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), pp. 860-875.

Thompson, R., & Simmons, R. (2013). Social mobility and post-compulsory education: revisiting Boudon's model of social opportunity. *British Journal Of Sociology Of Education*, 34(5-6), pp. 744-765.

Tierney, W.; Lanford, M. (2019). Life History Methods. In Atkinson, P., Delamont, S., Williams, R., Cernat, A., & Sakshaug, J. *SAGE Research Methods Foundations* (pp. 1-20.) SAGE Publications Ltd.

Torres, A.; Mouraz, A. (2019). Transição para o ensino secundário em Portugal: Vozes de estudantes sobre dificuldades académicas. *Educação & Sociedade*, 40(2), pp. 1-17.

Triventi, M., Skopek, J., Kulic, N., Buchholz, S., & Blossfeld, H. (2019). Advantage Finds Its Way: How Privileged Families Exploit Opportunities in Different Systems of Secondary Education. *Sociology*, 54(2), pp. 1-21.

Turner III, Daniel W., (2010). Qualitative Interview Design: A practical guide for novice investigators. *The qualitative report*, 15(3), pp. 753-760.

Walpole, M. (2003). Socioeconomic Status and College: How SES Affects College Experiences and Outcomes. *The Review Of Higher Education*, 27(1), pp. 45-73.

Fontes

Fontes Documentais

Classificação Portuguesa das Profissões 2010, Instituto Nacional de Estatística, Lisboa.

Anexos

ANEXO 1 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. Tipologia das Classes Sociais

Tabela 1 - Matriz de construção do indicador individual de classe

Grupos de profissão	Situação na profissão		
	Patrões	Isolados	Assalariados
1 - Quadros sup. da adm. pública e empresas e também dirigentes	EDL	EDL	EDL
2 - Especialistas das profissões intelectuais e científicas	EDL	EDL	PTE
3 - Técnicos e profissionais de nível intermédio	EDL	EDL	PTE
4 - Pessoal administrativo e similares	EDL	TI	EE
5 - Pessoal dos serviços e vendedores	EDL	TI	EE
6 - Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	EDL	AI	AA
7 - Operários, artífices e trabalhadores similares	EDL	TI	OI
8 - Operadores de instalações e máquinas e trab. da montagem	EDL	TI	OI
9.1 - Trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio	EDL	TI	EE
9.2 - Trabalhadores não qualificados da agricultura e pesca	EDL	AI	AA
9.3 - Trabalhadores não qualificados da construção, indústria e transportes	EDL	TI	OI

EDL Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais

PTE Profissionais Técnicos e de Enquadramento

TI Trabalhadores Independentes

AI Agricultores Independentes

EE Empregados Executantes

OI Operários Industriais

AA Assalariados Agrícolas

Fonte: Machado *et al* (2003) (adaptado).

Tabela 2 - Estrutura para a classe individual segundo a tipologia ACM

Classe social	Fração de Classe
Burguesia	Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais
Pequena-burguesia	Profissionais Técnicos e de Enquadramento
	Trabalhadores Independentes
	Agricultores Independentes
	Empregados Executantes
Operariado	Operários Industriais
	Assalariados Agrícolas

Fonte: Machado et al. (2003).

Tabela 3 - Matriz de construção do indicador familiar de classe

Mulher	Homem						
	EDL	PTE	TI	AI	EE	OI	AA
EDL	EDL	EDL	EDL	EDL	EDL	EDL	EDL
PTE	EDL	PTE	PTE	PTE	PTE	PTE	PTE
TI	EDL	PTE	TI	TIpl	TIpl	TIpl	TIpl
AI	EDL	PTE	TIpl	AI	AIpl	AIpl	AIpl
EE	EDL	PTE	TIpl	AIpl	EE	AEpl	AEpl
OI	EDL	PTE	TIpl	AIpl	AEpl	OI	AEpl
AA	EDL	PTE	TIpl	AIpl	AEpl	AEpl	AA

Fonte: Machado *et al* (2003) (adaptado).

Tabela 4 - Estrutura para a classe social do grupo doméstico segundo a tipologia ACM

Classe social	Fração de Classe
Burguesia	Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais
Pequena-burguesia	Profissionais Técnicos e de Enquadramento
	Trabalhadores Independentes
	Trabalhadores Independentes Pluriativos
	Agricultores Independentes
	Agricultores Independentes Pluriativos
	Empregados Executantes
	Operariado
	Assalariados Agrícolas
	Assalariados Executantes Pluriativos

Fonte: Machado et al. (2003).

2. Técnica de Investigação: As Histórias de Vida

Tabela 1 – Caraterização das histórias de vida

Classificação e tipo		Técnica	Recolha da informação	Tipo de informação	Procedimentos	Observações
Não documental	Observação não participante	Entrevista semi-estruturada	Através da comunicação oral, em que o indivíduo refaz a memória das suas vivências/experiências, funcionando as expectativas e os objetivos da pesquisa como fio condutor e instrumento de sistematização da narrativa.	Perspetiva individual, bem como aquilo que constitui a verdade e a realidade individual.	Seleção do(s) entrevistado(s); escolha do local ou locais de realização; construção do guião; escolha dos suportes de registo; anotações de elementos observados e do contexto; registo dos conteúdos.	<p>Dificuldades: Omissão, de modo voluntário ou não, aspetos e eventos que poderiam ser relevantes do ponto de vista sociológico.</p> <p>Vantagens: Capacidade para abordar assuntos não antecipados, contribui para um melhor conhecimento entre os indivíduos, famílias e as suas comunidades, desenvolve importantes teorias acerca da mobilidade social bem como outros temas de interesse sociológico.</p>

Fonte: Almeida; Pinto (1995).
 Brandão (2007).
 Tierney & Lanford (2019).

3. Modelo de Análise

Tabela 1 – Operacionalização do conceito Classe Social

Conceito	Dimensão	Indicadores	Itens
Classe Social	Grupo de profissão do Entrevistado	Profissão do Entrevistado	Profissão (Para o entrevistado e cônjuge, caso exista: Explique o mais detalhadamente possível em que consistem essas profissões ou consistiam, caso já não as exerçam, para cada um, pai e mãe: indicar atividade profissional, local/empresa/organização de trabalho, sector de atividade, tipo de funções exercidas, cargo de chefia ou não, posição na hierarquia no local de trabalho)
	Situação na Profissão do Entrevistado	Patrão Isolado Assalariado	Situação na Profissão (tanto para o entrevistado como para o cônjuge, caso haja: é/era Patrão/Trabalhador por Conta Própria/ Trabalhador por Conta de Outrem?):
	Grupo de profissão da Família de Origem	Profissões da Família de Origem	Profissão do pai/mãe (Explique o mais detalhadamente possível em que consistem essas profissões ou consistiam, caso já não as exerçam, para cada um, pai e mãe: indicar atividade profissional, local/empresa/organização de trabalho, sector de atividade, tipo de funções exercidas, cargo de chefia ou não, posição na hierarquia no local de trabalho):

	<p>Situação na Profissão da Família de Origem</p>	<p>Patrão Isolado Assalariado</p>	<p>Situação na profissão do pai/mãe (é/era Patrão/Trabalhador por Conta Própria/Trabalhador por Conta de Outrem? para cada):</p>
	<p>Situação Escolar</p>	<p>Escolaridade completa mais elevada</p>	<p>Escolaridade do pai/mãe:</p>
	<p>Condições do meio familiar</p>	<p>Condições económicas, sociais e culturais do meio familiar</p>	<p>Na sua infância, quais eram as suas condições de vida familiar (situação económica, social e cultural)?</p> <p>E as suas condições de habitação?</p> <p>Que fatores tiveram influência na escolha das escolas que frequentou enquanto estudava?</p>
	<p>Relação Família-Escola</p>	<p>Cultura e presença familiar no percurso escolar</p>	<p>Recebeu ensinamentos por parte da sua família acerca da importância da escola? Por que razão acha que isso aconteceu? Em caso afirmativo, que ensinamentos? Quem os deu, na família?</p> <p>E qual foi a importância destes ensinamentos para si?</p> <p>Os seus pais foram pessoas presentes ao longo do seu percurso escolar?</p> <p>Eles eram pessoas informadas no que diz respeito ao sistema de ensino?</p> <p>Que tipo de apoios lhe deram os seus pais durante</p>

		<p>Influência do Meio Social de Origem no Percorso Escolar</p>	<p>o seu percurso escolar?</p> <p>Durante o seu percurso escolar, os seus pais tiveram influência na escolha de uma escola para si?</p> <p>E em outras decisões relativas ao seu percurso escolar?</p> <p>Os seus pais desempenharam algum cargo na escola? (Associações de pais, etc.) Alguma vez você ou os seus pais se sentiram desengajados da escola?</p> <p>Como caracterizaria a influência do seu meio social de origem na progressão dos seus estudos?</p> <p>Nas turmas por onde passou durante o seu percurso escolar, as mesmas eram iguais relativamente ao meio social de origem dos alunos?</p> <p>Trabalhou enquanto estudava para sustentar os seus estudos? Se sim, sentiu que isto prejudicou os seus estudos?</p> <p>Durante o seu percurso escolar, beneficiou de algum apoio social ou escolar?</p> <p>Se sim, quais (SASE, bolsa, entre outros)?</p>
--	--	--	--

Tabela 2 – Operacionalização do conceito Percurso Escolar

Conceito	Dimensão	Indicadores	Itens
Percurso Escolar	1º Ciclo	Experiência Escolar no 1º Ciclo	<p>Como foi a sua experiência no 1º Ciclo?</p> <p>Quais eram os seus colegas no 1º Ciclo?</p> <p>Ainda mantém contato com eles?</p> <p>O que fazem eles atualmente?</p>
	2º Ciclo	Experiência Escolar no 2º Ciclo	Caraterize a sua experiência no 2º Ciclo.
	3º Ciclo e Ensino Secundário/Profissional	Experiência Escolar no 3º Ciclo e percurso no Secundário ou Profissional	<p>Como foi a sua experiência no 3º Ciclo?</p> <p>Quando finalizou o 9º Ano, em que tipo de ensino ingressou no seu percurso escolar? (No caso de ter ido para o ensino profissional, ou então que área científica escolheu no secundário)</p> <p>Caraterize a sua experiência no ensino secundário/profissional.</p> <p>Com que média finalizou o secundário?</p>
	Ensino Superior	Visão acerca do ingresso no Ensino Superior	Ao longo do percurso escolar, muitos alunos têm a expectativa de ingressar no Ensino Superior (Universidade). Isto também aconteceu consigo? Porquê?

		<p>Socialização Familiar no Ensino Superior</p>	<p>Acha que as expectativas que você tinha sobre a ida para o Ensino Superior eram condizentes com as dos seus pais?</p> <p>Foi a primeira pessoa da sua família a ingressar no Ensino Superior ou tem algum familiar que ingressou anteriormente? (Caso não seja o único, que cursos realizaram os familiares, se exercem o curso que realizaram)</p> <p>Visto que anteriormente pessoas da sua família ingressaram no Ensino Superior, isto traduziu-se em algum benefício para si? (No caso de já ter tido algum familiar no Ensino Superior)</p>
		<p>Percurso no Ensino Superior</p>	<p>Caso tenha ingressado no Ensino Superior, que universidade ingressou? Em que ano letivo e civil ingressou na Universidade?</p> <p>Caracterize a sua experiência no Ensino Superior.</p> <p>Privilegiou o desempenho acadêmico ou a vida acadêmica, isto é, a presença em jantares de curso, festas acadêmicas, etc.?</p> <p>Como era a relação com os seus colegas na Universidade? Sentia-se diferente deles?</p>

	<p>Decurso do percurso escolar</p>	<p>Fatores influentes no decurso do Percurso Escolar</p> <p>Desempenho Escolar</p> <p>Visão acerca da Escola</p>	<p>Que benefícios teve para si a Universidade?</p> <p>Com que média finalizou a licenciatura? (No caso de ter finalizado a licenciatura)</p> <p>Pensou alguma vez, no Ensino Superior, em desistir do mesmo? Se sim, o que fez com você reconsiderar esta decisão?</p> <p>Que fatores (económicos, obtenção de emprego, etc.) pesaram no prolongamento (ou não prolongamento) dos seus estudos?</p> <p>Como caracterizaria os resultados que obteve no decorrer do seu percurso escolar?</p> <p>Reprovou alguma vez durante o seu percurso escolar? Se sim, quantas vezes e em que anos foi?</p> <p>De que ano ou fase do seu percurso escolar você gostou mais? Porquê?</p> <p>Que dificuldades sentiu na escola?</p> <p>Como caracteriza as escolas por onde passou ao longo do seu percurso escolar?</p> <p>Na sua experiência de vida, quais os aspetos mais positivos da</p>
--	------------------------------------	--	---

		<p>Procura de Informações acerca do Sistema de Ensino</p>	<p>escola? E os negativos?</p> <p>Qual o sentido da escola? É/ foi importante na sua vida? Porquê?</p> <p>Ao longo do seu percurso escolar você sempre foi uma pessoa informada acerca do sistema de ensino, em todos os graus? (Acesso ao Ensino Superior, Escolha da Área Científica no Secundário, etc)</p> <p>O facto de não ser uma pessoa muito informada acerca do sistema de ensino teve alguma influência no seu relacionamento com os seus colegas e professores? (No caso de o entrevistado referir que não possui muita informação acerca do sistema de ensino)</p>
--	--	---	---

Tabela 3 – Operacionalização do conceito Percurso Social

Conceito	Dimensão	Indicadores	Itens
Percurso Social	Término do Percurso Escolar	Motivos que levaram ao término do Percurso Escolar	Porque razão deixou a escola? (No caso de já não ser estudante)
	Mercado de Trabalho	Influência do meio social na Profissão Exercida	O seu meio social influenciou o trabalho que atualmente exerce? (No caso de já trabalhar)
		Percurso no Mercado de Trabalho	Já teve quantos trabalhos? (No caso de já trabalhar)
Planos Futuros	Planos Profissionais e Escolares	Planos Profissionais e Escolares	Que tenciona fazer no futuro, em termos profissionais? Tem alguns planos futuros, ao nível de estudos? Porquê? (Quais)

4. Guião de Entrevista

Tabela 1 - Guião de Entrevista da Dissertação

Guião de entrevista	
1.	Caraterização do entrevistado
1.1.	Naturalidade:
1.2.	Idade:
1.3.	Estado civil (No caso de ser casado, questionar a profissão e situação na profissão do cônjuge):
1.4.	Profissão (Para o entrevistado e cônjuge, caso exista: Explique o mais detalhadamente possível em que consistem essas profissões ou consistiam, caso já não as exerçam, para cada um, pai e mãe: indicar atividade profissional, local/empresa/organização de trabalho, sector de atividade, tipo de funções exercidas, cargo de chefia ou não, posição na hierarquia no local de trabalho)
1.5.	Situação na Profissão (tanto para o entrevistado como para o cônjuge, caso haja: é/era Patrão/Trabalhador por Conta Própria/ Trabalhador por Conta de Outrem?):
1.6.	Escolaridade do pai/mãe:
1.7.	Profissão do pai/mãe (Explique o mais detalhadamente possível em que consistem essas profissões ou consistiam, caso já não as exerçam, para cada um, pai e mãe: indicar atividade profissional, local/empresa/organização de trabalho, sector de atividade, tipo de funções exercidas, cargo de chefia ou não, posição na hierarquia no local de trabalho):
1.8.	Situação na profissão do pai/mãe (é/era Patrão/Trabalhador por Conta Própria/ Trabalhador por Conta de Outrem? para cada):
1.9.	Tem irmãos? Se sim, quantos? Sexo? Ocupações?
2.	Classe social (Meio Social de Origem)
2.1.	Como caracteriza o seu meio social de origem?
2.2.	Como caracterizaria a influência do seu meio social de origem na progressão dos seus estudos?
3.	Socialização familiar e escolar
3.1.	Na sua infância, quais eram as suas condições de vida familiar (situação económica, social e cultural)?
3.2.	E as suas condições de habitação?
3.3.	Recebeu ensinamentos por parte da sua família acerca da importância da escola? Por que razão acha que isso aconteceu? Em caso afirmativo, que ensinamentos? Quem os deu, na família?
3.3.1.	E qual foi a importância destes ensinamentos para si?
4.	Percurso escolar

- 4.1. Em que ano letivo e civil entrou para a escola? Frequentou a pré-primária? Se sim, qual foi a escola em que ingressou na pré-primária?
- 4.2. Como foi o seu percurso na Pré-Primária?
- 4.3. Como foi a sua experiência no 1º Ciclo?
 - 4.3.1. Quais eram os seus colegas no 1º Ciclo?
 - 4.3.2. Ainda mantém contato com eles?
 - 4.3.3. O que fazem eles atualmente?
- 4.4. Caracterize a sua experiência no 2º Ciclo.
- 4.5. Como foi a sua experiência no 3º Ciclo?
 - 4.5.1. Quando finalizou o 9º Ano, em que tipo de ensino ingressou no seu percurso escolar? (No caso de ter ido para o ensino profissional, ou então que área científica escolheu no secundário)
- 4.6. Caracterize a sua experiência no ensino secundário/profissional.
 - 4.6.1. Com que média finalizou o secundário?
- 4.7. Ao longo do percurso escolar, muitos alunos têm a expectativa de ingressar no Ensino Superior (Universidade). Isto também aconteceu consigo? Porquê?
 - 4.7.1. Acha que as expectativas que você tinha sobre a ida para o ensino superior eram condizentes com as dos seus pais?
- 4.8. Foi a primeira pessoa da sua família a ingressar no Ensino Superior ou tem algum familiar que ingressou anteriormente? (Caso não seja o único, que cursos realizaram os familiares, se exercem o curso que realizaram)
 - 4.8.1. Visto que anteriormente pessoas da sua família ingressaram no Ensino Superior, isto traduziu-se em algum benefício para si? (No caso de já ter tido algum familiar no Ensino Superior)
- 4.9. Que fatores (económicos, obtenção de emprego, etc.) pesaram no prolongamento (ou não prolongamento) dos seus estudos?
- 4.10. Caso tenha ingressado no Ensino Superior, que universidade ingressou? Em que ano letivo e civil ingressou na Universidade?
 - 4.10.1. Caracterize a sua experiência no Ensino Superior.
 - 4.10.2. Privilegiou o desempenho académico ou a vida académica, isto é, a presença em jantares de curso, festas académicas, etc.?
 - 4.10.3. Como era a relação com os seus colegas na Universidade? Sentia-se diferente deles?
 - 4.10.4. Que benefícios teve para si a Universidade?
 - 4.10.5. Com que média finalizou a licenciatura? (No caso de ter finalizado a

licenciatura)

- 4.10.6. Pensou alguma vez, no Ensino Superior, em desistir do mesmo? Se sim, o que fez com você reconsiderar esta decisão?
- 4.11. Nas turmas por onde passou durante o seu percurso escolar, as mesmas eram iguais relativamente ao meio social de origem dos alunos?
- 4.12. Ao longo do seu percurso escolar você sempre foi uma pessoa informada acerca do sistema de ensino, em todos os graus? (Acesso ao Ensino Superior, Escolha da Área Científica no Secundário, etc)
 - 4.12.1. O facto de não ser uma pessoa muito informada acerca do sistema de ensino teve alguma influência no seu relacionamento com os seus colegas e professores? (No caso de o entrevistado referir que não possui muita informação acerca do sistema de ensino)
- 4.13. Trabalhou enquanto estudava para sustentar os seus estudos? Se sim, sentiu que isto prejudicou os seus estudos?
 - 4.13.1. Durante o seu percurso escolar, beneficiou de algum apoio social ou escolar?
 - 4.13.2. Se sim, quais (SASE, bolsa, entre outros)?
- 4.14. Como caracterizaria os resultados que obteve no decorrer do seu percurso escolar?
- 4.15. Reprovou alguma vez durante o seu percurso escolar? Se sim, quantas vezes e em que anos foi?
- 4.16. De que ano ou fase do seu percurso escolar você gostou mais? Porquê?
- 4.17. Que dificuldades sentiu na escola?
- 4.18. Os seus pais foram pessoas presentes ao longo do seu percurso escolar?
 - 4.18.1. Eles eram pessoas informadas no que diz respeito ao sistema de ensino?
 - 4.18.2. Que tipo de apoios lhe deram os seus pais durante o seu percurso escolar?
 - 4.18.3. Durante o seu percurso escolar, os seus pais tiveram influência na escolha de uma escola para si?
 - 4.18.4. E em outras decisões relativas ao seu percurso escolar?
- 4.19. Que fatores tiveram influência na escolha das escolas que frequentou enquanto estudava?
 - 4.19.1. Como caracteriza as escolas por onde passou ao longo do seu percurso escolar?
 - 4.19.2. Os seus pais desempenharam algum cargo na escola? (Associações de pais, etc.)
 - 4.19.3. Alguma vez você ou os seus pais se sentiram desengajados da escola?
- 4.20. Na sua experiência de vida, quais os aspetos mais positivos da escola? E os negativos?
- 4.21. Qual o sentido da escola? É/ foi importante na sua vida? Porquê?

5. Percurso pós-escolar

5.1. Porque razão deixou a escola? (No caso de já não ser estudante)

5.2. O seu meio social influenciou o trabalho que atualmente exerce? (No caso de já trabalhar)

5.3. Já teve quantos trabalhos? (No caso de já trabalhar)

5.3.1. O emprego que tem corresponde ao que pretendia quando era mais pequeno?

5.3.2. Que tenciona fazer no futuro, em termos profissionais?

5.3.3. Tem alguns planos futuros, ao nível de estudos? Porquê? (Quais)

5. Termo de Consentimento Informado

Figura 1 – Termo de Consentimento Informado da Dissertação

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente documento esclarece a natureza e o modo de participação num projeto de investigação que visa compreender o papel que o meio social de origem desempenha no percurso social e escolar dos indivíduos. O documento clarifica a natureza da participação dos entrevistados neste estudo e explicita as normas éticas que presidem à atividade do investigador responsável pelo mesmo. O projeto é orientado pelo Professor Doutor Jorge Ávila de Lima, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores.

Neste projeto de investigação, não existem respostas certas ou erradas, nem se pretende avaliar os desempenhos das pessoas: o que nos importa é essencialmente documentar os seus pontos de vista e obter o relato das suas experiências.

A participação no estudo consiste na concessão de uma entrevista, que poderá durar entre aproximadamente 60 e 90 minutos.

A preservação da confidencialidade é um valor central do presente processo de investigação. Neste sentido, a participação nas entrevistas não comporta qualquer risco nem prejuízo para si, exceto o decorrente do tempo pessoal que nos é concedido. Mesmo assim, qualquer participante poderá, se assim o entender, desistir da sua participação, quando desejar, ou retirar os seus dados, mesmo depois de ter iniciado a participação. Pode também optar por não responder a qualquer questão específica, bastando para isso explicitar essa vontade no decurso das entrevistas.

A entrevista será realizada no momento e no espaço que correspondam à conveniência das pessoas entrevistadas e que assegurem o desenvolvimento da conversa sem intrusões nem perturbações.

Para garantir uma entrevista o mais curta possível, esta será gravada em formato áudio e posteriormente identificada com um código próprio. Cada entrevista será depois transcrita integralmente e ser-lhe-á entregue uma cópia da respetiva transcrição, acompanhada do conteúdo em áudio.

Todas as informações de caráter pessoal contidas nas entrevistas serão mantidas na mais estrita confidencialidade. Caso sejam inseridos no relatório final do estudo alguns excertos das suas entrevistas, serão utilizados pseudónimos e códigos numéricos ou alfabéticos para todos os nomes, locais, organizações e/ou departamentos referenciados, assim como omitidos quaisquer detalhes que possam permitir a identificação do entrevistado(a) ou das pessoas a quem ele(a) se refere.

Os resultados da investigação poderão ser apresentados em congressos ou publicados em revistas científicas da especialidade.

A sua participação neste estudo é absolutamente voluntária. Para quaisquer questões relacionadas com esta investigação, poderá contactar diretamente o orientador do projeto, através do endereço de correio eletrónico jorge.ma.lima@uac.pt.

Ao assinarem este formulário, ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas.

_____, ____/____/2021

O(a) entrevistador(a): _____

O(a) entrevistado(a) : _____

6. Tabela de Concordância entre Codificadores

Tabela 1 – Tabela de Concordância entre Codificadores

Nº da unidade de registo	Cod1	Cod2	Acordo (S/N)
1	2.1	2.1	S
2	2.2	2.2	S
3	2.3	2.5	N
4	2.6	2.6	S
5	2.8	2.8	S
6	2.11	2.10	N
7	2.7	2.7	S
8	2.8	2.8	S
9	2.9	2.6	N
10	2.5	2.4	N
11	2.11	2.11	S
12	2.10	2.11	N
13	1.1	1.2	N
14	2.6	2.5	N
15	1.2	1.2	S
16	2.4	2.4	S
17	1.2	1.2	S
18	2.8	2.8	S
19	2.7	2.4	N
20	3.3	3.3	S
21	2.6	2.5	N
22	2.8	2.8	S
23	2.4	2.4	S
24	2.9	2.9	S
25	2.4	2.4	S
26	3.1	3.1	S
27	2.7	2.7	S
28	1.1	1.1	S
29	1.2	1.2	S
30	2.10	2.11	N
31	3.1	3.1	S
32	2.11	2.10	N
33	3.1	3.1	S
34	3.2	3.2	S
35	2.9	2.9	S
36	2.9	2.9	S
37	3.2	3.2	S
38	1.1	1.1	S
39	3.2	3.2	S
40	3.4	3.4	S
41	3.4	3.4	S
42	2.1	2.10	N
43	3.4	3.4	S
44	2.4	2.4	S
45	3.3	3.3	S
46	2.1	2.1	S
47	2.10	2.10	S

48	2.3	2.2	N
49	2.2	2.2	S
50	2.1	2.1	S

7. Fiabilidade do Sistema de Categorias

Figura 1 – Concordância entre Codificadores

Tabulação cruzada Codificador 1 * Codificador 2

Contagem

Codificador 1	Codificador 2																Total
	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	3.1	3.2	3.3	3.4		
1.1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
1.2	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
2.1	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
2.2	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
2.3	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
2.4	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	
2.5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
2.6	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	3	
2.7	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	3	
2.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	4	
2.9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	4	
3.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	
3.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	
3.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	
3.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	
Total	2	4	3	4	3	3	6	3	2	2	4	3	3	3	2	3	50

Figura 2 - Fiabilidade do Sistema de Categorias Utilizando o *kappa* de Cohen

Medidas Simétricas		Valor	Erro Padrão Assintótico ^a	T Aproximado ^b	Significância Aproximada
Medida de concordância	Kappa	,723	,066	20,028	<,001
N de Casos Válidos		50			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

Figura 3 - Valores do *Kappa* de Cohen segundo Brennan e Silman (Adaptado).

<i>Kappa</i>	<i>Grau de acordo</i>
<0.20	Fraco
0.21-0.40	Razoável
0.41-0.60	Moderado
0.61-0.80	Bom
0.81-1.00	Muito Bom

ANEXO 2 – RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

1. Indicadores e Variáveis

Tabela 1 - Ano de Escolaridade dos Pais dos Entrevistados (Em Valores Absolutos)

Ano de escolaridade	Pai	Mãe	Total
4.º	4	0	4
6.º	7	8	15
9.º	4	4	8
12.º	0	3	3

Tabela 2 - Ano e Ciclo de Escolaridade do Grupo Doméstico por cada Entrevistado

Entrevistados	Ano de Escolaridade			Ciclo de Escolaridade		
	Pai	Mãe	Grupo doméstico	Pai	Mãe	Grupo doméstico
Primeiro	4.º ano	6.º ano	6.º ano	1.º Ciclo	2.º Ciclo	2.º Ciclo
Segundo	9º Ano	9º Ano	9º Ano	3º Ciclo	3º Ciclo	3º Ciclo
Terceiro	6.º ano	6.º ano	6.º ano	2.º Ciclo	2.º Ciclo	2.º Ciclo
Quarto	9º Ano	6.º ano	9º Ano	3º Ciclo	2.º Ciclo	3º Ciclo
Quinto	6.º ano	6.º ano	6.º ano	2.º Ciclo	2.º Ciclo	2.º Ciclo
Sexto	6.º ano	6.º ano	6.º ano	2.º Ciclo	2.º Ciclo	2.º Ciclo
Sétimo	4.º ano	12º Ano	12º Ano	1.º Ciclo	Secundário	Secundário
Oitavo	9º Ano	12º Ano	12º Ano	3º Ciclo	Secundário	Secundário
Nono	6º Ano	9º Ano	9º Ano	2.º Ciclo	3º Ciclo	3º Ciclo
Décimo	4.º ano	12º Ano	12º Ano	1.º Ciclo	Secundário	Secundário
Décimo primeiro	4.º ano	9º Ano	9º Ano	1.º Ciclo	3º Ciclo	3º Ciclo
Décimo segundo	6.º ano	6.º ano	6.º ano	2.º Ciclo	2.º Ciclo	2.º Ciclo
Décimo terceiro	9º Ano	6.º ano	9º Ano	3º Ciclo	2.º Ciclo	3º Ciclo
Décimo quarto	6.º ano	6.º ano	6.º ano	2.º Ciclo	2.º Ciclo	2.º Ciclo
Décimo quinto	6º Ano	9º Ano	9º Ano	2.º Ciclo	3º Ciclo	3º Ciclo

Tabela 3 - Distribuição dos Entrevistados pelo Ciclo de Escolaridade do Grupo Doméstico (Em Valores Absolutos)

	Ciclo de Escolaridade do Grupo Doméstico					Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Superior	
Universitários	0	3	4	1	0	8
Não - Universitários	0	3	2	2	0	7
Total	0	6	6	3	0	15

Tabela 4 – Frações de Classe dos Estudantes Universitários e Respetiva Nota de Ingresso (Em Valores Absolutos)

Notas de Ingresso no Ensino Superior (em valores)	Trabalhadores Independentes	Profissionais Técnicos e de Enquadramento	Empregados Executantes
12 - 13	1	2	2
14 - 15	1	0	2
16 - 17	0	0	1

Tabela 5 – Frações de Classe dos Estudantes Universitários (Em Valores absolutos)

Trabalhadores Independentes	Profissionais Técnicos e de Enquadramento	Empregados Executantes
2	1	5

Tabela 6 – Habilitações Literárias dos Não-Universitários (Em Valores Absolutos)

Ano de Escolaridade	Profissionais Técnicos e de Enquadramento	Empregados Executantes	Trabalhadores Independentes
9º Ano	0	1	0
12º Ano	0	4	2

Tabela 7 – Frações de Classe dos Não- Universitários (Em Valores Absolutos)

Empregados Executantes	Trabalhadores Independentes
5	2

2. Sistema de Categorias

Figura 1 – Sistema de Categorias da Dissertação

Categoria 1 – Socialização Familiar/Escolar

Esta categoria agrega os excertos das entrevistas relativas à Socialização Familiar/Escolar possuída pelos indivíduos no contexto do seu meio social de origem. Neste sentido, nesta categoria são abordadas as condições do meio familiar e a relação entre a família e a escola, sendo estes dois fatores fulcrais para a explicação destes dois tipos de socialização.

Subcategoria 1.1 – Condições do Meio Familiar (3.1.; 3.2.; 4.19.)

Aqui enquadram-se as referências dos entrevistados que aludem às condições do seu meio familiar, nomeadamente a situação económica, social e cultural na infância. Para além disso, aborda-se nesta subcategoria também as condições de habitação do entrevistado bem como os fatores que tiveram influência na escolha das escolas frequentadas por si durante o seu Percurso Escolar.

Exemplo:

“Situação económica como já disse... nunca passamos cá por dificuldades, sempre vivemos com estabilidade e sempre deu para as nossas coisas cá em casa, estudos, material escolar, roupa... de tudo um pouco apesar de não ter sido em abundância. Relativamente ao aspeto cultural, os meus pais sempre gostaram de música, sempre me deram a conhecer hábitos musicais que tinham no passado e que não temos agora e a minha infância e adolescência passou muito pelo desporto, de resto não ia a teatros, museus... não tive assim um grande foco nesse aspeto. Quando tinha 11/12 anos eu estava numa associação de jovens ativos da freguesia, estive aí durante 5/6 anos e promovíamos festas e atividades em prol da freguesia, angariávamos dinheiro para irmos viajar.”

(E4)

“Tenho a dizer que são ótimas, tenho um quarto próprio, posso trabalhar nele sem qualquer interferência de barulho ou interrupções que possam acontecer noutras famílias, por exemplo. Tenho espaço para trabalhar, para colocar as minhas coisas, tenho espaço para tar concentrado, se precisar de ajuda...”

(E1)

“Por exemplo a minha mãe escolheu o Liceu em vez das Laranjeiras deveu-se aos alunos que frequentavam a escola. As Laranjeiras abrange determinados bairros que são caracterizados por serem mais problemáticos e que nós denominamos por “rafeiros”, isto é, não terem grande educação, não terem respeito por normas e regras e daí que a minha mãe não quis que fosse para as laranjeiras, fui para o Liceu porque era uma escola bem classificada em termos de resultados escolares e também tem o legado de ser o primeiro liceu açoriano e que era frequentado por filhos de pessoas com cargos importantes e apresentava-se como sendo mais segura.”

(E3)

Subcategoria 1.2 – Investimento das Famílias na Escolaridade (3.3.: 3.3.1.; 4.18.; 4.18.1.; 4.18.2.; 4.18.3.; 4.18.4.; 4.19.2.; 4.19.3.)

Nesta subcategoria estão presentes as referências feitas pelos entrevistados no que diz respeito aos ensinamentos passados pela família acerca da importância da escola bem como a importância, para o entrevistado, destes ensinamentos. Para além disso, esta subcategoria aborda

também a presença dos pais no Percurso Escolar do entrevistado; o quão informados eram os mesmos em relação ao Sistema de Ensino; os apoios providenciados por estes ao entrevistado no decurso do Percurso Escolar; a influência que eles tiveram na escolha das escolas para o entrevistado e em outras decisões relativas ao Percurso Escolar do mesmo. Para além disso, enquadram-se ainda, nesta subcategoria, a possibilidade de os pais terem feito parte de cargos escolares e de terem-se sentido ou não desenquadrados da Escola.

Exemplo:

“Sim, recebi. Sempre tive o incentivo de progredir no sistema de ensino, para ter melhores condições de vida e evitar seguir a vida de comerciante que os meus pais tinham e que era difícil, embora as pessoas possam pensar que não, mas fui um bocado por aí ... para ter melhores condições de vida, para evitar o percurso que eles tiveram, isto é, um percurso muito trabalhoso e ao qual não compensava o trabalho que tinham.”

(E1)

“Foi muito importante porque acho que o apoio e incentivo por parte de quem gosta de nós essencialmente os meus pais acaba por ser um grande empurrão para a minha motivação, neste caso o ir para a escola e continuar durante o tempo que continuei.”

(E6)

“A minha mãe sim, o meu pai em casa tentava sempre estar a par de tudo e preocupava-se, mandava-me estudar, estava presente, via as notas dos meus testes, mas a minha mãe esteve mais presente no sentido de ir à escola, de falar com os professores, ir às reuniões de turma, a minha mãe ficava com esse cargo.”

(E4)

“A altura em que foi precisa uma maior decisão foi ali na altura do secundário em que eles me incentivaram a continuar o meu percurso escolar e que se eu não tivesse apta ou não tivesse o gosto por uma área de estudo “normal” que deveria ingressar pelo ensino profissional.”

(E6)

“Sim, razoavelmente, penso que era o necessário apesar de não terem grandes conhecimentos. Sabiam o que era fundamental adquirir em termos de conhecimentos por isso acho que era o básico.”

(E14)

“Apoio emocional, principalmente o apoio emocional... de estarem lá presentes, de perguntarem como correu o dia, como estão a ir as notas. Quando não tinha assim uma nota muito boa, eles diziam “pronto Sofia, da próxima corre melhor”, mais este tipo de apoio emocional. Para além do apoio emocional, também apoiaram-me economicamente sendo que eles suportaram os custos associados a todo o meu percurso escolar”

(E2)

“A minha mãe, por exemplo, quando foi para sair da Roberto Ivens e tendo em conta que a minha área de residência era para ir para as Laranjeiras e a minha mãe não quis que eu fosse para lá porque não gostava da escola nem das pessoas que lá estavam e então meteu-me no

Liceu, não tive voto na matéria. Na universidade, ela não escolheu, mas o não ter possibilidades limitou-me àquela universidade apenas.”

(E3)

“A minha mãe pertenceu à associação de pais, embora fosse por pouco tempo por causa da disponibilidade dela.”

(E15)

“O momento em que me senti mais desenquadrada do ensino foi quando estive naquela turma do 12º e onde senti que a maioria dos meus colegas era de uma origem social diferente da minha. Senti que aquela turma não era a mais indicada para mim, via isso na maneira de estar, de falar, de vestir... era toda uma forma de falar com palavras que no meu dia a dia não usava... contavam histórias sobre atividades que desempenhavam ou férias que tinham ou os seus pais que trabalhavam em determinados sítios e que isso dava lhes direito a conhecer diferentes pessoas de diferentes estruturas da sociedade que eu não tinha e eu não me revia ou não me enquadrava nas palavras deles”

(E3)

Categoria 2 – Percurso Escolar

Esta categoria diz respeito ao Percurso Escolar dos entrevistados. Aborda-se nesta categoria o Percurso Escolar, isto é, desde o 1º Ciclo até ao Ensino Superior, caso o entrevistado tenha frequentado esse grau de Ensino; as expectativas dos entrevistados em ingressar no Ensino Superior bem como as dos seus pais no ingresso dos primeiros; a trajetória familiar do entrevistado no Ensino Superior; os fatores que influenciaram o prolongamento ou não dos estudos do Entrevistado; a influência da classe social no Percurso Escolar do Entrevistado; o desempenho escolar do entrevistado durante o dito percurso e as suas perspetivas acerca da escola e do sistema de ensino.

Subcategoria 2.1 – Experiência Escolar no 1º Ciclo (4.3; 4.3.1; 4.3.2.; 4.3.3)

Aqui enquadram-se as referências dos entrevistados que fazem referência à experiência escolar no 1º Ciclo do Entrevistado. Mais concretamente, são abordadas as vivências no 1º Ciclo; resultados escolares obtidos; quem foram os colegas do entrevistado naquele ciclo de estudos; se mantêm contato com os mesmos e qual é a situação atual destes.

Exemplo:

“Daquilo que me lembro foi à semelhança da pré-primária, sempre acompanhada por muitos amigos, muitas brincadeiras. Tinha uma relação boa com os professores só que eu lembro-me que batia nos alunos com uma cana e dava-nos na cabeça para chamar à atenção. Daquilo que me lembre sempre tive boas notas.”

(E8)

“Tenho um colega que ainda falo com ele e é um grande amigo meu que se chama Leandro (...) esteve comigo no 1, 2º, 3º Ciclos. Outro nome que me vem à cabeça, contudo não tenho muito contato com ele é o meu colega Júlio (...) e por fim agora recordo-me de um que tivemos grande contato no 3º e 4º Anos (...) chama-se Rafael Serra.”

(E1)

“Sim, os dois primeiros mantenho contato principalmente com o primeiro nome que disse anteriormente, ficamos amigos desde essa altura, vivemos na mesma freguesia e partilhamos

experiências. A segunda pessoa mantenho algum contato, mas não tanto como a primeira, mas também, depois cada um seguiu a sua vida, mas falamos ocasionalmente. Relativamente aos últimos dois, falava com eles muito na altura, agora falo ocasionalmente com eles, quando o tempo permite.”

(E1)

“O primeiro é fotógrafo e designer gráfico, a segunda é cozinheira, mas atualmente está desempregada, o terceiro é agricultor e lavrador, e o quarto é distribuidor numa empresa de congelados.”

(E1)

Subcategoria 2.2 – Experiência Escolar no 2º Ciclo (4.4.)

Esta subcategoria agrega as referências feitas pelo entrevistado no que concerne à sua experiência escolar no 2º Ciclo. Aborda-se, na presente subcategoria, o relacionamento com os colegas e professores e os resultados escolares obtidos.

Exemplo:

“Foi uma experiência um pouco diferente daquilo que foi o 1º Ciclo porque é um salto maior porque eu estava habituado na minha freguesia, tanto na pré como no 1º ciclo e no 2º ciclo tive de dar um salto maior, passei para a Escola das Capelas, colegas e professores novos, mas consegui me adaptar bem, não foi tao fácil como no 1º Ciclo, mas adaptei-me bem. Senti algumas dificuldades pelo facto de a escola ser distante, ter de fazer uma viagem de autocarro diariamente que levava cerca de meia hora e isso trazia-me mais responsabilidade, tinha de apanhar o autocarro, tinha de estar a horas à espera dele. Para além disso, estava distante dos meus pais. As notas continuaram boas como já tinha acontecido no 1º ciclo, teve uma pequena descida no 2º ciclo porque havia mais disciplinas, mas nada de relevante (...).

(E5)

Subcategoria 2.3 – Experiência Escolar no 3º Ciclo e Percurso no Secundário ou Profissional (4.5.; 4.5.1; 4.6.; 4.6.1)

Nesta subcategoria estão presentes os excertos dos entrevistados relativamente à sua experiência no 3º Ciclo, mais concretamente a sua relação com os pares e os professores, os resultados obtidos e o tipo de ensino em que ingressaram após o término do 9º Ano. Neste sentido, é abordada a experiência no Ensino Secundário ou Profissional bem como a nota que finalizaram um destes graus de Ensino.

Exemplo:

“O 7º Ano para mim é um ano de entrada em que fazemos uma revisão da matéria dada, achei bastante acessível. O 8º Ano acho que foi um ano mais puxado, requer um interesse maior da nossa parte e o 9º Ano é traçar metas para um futuro próximo que depois irá se repercutir num futuro longínquo porque temos de no 9º Ano traçar alguns objetivos daquilo que queremos para os próximos anos que depois podem decidir a vida toda. O 7ºAno passei com resultados positivos, o 8º Ano passei sem problema, no 9º Ano achei mais dificuldade porque tive as médias dos exames que não facilitaram muito, mas também não foi por aí que achei um ano mais difícil. Em relação aos meus colegas, eu mudei duas vezes de turma, fazíamos do 7º para o 8º e entravam novos colegas e houve alguns que acabavam por destabilizar o nosso rendimento em termos de aulas. De resto, acho que sempre tive uma empatia bastante grande com todos e isso facilita muito toda a estadia na escola.”

(E14)

“Ingressei no Ensino Secundário, no curso de humanidades.”

(E10)

“No secundário foi como um salto para mim... tudo era diferente por todas as razões que mencionei anteriormente, tornou-se mais longe; tinha dificuldades com o horário do autocarro, por vezes saía das aulas às 13:30 e só tinha autocarro às 15:00 e chegava a casa pelas 17:00, tive dois colegas que transitaram para a minha turma do secundário, mas foi um grande salto para mim. Relativamente à relação com os colegas, não foi assim tão fácil em relação aos anos passados, eram colegas mais velhos, com outra mentalidade... quanto aos professores, eram muito profissionais, ajudavam os alunos com mais dificuldades, criavam grupos de trabalho com estes alunos de modo a que eles superassem as suas dificuldades. Em termos de notas, tive boas notas.”

(E5)

“Eu decidi ir por outro caminho (...) e posteriormente ingressei num curso profissional de três anos que me deu acesso ao nível 4, digamos assim ao 12º, foi o curso de técnico de turismo ambiental e rural, estive na MEP.”

(E6)

“Estava entre as línguas e a área em que escolhi no profissional (...) e então decidi ir para o curso profissional porque sempre me disseram que era uma área mais prática do que ser teoria. Acabou por ser e não ser ao mesmo tempo, foram 3 anos bastante intensos, foram 3 anos de muitas horas de curso, os meus colegas que foram para o secundário saíam às 13:00 e eu saía às 17:30, eles acabavam o ano letivo em junho e eu em agosto, quase. Achei 3 anos muito cansativos e exaustos, eram muitas horas de muitas disciplinas, muitos módulos... não me arrependi de ter escolhido, mas, no entanto, acho que é 3 anos bastante intensos. A minha relação com os colegas e professores foi boa, há sempre aquela adaptação que são pessoas diferentes e que não estão habituadas à nossa forma de estar e vice-versa, com os professores somos sempre um bocadinho reguilas e queremos manter a nossa opinião, mas foi uma relação pacífica. Em termos de notas, foram bastante positivas embora fosse uma carga horária pesada e de bastantes disciplinas diferentes, era aquilo que escolhi ao passo que nos outros anos eu não tinha escolhido as matérias que queria, e acabei com média de 17,18 valores”

(E14)

“Terminei o meu secundário com uma média de 13.6.”

(E5)

Subcategoria 2.4 – Visão Acerca do Ingresso no Ensino Superior (4.7)

Esta subcategoria unifica as referências feitas pelos entrevistados no que diz respeito às expectativas dos mesmos em ingressar ou não no Ensino Superior.

Exemplo:

“Sim, porque para mim sempre foi um objetivo tirar no mínimo a licenciatura, a minha meta sempre foi chegar à universidade. Fui interiorizando essas metas em mim, não sei explicar, sempre foi um objetivo de acabar o 12º e conseguir tirar um curso de licenciatura.”

(E2)

“Mesmo no ensino secundário nunca foi primeira hipótese ir para o Ensino Superior porque na altura estava farto dos estudos, queria ter o meu dinheiro, tinha umas visões acerca daquilo que queria fazer depois do secundário, mas depois vi que aquilo que pensei que queria fazer para a

minha vida não era o mais certo que era ingressar no Exército na vertente de músico e se calhar tirar curso de Sargento e ficar nos quadros do exército.”

(E10)

Subcategoria 2.5 – Socialização Familiar no Ensino Superior (4.7.1; 4.8.; 4.8.1)

Esta subcategoria diz respeito às referências feitas pelos entrevistados no que diz alude às expectativas existentes por parte dos seus pais acerca do ingresso do entrevistado no Ensino Superior bem como o percurso familiar do mesmo no Ensino Superior.

Exemplo:

“Eram condizentes num aspeto, eu e eles sempre tivemos algo que em comum, eu conseguir alcançar e finalizar o Ensino Superior, consegui superar expectativas, pois apenas pretendiam a licenciatura, mas atualmente sou pós-graduado e pretendo terminar o mestrado. Para resumir, as expectativas relativamente às dos meus pais, as mesmas foram iguais e num segundo ponto até foram superiores porque segui para mestrado.”

(E1)

“Não, o meu irmão já tinha estado no Ensino Superior e tirou Comunicação e Cultura; tenho um primo que vive na Madeira e que tirou gestão; uma prima minha tirou enfermagem e um primo meu, embora seja em 2º grau, tirou história e é professor no continente. Relativamente aos que exercem a sua licenciatura, como já disse o meu primo dá aulas de história; a minha prima é enfermeira; o meu primo que tirou gestão é chefe num restaurante de um hotel e diria que em parte exerce aquilo que estudou; o meu irmão não está a exercer o curso visto que trabalha numa empresa que é mais de gestão do que comunicação social.”

(E4)

Subcategoria 2.6 – Fatores Influentes no Decurso do Percurso Escolar (4.9)

Nesta subcategoria estão manifestos os excertos dos entrevistados no que alude aos fatores que pesaram no prolongamento ou não dos estudos, por parte dos entrevistados.

Exemplo:

“Acho que era a ambição de ter um futuro diferente, um emprego diferente porque os meus pais têm empregos mais físicos e eu gostava de ter outras condições de trabalho, obviamente que quanto mais estudas mais ferramentas tens para ter um emprego diferente.”

(E11)

Subcategoria 2.7 – Percurso no Ensino Superior (4.10.; 4.10.1; 4.10.2.; 4.10.3.; 4.10.4.; 4.10.5.; 4.10.6.)

Esta subcategoria agrega as referências feitas pelos entrevistados no que diz respeito ao seu percurso no Ensino Superior, mais concretamente a Universidade que ingressaram; as suas vivências; os benefícios obtidos e a média com que terminaram a licenciatura.

Exemplo:

“Na Universidade dos Açores em 2016, ano letivo 2016-2017.”

(E2)

“Em termos de notas, o primeiro ano correu bem porque eu vinha bastante preparada do secundário, altura em que tive boas notas e que me dediquei. No 2º Ano já não correu assim tao bem, mas no 3º Ano tive notas que ajudaram-me a não ter uma média assim tão baixa. Lembro-me que fiz uma média do meu 2º Ano e era de 12 ou 13 e a do primeiro ano era 17, foi um choque grande. Em relação aos meus colegas, no início foi difícil adaptar-me numa ilha diferente, não tinha ninguém conhecido lá e foi complicado, mas depois no 2º Ano e quando as notas começaram a baixar e juntei-me a colegas minhas que estavam na mesma situação que eu e acabamos por nos apoiar umas às outras e tudo acabou por correr bem. Ao nível dos professores, o que eu sinto é como era uma universidade pequena a maior parte de nós tem uma relação mais estreita com os nossos professores, teve professores que gostei mais que outros, mas também houve professores que me marcaram pela positiva.”

(E11)

“Em primeiro lugar estavam sempre estudos, depois estavam as festas académicas.”

(E2)

“Não, como já disse nós todos tínhamos uma ligação muito boa, trocávamos apontamentos uns com os outros, ajudávamo-nos muito uns aos outros principalmente perto das frequências, dos trabalhos. Não era só da minha turma como também de outros cursos da universidade. Ao longo da minha licenciatura sempre me dei bem... nunca tive problemas em relacionar-me com ninguém.”

(E2)

“Em primeiro lugar o conhecimento... conhecimento relativamente ao curso que tirei e também quando passamos pela Universidade também adquirimos mais responsabilidade porque é um novo mundo, com mais exigências, temos de ter mais responsabilidade e isso ajudou-me bastante. Havia muitos debates de família em relação ao que passava nas notícias em que eu dizia uma coisa, o meu pai dizia outra, mas acabávamos por nos entender... também transmiti o meu conhecimento à minha família.”

(E2)

“Finalizei com 14 valores.”

(E1)

“Pensei no 1º Ano e no 2º Ano, sendo que este foi o pior ano porque não gostei muito das cadeiras; faltei a muitas aulas e os meus colegas de curso puxaram muito por mim e também fizeram com que eu não desistisse. Acabei por ficar e com maior ou menor dificuldade fiz o curso. O que me fez reconsiderar estas decisões foram os meus pais, porque eles tinham gosto em que eu acabasse a licenciatura fruto do meu irmão já ter ido; pelo esforço financeiro que eles tinham feito até ao momento e pensei “não posso dar essa desilusão aos meus pais, eles já tiveram gastos financeiros comigo e se o meu irmão conseguiu, eu também consigo” e depois encarei o 3º Ano de curso de maneira diferente e acabei por fazer o resto da licenciatura.”

(E4)

Subcategoria 2.8 – Influência do Meio Social de Origem no Percurso Escolar (2.2.; 4.11.; 4.13.; 4.13.1.; 4.13.2.)

Nesta subcategoria estão presentes os excertos dos entrevistados relativamente à influência do meio social de origem no seu Percurso Escolar. Em concreto, são abordados aspetos como a influência do meio social de origem do entrevistado na progressão dos seus estudos; constituição das turmas que o mesmo integrou no que diz respeito ao meio social de origem dos alunos; se teve de trabalhar para financiar os seus estudos e se foi beneficiário de algum apoio social ou escolar.

Exemplo:

“Teve alguma tendo em conta a origem social em que estou inserido considero que houve alguma influência (...) considero que os meus pais tiveram alguma influência, principalmente no ensino primário porque é aí que se dá aquele grande impulso (...) Na transição para o Ensino Superior notei mais essa influência devido ao facto de o meu irmão ter ido para a universidade primeiro e sempre houve um gosto dos meus pais em que eu também pudesse ingressar no Ensino Superior apesar de ter tido influência também de uma tia minha porque ela também conversou comigo e incentivou-me a ingressar. Mas notei que o facto de o meu irmão ter ido para a universidade criou ali uma espécie de “pressão” porque ele foi... até porque depois de acabar o secundário não estava muito para aí virado, para tirar uma licenciatura e isso. Depois pensei melhor, o meu irmão foi e os meus pais tinham gosto e falaram comigo e o facto de o meu irmão ter ido foi importante.”

(E4)

“Não, eu passei por várias turmas. Em algumas turmas dava para perceber que havia alunos que tinham um meio social bom, tinham boas condições financeiras, tinham objetivos de vida, já dava para ver e havia pessoas que se via que não tinham tantas condições financeiras, não tinham vontade de continuar na escola, não tinham objetivos muito definidos. Tive em turmas onde havia alunos com excelentes notas e outros alunos com falta de meios financeiros, a falta de orientação refletia-se nas notas depois.”

(E12)

“Sim trabalhei. Obviamente que era muito mais cansativo, sentias-te mais exausto e não tinhas aquela vontade de estudar, mas ao mesmo era prazeroso saber que tinhas a capacidade de juntar as duas coisas. Além disso, sabia que tava a ter novos conhecimentos sabendo que estava a trabalhar na minha área e isso motivou-me imenso na altura para terminar o curso. Não considero que tenha sido algo prejudicial, bem pelo contrário.”

(E9)

“Sempre tive direito à bolsa da Universidade, e tinha também aquela coisa dos escalões.”

(E9)

Subcategoria 2.9 – Desempenho Escolar (4.14; 4.15; 4.16; 4.17)

Nesta subcategoria estão presentes as referências feitas pelo entrevistado no que alude ao seu desempenho escolar, nomeadamente os resultados obtidos durante o seu Percurso Escolar; se reprovou ou não algum ano escolar; de que ano ou fase escolar o entrevistado gostou mais e as dificuldades que sentiu na escola.

Exemplo:

“Como já disse, fui um aluno mediano; tirei as minhas negativas e as minhas positivas, mas a fim ao cabo considero que tive um percurso escolar mediano, não era um mau aluno, mas também não era o melhor, estudava para passar com os requisitos mínimos e nunca me preocupava com médias.”

(E4)

“Sim, no 10º, uma vez.”

(E2)

“Gostei do 3º ciclo porque apesar de ter sido uma época bastante atribulada sinto que descobri algumas das capacidades que eu tinha, mesmo os colegas e os professores tiveram alguma influência. Para além disso, também consideraria a época da Universidade porque abriu-me horizontes em todos os sentidos”

(E9)

“A nível de disciplinas nunca gostei muito de matemática. Quando fui para o 10º escolhi MACS, mas aí MACS era uma matemática que eu conseguia compreender e não tive dificuldade, fora essa nunca tive dificuldades a nenhuma outra disciplina. Em relação a colegas ou a professores, também nunca tive nenhuma relação que não fosse saudável com eles.”

(E3)

Subcategoria 2.10 – Visão Acerca da Escola (4.19.1.; 4.20; 4.21)

Nesta subcategoria estão manifestos os excertos dos entrevistados que se referem à visão dos mesmos acerca da escola nomeadamente a opinião dos mesmos acerca das escolas que passaram durante o seu Percurso Escolar; quais os aspetos positivos e negativos da escola e qual foi o sentido da escola para si.

Exemplo:

“De todas as escolas a mais antiga era o Liceu, não tinha grandes condições porque as salas estavam velhas, os projetores não funcionavam, a nível de infraestruturas foi a escola mais fraca que tive. A Roberto Ivens na altura tinha acabado de ser reconstruída, tinha boas salas, um anfiteatro, um refeitório enorme. Em relação ao corpo docente, há sempre professores que não são os melhores na sua profissão, mas também não eram uma cambada de incompetentes e sempre tive bons diretores de turma e mesmo professores também.”

(E3)

“Os negativos na minha opinião são as diferenças que se fazem sentir na escola entre os alunos e isso varia na relação aluno-aluno, aluno-professor, aluno-funcionário, e isso pode proporcionar algum bullying. Outro aspeto negativo são os trabalhos para casa que são enviados quando já temos mais que uma matéria, isso é mais recorrente no 2º e 3º ciclos, e isso dificulta a nossa vida social. Além desses dois, ainda acrescento a pressão para escolher uma certa área específica, dando a entender que algumas irão abastecer-te economicamente melhor que outras. A nível de aspetos positivos, as boas amizades que fiz; a aprendizagem que a escola oferece e por último o desenvolvimento pessoal, isto é, sentido de orientação, de rotina...”

(E6)

“A escola para mim foi uma oportunidade de futuro.”

(E11)

Subcategoria 2.11 – Informações Sobre o Sistema de Ensino (4.12.; 4.12.1.)

Esta subcategoria contém as referências feitas pelos entrevistados relativamente ao quão os mesmos eram informados acerca do sistema de ensino, mais concretamente em todos os graus e ciclos do mesmo.

Exemplo:

“Sim, sempre procurei saber mais acerca disso e sempre procurei saber como era o Ensino Superior, quais eram as expectativas do mesmo. Obtinha estas informações através de pesquisas e através de conversas informais com quem estava presente neste nível de ensino.”

(E1)

“Não, simplesmente importava-me mais com o facto de acabar o secundário para me poder abrir portas para outro sítio, mas gostava de ter entrado em ciências porque gostava da parte de biologia no entanto tinha matemática e fui para humanidades.”

(E13)

“Penso que não afetou a minha relação com ninguém lá na escola, acho que o mais acertado naquela altura até era ir para um curso profissional, onde tinha mais saída.”

(E13)

Categoria 3 – Percurso Pós-Escolar

Nesta categoria estão presentes os excertos das entrevistas relativas ao Percurso Pós-Escolar dos Entrevistados. Aborda-se o motivo pelo qual o entrevistado, no caso de já não ser estudante, abandonou a escola ou a Universidade; aspetos relativos ao trabalho, caso o entrevistado já esteja a trabalhar, mais especificamente o trabalho que o entrevistado exerce; se o meio social influenciou o trabalho que o entrevistado desempenha; quantos empregos o mesmo já teve; se o Emprego que tem atualmente corresponde ao que ambicionava quando era criança e os planos escolares e profissionais do entrevistado.

Subcategoria 3.1 – Finalização do Percurso Escolar (5.1)

Esta subcategoria agrega as referências feitas pelos entrevistados no que diz respeito aos motivos que levaram ao término do seu percurso escolar, caso os mesmos já não sejam estudantes.

Exemplo:

“Abandonei a Universidade aquando da realização da Licenciatura, estava um pouco cansado do tempo todo que tinha passado lá para completar a licenciatura.”

(E4)

“Como já referi anteriormente, acabei o 12º Ano para começar a trabalhar, sendo que esta decisão partiu de iniciativa própria.”

(E7)

Subcategoria 3.2 – Influência do Meio Social na Profissão Exercida (5.2.)

Nesta subcategoria são apresentadas as referências feitas pelos entrevistados no que concerne à influência do seu meio social de origem na profissão exercida pelos mesmos.

Exemplo:

“Talvez um pouco, sendo a minha mãe assistente técnica na parte da administração eu tenho a ideia de adquirir esse gosto pela administração. Neste caso, tou a trabalhar numa administração por isso sim.”

(E2)

“De certa forma sim porque tenho familiares a trabalhar onde trabalho e isso ajudou-me a estar a trabalhar onde estou hoje em dia. Ingressei no estágio porque uma tia minha alertou-me para concorrer senão passava-me ao lado. Sempre cresci com a minha tia a trabalhar na câmara municipal e sempre conheci muitas coisas através dela.”

(E4)

Subcategoria 3.3 – Percurso no Mercado de Trabalho (1.4.; 5.3.; 5.3.1.)

Esta subcategoria agrega as referências feitas pelos entrevistados relativamente ao percurso destes no Mercado de Trabalho, mais em concreto a profissão desempenhada atualmente; quantos empregos já tiveram e se o emprego que têm corresponde ao que idealizavam quando eram crianças.

Exemplo:

“Nesse momento faço atendimento ao público, em telecomunicações na Altice.”
(E14)

“Já fui rececionista de um hotel, já trabalhei como servente de electricista com o meu tio e já fui porta-miras de um amigo meu que é topógrafo.”
(E10)

“Não, nunca me passou pela cabeça ir trabalhar com crianças porque não era uma das coisas que eu gostava, gostava de um trabalho de escritório e tava interessada na contabilidade, não estava virada para trabalhar com crianças (...)”
(E15)

Subcategoria 3.4 – Planos Profissionais e Escolares (5.3.2.; 5.3.3.)

Na presente subcategoria estão presentes os excertos dos entrevistados que dizem respeito aos planos profissionais e escolares que os mesmos têm.

Exemplo:

“Em termos profissionais queria continuar a trabalhar como tou agora em secretária.”
(E12)

“Neste momento é acabar o mestrado e se calhar no futuro fazer outro mestrado relacionado com a educação e formação.”
(E11)



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal



DM

Jovens e Escolhas Escolares: Origem Social, Vivências e Projetos de Futuro
Francisco Tavares Arruda