

(Des)encontros Paralelos: Percursos Escolares e de Vida de Jovens em Situação de Vulnerabilidade

Paulo Marinho, Angélica Monteiro, Carla Figueiredo & Preciosa Fernandes

Resumo

Políticas educativas portuguesas têm sido orientadas por indicadores de justiça social como a equidade e inclusão, o reconhecimento da diversidade, oportunidades de aprendizagem e distribuição dos recursos. Embora haja um aparente consenso acerca da relevância destas orientações, persistem desafios de implementação, sobretudo no que se refere a (des)encontros nos percursos escolares de jovens em situação de maior vulnerabilidade social. É assente nestes pressupostos que o artigo aqui proposto toma como base um estudo que teve como objetivos centrais caracterizar e compreender percursos escolares de jovens marcados por absentismo, abandono e resistência. A investigação assumiu uma abordagem qualitativa, recorrendo a entrevistas a 21 jovens que se encontram em situação de fragmentação escolar e de transição para outros contextos socioeducativos de construção tardia de um sentido para a vida na escola. Para o tratamento de dados, recorreu-se à análise temática, de modo a identificar padrões e temas recorrentes nas narrativas dos jovens. Os resultados mostram que muitos enfrentam resistência e exclusão desde a infância, vivendo em contextos de vulnerabilidade familiar, económica e social, manifestando descrença e desilusão com a escola e com o sistema educativo. Isso é evidente nos movimentos de saídas e regressos à escola e na consequente tendência de marginalização e de abandono escolar.

Palavras Chave:

Jovens; Abandono escolar; Exclusão e Resistência; Cidadania e Justiça social.

(Dis)Parallel Encounters: School and Life Paths of Young People in Vulnerable Situations

Abstract: Portuguese education policies have been guided by indicators of social justice, such as equity and inclusion, recognition of diversity, learning opportunities, and the distribution of resources. Although there appears to be a broad consensus regarding the relevance of these guidelines, implementation challenges persist, particularly in relation to the (dis)connections within the school trajectories of young people in situations of greater social vulnerability. Based on these premises, the article presents a study whose main objectives were to characterise and understand the school trajectories of young people marked by absenteeism, dropout, and resistance. The research adopted a qualitative approach, using interviews with 21 young people experiencing school fragmentation and transitioning to other socio-educational contexts, seeking a late reconstruction of meaning in relation to school life. Data were analysed using thematic analysis in order to identify recurring patterns and themes in the young people's narratives. The findings show that many have faced resistance and exclusion since childhood, living in contexts of familial, economic, and social vulnerability, and expressing disillusionment and mistrust towards school and the educational system. This is evident in the cycles of school leaving and return, and the resulting tendency towards marginalisation and dropout.

Keywords: Young people; Early school leaving; Exclusion and resistance; Citizenship and social justice

(Dé)Rencontres Parallèles : Parcours Scolaires et de Vie de Jeunes en Situation de Vulnérabilité

Résumé: Les politiques éducatives portugaises ont été guidées par des indicateurs de justice sociale, tels que l'équité et l'inclusion, la reconnaissance de la diversité, les opportunités d'apprentissage et la répartition des ressources. Bien qu'il semble y avoir un consensus apparent quant à la pertinence de ces orientations, des défis subsistent au niveau de leur mise en œuvre, notamment en ce qui concerne les (dé)connexions dans les parcours scolaires des jeunes en situation de grande vulnérabilité sociale. C'est sur ces postulats que s'appuie l'article proposé, fondé sur une étude dont les objectifs principaux étaient de caractériser et de comprendre les parcours scolaires de jeunes marqués par l'absentéisme, le décrochage et la résistance. La recherche a adopté une approche qualitative, reposant sur des entretiens menés auprès de 21 jeunes en situation de fragmentation scolaire et de transition vers d'autres contextes socio-éducatifs, dans une tentative de construction tardive d'un sens à la vie scolaire. Le traitement des données s'est appuyé sur l'analyse thématique afin d'identifier des motifs et thèmes récurrents dans les récits des jeunes. Les résultats montrent que beaucoup sont confrontés à la résistance et à l'exclusion depuis l'enfance, vivant dans des contextes de vulnérabilité familiale, économique et sociale, et manifestant un désenchantement et une perte de confiance envers l'école et le système éducatif. Cela se traduit par des allers-retours à l'école et une tendance à la marginalisation et à l'abandon scolaire.

Mots-clés : Jeunes ; Décrochage scolaire ; Exclusion et résistance ; Citoyenneté et justice sociale.

(Des)Encuentros Paralelos: Trayectorias Escolares y de Vida de Jóvenes en Situación de Vulnerabilidad

Resumen: Las políticas educativas portuguesas han estado orientadas por indicadores de justicia social, como la equidad y la inclusión, el reconocimiento de la diversidad, las oportunidades de aprendizaje y la distribución de los recursos. Aunque existe un aparente consenso sobre la relevancia de estas orientaciones, persisten desafíos en su implementación, especialmente en lo que respecta a los (des)encuentros en los trayectos escolares de jóvenes en situación de mayor vulnerabilidad social. Partiendo de estos supuestos, el artículo se basa en un estudio cuyo objetivo central fue caracterizar y comprender trayectorias escolares de jóvenes marcadas por el absentismo, el abandono y la resistencia. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, recurriendo a entrevistas con 21 jóvenes en situación de fragmentación escolar y en transición hacia otros contextos socio-educativos, en un proceso de construcción tardía de un sentido para la vida escolar. Para el tratamiento de los datos, se utilizó el análisis temático, con el fin de identificar patrones y temas recurrentes en las narrativas de los jóvenes. Los resultados muestran que muchos enfrentan resistencia y exclusión desde la infancia, viviendo en contextos de vulnerabilidad familiar, económica y social, y manifestando desconfianza y desilusión con la escuela y el sistema educativo. Esto se evidencia en los movimientos de salida y regreso a la escuela, y en la consiguiente tendencia hacia la marginación y el abandono escolar.

Palabras clave: Jóvenes; Abandono escolar; Exclusión y resistencia; Ciudadanía y justicia social.

Introdução

Em Portugal, no período pós 25 de abril de 1974, o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar, proclamados pela Constituição da República (1976, Art.º 73 e 74), e reafirmado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) compeliu o sistema político para a adoção de medidas e de programas educativas/os que abrange a diversidade dos “públicos” que passaram a estar na escola. Esta situação terá justificado as políticas de combate ao insucesso e abandono escolares lançadas, desde então, pelo Ministério da Educação. Apesar dos reconhecidos progressos, a investigação tem mostrado que essas políticas, inscritas numa trajetória de avanços e recuos (Fernandes, 2021), não têm permitido alcançar níveis de sucesso para todas as crianças e jovens. O caminho percorrido tem oscilado entre políticas assentes em pressupostos de educação compensatória (Coleman, 1966), de responsabilidade social, equidade e justiça curricular (Ponce & Leite, 2019; Sampaio & Leite, 2015) e de inclusão (Rodrigues, 2013), visando que todos os alunos concretizem a escolaridade obrigatória, e pressupostos que, em nome da qualidade, apelam à excelência académica (Souza & Torres, 2022).

Estas políticas de binómio curricular (Roldão, 2010) têm representado um grande desafio para o sistema educativo, escolas e professores. Em estudo recente, Fernandes e Oliveira (2019) mostram que, apesar do reconhecimento da importância de uma educação inclusiva, persistem desafios no quotidiano escolar, como a ausência de uma cultura de inclusão partilhada e a dificuldade de responsabilização coletiva pelo sucesso de todos. A coexistência de entendimentos diversos sobre inclusão gera práticas inconsequentes e desencontradas entre professores (Fernandes & Oliveira, 2019), o que afeta os percursos escolares, especialmente dos alunos mais afastados dos “códigos linguísticos” da escola (Bernstein, 1971), expondo vulnerabilidades que os podem afastar do sistema escolar.

É no quadro destas ideias que se situa o estudo que neste artigo se apresenta e que teve como objetivos caracterizar e compreender percursos escolares de jovens marcados por absentismo, abandono e resistência na/com a escola. Em linha com estes objetivos, pretendeu-se dar resposta à questão de investigação: *Que situações/condições marcam os percursos escolares e de vida de jovens marcados por absentismo, abandono e resistência na/com a escola?*

Neste âmbito, congregamos um enquadramento teórico abrangente que integra, entre outros contributos, a perspetiva da justiça social em educação, traduzida em equidade, inclusão, justiça curricular e responsabilização pedagógica (Ponce & Leite, 2019; Rodrigues, 2013; Sampaio & Leite, 2015; Azevedo, 2023); os debates sobre (re) produção e resistência escolar (Bernstein, 1971; Bourdieu & Passeron, 1970) e articulando-os com abordagens que evidenciam margens de ação, contra-hegemónica

e resistência dentro da escola (Giroux, 1987; Hooks, 1994, 2018; Abowitz, 2000; Marinho & Delgado, 2019; Ferreira & Cosme, 2021).

Este enquadramento orientou a identificação das categorias emergentes na análise temática e estrutura a discussão dos resultados, permitindo, adicionalmente, compreender como a vulnerabilidade juvenil condiciona as experiências escolares e como os jovens negociam sentidos de pertença, reconhecimento e agência em trajetórias educativas fragmentadas.

Em síntese, partindo deste enquadramento e da base analítica dos dados, o artigo aporta contributos substantivos ao campo da Educação — em particular à investigação em Ciências da Educação sobre percursos e transições escolares — nomeadamente: (i) uma categorização de situações/condições vividas por jovens pautados por percursos de abandono escolar, retorno e reconfiguração de sentido, que aprofunda o debate sobre (re)produção e resistência; (ii) a demonstração do papel mediador dos cursos profissionais na reconstrução de pertenças e na criação de oportunidades de mobilidade em contextos de vulnerabilidade, em diálogo com justiça curricular; e (iii) a fundamentação, nas narrativas dos próprios jovens, de recomendações para políticas educativas, práticas pedagógicas e modelos organizacionais coerentes com princípios de equidade e inclusão, reforçando a vertente aplicada, crítica e transformadora das Ciências da Educação. Ao sublinhar que tais desafios persistem em pleno século XXI, o estudo renova a urgência do debate académico e político sobre justiça educativa.

Percursos escolares de jovens em situação de vulnerabilidade

Apesar dos avanços no campo da educação, o “Relatório de Monitoramento Global da Educação” da UNESCO (2024) alerta que 251 milhões de crianças e jovens estão ainda fora da escola, com as maiores taxas de exclusão concentradas em contextos de pobreza e vulnerabilidade. É ainda enfatizado que práticas escolares como a retenção e a segmentação curricular, quando não acompanhadas de medidas de apoio, podem marcar os percursos escolares dos jovens, conduzindo a (des)encontros com a escola e a ciclos consequentes de exclusão. Tem sido reconhecido que contextos familiares e económicos precários, e vivências de violência, discriminação e risco tendem a dificultar a concretização de projetos de vida desses jovens, gerando interrupções e percalços nas transições escolares (Brondani et al., 2021).

Estudos clássicos da sociologia da educação já demonstravam que a origem social condiciona fortemente os percursos escolares, traduzindo-se em obstáculos simbólicos e institucionais que favorecem o insucesso (Bourdieu & Passeron, 1970; Bernstein, 1974; Boudon, 1973; Willis, 1977). Esta parece ser ainda uma realidade não ultrapassada.

Com efeito, a revisão de literatura centrou-se em três dimensões principais: (i) a escola como agente de (re)produção das desigualdades, evidenciada por processos de seleção, retenção e práticas punitivas que alimentam percursos de exclusão; (ii) a vulnerabilidade sociofamiliar, a classe social e a desigualdade de oportunidades educativas, fatores que agravam o risco de abandono e insucesso; e (iii) as propostas de justiça curricular, concebidas como dispositivos contra-hegemónicos de reintegração escolar e mobilidade social, particularmente relevantes para jovens com trajetórias fragmentadas.

Nesse âmbito, diversos estudos centrados na escola, em contextos nacionais e internacionais, têm evidenciado como a escola continua a (re)produzir desigualdades sociais, atuando frequentemente como agente de exclusão (Azevedo, 2023; Ferreira & Cosme, 2021; Marrero et al., 2024; Mendes & Magano, 2022; Ramos, 2024; Stefanini et al., 2019; Vicente Herrero & Vicente Herrero, 2023).

Como referem Vicente Herrero e Vicente Herrero (2023), um ordenamento escolar baseado em seleção, separação precoce, hierarquização curricular e avaliação padronizada sanciona a distinção entre “bons” e “maus” alunos, camuflando diferenças sociais sob a aparência de justiça, operando como engrenagem meritocrática excludente, sobretudo para os que possuem “capital cultural” (Bourdieu, 1986) distante da cultura escolar. É nesse sentido que Earp (2021) sustenta que a cultura de reprovação escolar — assente num conjunto de crenças e práticas institucionais que naturalizam o insucesso e legitimam retenções sucessivas como mecanismo de regulação disciplinar — constitui a principal responsável por trajetórias escolares irregulares, marcadas por “idas e vindas” à escola e por um desencontro persistente dos jovens com o que a instituição lhes oferece, sobretudo entre aqueles que vivem na periferia social (Vale, 2007).

Também o estudo de Ramos (2024) revela que práticas escolares punitivas — suspensões, expulsões, colocação de alunos em turmas de nível inferior e estratégias de contenção comportamental — longe de promoverem a aprendizagem, reforçam sentimentos de exclusão e desvalorização e acabam por impulsionar trajetórias de abandono escolar. Nesse mesmo sentido, Stefanini et al. (2019) constatam que quanto maior for a vulnerabilidade sociofamiliar dos alunos, menores serão as oportunidades educativas que lhe são oferecidas. Para os autores, esta situação tende a ser perpetuada pela escola, conduzindo à reprodução das desigualdades e a processos de exclusão.

Focando a atenção em Portugal, investigação recente demonstra que a origem socioeconómica continua a influenciar significativamente os percursos escolares e os padrões de participação dos jovens (Abrantes et al., 2024). Jovens oriundos de famílias com menos recursos enfrentam desvantagens sucessivas ao longo da escolaridade, ao contrário dos que beneficiam de capital económico e cultural, mais

propensos ao sucesso académico e cívico. Apesar da redução do abandono escolar precoce, persistem desigualdades estruturais que contrariam a ideia de que a expansão educativa tenha eliminado os efeitos de classe. Portugal ilustra bem o paradoxo de, por um lado, reduzir o abandono escolar precoce e, por outro, manter profundas disparidades entre origens sociais.

O estudo de Mendes e Magano (2022) destaca o impacto da estigmatização institucional nos percursos escolares de jovens ciganos em Portugal. Muitos enfrentam expectativas negativas e preconceitos, traduzidos em baixa exigência, segregação implícita e afastamento do currículo nuclear. Esta situação gera desencontros com a escola, alimentando sentimentos de não pertença e desvalorização que conduzem ao afastamento progressivo e ao abandono precoce.

O estudo de Ferreira e Cosme (2021), centrado em jovens em acolhimento residencial, mostra que a sua presença na escola não evita trajetórias marcadas por instabilidade, reprovações e baixas expectativas docentes. Azevedo (2023) reforça que essa exclusão ocorre de forma silenciosa, através da indiferença pedagógica e da naturalização do insucesso, alimentando rótulos de “alunos fracassados” e “inensináveis”. Esta leitura converge com a análise de Bourdieu e Champagne (1993) sobre os “excluídos do interior” – alunos relegados a percursos marginais no seio do próprio sistema escolar.

Embora a literatura evidencie que a escola continua a ser excludente, sobretudo para alunos em situação de maior vulnerabilidade social, alguns estudos e relatórios de agências internacionais evocam que esta pode ser também espaço de mobilidade e transformação social (Apple & Beane, 2019; Silva, 2020; UNESCO, 2021; OECD, 2023; Celhay & Gallegos, 2024; Wu, et al, 2025). É nesse âmbito que Abowitz (2000) já tinha evidenciado formas de resistência de jovens considerados marginalizados face à “ordem escolar” como tentativas de minar a reprodução de estruturas da escola. Nesta linha argumentativa, também o estudo de Roldão (2015) mostra que, embora marcados por fragmentação e exclusão, alguns jovens de origem africana e de classes populares reconstruem, em fases mais tardias, um sentido para a vida escolar graças a relações significativas com professores ou a experiências em contextos educativos alternativos. Em Aotearoa, Nova-Zelândia, Wood (2024) descreve como práticas de educação democrática em quatro escolas secundárias super-diversas ampliam a participação e o capital cultural de jovens Maori e Pasifika. Na Suécia, Scholten (2025) demonstra que, em centros de atividades para a infância, os próprios alunos desenvolvem estratégias de gestão da super-diversidade que diminuem conflitos de pertença e reforçam trajetórias de sucesso. Na Alemanha, Georgi (2024) revela como programas de diversidade e democracia escolar mitigam desigualdades de alunos com origem migrante e criam novas vias de ascensão académica.

Esta reconfiguração revela a não linearidade dos percursos e o papel da escola como espaço de possibilidade (Giroux, 1987) e de construção de resistência (Carvalho, 2017). Também o estudo de Marinho e Delgado (2019) potencia a compreensão de como jovens em situações de insucesso sistemático conseguem reconstruir percursos de sentido e de pertença escolares através de práticas curriculares contra-hegemónicas, neste caso específico por meio de cursos vocacionais. Os autores mostram que, quando o currículo é (re)contextualizado em torno das vivências e saberes dos alunos, estes tornam-se participantes ativos na sua aprendizagem. Na mesma linha de ideias, o estudo de Wu, Zhang e Yang (2025) mostra que o ensino profissional continua a elevar a percepção de *status* de jovens rurais chineses, confirmando a escola como alavancas de mobilidade em contextos pouco académicos. Neste mesmo sentido, Priestley et al. (2015) referem-se à importância do reconhecimento do “poder de agência” dos professores para a construção e desenvolvimento de currículos potenciadores de maior inclusão e justiça curricular. Estes estudos mostram assim, que mesmo em contextos adversos, existem no interior das escolas margens de ação que desafiam os determinismos sociais e potenciam lógicas de resistência produtoras de reconstrução de sentidos.

Nesta ordem de ideias, sustentamos a urgência de se romper com lógicas escolares que continuam a gerar percursos de desencontro e de exclusão com a/da escola, formando para a liberdade e para o inconformismo (Freire, 1970; Hooks, 2018), e reconhecemos o importante papel dos alunos na construção dessa mudança. Isto é, com base nestes autores, formar para a liberdade implica práticas de diálogo crítico, um currículo culturalmente responsável e uma avaliação emancipadora, que encorajem o inconformismo face à injustiça e desenvolvam a agência dos estudantes para transformarem a realidade.

Metodologia

O estudo é de natureza qualitativa, tendo como objetivos caracterizar e compreender percursos escolares de jovens marcados por absentismo, abandono e resistência na/com a escola

A opção por uma abordagem qualitativa prende-se com a intenção de reconhecer a voz e centralidade aos jovens participantes, jovens estes que, como será explicitado na apresentação de resultados, apresentam percursos de vida e escolares marcados por sentimentos de discriminação e injustiça. De igual modo, pretendeu-se compreender o fenómeno em estudo, mais do que produzir resultados generalizáveis, razão pela qual não se procurou uma amostra representativa dos jovens no contexto geográfico considerado, nem num contexto mais alargado, mas sim ouvir jovens cujas perspetivas trouxessem importantes subsídios para a compreensão dos

percursos de afastamento da escola regular e retorno à escola em instituições alternativas. Assim, tendo como intenção explorar os percursos de jovens com histórico de afastamento da escola, compreendendo as suas vivências e resiliência, optou-se pela realização de um estudo situado na região Norte de Portugal, com uma amostra de participantes por conveniência.

A investigação foi realizada com recurso à entrevista semiestruturada a jovens que frequentam três instituições de formação profissional e de apoio social da região Norte de Portugal. As instituições foram contactadas através de *email* dirigido à direção. Foram selecionados intencionalmente 21 jovens por se encontrarem em situação de *fragmentação escolar* e de *construção tardia de um sentido para a vida* na escola. As entrevistas foram realizadas presencialmente nas instituições de formação no período de janeiro a março de 2025 e tiveram a duração média de 45 minutos.

Os participantes têm idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos, sendo oito do sexo feminino (38%) e 13 do sexo masculino (62%), como indicado na Tabela 1, abaixo.

Tabela 1
Jovens entrevistados

| INSTITUIÇÃO | GÉNERO | FAIXA ETÁRIA | CONTEXTO |
|--|------------------------------|--------------------|--|
| Escola secundária com curso profissional | Masculino: 2 Feminino: 2 | Dos 16 aos 18 anos | Jovens, com percurso de repetência e de exclusão, encaminhados por técnicos da escola de apoio social e psicológico |
| Escola profissional 1 | Feminino: 3 | Dos 18 aos 21 anos | Formandas, com percurso de repetência e de exclusão, fora da idade obrigatória, encaminhadas por familiares e por instituições de apoio social |
| Escola profissional 2 | Masculino: 11 Feminino: 3 | Dos 18 aos 21 anos | Formandos, fora da idade obrigatória, com percurso de repetência e de exclusão, encaminhados por familiares por instituições de apoio social |

Apesar do número relativamente limitado de participantes no estudo, pode afirmar-se que foi atingida a saturação teórica (Minayo, 2017) com a amostra de participantes considerada, fenómeno confirmado pelo facto de, analisados os dados das

e dos jovens de diferentes instituições educativas, se encontrarem convergências várias. Considera-se que a saturação teórica é alcançada quando não se encontra informação nova relevante para a compreensão do fenômeno em estudo com a recolha de dados junto de novos participantes. Deste modo, aquando da análise dos dados, verificou-se que a informação constante nas entrevistas realizadas apresentava similaridades e tendências que permitiram a sua organização no conjunto de temas principais previamente definidos, e num conjunto de categorias emergentes dos próprios dados, resultando num sistema categorial de análise capaz de sistematizar a informação partilhada pelos participantes no estudo. Neste ponto, considerou-se ter sido alcançado o ponto de saturação teórica no contexto geográfico estudado. Acresce o facto de terem sido ouvidos jovens de diferentes contextos e com perfis também distintos entre si, pese embora partilharem um percurso escolar fragmentado, no sentido de recolher diferentes perspetivas e experiências capazes de fornecer informação diversificada sobre o tema em estudo.

Todos os 21 participantes residem em bairros sociais ou zonas marcadas por baixo a muito baixo rendimento familiar em zonas urbanas de densa densidade populacional. Ainda que se enquadrrem na faixa etária dos 16-21 anos, optámos por não discriminar idades individuais para salvaguardar o anonimato, sublinhando, antes, o ponto comum de percursos escolares fragmentados.

Os dados foram analisados a partir de um processo de análise temática, pretendendo-se identificar padrões de significados dos temas abordados a partir de um processo de codificação orgânica e iterativa (Braun & Clarke, 2006). Isto significa que os códigos atribuídos aos dados não são pré-estabelecidos rigidamente, mas surgem de maneira flexível e fluida, não linear, de forma a garantir profundidade e coerência na interpretação. A este propósito, os autores destacam que a análise temática não é apenas uma técnica de codificação, mas também um processo interpretativo e reflexivo sobre o que os dados comunicam. As temáticas-chave foram determinadas pelos objetivos do estudo, mas os temas de análise foram determinados a partir das narrativas dos jovens, sendo que a subjetividade dos investigadores foi considerada um aspeto fundamental para a interpretação dos dados. Apesar de se considerar a subjetividade como uma mais-valia no processo de análise de dados, reconhece-se que esta pode trazer constrangimentos, pelo que foi assegurado o rigor científico do processo de análise através da triangulação da mesma pelos elementos da equipa, o que permitiu apurar a organização da informação pelas diferentes categorias, bem como rever e aprimorar a estrutura categorial, até alcançar os resultados apresentados neste artigo.

As etapas da análise temática constituíram-se em:

Familiarização com os dados: transcrição das entrevistas e leitura integral dos conteúdos, que correspondem às transcrições das entrevistas com os jovens;

Codificação dos dados: os dados foram codificados de acordo com o jovem e o sexo (J1–J21);

Geração de temas iniciais: os temas relacionam-se com *resistência e exclusão desde a infância; sentimentos de desvalorização e de (des)encontros com a escola;* e “superar o passado” para “encontrar futuro”;

Revisão e desenvolvimento de temas: nesta fase, os temas foram afinados e os subtemas identificados, conforme apresentado na Figura 1;

Refinamento, definição e designação de temas: nesta fase, os temas e subtemas foram consolidados;

Escrita: após a análise, foram escritas considerações com base na fundamentação teórica e na interpretação dos investigadores.

Foram consideradas questões éticas como a garantia do anonimato, a participação voluntária e a assinatura de consentimento informado pelos próprios, ou pelos encarregados de educação, no caso de estudantes menores de 18 anos.

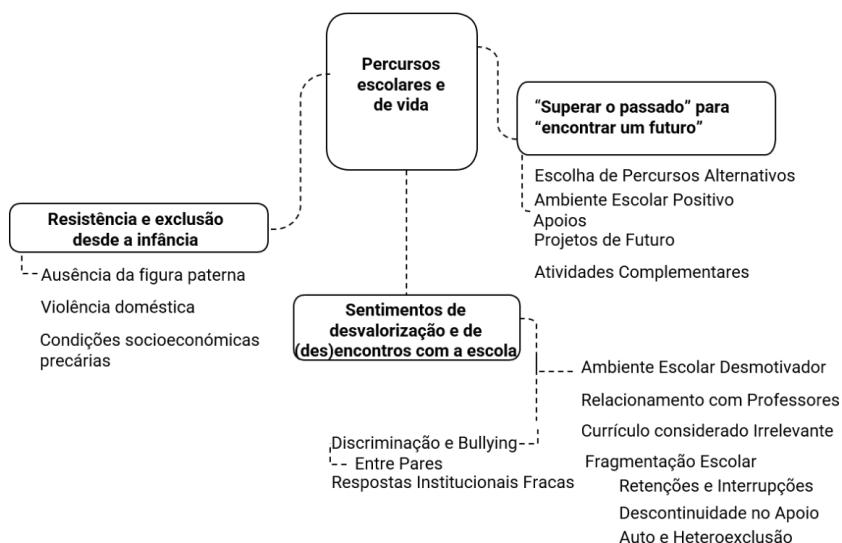


Figura 1
Temas identificados na análise

Apresentação, análise e discussão dos dados

A análise temática das 21 entrevistas que se apresenta nesta seção estruturou-se em torno dos três principais temas identificados na Figura 1.

Resistência e exclusão desde a infância

Na sua generalidade, os jovens apresentam um *background* familiar marcado por situações de vulnerabilidade, justificadas por razões várias como a desestruturação familiar, com particular foco na figura paterna, e em sentimentos de revolta e de exclusão. A figura do pai é considerada como fator negativo nas vidas dos jovens, quer pela sua própria condição pessoal e de saúde, pela sua ausência, ou por situações de violência familiar:

Meu pai faleceu. Foi acidente, doença. Era alcoólatra e depois pela Covid. (J16_M)

Agora já não é tipo revolta, agora já é “está-se bem”, mas antes, para aí dos meus 10 aos 15 anos, até a cena do meu pai, ele fugiu de casa, a minha mãe criou-me sozinha. (J20_M)

Foi só que tive uns problemas familiares... o meu pai batia na minha mãe. (J03_F)
O meu pai mal recebesse um telefonema da escola, a fazer uma queixa minha, metia-me de castigo. (J06_M)

Se ele não se preocupa, ou até hoje, mas, se ele quiser vir falar comigo, eu vou estar aqui para ouvir, não é? mas não costumo vê-lo. (J07_M)

Pese embora se observe um cenário de vulnerabilidade ao nível da relação da maior parte dos jovens com o pai, são, no entanto, partilhadas formas de resistência a esta situação, nomeadamente a referência a outros “adultos”, substitutos do pai, que identificam como pilares de apoio e de estabilidade nas suas vidas:

Eu tenho um padrasto. Então, ele, normalmente, faz o papel de pai (...) eu vivia mais ou menos com o meu avô porque os meus pais trabalhavam o dia todo e eu ficava em casa dos meus avós, eu era muito chegada ao meu avô. (J05_F)
Tenho o apoio da avó e da mãe. Sempre me disseram para eu continuar a estudar, para eu nunca desistir e que ia ser essencial para a minha vida. Lá está, elas estão-me sempre a puxar as orelhas. (J07_M)

Depreende-se das narrativas mobilizadas que os jovens vivem relações familiares instáveis que parecem ser atenuadas por uma relação de maior proximidade com os avós e as mães, figuras a quem reconhecem centralidade na orientação das suas vidas e dos seus percursos escolares. As vivências familiares relatadas denunciam que, desde muito cedo, estes jovens são expostos a situações de resistência que podem desencadear sentimentos de exclusão relativamente à família e/ou à escola. Estes dados corroboram as conclusões de outras investigações que destacam que

relações familiares vulneráveis e fragmentadas contribuem para uma vivência escolar dos jovens também fragmentada e comprometida ao nível do sucesso educativo (Abrantes et al., 2024; Brondani et al., 2021; Stefanini et al., 2019).

Sentimentos de desvalorização e de (des)encontro com a escola

Sobre a escola e as suas experiências, os jovens dão conta sentimentos de afastamento para com o contexto escolar, motivados por desinteresse relativamente ao que nela se ensina, relações ambíguas com os professores e desvalorização da própria da escola. Os jovens revelam uma visão “tradicionalista” da escola, muito pouco motivadora e a que não reconhecem qualquer valor nas suas vidas:

Eu nunca fui de estar parado numa mesa a escrever ou a ouvir... não sei explicar, eu não gostava de ir para a escola, achava que não era essencial para a minha vida. (J07_M)

[Na escola regular] não podemos fazer quase nada, não se joga à bola, não podias, porque a escola estava em obras... porque não tinha espaço. (J20_M)
Lá, não posso fazer nada... só para passar o tempo... E, na escola de [retirado para efeitos de anonimato], aquilo era um bocado pesado, o ambiente. (J05_F)

Estes depoimentos ilustram sentimentos de não identificação com a escola, e com o seu mandato de a todos deve garantir condições para alcançarem sucesso educativo. Por um lado, a não identificação dos alunos com a “escola regular” pode, como espelham os testemunhos mobilizados, estar relacionada com relações familiares instáveis e ambientes de não valorização da escola, e, por outro, estar também associada ao contexto escolar e à falta condições e oportunidades para a inclusão de alunos com expectativas baixas face ao que a escola ensina. Como tem demonstrado a investigação, este cenário pode culminar em situações de auto e hétero exclusão da escola (Azevedo, 2023; Ferreira & Cosme, 2021; Marrero et al., 2024; Mendes & Magano, 2022; Ramos, 2024; Stefanini et al., 2019; Vicente Herrero & Vicente Herrero, 2023).

Nestes testemunhos e dentro do conceito de capital cultural (Bourdieu, 1986), poder-se-á ainda inferir que existe uma distância entre o *habitus* doméstico dos jovens e o *habitus* escolar dominante. Quando J07_M afirma que “nunca foi de estar parado numa mesa a escrever”, expõem-se formas de socialização familiar que não se convertem em recursos simbólicos valorizados pela escola. Essa discrepância gera um *déficit* percebido, interpretado pelos próprios alunos como incapacidade pessoal, mas que resulta de uma desigualdade estrutural na distribuição do capital cultural e é nesse sentido, que o dispositivo meritocrático da escola naturaliza essa falta, legitimando reprovações e dispositivos de exclusão que reforçam o ciclo

de abandono ou de “idas e vindas”, como são caracterizados os percursos destes jovens. Consequentemente, torna-se evidente que práticas aparentemente neutras, como a leitura prolongada, a escrita individual e a avaliação padronizada, operam como barreiras simbólicas para estes jovens, alimentando sentimentos de não pertença e desencadeando estratégias de resistência.

Sobre a relação com os docentes, fica evidente uma certa ambiguidade de sentimentos: os que remetem para a ideia de “perseguição” e que tendem a desencadear reações menos positivas; de descrença na escola; de alguma empatia para com a escola e alguns professores. Os depoimentos seguintes ilustram estes sentimentos:

Eu às vezes não fazia nada, estava sossegado no meu canto e os professores vinham implicar comigo. E quando viravam para o meu lado, eu explodia logo. (J06_M)

Pela positiva, consigo ser respeitado pelos professores, e sinto que me valorizam e eu fico contente por isso, porque sei que consigo mostrar a diferença. (J09_M)
No primeiro ano tinha uma professora que parecia minha amiga... Eu contava as coisas que passava em casa... ela ligava para a minha mãe. (J03_F)

Como ilustram os excertos, a relação que os jovens estabelecem com a escola é muito referenciada à figura do professor. Este pode ter um papel motivador, de aproximação à escola e, simultaneamente, provocador de sentimentos de desilusão e de afastamento para com a mesma. A investigação tem realçado o “poder de agência” dos professores (Priestley et al., 2015) na construção de ambientes educativos inclusivos (Fernandes & Oliveira, 2019) e promotores de maior justiça curricular (Sampaio & Leite, 2015), nos quais os alunos se sintam reconhecidos e valorizados.

As narrativas dos alunos veiculam de forma muito evidente um sentimento de desvalorização do papel da escola nas suas vidas, presente e futuro, e de desencontro com o que nela se ensina:

Eu não gosto que me obriguem a estudar uma coisa que eu sei que não vou precisar no futuro. Por exemplo, aquelas contas de matemática... (J07_M)

Eu acho que deveríamos ter aulas sobre o que é a vida adulta e como fazer, como pagar contas, como ir ao banco... Essas coisas. (J05_F)

Estar tipo horas e horas a olhar para um professor escrever no quadro, depois apagar e voltar a escrever. É muito chato, é cansativo, não serve para nada. (J20_M)

A desvalorização da escola é, como mostram estes testemunhos, associada a um desencontro entre os interesses e os saberes que os jovens consideram relevantes

para o futuro e os conteúdos que a escola ensina. Em linha com a perspetiva de Bernstein (1971), esta situação revela um desfasamento entre o currículo e os códigos linguísticos dos alunos.

Não obstante, é interessante perceber, através de alguns depoimentos, que a transição para o ensino profissional parece ter desencadeado nos jovens sentimentos de reaproximação à escola:

Eu gosto desta escola. Na minha opinião, eu aqui participo mais do que participava na escola em que estava ...eu antes só participava mesmo em matemática (J01_M);

Aqui, eu consigo ser respeitado pelos professores, e sinto que me valorizam e eu fico contente por isso, porque sei que consigo mostrar a diferença. (J09_M);

Eu empenho-me mais ... que é para finalizar agora o 11º e depois o 12º que é para depois sair daqui com certificadozinho de pastelaria (...). (J02_F)

Em síntese, apesar de declararem que a escola regular é “chata” e “não serve para nada” (J07_M; J20_M), vários jovens reconhecem na via profissional um caminho de “mudança” e “certificado” que lhes garante futuro (J01_M; J02_F; J09_M). Esta tensão evidencia que, mesmo quando mantêm representações negativas da educação formal, os participantes atribuem valor à certificação e às aprendizagens práticas oferecidas pelos cursos profissionais — um paradoxo que ilustra o conflito entre expectativas instrumentais e a experiência prévia de insucesso.

A par das situações referidas, os jovens relatam outras experiências negativas que tendem a afastá-los do circuito escolar e, até, a desistir. O *bullying* e a discriminação são exemplos dessas experiências negativas:

Do primeiro ao quarto ano eu sofria *bullying*. Era gozado. (...) pela minha maneira de ser e de falar. (J06_M)

Me lembro de uma vez que estavas a jogar futebol, que me chamaram de macaco. (J13_M)

Foi um bocado difícil de aceitar por causa de eu ser homossexual. Eramos o trio; o Gay, a Cigana e a Lésbica. Sempre juntos para nos protegermos de tudo e de todos. Todos gozavam connosco, então unimo-nos. (J19_M)

Era colocado de parte, porque não queriam estar comigo. comecei a não querer ir à escola. (J18_M)

Não tinha ninguém para almoçar e acabei por desistir. (J12_F)

Perdi a minha turma no primeiro sexto ano (...) faziam muito *bullying* comigo... (J19_M)

Também a referência a retenções ao longo do percurso escolar é recorrente nos discursos:

Repeti duas vezes (...) ainda estou no primeiro, no segundo já tenho 18. (J07_M)
Reprovei no 6.º ano (...) porque faleceu uma avó minha. (J08_M)
Reprovei 2 anos (...) fui no sétimo (...) aí sofri um bocado de *bullying*. (J12_F)

Estes depoimentos estão em contra linha com uma visão de educação inclusiva (Rodrigues, 2013), no âmbito da qual se espera que a escola seja capaz de apoiar os alunos, promovendo o seu sucesso. Com efeito, autores como Ramos (2024) e Earp (2021) sublinham que a retenção/reprovação constitui um obstáculo ao desenvolvimento de um sentido de pertença à escola, acentuando sentimentos de desencontro tendentes ao abandono escolar e à exclusão social, como concluem Vicente Herrero e Vicente Herrero (2023).

Os testemunhos parecem validar a ideia de que a escola continua a funcionar ancorada em moldes e práticas tradicionais (Vale, 2007) que não asseguram condições de promoção de sucesso de alunos mais afastados do seu “capital cultural” (Bourdieu, 1986). Ou seja, e como sublinha Azevedo (2023), a escola perpetua uma exclusão que não é física, mas que se sente dentro das suas próprias paredes. Os depoimentos seguintes parecem bem ilustrar este posicionamento do autor:

Eu já andei na psicóloga, mas acabei sempre por desistir. Eu andei por ter uma baixa autoestima. Só que eu não gosto de contar os meus problemas a ninguém... na escola ninguém sabia. Nem ninguém soube porque é que eu saí da escola. (J06_M);

“Eu fui muitas vezes gozado por ser gordo..., e eu não era de falar muito com os professores ...e ficava sempre no fundo da sala...sentia-me sozinho,... falei com os meus pais e eles mudaram-me para esta escola (J18_M)

Os sentimentos de isolamento e baixa autoestima, não identificados e acompanhados pela escola, podem ter estado na origem de situações de “desencontro” dos jovens com a escola, potenciando sentimentos de não pertença à escola e, consequentemente, de exclusão.

“Superar o passado” para “encontrar um futuro”

Considerando as ideias até agora mobilizadas, parece ficar evidente que as trajetórias de vida e escolares dos jovens têm sido marcadas por situações e vivências por eles reconhecidas como negativas. Apesar desta realidade, a situação atual em

que se encontram – frequência de uma escola profissional – parece mostrar que estes jovens procuraram “superar o seu passado” para “encontrar um futuro”. Ou seja, a procura de “um rumo”, numa outra escola, parece significar, ao contrário de argumentos antes explicitados, uma “superação do seu passado” e um entendimento da escola como uma oportunidade de mudança (Silva, 2020) do “seu futuro”. Com efeito, apesar de trajetórias escolares fragmentadas, com reprovações e sentimentos de desilusão relativamente à escola “regular”, os jovens mostram-se resilientes na persecução do seu percurso escolar, desta vez numa escola de ensino profissional:

Reprovei e repeti segunda vez e voltei a reprovar, depois, porque também não gostei da turma, preferi vir para um curso profissional... onde me sinto muito melhor. (J19_M)

Eu estava procurando um curso profissional. (...) uma amiga minha estava aqui e falou do curso, e pronto... vou saber cozinhar... vai ajudar muito a minha vida. (J10_F)

Fui lá falar sobre o que me aconteceu [com uma técnica], ela falou do curso daqui e eu depois decidi vir para cá e estou a gostar muito. (J11_F)

Estes testemunhos evidenciam que, apesar das suas vulnerabilidades, os jovens persistem na procura de uma “nova escola” onde se sintam parte e sejam reconhecidos. De modo geral, os jovens consideram este novo contexto escolar mais acolhedor, com mais proximidade dos adultos, com mais oportunidades práticas e apoio emocional:

A diferença é que aqui já não tenho stress, tenho sempre mais ajuda (...). tenho psicologia, dá para desabafar, entender, ouvir a parte dos outros, para comparar e dizer afinal não sou só eu que sinto isto. (J07_M)

Eu acho que aqui é muito mais pequenina a escola. As pessoas dão mais atenção aos alunos aqui. Aqui consigo acompanhar muito melhor a matéria. (J10_F)

Aqui não nos tratam como crianças, portanto é aí que está a diferença... (J19_M)

Nesta nova situação em que se encontram, os jovens olham a escola como espaço onde se sentem bem, atribuindo-lhe um sentido positivo graças a relações significativas que estabelecem com os adultos e com os pares ou a experiências que consideram ser enriquecedoras (Roldão, 2015).

Nesta ordem de ideias, os jovens consideram que os cursos profissionais são uma oportunidade de realização profissional e, até, de mobilidade social (Silva, 2020):

Estou empenhado para poder fazer isto e aprender... que é para depois sair daqui com certificado de pastelaria. (J2_M)

Eu no futuro estou a pensar ser cozinheiro, por isso esta formação é importante.
(J06_M)

Eu sempre posso seguir cozinha ou pastelaria... há muitos bons cozinheiros e muito bons pasteleiros a ganhar muito dinheiro. (J07_M)

E eu escolhi a cozinha porque há uma coisa que eu gosto de fazer. (J17_M)

Os excertos mostram que os jovens reconhecem que a frequência de um curso profissional lhes trouxe sentido e motivação para a construção de um futuro melhor. O ensino profissional, com componente prática e possibilidade de escolha, surge como alternativa ao percurso tradicional, funcionando como opção curricular contra-hegemónica e de resistência (Marinho & Delgado, 2019). Assume um papel relevante na reconfiguração bem-sucedida dos percursos escolares dos jovens (Carvalho, 2017), parecendo funcionar como uma via de “superação do passado” (Roldão, 2015) e de “encontro com o futuro”. Neste sentido, parece ser possível afirmar que a vulnerabilidade familiar da qual provêm e a fragmentação dos percursos escolares que vivenciaram não parecem ter sido obstáculo na procura de novas oportunidades que lhes permitam escapar a um “determinismo social e pessoal” a que pareciam estar votados (Silva, 2020).

Considerações finais

O artigo teve como objetivos centrais caracterizar e compreender percursos escolares de jovens marcados por absentismo, abandono e resistência. Neste sentido, conheceu e explorou percursos escolares de 21 jovens em situação de vulnerabilidade social. Os jovens entrevistados enfrentam histórias familiares frágeis, com ausência ou violência paterna, mas encontram apoio em outras figuras adultas, como mães e avós.

Os resultados apontam, ainda, para alguma ambiguidade entre a relação dos jovens com as escolas, que emerge tanto como fator de motivação (Carvalho, 2017; Roldão, 2015), quanto como motivo de conflito e afastamento (Vale, 2007; Azevedo, 2023). Apesar da centralidade destes fatores, a análise permitiu também constatar que os jovens, apoiados maioritariamente pela figura materna, conseguiram “escapar” ao determinismo social e familiar que lhe estava “prometido”, prosseguindo a sua rota escolar através da via do ensino profissional. A frequência de uma escola na qual se sentiram ouvidos e reconhecidos permitiu-lhes reencontrarem-se consigo próprios e compreender melhor o sentido da escola nas suas vidas. Face ao exposto, a escola pode ser um espaço de resistência e reconstrução de sentidos, oferecendo possibilidades de mobilidade social. Os cursos profissionais surgem como alternativas contra-hegemónicas que ajudam a superar trajetórias fragmentadas e a escapar

a determinismos sociais, o que vai ao encontro dos estudos de Marinho e Delgado (2019) e Wu, Zhang e Yang (2025).

A análise temática das entrevistas permitiu, ainda, identificar fatores sociais, emocionais, curriculares e institucionais que atravessam e marcam negativamente o percurso dos jovens entrevistados desde a infância. Estes fatores incluem: condições socioeconómicas das famílias; ausência da figura paterna; desvalorização da escola; desfasamento entre o currículo escolar e os interesses e expectativas dos jovens, etc. A centralidade destes fatores na vida dos jovens tende a empurrá-los para situações de desencontro consigo próprios e com a escola que se repercutem nos seus itinerários escolares e nas visões sobre o papel da escola na sua vida presente e futura.

As respostas sociais e educativas que os jovens experienciam no “novo contexto escolar” parecem funcionar como possibilidades de reconstrução de oportunidades e de identidades, permitindo-lhes resgatar novos sentidos para o seu “presente” que contribuem para reagir positivamente a eventuais descontinuidades escolares futuras que possam vir a experienciar. Importa, por isso, como lembra Azevedo (2023), que a escola não continue a alimentar percursos de exclusão e a enfraquecer o seu papel emancipador.

Neste âmbito, e à luz das evidências empíricas reunidas e do enquadramento teórico que as sustenta, este estudo leva-nos a reforçar a necessidade de (re)construir políticas, práticas pedagógicas e modelos organizacionais comprometidos com a equidade e a inclusão. Situação indispensável para romper o ciclo de desigualdades que atravessa os percursos dos jovens aqui estudados, convergindo com recomendações da UNESCO (2021) e da OCDE (2023) para sistemas educativos em sociedades super-diversas. Tal reconstrução implica, por um lado, estratégias intersectoriais que promovam percursos formativos mais flexíveis; por outro, currículos culturalmente responsivos que valorizem os saberes e interesses juvenis e reconheçam a diversidade de trajetórias de vida. Exige também políticas educativas, sociais e económicas articuladas com as famílias, assegurando condições financeiras que atenuem a vulnerabilidade estrutural, assentes em critérios de justiça redistributiva e de bem-estar coletivo, condição indispensável para romper o ciclo de desigualdades que atravessa os percursos dos jovens aqui estudados. Finalmente, requer organizações escolares que reforcem a agência docente, fomentem culturas colaborativas e assumam a responsabilização coletiva pelo sucesso de todos.

Como principais limitações do estudo, referimos o período disponível para a realização de entrevistas; seria importante haver um estudo longitudinal que acompanhasse os jovens ao longo de diferentes fases do percurso de formação. Outro elemento a referir foi o facto de se ter recorrido a um único método de auscultação e a um número limitado de participantes, o que, por um lado, justifica-se pela intenção

de uma maior profundidade e uma menor exaustão dos dados. Contudo, por outro lado, limita a pretensão de generalização dos resultados obtidos.

¹O conceito de vulnerabilidade é aqui entendido num sentido lato, associando-se, neste caso, a situações de jovens que se encontram em “risco de abandono escolar”, necessitando, por isso, de apoio/acompanhamento e proteção para concretizar o seu direito à educação, condição que os coloca em posição desfavorável face a outros jovens (Scott et al., 2018).

Agradecimentos:

Fonte de financiamento: Projeto PID2021-122310NB-I00 financiado por MCIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER, EU e apoiado por fundos nacionais, através da Fundação Portuguesa para a Ciência e Tecnologia, IP, no âmbito do programa estratégico do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto [ref.^a UID/CED/00167/2019; UIDB/00167/2020].

Referências

- Abowitz, K. K. (2000). A pragmatist revisioning of resistance theory. *American Educational Research Journal*, 37(4), 877–907. <https://doi.org/10.3102/00028312037004877>
- Abrantes, P., Palhares, J. A., & Torres, L. L. (2024). Percursos escolares e participação social dos jovens: As origens de classe ainda são relevantes? *Revista Portuguesa de Educação*, 37(1), e24017. <https://doi.org/10.21814/rpe.24017>
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2019). *Democratic schools: Lessons in powerful education* (2.^a ed.). Heinemann
- Azevedo, J. (2023). A participação da escola na marginalização e no abandono escolar: O caso de Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(60). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7629>
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1993). Outsiders de l'intérieur. In P. Bourdieu, *La misère du monde* (pp. 389–444). Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Hooks, b. (2018). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (M. B. Cipolla, Trad.). WMF Martins Fontes. (Obra original publicada em 1994)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Brondani, R., Kostulski, C., Missio, J., Schmitt, F., & Arpini, D. (2021). Percursos de jovens em contextos de vulnerabilidade social: Um estudo longitudinal. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 14(2), e16464. <https://doi.org/10.36298/gerais202114e16464>
- Carvalho, A. (2017). *Licenciados do “Gueto”: Percursos escolares de contratendência* [Dissertação de Mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/15371>
- Celhay, P., & Gallegos, S. (2024). Schooling mobility across three generations in six Latin American countries. *Journal of Population Economics*, 38, 23 <https://doi.org/10.1007/s00148-025-01066-7>
- Coleman, J. (1966). Equality of educational opportunity (COLEMAN) study (EEOS), 1966. Inter-university Consortium for Political and Social Research [distributor], 2007-04-27. <https://doi.org/10.3886/ICPSR06389.v3>
- Earp, M. L. (2021). *A cultura da repetência*. Appris.
- Fernandes, P. (2021). Políticas curriculares em Portugal nos últimos 30 anos: Concepções e sentidos que as caracterizam. In D. Peralta & J. Pacheco (Eds.), *Curriculum e avaliação externa: Entre políticas internacionais e práticas nacionais* (pp. 59–80). Húmus.
- Fernandes, P., & Oliveira, E. (2019). Educação inclusiva e flexibilidade curricular: Aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais” e discursos de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, 10(2), 52–73. <https://shorturl.at/o3XvI>
- Ferreira, D., & Cosme, A. (2021). Os percursos escolares das crianças e jovens em acolhimento residencial na escola pública portuguesa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(87). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5530>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Georgi, V. B. (2024). *Migration & the quest for educational equity in Germany*. *Dædalus*, 153(3), 94-109.
- Giroux, H. (1987) *Escola crítica e política cultural*. Autores Associados.
- Marinho, P., & Delgado, F. (2019). A curriculum in vocational courses: The recognition and (re) construction of counterhegemonic knowledge. *The Educational Forum*, 83(3), 251–265. <https://doi.org/10.1080/00131725.2019.1599650>
- Marrero, G. A., Palomino, J. C., & Sicilia, G. (2024). Inequality of opportunity in educational achievement in Western Europe: Contributors and channels. *The Journal of Economic Inequality*, 22, 383–410. <https://doi.org/10.1007/s10888-023-09595-5>
- Mendes, M. M., & Magano, O. (2022). Educação e juventude cigana em Portugal: Entre o abandono e a continuidade escolar. In M. Candeias, R. Santiago, & M. Seabra (Orgs.), *Educação, políticas e desigualdades sociais: Olhares plurais* (pp. 137–153). Edições Afrontamento.
- Minayo, M. C. de S. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(7), 1–12.
- OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing.

- Ponce, B. & Leite, C. (2019). Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 794-803. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p788-793>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Ramos, A. L. (2024). Abandono e evasão escolar sob a ótica dos sujeitos envolvidos. *Educação & Pesquisa*, 50, e268037. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450268037>
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e educação inclusiva*. Profedições.
- Roldão, C. (2015). *Fatores e perfis de sucesso escolar “inesperado”: Trajetos de contratendência de jovens das classes populares e de origem africana* [Tese de doutoramento, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/9342>
- Roldão, M. C. (2010). A função curricular da escola e o papel dos professores: Políticas, discursos e práticas de contextualização e diferenciação curricular. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 17(18), 230–241. <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.767>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Sampaio, M., & Leite, C. (2015). Territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: O caso TEIP em Portugal. *Curriculo sem Fronteiras*, 15(3), 715–740. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/sampaio-leite.htm>
- Scholten, P. (2025). Managing commonplace super-diversity in Swedish school-age educate centres. *Children & Society*, 39(2), 257-273. <https://doi.org/10.1111/chso.12972>
- Scott, J., Prola, C., Siqueira, A., & Pereira, C. (2018). O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: Uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia em Revista*, 24(2), 600–615. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n2p600-615>
- Silva, A. V. (2020). *As trajetórias escolares e a inserção laboral dos jovens em situação de vulnerabilidade social* [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/94866>
- Souza, A. R., & Torres, L. L. (2022). Equidade e excelência em educação: Dilemas e tensões na sociedade contemporânea. In M. H. Araújo & L. Morgado (Orgs.), *Livro de atas do V ENJIE: Investigação em educação e responsabilidade social: Vozes dos jovens investigadores* (pp. 1027–1039). Universidade de Aveiro Editora. <https://repository.sdm.uminho.pt/handle/1822/76017>
- Stefanini, J., Cavalin, L., Silva, D., Camargo, N., Sani, A., Scherer, E., & Scherer, Z. (2019). Avaliação do meio escolar: Percepções dos profissionais de uma escola pública paulistana. *Revista Lusófona de Educação*, 46, 123–138. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle46.03>
- UNESCO. (2024). Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education: Lead for learning. UNESCO.
- Vale, Z. C. (2007). *Encontros e desencontros entre os jovens e a escola: Sentidos da experiência escolar na Educação de Jovens e Adultos – EJA* [Dissertação de Mestrado, Universidade

- Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG. <http://hdl.handle.net/1843/VCSA-7WNEVA>
- Vicente Herrero, M., & Vicente Herrero, C. (2023). La exclusión educativa en España: Una realidad del S. XXI. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 9, 115–149. https://www.educarm.es/reif/doc/9/reif9_5.pdf
- Wood, B. E. (2024). Democratic education in super-diverse schools in Aotearoa New Zealand. *Educational Philosophy and Theory*, 56(8), 781-795. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2360214>
- Wu, P., Zhang, M., & Yang, D. (2025). Declining returns of secondary vocational education on subjective class identity across generations and time periods. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 1257. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05637-7>

Paulo Marinho

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4898-2982>

Email: pmtmarinho@fpce.up.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE), Porto, Portugal

Angélica Monteiro

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1369-3462>

Email: armonteiro@fpce.up.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE), Porto, Portugal

Carla Figueiredo

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3261-4907>

Email: cfigueiredo@fpce.up.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE), Porto, Portugal

Preciosa Fernandes

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4318-3308>

Email: preciosa@fcpe.up.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE), Porto, Portugal

Data de submissão: maio de 2025

Data de avaliação: junho de 2025

Data de publicação: dezembro 2025