

Do ensino regular aos cursos de aprendizagem: Percursos de saída e de retorno ao sistema de educação e formação¹

**From general education to apprenticeship courses: Paths of leaving
and returning to the education and training system**

**De l'enseignement régulier aux cours d'apprentissage: Parcours de sortie
et de retour vers le système d'éducation et de formation**

Alexandra Doroftei*

Faculdade de Educação e Psicologia e Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano,
Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Resumo: Este artigo refere-se a percursos de jovens que saíram do sistema de educação e formação antes de concluir o ensino secundário, engrossando dessa forma os números do abandono precoce de educação e formação, mas que decidiram voltar ao ensino através de um Curso de Aprendizagem. São apresentadas as razões evocadas pelos/as jovens para abandonar a escola e para se matricularem no curso. Foi utilizado um desenho de investigação de metodologia mista, tendo-se recolhido dados quantitativos de 665 jovens que responderam a um questionário aplicado *online* em Portugal, a nível nacional, e dados qualitativos de 54 entrevistas semiestruturadas com jovens, ao nível do distrito do Porto. Todos/as os/as participantes frequentavam Cursos de Aprendizagem ao momento da recolha de dados. Os resultados apontam para alguma convergência entre dados quantitativos e qualitativos no que respeita aos motivos para abandonar a escola, e reportam que tais motivos confluem também para as razões para entrar num Curso de Aprendizagem, especialmente entre dados qualitativos.

Palavras-chave: cursos de aprendizagem, abandono precoce de educação e formação, jovens, ensino profissionalizante

¹ Este artigo resulta de um estudo de doutoramento intitulado “Cursos de aprendizagem e equidade no campo educativo: um estudo sobre representações, reconhecimento e imagem social do ensino profissionalizante de jovens em Portugal” e baseia-se no capítulo “Do ensino regular aos Cursos de Aprendizagem: percursos de antigos/as abandonantes” da respetiva tese.

* **Correspondência:** Alexandra Doroftei, CEDH – Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto, Rua de Diogo Botelho, 1327, 4169-005 Porto, Portugal. E-mail: adoroftei@ucp.pt

Abstract: This article refers to the paths of young people who left the education and training system before completing upper secondary education, thus increasing the numbers of early leavers from education and training, but who decided to return to education through an Apprenticeship Course. The reasons evoked by young people for dropping out of school and for enrolling in the course are presented. A mixed methodology research design was used, collecting quantitative data from 665 young people who answered an online questionnaire in Portugal, at national level, and qualitative data from 54 semi-structured interviews with young people, at the Porto district level. All participants attended Apprenticeship Courses at the time of data collection. The results point to some convergence between quantitative and qualitative data regarding reasons for dropping out of school, and report that such reasons also converge with reasons for entering an Apprenticeship Course, especially in qualitative data.

Keywords: apprenticeship courses, early leaving from education and training, young people, IVET

Résumé: Cet article se réfère aux parcours de jeunes qui ont quitté le système d'éducation et de formation avant d'avoir terminé l'enseignement secondaire, augmentant ainsi le nombre de décrochages prématures de l'éducation et de la formation, mais qui ont décidé de retourner aux études par le biais d'un cours d'apprentissage. Les raisons évoquées par les jeunes pour le décrochage scolaire et l'inscription au cours sont présentées. Une méthodologie de recherche mixte a été utilisée, collectant des données quantitatives auprès de 665 jeunes qui ont répondu à un questionnaire en ligne au Portugal, au niveau national, et des données qualitatives provenant de 54 entretiens semi-structurés avec des jeunes, au niveau du district de Porto. Tous les participants ont suivi des cours d'apprentissage au moment de la collecte des données. Les résultats indiquent une certaine convergence entre les données quantitatives et qualitatives concernant les raisons du décrochage scolaire, et indiquent que ces raisons convergent également avec les raisons d'entrer dans un cours d'apprentissage, en particulier parmi les données qualitatives.

Mots-clés: cours d'apprentissage, décrochage précoce de l'éducation et de la formation, jeunes, enseignement et formation professionnels

Introdução

A transição de jovens para a idade adulta, especialmente a transição da escola para o mercado de trabalho, tem tido centralidade nos estudos sobre juventude (Cieslik & Simpson, 2013; cf. também Alves, 2008; Pais, 2016), bem como na agenda europeia, pela sua relevância no cumprimento dos objetivos de Lisboa 2000 de tornar a UE “na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Conselho Europeu, 2000). Assim, a preocupação com o Abandono Precoce de Educação e Formação (APEF) tem mobili-

zados vários esforços para diminuir este fenómeno até à sua erradicação, pois as suas consequências afetam a vida dos indivíduos – elevando o seu risco de exclusão social – e a sociedade, aos níveis social, cultural e económico (European Commission, 2011). Na esteira destas prioridades europeias, Portugal tem demonstrado preocupações quanto a este fenómeno, quer ao nível académico (cf. Araújo et al., 2013; Estêvão & Álvares, 2013; Simões et al., 2008), quer ao nível político (p.e. com a introdução dos Cursos de Aprendizagem, cujos principais objetivos são combater o APEF e diminuir o desemprego juvenil).

Os Cursos de Aprendizagem (CA) são uma modalidade de ensino profissionalizante destinada à formação inicial de jovens, de dupla certificação, com equivalência ao ensino secundário e com certificação profissional de nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ). O Sistema de Aprendizagem em Alternância (SA), no qual se inserem os CA, foi criado em 1984 para responder a um problema social: a grande quantidade de jovens que saíam do sistema de ensino sem qualificação profissional e, frequentemente, sem concluírem a escolaridade obrigatória (Ministérios da Educação e do Trabalho e Segurança Social, 1984). Este problema era visto como sendo uma causa importante para o elevado desemprego juvenil. De acordo com a Portaria n.º 1497/2008, de 19 de dezembro, que regula a organização, gestão e funcionamento dos CA, estes cursos visam contribuir “também, para a resolução do abandono precoce do sistema de ensino” (Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, 2008, p. 8960). Assim, o estudo em que se baseia este texto pretendeu saber se os CA são uma medida que contribui, como pretendia a legislação, para diminuir o abandono precoce do sistema de ensino, trazendo de volta à educação jovens cujo percurso educativo implicou a saída do sistema escolar. Neste sentido, pretende-se explorar as razões que levaram ao abandono e aquelas que motivaram a entrada no CA dos/as jovens participantes no estudo.

Abandono precoce de educação e formação

O Abandono Precoce de Educação e Formação (APEF) é um indicador estatístico utilizado pelo Eurostat e pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) para calcular a percentagem da população entre os 18 e os 24 anos que obteve, no máximo, o 3.º ciclo do ensino básico (CEB) e não esteve envolvida em ações de educação ou formação (inclui educação não-formal) no período de 4 semanas anteriores à data de recolha dos dados (Eurostat, 2017). Até 2012, este indicador estatístico era denominado Abandono Escolar Precoce (AEP). Embora o cálculo do indicador permaneça o mesmo², a designação AEP como um indicador estatístico não mais existe. No entanto, a designação ainda é usada na literatura, inclusive em estudos que apresen-

² Para uma discussão sobre o cálculo do indicador, consultar Doroftei (2020).

tam dados de APEF do Eurostat ou do INE. Araújo e colegas (2013) realizaram uma revisão da literatura em torno do conceito de Abandono Escolar Precoce, onde constataam que o conceito é referido de diversas formas, reportando-se a diferentes faixas etárias, e é também confundida “com outros conceitos como insucesso escolar, abandono escolar, NEET, e assim por diante” (p. 18), o que indica que o conceito, na literatura académica, nem sempre alude ao conceito a que se reporta o indicador do Eurostat.

O indicador estatístico APEF tem sido utilizado para comparar os Estados-Membros da União Europeia (EU) e para orientar medidas políticas (Estêvão & Álvares, 2013). Portugal fez um profundo progresso na melhoria dos dados deste indicador que, no ano 2000, estava em 43.7%, em 2010, em 28.3% e, em 2020, apresentava uma taxa de 8.9% (Eurostat, 2021), abaixo da meta europeia de 10% definida para o ano de 2020. O alargamento da escolaridade obrigatória para os 18 anos de idade, ou 12 anos escolares, implementado em 2009 (Assembleia da República, 2009), entre outras medidas de política educativa, tais como a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, bem como do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017), terá tido efeitos nesta redução da taxa de APEF (Nada et al., 2018; Santos et al., 2020). Não obstante, tal como discutem Santos e colegas (2020), manter os/as jovens no sistema educativo até aos 18 anos cria “grandes desafios [no que respeita a] lidar com alunos/as desmotivados/as” (p. 464), para o que o ensino profissionalizante pode constituir uma solução (Nada et al., 2018; Santos et al., 2020).

Roger Dale (2010) debateu as definições de *abandono escolar precoce* usadas na UE, nos EUA, no Canadá e na OCDE, considerando que a definição da UE é uma tentativa de conciliar todas as definições nacionais dos países que a compõem, tornando-a menos operativa que as restantes. A equipa portuguesa do projeto RESL.eu³ propôs uma definição operativa que considera que o *abandono escolar precoce* é “deixar a educação não qualificado/a ou pouco qualificado/a” (Araújo et al., 2013, p. 15). Esta definição implica que os/as abandonantes “são todos/as os/as jovens que abandonaram a escola sem atingir um grau ou diploma de ensino secundário ou equivalente ao nível 3 do ISCED” (p. 15). As questões da idade e da frequência de educação formal num determinado período de referência não são consideradas nesta definição.

Para efeitos deste texto, tendo por base a formulação do Eurostat, o APEF é definido como referente a jovens entre os 18 e os 24 anos de idade que têm pelo menos o 3.º CEB (ISCED 2) e que não completaram o ensino secundário (ISCED 3) nem se encontram a frequentar educação ou formação conducentes à obtenção de um diploma de nível secundário de educação.

³ O projeto RESL.eu foi um projeto de investigação a nível europeu, financiado pelo 7.º Programa Quadro (FP7-SSH-2012-1/320223), entre 2013 e 2018. O consórcio foi constituído por nove países: Bélgica (Coord.), Portugal, Espanha, Reino Unido, Holanda, Suécia, Polónia, Hungria e Áustria. A equipa portuguesa foi coordenada pela Prof.ª Doutora Helena C. Araújo do CIIIE-FPCEUP.

Considerando esta conceptualização, os/as jovens participantes neste estudo não eram abandonantes ao momento da recolha de dados, dado que frequentavam uma modalidade formativa que confere diploma equivalente ao ensino secundário. Todavia, alguns/mas deles/as abandonaram a escola e alguns/mas também a formação num dado momento das suas vidas. O conceito de abandono escolar é assim também relevante, sendo este definido como a saída do sistema de educação e formação sem a obtenção da escolaridade obrigatória. Enquanto o conceito de APEF se reporta à idade entre 18 e 24 anos e à obtenção do ensino secundário, o conceito de abandono escolar reporta-se aos 18 anos de idade ou a 12 anos de escolaridade. Um/a jovem que termine o 12.º ano de escolaridade com menos de 18 anos, completou a escolaridade obrigatória, assim como um/a jovem que aos 18 anos de idade deixou de frequentar a escola num ano de escolaridade inferior, também completou a escolaridade obrigatória (cf. Assembleia da República, 2009). No entanto, este último caso concorre para efeitos de Abandono Precoce de Educação e Formação, pois não completou o ensino secundário.

Fatores motivadores de APEF

A literatura académica que se reporta à análise do abandono da educação e formação refere que este é motivado por diversos fatores (cf. Araújo et al., 2013; Clycq et al., 2013; European Commission, 2011; Santos et al., 2018; Tomaszewska-Pękała et al., 2017). Várias referências são usadas para reportar os fatores que influenciam a saída antecipada de educação e formação, tais como a análise por fatores *push* e *pull* usada por Doll e colegas (2013), ou a análise multinível usada por Tomaszewska-Pękała e colegas (2017).

A análise por fatores *push* e *pull* para determinar as causas do abandono escolar (Doll et al., 2013) refere que os fatores *push* se relacionam diretamente com a escola e com o ambiente escolar, como por exemplo com a avaliação de performance (testes). Os fatores *pull*, por outro lado, relacionam-se com condições fora da escola, tais como dificuldades financeiras. Questões financeiras são frequentemente indicadas como o principal fator *pull* a contribuir para o abandono (Clycq et al., 2013), dado que compelem os/as jovens a procurar trabalho remunerado para lidar com as despesas da família.

A abordagem multinível divide os fatores em níveis micro, meso e macro (Tomaszewska-Pękała et al., 2017). O nível micro reporta a fatores individuais como, por exemplo, a capacidade de aprendizagem; o nível macro refere-se a fatores dependentes de estruturas, como, por exemplo, o contexto escolar ou as políticas educativas; e o nível meso relaciona-se com fatores intermédios como a influência da família ou de pares, ou o ambiente da escola. Os fatores na

abordagem multinível podem ser também fatores *push* ou *pull* (cf. Macedo et al., 2018). Nesta análise fez-se a opção por estas referências, por se considerarem adequadas aos dados recolhidos, e por permitirem perceber que fatores, exteriores ou internos ao sistema escolar, estão mais presentes no racional dos/as jovens participantes.

Do ensino regular ao Curso de Aprendizagem

Mudar do ensino regular para o CA não significa apenas uma mudança de percurso educativo. É também uma mudança ao nível do ambiente institucional, pois as entidades formadoras (como por exemplo, os centros de formação) têm diferentes estruturas, organização, horários e regras, quando comparados com as escolas do ensino regular. Jovens em centros de formação parecem estar com mais disposição para aceitar e seguir regras disciplinares do que o faziam na escola. Em geral, parecem sentir-se mais incluídos/as e aceites do que quando estavam na escola (Macedo et al., 2018; McGregor & Mills, 2012; McGregor et al., 2014; Mills & McGregor, 2014; Santos et al., 2020).

Deixar o ensino regular é deixar a experiência de escola, mesmo que entre os motivos referidos para deixar a escola e entrar no CA não se encontrem referências a fatores *push*. Ao retornar à educação por meio de um CA, apesar de os/as jovens também encontrarem uma sala de aula bastante semelhante à da escola, relatam, por exemplo, uma maior proximidade com docentes, fator referido na literatura como encorajador da “reconexão do/a estudante com a aprendizagem” (McGregor & Mills, 2012, p. 859). Adicionalmente, um currículo mais prático, mais interessante para a maioria dos/as participantes, que fornece “conhecimento significativo” (*meaningful knowledge*) (McGregor et al., 2014), é também reportado como sendo importante para manter os/as jovens envolvidos/as na formação.

Nesta discussão é importante referir que aspetos como os acima referidos emergem com a experiência no CA. Não são mencionados como razões para deixar a escola ou para entrar no CA, pois os/as jovens, em geral, não estão previamente familiarizados/as com estes últimos.

Como já referido, neste texto exploram-se as razões que os/as jovens participantes que passaram por abandono escolar referiram ter sido motivadoras para deixar a escola e depois para entrar no CA. No que respeita aos motivos para entrar no CA, recorre-se a Ryan & Lörinc (2018) e ao seu artigo sobre a experiência de jovens em *Apprenticeships*⁴ na Inglaterra. As autoras chegaram a três motivos principais inter-relacionados que levam os/as jovens a inscreverem-se

⁴ O modelo dos CA baseia-se nas *Apprenticeships*, especialmente no modelo do Sistema Dual alemão, embora existam diferenças fundamentais no que respeita à sua implementação e prática (cf. Doroftei, 2020; Doroftei et al., 2015).

em *Apprenticeships*: “preferência individual”; “influências relacionais”; e “fatores contextuais alargados”. O primeiro é “frequentemente ligado com a identidade de aprendiz” (p. 6) e repercute-se na preferência pela aprendizagem prática, por oposição à “aprendizagem pelos livros” (Lehmann et al., 2014), porque a última não oferece, na visão dos/as jovens, conhecimento diretamente transferível para um contexto de trabalho. Influências relacionais, especialmente de amigos/as e família, é o segundo motivo apresentado por Ryan e Lőrinc (2018). Estas influências podem ser por conselho direto, especialmente de familiares, que recomendam aos/às jovens os CA; pode ser por terem familiares ou amigos/as a trabalhar na área do curso ou que frequentaram CA; ou porque um/a amigo/a vai inscrever-se num CA. O terceiro motivo mencionado pelas autoras reporta-se a fatores contextuais alargados que incluem “constrangimentos estruturais e discursos políticos” (p. 6). Estes são especialmente relacionados com os requerimentos de experiência de trabalho para entrada no mercado de trabalho, e um nível académico mínimo (12.º ano de escolaridade) requerido aos/às jovens candidatos/as, tal como os/as participantes reportam.

Processo metodológico

O estudo que dá corpo a este artigo adotou como procedimento metodológico um desenho misto de investigação, fazendo uso de técnicas de recolha de dados quantitativas (inquérito por questionário) e qualitativas (entrevistas semiestruturadas), no pressuposto de que o uso de dados quantitativos e qualitativos pode fornecer “uma melhor compreensão do problema de investigação do que cada um dos tipos por si” (Creswell, 2012, p. 535), e porque o uso de diversidade nas fontes de dados permite, tal como sustentam Ayala et al. (2019), o aumento da fiabilidade dos dados, uma vez que permite aceder a maiores possibilidades de comparações e matizes do objeto de estudo.

O estudo foi realizado entre 2015 e 2019, em entidades formadoras com oferta de CA. Os dados quantitativos foram recolhidos a nível nacional, tendo sido enviado *e-mail* a 98 entidades formadoras com o pedido de participação dos/as formandos/as integrados/as em CA ao momento e contendo o *link* para o questionário cuja resposta era realizada pela Internet, através da plataforma *Lime Survey*®. Os dados qualitativos foram recolhidos ao nível do distrito do Porto (Portugal), em 9 entidades formadoras. Estas entidades formadoras participaram igualmente na recolha de dados quantitativos.

Obtiveram-se 665 respostas válidas ao questionário e realizaram-se 54 entrevistas semiestruturadas a jovens formandos/as integrados/as em 23 CA, representando 16 áreas de educação e formação. Estes dados foram recolhidos entre 2016 e 2017. Os/as participantes no questionário

tinham, à altura da recolha de dados, entre 14 e 27 anos ($m = 18$ anos), e os/as participantes nas entrevistas tinham entre 17 e 26 anos ($m = 21$ anos).

Nas entrevistas foi apresentado um documento de consentimento informado, assegurando confidencialidade e anonimato, onde constava uma apresentação do projeto de investigação; os tópicos da entrevista; e o pedido expresso para proceder à gravação áudio. A cada participante e a cada entidade formadora foi atribuído um código. Os dados sociodemográficos dos/as participantes nas entrevistas foram recolhidos em documento à parte, sem nome, onde apenas foi colocado o código de participante e da entidade formadora. Aos/as jovens participantes foi atribuído um pseudónimo que não coincide com nenhum dos nomes verdadeiros de qualquer um/a deles/as. Esta opção foi feita para tornar mais humanizada a escrita dos trechos de entrevista. No que respeita ao questionário, a página inicial continha informações sobre o objetivo principal do estudo e sobre confidencialidade e anonimato dos/as participantes. Avançar a primeira página para responder ao questionário tomou-se como consentimento de participação no estudo. Os/as jovens foram informados/as que podiam desistir de responder ao questionário a qualquer momento. De todo modo, não seria possível identificar os/as participantes a partir do questionário, pois o mesmo não recolheu nem o nome do/a participante, nem a designação da entidade formadora. Uma outra opção ética é a de não indicar a designação dos CA que os/as jovens participantes frequentavam. Optou-se por usar apenas a designação das áreas de educação e formação correspondentes e que agregam mais do que um CA. Desta forma, reduz-se a possibilidade de identificação dos cursos e, portanto, dos/as participantes.

Neste artigo pretende-se triangular os dados qualitativos e quantitativos no que respeita aos motivos evocados pelos/as jovens participantes para abandonar o ensino regular e para ingressar num CA.

Os dados qualitativos apresentados e aqui discutidos resultam de análise de conteúdo (Tonkiss, 2004), com recurso ao software NVivo 11® e 12®, das entrevistas com jovens formandos/as, mais especificamente à análise das categorias pré-definidas: ‘Abandono escolar ou abandono precoce de educação e formação_razões’; e ‘razões para a integração no CA’.

Os dados quantitativos resultam de análise estatística descritiva (Marôco, 2014) realizada com recurso ao software SPSS 23®. Foram isoladas as respostas dos/as participantes que tinham reportado abandono do ensino regular ($n = 96$). As variáveis relativas às questões sobre os motivos para abandono escolar e as razões para entrar num CA eram dicotômicas, do tipo sim/não, significando que para uma mesma pessoa era possível assinalar mais do que um motivo contributivo para o abandono ou para o ingresso no CA. Os resultados apresentados nas tabelas que aqui se apresentam correspondem a frequências de respostas.

Razões para a saída do sistema educativo

A partir dos dados do questionário, 96 respondentes (14,9% de 645; M = 48; F = 48) afirmaram ter abandonado a escola. A idade mais frequente para o abandono aparece entre os 16 e os 19 anos, sendo os 18 anos a idade que reúne a maior percentagem de abandono (39,6%). Os anos escolares do ensino secundário reúnem as frequências mais elevadas de abandono (77,1%). Apesar de ser no 10.º ano que se regista o maior valor percentual (32,3%), é curioso notar que a percentagem de abandono no 12.º ano se situa num valor muito próximo (27,1%).

Dos dados qualitativos, 31 entrevistados/as (M = 18; F = 13) foram identificados/as como tendo percursos de abandono da educação.

Entre as diversas razões para deixar o ensino regular presentes nos resultados do questionário (Tabela 1), a vontade de ir trabalhar é a razão com maior valor percentual, seguida de não gostar de estudar, querer fazer um curso que não existia na escola, falta de recursos económicos e não gostar da escola. Dado a percentagem da razão ‘queria ir trabalhar’ ser mais do dobro da razão ‘falta de recursos económicos’, pode colocar-se a hipótese de que nem todos/as os/as respondentes que pretendiam entrar no mercado de trabalho deixaram a escola devido a dificuldades pecuniárias.

Outros fatores parecem estar subjacentes à vontade de trabalhar e podem ser qualificados como fatores *pull* e/ou *push*. Se os/as jovens precisam de ganhar dinheiro devido a dificuldades financeiras familiares, fatores *pull*, portanto, exteriores à escola, estão a motivar a vontade de trabalhar. Mas os/as jovens podem querer trabalhar porque estão desinteressados/as da escola devido ao ambiente escolar, currículo, didáticas ou relacionamento com os/as professores/as (Macedo et al., 2018; Santos et al., 2020). Neste caso, são fatores *push* que subjazem, portanto, intrínsecos à escola. Razões como ‘não gostava de estudar’ ou ‘não gostava da escola’ são, segundo Doll et al. (2013), mormente reportadas a fatores *push* por serem essencialmente dependentes da escola. Estas razões relacionam-se especialmente com interesses pessoais em termos de aprendizagem e com as relações com adultos no contexto escolar (Macedo et al., 2018). Mas não só, porque podem ser resultado, por exemplo, de influência de colegas de turma. É um fator que se situa na escola, mas que não é dependente, pelo menos aparentemente, da escola como ‘instituição’. Não gostar da escola ou de estudar pode também influenciar a vontade de ir trabalhar, como forma de os/as jovens se libertarem do ambiente escolar.

Querer fazer um curso inexistente na escola é a terceira razão emergente dos resultados quantitativos. Nos resultados qualitativos esta situação é mais visível entre participantes que transitaram diretamente da escola para o CA, do que entre quem interrompeu os estudos.

TABELA 1

Razões para abandonar a escola: resultados do questionário

Razões para abandonar a escola	Sim	
	Count	%
Queria ir trabalhar	34	35%
Não gostava de estudar	19	20%
Queria fazer um curso que não existia na escola	17	18%
Falta de recursos económicos	16	17%
Não gostava da escola	15	16%
Tinha maus resultados escolares	8	8%
Não gostava de alguns professores	6	6%
Falta de apoio de professores	6	6%
Teve filho/s	6	6%
Foi excluído por mau comportamento ou por excesso de faltas	6	6%
As matérias escolares eram difíceis	5	5%
Influência de amigos ou colegas	5	5%
Reprovou muitas vezes	4	4%
Problemas de saúde	4	4%
Teve de cuidar de familiar	4	4%
Falta de apoio da família	3	3%
Influência de professores	2	2%
Dificuldades de comportamento na escola	2	2%
Dificuldades nos transportes casa-escola-casa	2	2%
Consumia álcool ou drogas	2	2%
Problemas familiares ou pessoais	2	2%
Falhou nos exames do ensino secundário	2	2%
Desinteresse pelo ensino regular	2	2%
Influência da família	1	1%
Influência de psicólogo da escola	1	1%
Emigrou	1	1%
Razões desportivas	1	1%
Mudança de residência	1	1%
Reprovou no ensino secundário	1	1%
Integrou exército	1	1%

No que respeita às entrevistas, a Tabela 2 apresenta as razões invocadas para o abandono de educação e/ou formação. As três razões nomeadas com maior frequência foram: a vontade de trabalhar; absentismo; e não conseguir concluir uma disciplina do ensino secundário regular nos exames.

TABELA 2

Razões para abandono de educação e formação: resultados das entrevistas

Razões nomeadas para abandono de educação e/ou formação	F
Vontade de ir trabalhar	7
Absentismo	5
Não conseguir concluir uma disciplina no Ensino Secundário Regular (exames)	5
Não gostar da área de estudo do Ensino Secundário Regular	4
Por opção para poder entrar num CA	4
Problemas com alguma disciplina (matéria escolar)	4
Não conseguir suportar os custos dos exames ou da escola	2
Ambiente escolar	2
Cuidar de familiar	2
Desinteresse	2
Média baixa no Ensino Secundário Regular	1
Parentalidade	1
Absentismo de professores que leva à reprovação à disciplina	1
Problemas de saúde	1
Suspensão de Curso Profissional por ter poucos alunos	1
Término da escolaridade obrigatória	1
Emigração	1
Excesso de reprovações escolares	1
Influência de pares (desencaminhado/a)	1
Influência de professores	1

Como podemos denotar, a vontade de trabalhar é, similarmente aos resultados do questionário, a principal razão para deixar a escola. Entrevistados/as que mencionam essa razão fre-

quentemente relacionam esse motivo com querer ter o seu próprio dinheiro e não depender de familiares. O Afonso⁵, por exemplo, quer ter o seu próprio dinheiro, apesar de declarar não existirem dificuldades financeiras na família:

Eu é que não gosto de estar sempre a pedir dinheiro à minha mãe. (Afonso, M, 23 anos, 1.º ano CA, Trabalho Social e Orientação)

Um pequeno número de jovens participantes entrevistados/as relatou dificuldades financeiras⁶ que os/as incapacitaram de continuar a educação no ensino regular ou de fazer os exames finais. A Nair afirma que não poderia continuar na escola enquanto houvesse constrangimentos pecuniários em casa:

A minha mãe nunca quis que eu tivesse saído, que fosse trabalhar. Quis sempre que eu continuasse a estudar. Mas eu também via um peso muito grande com os meus pais, porque eu tenho 3 irmãos e para mim era complicado ver as situações em casa e continuar a estudar e a fazer o que eu queria, achava que era um bocado egoísta... se fosse estudar e não ajudar os meus pais. (Nair, F, 22 anos, 2.º ano CA, Artesanato)

As motivações para trabalhar apresentadas pelo Afonso e pela Nair referem-se a fatores *pull*, mas dado que o Afonso teve um percurso escolar conturbado, marcado por vários fatores de risco (cf. Doroftei, 2020), supõe-se que fatores *push* também tiveram alguma contribuição para a sua motivação de deixar a escola para trabalhar.

Alguns/as jovens que frequentaram o ensino regular até ao final do ensino secundário falharam no exame final de uma disciplina e, de acordo com os/as jovens, em alguns casos por responsabilidade de docentes. A Diana, por exemplo, tentou fazer o exame de Matemática por seis vezes, mas acabou por desistir e ir trabalhar:

No 11.º ano foi quando apanhei um professor que acho que percebia menos de Matemática do que eu (...). Depois apanhámos uma professora que era muito má. (...) Então era dar matéria mesmo à loucura, aquilo era sempre a assapar! E nós sem bases e com uma professora assim, foi... mais de metade da turma só 4 ou 5 de uma turma para aí de 25, 26 alunos, conseguiram se safar, com notas baixas. (...) Entretanto anulei a disciplina de Matemática e resolvi fazer só por exame. Recorri a uma explicação, estive 2 anos, só que eu não sei se era a pressão do exame que... (...) chegava ao teste e ficava uma branca completamente e então eu desisti. (Diana, F, 23 anos, 2.º ano CA, Secretariado e Trabalho Administrativo)

⁵ Os nomes dos/as participantes são fictícios. A identificação dos excertos dos/ participantes é constituída da seguinte forma: pseudónimo, sexo, idade, ano que frequentava no CA ao momento da entrevista, área de educação e formação do CA.

⁶ Põe-se a possibilidade de alguns/as jovens poderem ter dificuldades financeiras, mas não as referirem por se sentirem fragilizados com essa situação.

A Núria frequentou o ensino regular até ao 12.º ano; no seu 10.º e 11.º ano teve uma professora de Geometria Descritiva que esteve ausente a maior parte do ano letivo, situação que não foi resolvida pela escola. A Núria trabalhava à noite desde o seu 11.º ano e, de acordo com as suas palavras, era uma aluna com média de 16:

Tentei ir... inscrevi-me outra vez em Geometria Descritiva, quando terminei o 12.º ano, na mesma escola, só que a professora era a mesma que supostamente me deveria ter dado aulas, era aquela que *tava* sempre de atestado, de esgotamento, então deu 2 meses seguidos de aula, e depois deixou de ir outra vez. Eu na altura estava a trabalhar à noite, trabalhava até às 2, 3 da manhã, e as aulas de Geometria eram sempre às 8 da manhã, e eu ia à escola e ela não estava lá. Então tinha aulas de substituição com professores que não percebiam nada de Geometria Descritiva, às vezes eram professores de Biologia, ou de Educação Física que nos davam aulas de substituição; então... eu deitava-me às 4 da manhã, acordava no dia a seguir para ir às aulas às 8 da manhã, e chegava lá e não tinha professora, então desisti. Entretanto comecei a trabalhar a tempo inteiro, e deixei os estudos para trás. (Núria, F, 23 anos, 2.º ano CA, Artesanato)

Alguns/as jovens experimentaram períodos de trabalho em empregos não qualificados, passando por sucessivos ciclos de emprego e desemprego; alguns/mas sendo NEET⁷ por não terem conseguido encontrar emprego. A Laura passou quatro anos como NEET porque, segundo conta, falhou nos exames do 11.º ano e preferiu procurar emprego, que não conseguiu encontrar:

Andei à procura de trabalho, mas é claro que... para primeiro emprego, 9.º ano, sem experiência nenhuma, é óbvio que ninguém dá trabalho a ninguém, não é? E estive em casa este tempo todo até ingressar neste curso. (...) 4 anos em casa... 4 anos sem fazer nada. (Laura, F, 22 anos, 2.º ano CA, Hotelaria e Restauração)

O caso da Laura parece ser uma situação de abandono motivada por fatores *push* porque ela também relatou absentismo por desinteresse pela escola. Assim, quando falhou nos exames, para os quais não estudou o suficiente, como ela afirma, desistiu de tentar ajustar-se à escola e achou melhor procurar entrar no mundo do trabalho. Nos casos da Diana e da Núria havia interesse pela escola, e eram muito boas alunas, segundo declaram. No entanto, a escola não resolveu os problemas que surgiram com docentes, parecendo, segundo as jovens indicam, ser uma das causas do abandono, motivado, nestes casos, por fatores *push*.

Nos resultados das entrevistas, o absentismo é uma das razões mais evocadas para deixar a escola e está também nos primeiros lugares nos resultados quantitativos. O absentismo depende de fatores *push* ou *pull*. Os/as jovens começam a faltar às aulas porque estão desinteressados/as devido à dinâmica das aulas, ou ao currículo, ou até ao ambiente escolar. Ou, como declaram, porque são desencaminhados/as (e desencaminham) por colegas ou amigos/as, entre outras

⁷ NEET – Acrónimo para: jovens que não estudam, não trabalham, e não frequentam formação profissional.

razões. No entanto, os/as jovens participantes não reportam absentismo relacionado com fatores escolares. Os/as jovens parecem ‘culpar-se’ por ter abandonado a escola. Fatores *push* não são óbvios para eles/as e, frequentemente, relacionam o absentismo com influência dos pares, tal como indica a Yara:

Nós íamos almoçar e acabávamos por se calhar demorar mais um bocado e depois já não nos deixavam entrar naquele tempo. Nós acabávamos por fazer horas e ao fazer horas se calhar íamos dar uma volta ali e acabávamos por já nem ir ao resto da tarde. Pensamentos do género “ai, também por uma aula não vamos lá fazer nada”. Coisas assim. (Yara, F, 21 anos, 3.º ano CA, Hotelaria e Restauração)

Outras razões contribuíram para o abandono escolar dos/as participantes no estudo, incluindo a de optar por deixar o ensino regular para entrar no CA, ainda que isso implicasse passar algum tempo sem estudar, ou seja, adiando a conclusão do ensino secundário, pois não é possível ingressar nestes cursos após obter o 12.º ano de escolaridade. Para os/as jovens participantes, a entrada no CA constitui uma possibilidade de conclusão do ensino secundário; para alguns/mas, a única ou última, para outros/as a escolhida.

Motivos para ingressar num Curso de Aprendizagem

No que respeita aos motivos para ingressar num CA dos/as jovens que passaram por abandono de educação e formação, os resultados do questionário (n = 96) apontam para três razões acima dos 50% das respostas (Tabela 3). ‘Arranjar emprego mais facilmente’ é uma delas, convergindo com a razão principal para abandonar o ensino regular. Fatores contextuais alargados (Ryan & Lőrinc, 2018) subjazem à ideia de que os CA providenciam a possibilidade de entrar mais facilmente no mercado de emprego, pois fornecem experiência e conhecimentos de trabalho, bem como o nível académico mínimo habitualmente requerido por empregadores/as.

A razão que aparece em seguida, embora com a mesma percentagem de respostas, relacionada com estudar uma área de interesse, revela que alguns/mas jovens procuram aprender áreas de educação e formação que não são oferecidas pelo ensino regular, normalmente com componentes práticas que parecem preencher os seus interesses e serem mais atrativas para estudar, representando para os/as jovens “educação significativa” (*meaningful education*) (McGregor et al., 2014; cf. também Nada et al., 2018; Santos et al., 2020). Tal relaciona-se com fatores de preferência individual, de acordo com Ryan e Lőrinc (2018).

A razão que aparece em terceiro lugar na tabela, *ex-aequo* com as duas anteriores, é uma razão estratégica, pois os CA fornecem dupla certificação: equivalência escolar ao 12.º ano e uma qualificação profissional de nível 4 do QNQ/QEQ. Esta razão pode também estar relacio-

nada com fatores contextuais alargados (Ryan & Lőrinc, 2018), pois é reportada pelos/as jovens participantes como sendo uma vantagem dos CA no que respeita à entrada no mercado de trabalho, dado que o 12.º ano do ensino regular corresponde ao nível 3 do QNQ/QEQ, sem um diploma de qualificação profissional.

TABELA 3

Razões para frequentar um CA (ex-abandonantes): resultados do questionário

Motivos para frequentar CA	Sim	
	Count	Row N %
Arranjar emprego mais facilmente	47	51%
Estudar uma área que lhe interessa	47	51%
O curso dar equivalência escolar e um diploma profissional ao mesmo tempo	47	51%
Aquisição de conhecimentos e competências numa profissão	35	38%
Desenvolver capacidades pessoais	34	37%
Ter a preparação necessária para exercer a profissão que deseja	31	34%
Desistiu da escola regular	28	30%
O curso ter formação em contexto de trabalho	28	30%
Melhorar a sua situação socioeconómica	20	22%
Estar à procura de trabalho e não conseguir arranjar	19	21%
O curso ter uma componente prática muito forte	18	20%
Receber apoios financeiros (bolsa, etc.)	18	20%
Tinha amigos/as e/ou familiar(es) a frequentar um CA	14	15%
Dificuldades em acompanhar o ensino na escola regular	13	14%
Influência da família	11	12%
Influência de namorado/a, companheiro/a ou cônjuge	9	10%
O curso ser mais fácil do que a escola regular	9	10%
Dificuldades financeiras para suportar os estudos numa escola regular	8	9%
Era a única alternativa disponível	8	9%
Influência de amigos/as ou colegas	7	8%
Não ter mais nada para fazer	7	8%
Indicação de psicólogo/a da escola	3	3%
Influência de professores/as	1	1%

Por forma a estabelecer comparação com os/as jovens que responderam ao questionário declarando não ter estado em abandono escolar (n = 531) durante o seu percurso educativo, apresenta-se a Tabela 4, onde se pode constatar que os quatro primeiros itens, que reúnem os maiores valores percentuais, são os mesmos quatro primeiros itens da tabela anterior. Apesar de existirem diferenças na ordenação dos itens entre uma tabela e outra, verifica-se que ‘Arranjar emprego mais facilmente’ é a principal razão para ingressar num CA, para ambos os grupos de jovens (percurso sem abandono de educação e formação *vs* percurso com abandono).

TABELA 4

Razões para frequentar um CA (não-abandonantes): resultados do questionário

Motivos para frequentar CA	Sim	
	Count	Row N %
Arranjar emprego mais facilmente	351	66%
Aquisição de conhecimentos e competências numa profissão	301	57%
Estudar uma área que lhe interessa	294	55%
O curso dar equivalência escolar e um diploma profissional ao mesmo tempo	241	45%
Ter a preparação necessária para exercer a profissão que deseja	215	41%
Desenvolver capacidades pessoais	190	36%
O curso ter formação em contexto de trabalho	183	35%
O curso ter uma componente prática muito forte	162	31%
O curso ser mais fácil do que a escola regular	113	21%
Receber apoios financeiros (bolsa, etc.)	101	19%
Tinha amigos/as e/ou familiar(es) a frequentar um CA	98	19%
Influência da família	94	18%
Dificuldades em acompanhar o ensino na escola regular	85	16%
Influência de amigos/as ou colegas	56	11%
Melhorar a sua situação socioeconómica	52	10%
Desistiu da escola regular	51	10%
Era a única alternativa disponível	50	9%
Estava à procura de trabalho e não conseguia arranjar	21	4%
Indicação de psicólogo/a da escola	19	4%
Dificuldades financeiras para suportar os estudos numa escola regular	19	4%
Não ter mais nada para fazer	15	3%
Influência de namorado/a, companheiro/a ou cônjuge	11	2%
Influência de professores/as	10	2%

Relativamente aos resultados qualitativos sobre as razões indicadas pelos/as jovens para ingressar num CA (n = 31), encontra-se um paralelo com as razões para abandonar a escola. Quando colocada a questão “porque estás a frequentar um CA?”, a maioria dos/as jovens entrevistados/as responderam referindo-se às razões pelas quais deixaram o ensino regular. Contudo, das categorias emergentes para frequência do CA, a razão mais evocada foi ‘gostar da área de formação do CA’, seguida de ‘obter o 12.º ano’, e de ‘procura de formação para entrar mais facilmente no mercado de trabalho e ter emprego estável’. Os/As jovens que abandonaram a escola parecem ter a preocupação de concluir o ensino secundário porque conscientes da dificuldade em conseguir emprego sem o 12.º ano de escolaridade, o que revela que fatores contextuais alargados (Ryan & Lórinç, 2018) estão presentes nas suas decisões.

A maioria dos/as jovens procura inscrever-se num CA numa área da qual gosta, reportando a fatores de preferência individual (Ryan & Lórinç, 2018). Porém, alguns/as jovens apenas querem concluir o 12.º ano de escolaridade e aceitam frequentar cursos em áreas que não correspondem aos seus interesses principais. De acordo com os dados do estudo, tal acontece especialmente com jovens que estão na idade limite para entrar no CA, ou com aqueles/as que estiveram desempregados/as por longo tempo, como é o caso do Artur:

Na altura eu entrei no curso não só porque estava desempregado e já estava há muito tempo sem fazer nada em casa, e também porque como é de dupla certificação, dá o 12.º ano, é sempre mais uma ferramenta para procurar emprego. (Artur, M, 25 anos, 3.º ano CA, Construção e Reparação de Veículos a Motor)

O Artur resume nesta frase quase todas as razões principais que motivam a frequência de um CA. Ele quer obter o 12.º ano e beneficia da vantagem da dupla certificação dos CA. Ele preferia a área de Ciências Informáticas mas, como estava desempregado há muito tempo, aceitou fazer o CA na área de Construção e Reparação de Veículos Motores, da qual também gosta, segundo referiu na entrevista. No caso do Artur, fatores contextuais alargados foram determinantes na motivação para ingressar um CA.

TABELA 5

Razões para frequentar um CA: resultados das entrevistas

Razões nomeadas para frequentar um CA	Ref.
Gostar da área de formação do CA	19
Obter o 12.º ano	13
Procura de formação para entrar mais facilmente no mercado de trabalho e ter emprego estável	6
Não conseguir concluir o ensino secundário regular	4

(continua na página seguinte)

A média do ensino secundário não era satisfatória	1
Apoios recebidos no CA	1
Inexistência de formação de nível superior na área	1
Preferir formação profissional	1
Problemas com docentes ou disciplinas no ensino secundário regular	1
Procura de formação prática	1
Ter familiares que trabalham na área do CA	1
Ter formação ou experiência prévias na área do CA	1

O fator influências relacionais (Ryan & Lőrinc, 2018) não emerge com frequência no discurso dos/as participantes que abandonaram o ensino regular como motivo para integrar um CA. Apenas um participante reporta ter escolhido a área Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro porque quase toda a família trabalha na área. Neste caso, o fator preferência individual alinha-se com o fator influências relacionais, tal como se infere da sua entrevista.

Sempre gostei, não é?, até por influências mais externas. E depois eu estava no 11.º, acho eu, e vim cá fazer uma formação modular, que era à noite, e achei incrível! Então, no ano a seguir entrei no 12.º ano e decidi “não faz sentido, estar a fazer uma coisa que...”. Eu gostava na mesma de Ciências e queria ir para Biologia, e sempre tive aquilo muito na mente, muito presente. E depois... Pensei “porquê?, não é?, se eu posso fazer uma coisa que gosto mais e há esta oportunidade?”. Então fui vendo os cursos e quando é que podia entrar, e então fui jogando com as datas, até entrar. (Leonardo, M, 22 anos, 2.º ano CA, Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro)

As razões aqui expostas para ingressar num CA encontram eco no estudo de Alves e colegas (2001, p. 170) que elencam como razões com maior expressão percentual para a opção pelo Sistema de Aprendizagem ‘aprendo uma profissão’ e ‘arranjo emprego com mais facilidade’. Naquele estudo os/as autores/as consideraram que estão subjacentes “justificações pragmáticas e instrumentais” (p. 171), provavelmente pela consciência dos fatores contextuais alargados (Ryan & Lőrinc, 2018) que constroem a vida de uma grande parte dos/as jovens que fazem a opção por esta modalidade educativa.

Considerações finais

Neste artigo tentou descrever-se, enquadrar e discutir as razões dos/as jovens participantes no estudo, que passaram por abandono escolar, para deixar o ensino regular e ingressar num CA.

Como é apresentado extensivamente na literatura e os presentes dados confirmam, o abandono de educação e formação é “normalmente a consequência de uma complexa mistura de fatores” (McGregor & Mills, 2012, p. 844) interligados. Fatores *pull* são mais evocados pelos/as jovens para se referirem às razões para abandonar a escola. No entanto, fatores *pull* podem esconder fatores *push*. Os/as jovens parecem não associar a sua desvinculação aos efeitos da escola. Tendem a outorgar a desvinculação a fatores individuais e externos ao ambiente escolar, e a atribuir a si próprios o seu desinteresse.

Querer iniciar-se no mundo do trabalho é a principal razão invocada pelos/as participantes para deixar a escola, no questionário e nas entrevistas. Como foi discutido, esta razão pode ser motivada principalmente por fatores *pull*, mas também podem estar presentes fatores *push*. Desinteresse em aprender devido ao currículo, relações insatisfatórias com docentes, escola ou ambiente escolar podem provocar desvinculação (Macedo et al., 2018; McGregor et al., 2014), que é transformada na vontade de abandonar a escola. E o caminho mais óbvio para jovens que abandonam a escola é entrar no mercado de trabalho para ter o seu próprio dinheiro, o que se traduz em independência.

Os motivos para ingressar num CA aparentam estar relacionados com as razões para abandonar a escola. ‘Arranjar emprego mais facilmente’ encontra-se nos primeiros lugares, quer nos resultados quantitativos, quer nos qualitativos. Como é revelado nas entrevistas, jovens abandonantes tiveram diversas dificuldades no mercado de trabalho no tempo entre deixar a escola e entrar no CA. Alguns/mas nunca conseguiram encontrar lugar, outros tiveram empregos precários alternados com períodos de desemprego. Esta situação deveu-se essencialmente à falta de qualificações académicas, pois as empresas requeriam como nível escolar de admissão o 12.º ano de escolaridade, segundo relatam os/as jovens. Assim, obter esse nível escolar é razão maior para ingressar num CA, preferivelmente numa área de educação e formação que apreciem. Os/as jovens confiam que os CA, por terem a vantagem da dupla certificação e proverem experiência de trabalho, lhes darão a preparação necessária para entrar no mercado de trabalho e ter um emprego estável. Fatores contextuais alargados estão entre os motivos mais relevantes para ingressar nos CA, junto com a preferência individual (Ryan & Lőrinc, 2018). Influências relacionais (Ryan & Lőrinc, 2018) praticamente não são mencionadas.

Alguns/mas dos/as jovens participantes neste estudo frequentaram o ensino secundário até ao 11.º ou 12.º anos de escolaridade e tiveram percursos escolares bem-sucedidos no ensino regular até então. Pode notar-se, como Silva (2010, p. 223) afirma, que “a relação com o mundo da escola é uma relação frágil, mesmo quando as histórias são de sucesso académico”.

O regresso ao ensino através de um CA é para poucos/as uma escolha, mas, para muitos/as revela-se uma necessidade com vista a concluir o ensino secundário, de modo a poder encontrar um lugar no mercado de trabalho. Independentemente do carácter instrumentalista

desta relação e da discussão acerca dos limites que encontram no mercado de trabalho com os diplomas que daí obtêm (cf. Alves, 2007), no contexto da sociedade atual, orientada para a inclusão através do trabalho, a obtenção do nível secundário de educação e de uma profissionalização favorece a rutura com caminhos que poderiam ser conducentes à exclusão social. O problema reside em o ensino profissionalizante não ser considerado um caminho válido para qualquer jovem, mas ser tido como “algo que se destina aos que não possuem as competências cognitivas que lhes permita seguir um curriculum ‘normal’ e que, por acaso, são, na sua quase totalidade, oriundos das classes populares e das minorias étnico-culturais” (Alves, 2007, p. 64).

O ensino profissionalizante, incluindo os CA, poderia tornar-se uma primeira escolha para muitos/as outros/as jovens se a sua imagem social fosse mais positiva, pois, tal como Hyland (2017) afirma, muitos/as jovens preferem percursos profissionalizantes, mas não os seguem devido ao seu estatuto social subordinado (Fraser, 2002). Torna-se, portanto, necessário mudar o reconhecimento social dos CA, e do ensino profissionalizante para jovens em geral, para que exista maior equidade (Baker et al., 2004) no campo educativo, e para que estas sejam vias de primeira escolha para os/as jovens. O estigma que ainda subsiste poderá ser suprimido quando existir paridade de estima entre o ensino profissionalizante e o ensino regular (Cedefop, 2014), o que implica um nivelamento da qualidade das duas ofertas educativas. Para tal é necessário valorizar o ensino profissionalizante publicamente, identificando as suas vantagens, aumentando a qualidade dos seus currículos, atraindo jovens que não sejam apenas aqueles que são imediatamente identificados com esta via e diminuindo as referências públicas (nomeadamente na comunicação social) que induzem imagens negativas sobre este tipo de ensino.

No que respeita ao abandono precoce de educação e formação, a partir deste estudo não foi possível comprovar que os CA tenham efeitos essenciais na redução deste fenómeno. Apesar de estes cursos constituírem uma possibilidade de conclusão do ensino secundário para jovens que já estiveram fora do sistema de educação e formação (e não só para estes), e apesar das vantagens que apresentam relativamente ao ensino regular, apresentam também valores de desistência consideráveis. Outros estudos seriam necessários para aprofundar estas questões.

Agradecimentos: *Este trabalho foi apoiado por verbas do Fundo Social Europeu, através do Programa Operacional Potencial Humano do QREN Portugal 2007-2013, e por verbas do Orçamento de Estado através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito dos Programas de Doutoramento FCT (bolsa de doutoramento com a ref.^a PD/BD/105703/2014).*

Referências bibliográficas

- Alves, Natália (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 59-68.
- Alves, Natália (2008). *Juventudes e inserção profissional*. Educa; UI&DCE.
- Alves, Natália, Almeida, António J., Fontoura, Madalena, & Alves, Paulo (2001). *Educação e formação: Análise comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Assembleia da República. (2009). *Lei n.º 85/2009*. Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27, 5635-5636. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/85-2009-488826>
- Araújo, Helena C., Rocha, Cristina, Macedo, Eunice, Magalhães, António, & Doroftei, Alexandra O. (2013). Formulation of a common working definition of ESL: International contributions (Project Paper 1). In RESL.eu Project (Ed.), *Project papers* (Issue 1). Universidade de Antuérpia.
- Ayala, Ricardo A., Koch, Tomas F., & Messing, Helga B. (2019). Understanding the prospect of success in professional training: An ethnography into the assessment of problem-based learning. *Ethnography and Education*, 14(1), 65-83. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1388184>
- Baker, John, Lynch, Kathleen, Cantillon, Sara, & Walsh, Judy (2004). *Equality: From theory to action*. Palgrave Macmillan.
- Cedefop. (2014). *Research paper no. 39. Attractiveness of initial vocational education and training: Identifying what matters*. Publications Office of the European Union. http://www.cedefop.europa.eu/files/5539_en.pdf
- Cieslik, Mark, & Simpson, Donald (2013). *Key concepts in youth studies*. SAGE.
- Glycq, Noel, Nouwen, Ward, & Timmerman, Chris (2013). Theoretical and methodological framework in Early School Leaving (Project paper 2). In Projeto RESL.eu (Ed.), *Project Papers* (Issue 2). Universidade de Antuérpia. https://medialibrary.uantwerpen.be/oldcontent/container23160/files/Project%20Paper%202%20-%20final%20version%20-%2009%2005%202014.pdf?_ga=2.224808914.99489395.1636733379-1599513808.1636733379
- Conselho Europeu. (2000). *Conclusões da Presidência. Conselho Europeu de Lisboa, 23-24 de Março de 2000*. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm
- Creswell, John W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Dale, Roger (2010). *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*. European Commission. <https://nesetweb.eu/en/resources/library/early-school-leaving-lessons-from-research-for-policy-makers/>
- Doll, Jonathan, Eslami, Zohreh, & Walters, Lynne (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports. *SAGE Open*, 3(4), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244013503834>
- Doroftei, Alexandra (2020). *Cursos de aprendizagem e equidade no campo educativo: Um estudo sobre representações, reconhecimento e imagem social do ensino profissionalizante de jovens em Portugal* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/127812>

- Doroftei, Alexandra O., Silva, Sofia Marques, & Araújo, Helena C. (2015, dezembro 3-4). *The apprenticeship system in Portugal, the UK and Germany: Similarities and differences in work-based vocational training in the European context* [Poster]. VII Seminário Internacional do PDCE, Porto, Portugal. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19273.85605>
- Estêvão, Pedro, & Álvares, Maria (2013). A medição e intervenção do abandono escolar precoce: Desafios na investigação de um objeto esquivo. *CIES E-Working Paper*, 157, 1-18.
- European Commission. (2011). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. European Commission. [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com\(2011\)0018_/com_com\(2011\)0018_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2011)0018_/com_com(2011)0018_en.pdf)
- Eurostat. (2017). *Educational attainment level and transition from education to work (based on EU-LFS)* (Metadata). http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/edat1_esms.htm
- Eurostat. (2021). *Early leavers from education and training by sex*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_04_10/default/table?lang=en
- Fraser, Nancy (2002). A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 7-20. <https://doi.org/10.4000/rccs.1250>
- Hyland, Terry (2017). Craft working and the “hard problem” of vocational education and training. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 304-325. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.59021>
- Lehmann, Wolfgang, Taylor, Alison, & Wright, Laura (2014). Youth apprenticeships in Canada: On their inferior status despite skilled labour shortages. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(4), 572-589. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.958868>
- Macedo, Eunice, Santos, Sofia A., & Doroftei, Alexandra O. (2018). Alternative learning arenas in Portugal: Hope for young adults? In Lore Van Praag, Ward Nouwen, Rut Van Caudenberg, Noel Clycq, & Christiane Timmerman (Eds.), *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union* (pp. 199-214). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315170404>
- Marôco, João (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6.ª ed.). ReportNumber.
- Martins, Guilherme O. (Coord.), Gomes, Carlos, Brocardo, Joana, Pedroso, José, Carrillo, José, Silva, Luísa, Encarnação, Maria, Horta, Maria, Calçada, Maria, Nery, Ruy, & Rodrigues, Sónia (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- McGregor, Glenda, & Mills, Martin (2012). Alternative education sites and marginalised young people: “I wish there were more schools like this one”. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 843-862. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.529467>
- McGregor, Glenda, Mills, Martin, Te Riele, Kitty, & Hayes, Debra (2014). Excluded from school: Getting a second chance at a “meaningful” education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 608-625. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.961684>
- Ministérios da Educação e do Trabalho e Segurança Social. (1984). *Decreto-Lei n.º 102/84*. Diário da República n.º 75/1984, Série I de 1984-03-29, 1069-1076. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/102-1984-661731>
- Mills, Martin, & McGregor, Glenda (2014). *Re-engaging young people in education: Learning from alternative schools*. Routledge.

- Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. (2008). *Portaria n.º 1497/2008*. Diário da República n.º 245/2008, Série I de 2008-12-19, 8960-8967. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/1497-2008-443931>
- Nada, Cosmin, Santos, Sofia A., Macedo, Eunice, & Araújo, Helena C. (2018). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educational Review*, 72(3), 365-385. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1508127>
- Pais, José M. (2016). *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro* (4.ª ed.). GD Publishing; Edições Machado.
- Ryan, Louise, & Lőrinc, Magdolna (2018). Perceptions, prejudices and possibilities: Young people narrating apprenticeship experiences. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 762-777. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1417821>
- Santos, Sofia A., Macedo, Eunice, & Araújo, Helena C. (2018). Educational trajectories of early school leavers in Portugal: Processes and conditions of (in)equality. In Lore Van Praag, Ward Nouwen, Rut Van Caudenberg, Noel Clycq, & Christiane Timmerman (Eds.), *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union* (pp. 149-163). Routledge.
- Santos, Sofia A., Nada, Cosmin, Macedo, Eunice, & Araújo, Helena C. (2020). What do young adults' educational experiences tell us about early school leaving processes? *European Educational Research Journal*, 19(5), 463-481. <https://doi.org/10.1177/1474904120946885>
- Silva, Sofia M. (2010). *Da casa da juventude aos confins do mundo: Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Edições Afrontamento.
- Simões, Maria T., Fonseca, António C., Formosinho, Maria D., Vale-Dias, Maria L., & Lopes, Margarida C. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 135-151. https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-1_7
- Tomaszewska-Pękała, Hanna, Marchlik, Paulina, & Wrona, Anna (2017). *Finding inspiring practices on how to prevent ESL and school disengagement. Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries*. University of Warsaw.
- Tonkiss, Fran (2004). Analysing text and speech: Content and discourse analysis. In Clive Seale (Ed.), *Researching society and culture* (pp. 367-382). SAGE.