

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Estudar em tempos (in)certos:
jovens nos cursos de Educação e Formação de Adultos

Mafalda Villa

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadoras:

Doutora Sandra Mateus, Professora Auxiliar Convidada
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Patrícia Ávila, Professora Associada com Agregação
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2023



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

Estudar em tempos (in)certos:
jovens nos cursos de Educação e Formação de Adultos

Mafalda Villa

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadoras:

Doutora Sandra Mateus, Professora Auxiliar Convidada
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Patrícia Ávila, Professora Associada com Agregação
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2023

*À minha mãe,
professora de toda a vida.*

*Aos jovens dos tempos incertos
que prosseguem em direção a si próprios,
no seu tempo e ritmo.*

Agradecimento

As palavras que conheço não alcançam a gratidão que sinto pela oportunidade e possibilidade de realizar a presente dissertação.

Agradeço a todos os meus professores e professoras, que acreditaram e que se inquietaram. Com todos aprendi e cresci.

Às professoras orientadoras, Doutora Sandra Mateus e Doutora Patrícia Ávila, o encorajamento, acompanhamento e leituras críticas. Ao professor Doutor Pedro Abrantes, a facilitação dos contactos e confiante expectativa.

À minha mãe, pai e irmão, a compreensão e o apoio desde as minhas primeiras perguntas. Ao Fabian, a cumplicidade e o carinho diários.

Obrigada aos meus amigos e amigas, em particular, aos que me escutaram neste processo.

Um reconhecimento aos formadores do Instituto de Emprego e Formação Profissional e da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho que, cúmplices e entusiasmados, possibilitaram os contatos. Finalmente, o especial agradecimento aos dez jovens com quem conversei. São rostos e vozes de quem me confiou mais do que o seu tempo.

Tenho, pois, a consciência de ser esta uma tarefa exigente, a exceder a sincronia dos tempos dispersos. Reinventamos o compasso do tempo em cada descoberta.

“No outro dia fui à graduação das minhas colegas da faculdade. Elas estavam lá com o diploma e claro que eu fiquei muito feliz por elas, mas também pensei que parei de estudar porque tive o meu momento para parar, tive os meus motivos, não foi tempo perdido porque consegui alcançar alguns objetivos que se calhar elas também vão alcançar ao longo da vida. Sei que vou fazer o mesmo que elas, que vou acabar a faculdade, mas foi num tempo diferente porque cada um tem o seu tempo.”

(Entrevista Jasmine)

“Meu tempo é quando.”

(Moraes, 1960, p. 268)

Resumo

A presente dissertação reflete acerca dos impactos da frequência de um curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) na relação com a escolaridade, em jovens (entre os 20 e os 30 anos) que saíram do sistema de ensino e posteriormente se inscreveram nos cursos EFA.

Do ponto de vista metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa e as técnicas utilizadas combinaram investigação documental, realização de entrevistas e a respetiva análise de conteúdo. Os dados empíricos foram recolhidos através de dez entrevistas de carácter biográfico realizadas a jovens inscritos nos cursos EFA no ano letivo 2022-23 na Área Metropolitana de Lisboa.

A análise das entrevistas evidenciou que, além dos impactos ao nível do percurso profissional, a frequência dos cursos permitiu reequacionar relações com a escolaridade e com a aprendizagem. Sugere-se que tal facto decorre, sobretudo, de dois fatores: (i) ambiente educativo proporcionado nos cursos EFA, mais favorável à aprendizagem e ao “acolhimento” de percursos “não lineares”; (ii) maior predisposição dos jovens para a aprendizagem na fase da vida em que se encontram.

“Estudar em tempos (in)certos” constitui uma reflexão acerca de percursos juvenis “não lineares” que configuram dinâmicas sociais e educativas contemporâneas, questionam a *noção institucional de sucesso*, bem como as práticas educativas desenvolvidas em escolas e centros de formação, com foco na Área Metropolitana de Lisboa.

Palavras-chave:

Cursos de Educação e Formação de Adultos, Percurso escolar, Jovens, Educação

Abstract

This dissertation investigates the impacts of participating in Adult Education and Training courses among young adults aged between 20 and 30 who had previously terminated their formal education and subsequently enrolled in these courses.

From a methodological perspective, a qualitative approach was selected combined with documentary research, interviews, and content analysis. Empirical data was acquired through a series of ten biographical interviews conducted to young individuals enrolled in Adult Education and Training courses during the academic year 2022-23 within the Lisbon Metropolitan Area.

The analysis of the interviews revealed that, beyond the effects on the professional trajectory, the regular participation in these courses prompted a reevaluation of individuals' relationships with education and learning. This occurrence might be attributed to two key factors: (i) the educational environment offered by Adult Education and Training courses is often more conducive to learning and is accommodating of "non-linear" educational pathways; (ii) the greater predisposition of young adults toward learning during their current life phase.

"Studying in (un)certain times" reflects upon non-linear youth paths that shape contemporary social and educational dynamics, challenging the *conventional notion of institutional success*, and scrutinizing educational practices within schools and training centers, with a specific focus on the Lisbon Metropolitan Area.

Keywords: Adult Education and Training courses, School paths, Youth, Education

Índice

Agradecimento	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Glossário de siglas	xi
Introdução	1
1. Enquadramento Teórico.....	4
1.1 Percursos escolares e relações com a escolaridade.....	4
1.1.1 Dinâmicas e eixos de estruturação.....	4
1.1.2 Construção de narrativas	8
1.2 Os cursos de Educação e Formação de Adultos: prioridades, objetivos e destinatários.....	10
1.2.1 Aprendizagem ao longo da vida: conceito e problemáticas	10
1.2.2 Os cursos de Educação e Formação de Adultos: fundamentação e destinatários	12
1.2.3 Impactos da frequência dos cursos de Educação e Formação de Adultos	14
1.2.4 Os jovens em programas de Aprendizagem ao Longo da Vida	15
2. Enquadramento Metodológico	17
2.1 Objetivos e metodologia da pesquisa	17
2.2 Caracterização do contexto da investigação.....	19
2.3 Caracterização do perfil social e escolar dos entrevistados.....	20
3. Escutando os jovens: sentidos, motivos e experiências.....	25
3.1 A escola pelos olhos de quem se afastou.....	27
3.1.1 O modelo escolar: perceções e relações.....	27
3.1.2 Motivos, circunstâncias e condições para a interrupção dos estudos.....	31
3.2 Os jovens nos cursos de Educação e Formação de Adultos	33
3.2.1 O regresso à educação formal.....	33
3.2.2 Educação e Formação de Adultos: perceções e relações.....	35
3.2.3 Educação e Formação de Adultos: impactos na relação com a escolaridade.....	38
3.3 Estudar em tempos (in)certos: “meu tempo é quando”	43
Considerações finais.....	46
Referências bibliográficas.....	50
Anexo.....	56
Guião de entrevistas.....	56

Índice de ilustrações

Tabela 1 - Caracterização social dos entrevistados.....	21
Tabela 2 - Dados do percurso escolar e experiência profissional dos entrevistados.....	23

Glossário de siglas

ACC – Áreas de Competências-Chave

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

AML – Área Metropolitana de Lisboa

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CCJ – Cuidador de Crianças e Jovens

CEF – Cursos de Educação e Formação

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

CP – Cidadania e Profissionalidade

CPSA – Competências Pessoais, Sociais e de Aprendizagem

CRVCC – Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências

DGE – Direção-Geral da Educação

DGERT – Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

DT – Diretor/a de Turma

EFA – Educação e Formação de Adultos

EFA-NS – Educação e Formação de Adultos Nível Secundário

ELV – Educação ao Longo da Vida

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

HBSC – *Health Behaviour in School-aged Children*

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

NEET – *Neither in employment nor in education and training*

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagem

RVCC – Reconhecimento Validação e Certificação de Competências

UC – Unidades de Competência

UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Introdução

Nas sociedades contemporâneas a instituição escolar exerce uma influência estrutural na construção e orientação dos percursos biográficos impondo regras e lógicas de comportamento, ritmos e calendários próprios (Vieira, 2015). Esta ênfase na escolarização – fruto de políticas de democratização tal como a institucionalização da gratuitidade do ensino e, mais tarde, da sua obrigatoriedade – contribuiu para a padronização e massificação do papel da instituição escolar abrangendo em particular as crianças e os jovens (Dayrell, 2007; Furlong & Cartmel, 1997). A escola ocupa hoje um lugar central na definição dos percursos juvenis e no desenvolvimento de “processos de individuação” (Araujo & Martuccelli, 2010), uma vez que o desempenho e as escolhas escolares e vocacionais obrigam o indivíduo a “projetar-se no futuro e a fabricar a sua própria biografia” (Vieira, 2016, p. 134).

Neste sentido, para além do contexto de origem e dos grupos de pares (Vieira, 2010), a instituição escolar configura um universo fundamental na estruturação das identidades juvenis condicionando as autorrepresentações, disposições e identidades adotadas. Não obstante ser a escola um contexto socializador determinante, é inegável a pluralidade de percursos juvenis consequente da “existência e percepção de diferentes visões de mundo e estilos de vida” (Velho, 2003, s.p.), bem como da variedade de circunstâncias individuais e estruturais que justificam distintas “experiências escolares” (Dubet & Martuccelli, 1997). Uma miríade de percepções, sentidos e disposições face ao processo de escolarização que se projeta, necessariamente, na variedade de percursos escolares¹.

A presente dissertação reflete acerca deste ponto tensional (padronização *versus* individuação) escutando a voz de jovens cujos percursos escolares se caracterizam pela não linearidade, ou seja, pela interrupção e posterior regresso aos estudos. O objetivo principal da dissertação é identificar os impactos² da frequência de um curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) na relação com a escolaridade em jovens (entre os 20 e os 30 anos) que saíram do sistema de ensino e posteriormente se inscreveram nos cursos EFA. Para tal, realizaram-se e analisaram-se entrevistas a dez jovens inscritos nos cursos EFA no ano letivo 2022-23, na Área Metropolitana de Lisboa.

Foi também objetivo da presente dissertação articular as narrativas construídas pelos jovens com os contextos e processos sociais, refletindo acerca da relação tensional entre o indivíduo e a sociedade (agência e estrutura) de modo a identificar padrões coletivos de organização social nas singularidades e expressões biográficas (Caetano et al., 2023).

¹ É intencional a utilização do conceito “percursos escolares” ao invés de “trajetos escolares” atendendo a que o segundo “se enclausura em visões e lógicas temporais marcadas por linearidades (antes, agora e depois)” (Pais et al., 2005, pp. 114-115). Como tal, a abrangência do termo “percursos”, apto a apreender histórias escolares e vidas juvenis “impressas em estruturas sociais cada vez mais labirínticas” (p. 115) justifica a nossa opção.

² Mencione-se que o objetivo geral está proposadamente enunciado no plural pois procuramos ser sensíveis à diversidade de experiências e posicionamentos dos jovens perante a instituição escolar, os seus percursos escolares e processos de aprendizagem e, como tal, ao desdobramento dos impactos da frequência dos cursos EFA.

O título da dissertação “Estudar em tempos (in)certos” remete exatamente para o(s) confronto(s) entre as dimensões individual e social. Relativamente à primeira, sublinhemos que a situação destes jovens é expressão da diversidade e individualização dos percursos escolares. Percursos que são, simultaneamente, incertos (no tempo, porque não sequenciais) e certos (porque foram os percursos possíveis enquadrados pelas respetivas vivências). Além disso, são percursos reveladores de alguma apropriação dos recursos de aprendizagem na “decisão” acerca do período da vida em que estuda, o que remete não só para uma eventual margem de autonomia, identificável no empoderamento do sujeito perante o peso da estrutura social, como ainda convoca “a emergência de modos reflexivos e criativos de construção biográfica” (Pais et al., 2005, p. 110) numa sociedade que enfatiza a (suposta) capacidade de autodeterminação do indivíduo (Vieira, 2010).

Por conseguinte, deste *campo de possibilidades* cada vez mais amplo e diversificado (Velho, 2003) emerge a tensão/conflito entre a temporalidade biográfica (associada à construção identitária e ao desenvolvimento pessoal) e a temporalidade institucional (assente em ritmos “padronizados, lineares e cumulativos”) (Vieira, 2015, p. 5). Esta assincronia expõe a pressão estrutural que, afinal, o sistema de ensino exerce sobre cada indivíduo pois vulgarmente se interpreta como insucesso qualquer desvio à *trajetória* escolar normativa que se pretende “sequencial, linear e cumulativa” (Vieira, 2015, p. 5).

Mas “Estudar em tempos (in)certos” remete-nos também para o contexto sociocultural vivido nas últimas três décadas, marcado pela imprevisibilidade, liquidez (Bauman, 2000), risco (Furlong & Cartmel 1997; Giddens, 2002), fragmentação (Touraine, 1998) e rapidez das mudanças. Referimo-nos à crescente reversibilidade das trajetórias de vida: emprego/desemprego, casamento/divórcio, abandono/retorno à escola ou à família de origem. A crescente desestruturação social faz questionar as “biografias estandardizadas”, características da sociedade industrial, emergindo percursos marcados pelo metamorfismo, incerteza e risco (Rocha et al., 2016), qual “geração ioiô” (Pais et al., 2005; Pais, 2016). Por conseguinte, torna-se cada vez mais difícil definir as transições entre as etapas da vida, em particular, a transição para a vida adulta (Dayrell, 2007; Pais et al., 2005; Pais, 2016).

Neste contexto socioeconómico fragmentado, incerto e competitivo, o número de jovens que regressa aos estudos através dos cursos de educação de adultos para completar a escolaridade obrigatória tem vindo a aumentar (Alves, 1998). Apesar de constituírem uma minoria, os percursos escolares destes jovens espelham fenómenos sociais, culturais e económicos emergentes, os quais permitem relacionar dinâmicas macrossociais (transformações a nível laboral, educativo, cultural...) e microssociais (percursos de vida e percursos escolares). Compreende-se então que escutar as histórias, vivências, possibilidades e perceções destes jovens permite (i) expor tensões e conflitos entre uma escola única e obrigatória para populações social, cultural e economicamente diversas; (ii) identificar novas lógicas de relação com a escolaridade; (iii) refletir acerca das ofertas educativas atuais,

nomeadamente ao nível das modalidades destinadas a públicos adultos e (iv) promover o questionamento da “noção institucional de sucesso” (Vieira, 2015, p. 196).

As motivações pessoais implicadas na escolha do tema da investigação resultam do facto de a autora ter constatado a presença significativa de jovens adultos em cursos EFA. Cursos que, à partida, se destinariam a um público adulto mais “maduro”. Atendendo a que a autora tem idade próxima, emergiu a curiosidade sobre o que teria acontecido no percurso de vida destes jovens que se refletiu no respetivo percurso escolar e sobre como se posicionariam perante a escola e perante a atual formação. Destas reflexões iniciais, de caráter exploratório, emergiria a pergunta de partida da dissertação: quais os impactos da frequência de um curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) na relação com a escolaridade, em jovens (entre os 20 e os 30 anos) que saíram do sistema de ensino e posteriormente se inscreveram nos cursos EFA?

O interesse na procura de respostas avivou-se após se aperceber ser esta uma temática pouco explorada do ponto de vista académico, mas particularmente relevante para o estudo e compreensão de fenómenos emergentes na Educação e Sociedade contemporâneas.

Justifica-se assim um primeiro Enquadramento Teórico (capítulo 1), no qual se discutem as dimensões sociais e individuais que contribuem para a construção de “Percursores escolares e relações com a escolaridade” (1.1) e se apresentam os cursos de Educação e Formação de Adultos (1.2), enunciando-se algumas problemáticas associadas, nomeadamente ao nível da participação de jovens em programas de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). No capítulo seguinte, é apresentado o Enquadramento Metodológico (capítulo 2): os “Objetivos e metodologias da pesquisa” (2.1), a “Caracterização do contexto de investigação” (2.2) e a “Caracterização do perfil social e escolar dos entrevistados” (2.3).

A informação recolhida é analisada no capítulo 3 “Escutando os jovens: sentidos, motivos e experiências”, a partir de três eixos. No primeiro, “A escola pelos olhos de quem se afastou” (3.1), discutem-se as relações e perceções dos jovens face ao “modelo escolar” (3.1.1) e os motivos, circunstâncias e condições para a interrupção dos estudos (3.1.2)³. No segundo, refletiremos acerca da experiência dos jovens nos cursos EFA, nomeadamente o regresso à educação formal (3.2.1), as opiniões face ao curso (3.2.2) e os impactos da formação na relação com a escolaridade e com a aprendizagem (3.2.3). No terceiro e último eixo “Estudar em tempos (in)certos: “meu tempo é quando” (3.3) articulam-se as dimensões enunciadas ao longo da dissertação. A terminar, tecem-se considerações finais, apresentam-se as referências bibliográficas consultadas e o guião das entrevistas.

³ Atendendo a que os dez entrevistados frequentaram estabelecimentos de ensino público (à exceção de um registo num estabelecimento de ensino particular e cooperativo), importa notar que quando nos referimos a “escola”, é sempre relativo à escola de ensino público.

1. Enquadramento Teórico

1.1 Percursos escolares e relações com a escolaridade

O presente capítulo enquadra teoricamente a problemática identificando perspectivas de análise fundamentais no estudo da relação com a escolaridade. Utilizamos a expressão *relação com a escolaridade* com o objetivo de focar a análise no(s) modo(s) como os jovens “apropriam, compõem e articulam as diversas dimensões do sistema” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 86). Referimo-nos a valores, condições, relações, aspirações e expectativas que moldam e são moldadas pela experiência escolar, descrita por Dubet e Martuccelli (1998) como a “maneira pela qual os atores individuais ou coletivos combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar” (p. 79). São, por isso, múltiplos os fatores que influenciam o modo como os jovens combinam as *lógicas de ação*, como constroem sentidos e interpretações sobre as respetivas experiências e percursos escolares.

Importa lembrar que a relação com a escolaridade é consequente da interação com uma instituição concreta. As “histórias escolares singulares” (Charlot, 1996, p. 55) correspondem a interpretações de experiências vividas em determinados estabelecimentos de ensino (espaços físicos) no qual se desenvolvem relações “de comunicação, mas também de poder” (Abrantes, 2003b, p. 3) entre professores, alunos, funcionários, famílias... (espaços sociais) assentes em determinadas “formas escolares” (currículos, políticas educativas, cultura escolar).

1.1.1 Dinâmicas e eixos de estruturação

A relação com a escolaridade constitui um processo dinâmico, de influências multidimensionais identificadas por Abrantes (2003a) enquanto “dinâmicas de estruturação das disposições juvenis face à escola” (p. 101), definindo três eixos fundamentais: estrutural (condições socioeconómicas e culturais), longitudinal (percurso de vida, incluindo o percurso escolar) e interaccional (relações com os pares e com os adultos em geral, sendo que, no contexto escolar, a relação com os professores poderá ser a mais marcante).

Neste sentido, o *eixo estrutural* diz respeito às condições socioeconómicas, aos recursos e modos de vida dos sujeitos, evidenciados em classes sociais. É pois fundamental considerar o contexto de socialização primária do indivíduo na reconstrução das histórias e representações relativas ao percurso escolar, já que os capitais (sociais, económicos e culturais) herdados pela família e pelo ambiente social são fundacionais na definição/orientação desse percurso – tanto ao nível da prestação escolar (Bourdieu & Passeron, 1970; Seabra, 2009), como ao nível “das formas subjectivas de conceber, estar e agir no mundo escolar” (Abrantes, 2003b, p. 73). Justifica-se então que estudar a relação dos jovens com a escolaridade exija considerar os ambientes/oportunidades/disposições sociais de origem. Estes contextos, expressos em *habitus* (Bourdieu, 1999), são incorporados durante a socialização primária

(anteriores à experiência escolar, portanto) e condicionam os códigos de comportamento e os códigos linguísticos (Bernstein, 2003), os sentimentos, percepções e interpretações do sujeito. As estruturas do social encontram-se, pois, profundamente enraizadas nos sujeitos: os imaginários dos jovens entrevistados, as suas estratégias e posicionamentos face ao universo escolar são, também, imaginários enformados e informados pelos respetivos contextos sociais, não obstante a relativa invisibilidade e frequente naturalização das respetivas condicionantes.

Por conseguinte, apesar da ênfase na autonomia e liberdade do sujeito e do valor atribuído à realização pessoal – diretrizes de comportamento sustentadas, também, pelas lógicas do mercado e do consumo – os indivíduos não se libertaram dos constrangimentos sociais, em particular, ao nível das posições sociais ocupadas que, na atualidade, são experienciados “como sucessos ou fracassos individuais e já não como uma dimensão coletiva de dominação” (Diogo, 2016, p. 332). A persistência da crença na meritocracia, que atribui individualmente a cada jovem a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar, desconsidera a influência daquelas dimensões estruturais, exteriores e anteriores ao indivíduo, no desenhar dos percursos escolares. Nesta perspetiva, as desigualdades educativas persistem e atualizam-se na relação dos jovens com a escolaridade uma vez que, como esclarece Seabra (2009), “a escola, ao ser enformada pela cultura das classes dominantes [dos “herdeiros” (Bourdieu & Passeron, 2014)] e ao não reconhecer legitimidade nem valor académico a modelos culturais diferentes do que adopta, penaliza os estudantes que são portadores de uma cultura familiar que é dissemelhante da cultura escolar” (p. 90).

Porém, para além da dimensão socioeconómica, também a origem étnica dos jovens influi nos percursos escolares pois a discriminação racial em contexto escolar persiste, condicionando as experiências, vivências, expectativas e ambições dos descendentes de imigrantes (Mateus, 2019). De facto, a “desvantagem social” de determinados grupos de imigrantes relaciona-se com “A discriminação racial, os efeitos segregativos ao nível da residência em territórios vulneráveis e estigmatizados e a frequência de escolas pobremente posicionadas nas hierarquias e rankings escolares” (Seabra et. al., 2016, p. 27).

Também a variável género poderá influir na relação com o universo escolar. Comparativamente aos rapazes, as raparigas têm demonstrado nas últimas décadas maior integração e valorização da escola, expressa na obtenção de melhores classificações e na obtenção de níveis de escolaridade mais elevados (Abrantes, 2003a). Segundo autores como Grácio (1997), este “investimento feminino” poderá relacionar-se com o desejo de independência e definição de projetos/carreiras individuais em resposta à “estigmatização a que estão votadas noutras esferas sociais” (Abrantes, 2003a, p. 95). Contudo, o “sucesso escolar feminino” é consequente de múltiplos fatores, desde logo, a socialização diferenciada, vinculada ao género, desde a primeira infância.

Outra dimensão a considerar no estudo das relações dos jovens com a escolaridade prende-se com o seu carácter processual e evolutivo, pois estendem-se e transformam-se no tempo e nos espaços. Referimo-nos agora ao *eixo longitudinal* (Abrantes, 2003a, 2003b), que remete para a alteração e ressignificação das disposições face à escola mediante o avanço da idade e dos níveis de escolaridade. Reforce-se que a presente dissertação pretende, exatamente, explorar a perspetiva longitudinal já que procura conhecer as perceções e relações com o universo escolar ao longo de diferentes etapas/momentos dos percursos a fim de identificar transformações/continuidades consequentes da frequência de um curso EFA.

Segundo Abrantes (2003a, 2003b) com a experiência e cúmulo da idade, os alunos vão adquirindo um sentido de maior pragmatismo e solidificando disposições e posicionamentos “gerando espirais de identificação ou de resistência” (Abrantes, 2003a, p. 102) face ao mundo escolar. Este maior pragmatismo resulta, não só, de fatores individuais (como o avanço da idade e do nível de escolaridade), mas também do contexto social e económico atual, pautado pela “crise de oportunidades juvenis” (Grácio, 1991; Diogo, 2016). As tensões decorrentes dos tempos “incertos” vividos nas últimas décadas contribuíram para um maior investimento na escola a fim de compensar a desvalorização dos diplomas escolares e atuar como “meio de adiamento da entrada num mercado de trabalho onde a inserção se tornou cada vez mais difícil e incerta” (Diogo, 2016, pp. 330-331). Decorrem daqui experiências escolares mais prolongadas, marcadas pela competição e pela consolidação de relações mais utilitaristas/instrumentais com a escola. Ora, também as discussões teóricas de Dubet (1996), Furlong e Cartmel (1997) e Charlot (2000) focam a necessidade de o jovem reconhecer a escola e os conteúdos aí transmitidos como válidos, tanto no (seu) momento presente como para o (seu) futuro em termos de mercado de trabalho.

Acresce a estas questões o facto de se reconhecer que a atribuição de sentidos à escola e ao saber transmitido – nas palavras de Bernard Charlot (1996, 2000), a “relação com o saber” – depende, não só, do acumular do tempo cronológico (eixo longitudinal), mas também das origens sociais. Charlot (1996) afirma existirem relações mais instrumentais com o saber (certificação para o desempenho profissional) por parte das classes populares em detrimento da dimensão cognitiva (“gosto em aprender”), enquanto nas classes sociais médias/altas a aquisição do saber é valorizada independentemente da sua utilidade imediata, não obstante o reconhecimento da importância do diploma escolar no acesso a determinadas profissões (p. 56). Identificam-se, assim, dois perfis/sentidos atribuídos à experiência escolar: o primeiro de carácter instrumental e, o segundo, expressivo, e que não exclui o desejo de realização pessoal (Diogo, 2016). Consequentemente, a relação com o saber é, sempre, uma relação social e processual, pois expressa o contexto social do indivíduo e varia em função do “capital escolar” transmitido pelas redes de sociabilidade, em particular, as redes familiares (Charlot, 1996).

Para além da crença na utilidade dos estudos e do saber, Dubet (1998) propõe que os alunos construam uma “integração subjetiva no mundo escolar” (p. 30) com vista ao desenvolvimento de uma identidade singular no contexto da cultura escolar. Considera ainda que “a relação com os estudos é também construída em termos de interesse intelectual, de vocação” (p. 30). Assim, segundo o autor, a capacidade de articular estes três aspetos (relação de utilidade dos estudos, integração subjetiva na vida escolar e interesse/identificação intelectual) preencheria de sentido o percurso escolar.

De referir que, da perspetiva do aluno/aprendente, a valorização do saber escolar depende também da adequabilidade às suas questões e motivações pessoais (Matos, 2008; Reis, 2012). Ora, estudar a relação com a escolaridade implica admitir que os alunos possuem gostos, experiências e conhecimentos distintos e variados, anteriores e exteriores à escola. A capacidade de viabilizar convergências entre os interesses juvenis e os saberes escolares depende de vários fatores, nomeadamente a cultura escolar, a atuação dos professores e os conteúdos programáticos. Matos (2008) afirma que a “nova didáctica exige uma nova socialização escolar que viabilize, simultaneamente, a personalização das aprendizagens e acautele os efeitos da heterogeneidade sociocultural, conseqüente à massificação” (p. 21). Será, pois, uma dimensão a incluir na presente dissertação aferir se, na opinião dos jovens entrevistados, os cursos EFA possibilitam, ou não, uma modalidade de ensino (mais) próxima das suas vivências e expectativas.

Para além das questões identificadas cabe mencionar que a autoperceção, por parte do aluno, relativa às competências académicas, influencia a sua motivação e desempenho escolar. Um estudo recente produzido na Universidade do Quebeque (Lebeau & Bouffard, 2023), demonstrou que o desenvolvimento de perceções positivas acerca das respetivas competências académicas é fulcral para aumentar a motivação e os resultados escolares, influenciando a relação com a escolaridade.

Outra dimensão a destacar no estudo das relações com a escolaridade prende-se com o *eixo interaccional*, já que os posicionamentos e identidades juvenis são produto e produtores de redes de sociabilidade que configuram e são configuradas pelas “culturas escolares”. Ora, os laços sociais (em particular, os grupos de pares) exercem uma vincada influência no sujeito, moldando comportamentos e posicionamentos. Como tal, a construção de sentidos acerca do universo escolar resulta de um processo interativo e dialogante, coletivo e dinâmico, em permanente atualização (Abrantes, 2003b), sendo que o próprio percurso escolar corresponde ao conjunto de interações sociais “nas quais se vão construindo e sedimentando identidades” (p. 122). Também Bernard Charlot (2000) afirma que a experiência escolar é, indissociavelmente, “relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber” (p. 47). Ora, a complexidade desta dimensão exige-nos observar a experiência escolar através de uma perspetiva múltipla pois reconhece-se que o social se projeta “refractado num corpo individual” (Lahire, 2005, p. 14).

Nesta intensa dialética social/individual, estrutura/agência, Lahire (2005) evidencia ainda a pluralidade interna dos indivíduos pois os diversos processos e contextos de socialização nos quais os sujeitos interagem demonstram que o “singular é necessariamente plural” (p. 6). Neste sentido, as leituras sociológicas dicotomizadas em categorias de indivíduos – no caso da sociologia da educação, as figuras ideal-típicas do estudante (asceta/conformista, responsável/dedicado ao trabalho escolar e o estudante boêmio/resistente, de tendência hedonista) – devem ser ultrapassadas já que negam a multiplicidade de realidades, sentidos e lógicas de ação através das quais os sujeitos experienciam a escolaridade. Em paralelo, as leituras macrosociológicas que enfatizam a escala das instituições e dos grupos (dimensão estruturalista), deverão ser redimensionadas com análises à escala das motivações dos indivíduos (dimensão interacionista) que incluam a heterogeneidade dos hábitos e disposições que, em alguns casos, são contraditórios e opostos (Lahire, 2005).

Duas propostas sociológicas surgem aqui com particular relevância no campo da educação evidenciando a necessidade de compreender não apenas o nível macro/social do funcionamento escolar, mas também o nível micro/individual: a sociologia do sujeito, de Bernard Charlot (1996), que aponta para a necessidade de compreensão dos sentidos que o sujeito atribui à sua experiência escolar e à relação com o saber; e a sociologia da experiência (Dubet, 1996), que enfatiza o processo de subjetivação (a produção de sentidos) na construção do percurso escolar.

1.1.2 Construção de narrativas

Se por um lado esta função de subjetivação perante o universo escolar é, conforme percebemos, indissociável dos contextos sociais de origem e das disposições adotadas (eixo estrutural), do momento da vida/nível de escolaridade (eixo longitudinal) e dos vários contextos de interação, redes de sociabilidade e culturas juvenis nos quais os sujeitos se inscrevem (eixo interaccional), surge-nos pertinente considerar uma margem de autonomia inscrita na ação dos atores e dos grupos sociais, “um certo *sentido do jogo*, uma lógica própria e distintiva, que não é totalmente redutível às grandes forças macroestruturais” (Abrantes, 2003b, p. 15).

Nesta linha de entendimento Caetano (2011) destaca que a ação individual é afetada pela estrutura, mas não totalmente determinada: para que a influência social seja exercida, é necessário que os sujeitos ativem as suas estruturas causais, uma vez que “para que a acção de constrangimento ou capacitação estrutural se concretize é necessário que exista algo sobre o qual actue” (p. 158). Atinge-se outra dimensão fundamental: o papel da *reflexividade*, relativa à capacidade subjetiva de os indivíduos refletirem acerca deles próprios, tendo por referência os respetivos contextos sociais (Caetano, 2011). Através da reflexividade permite-se aos indivíduos elaborar projetos e estratégias e, como tal, a influência/peso da estrutura é “filtrada pelas preocupações, prioridades e objectivos de

cada indivíduo” (Caetano, 2011, p. 158). Logo, segundo a autora, a dimensão estrutural poderá atuar como constrangimento, mas também enquanto viabilizadora de projetos e objetivos pessoais.

Intrinsecamente associada à dimensão da reflexividade dever-se-á considerar a *subjetividade*, aspeto fundamental no estudo das relações com a escolaridade. Os “diálogos interiores” (Caetano, 2011, p. 162), os sentidos, narrativas e autorrepresentações dos sujeitos correspondem a interpretações subjetivas, contextuais e interessadas (Abrantes et al., 2010). Por este motivo, a investigação deverá atender ao campo de forças (sociais, culturais e económicas) que modelam as perceções do indivíduo acerca da sua própria vida (Abrantes et al., 2010, p. 13). Apesar de o conceito de reflexividade remeter para um processo mental individual, denominado por Giddens (2004) como “consciência discursiva” é no decorrer das dinâmicas de interação que os “indivíduos definem, negociam e reelaboram os seus objetivos e projectos” (Caetano, 2011, p. 165).

As dimensões enunciadas justificam afirmar que as relações com a escolaridade não são narrativas unívocas ou homogéneas, mas antes “são bastante mais abertas, dinâmicas e interacionais” (Abrantes, 2003b, p. 116). Oscilam entre posições e atitudes expressivas, em determinados contextos e instrumentais, em outros; “entre pertença e abandono, entre aproximação e afastamento, entre investimento e desistência” (Vale, 2007, p. 220). Estas variações chamam a atenção para a pluralidade disposicional dos indivíduos (Lahire, 2002). Numa sociedade policontextual, os atores pluralizam-se, circulando entre múltiplos contextos de socialização, dando lugar a identidades e disposições heterogéneas e, por vezes, contraditórias (Lahire, 2002). Consequentemente, a fluidez das estruturas sociais, “modeladas em função dos indivíduos e seus desejos” (Pais, 2016, p. 57), geram percursos juvenis permeáveis à incerteza, instabilidade, descontinuidade e reversibilidade. Os modelos lineares de transições previsíveis (escola-trabalho-família) parecem ser substituídos por dinâmicas ioiô, marcados pela circulação entre os vários sistemas (Pais, 2016; Abrantes 2003a).

No âmbito desta discussão salienta-se a interdependência entre o sistema educativo e o contexto laboral. Uma relação ora tensa e contraditória (muitos jovens abandonam a escola ou interrompem os percursos escolares com vista à integração no mundo profissional), ora complementar, já que a permanência ou regresso ao sistema educativo é justificado pela necessidade de obter melhores qualificações e compensar a desvalorização dos diplomas escolares através da elevação dos níveis de escolaridade. Neste sentido, os ditames de um mercado laboral cada vez mais competitivo e exigente ocasionam transformações diversas no contexto educativo, nomeadamente a consolidação de programas de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). As políticas governativas e internacionais de combate ao desemprego e incremento da competitividade no âmbito da economia do conhecimento (particularmente ao nível da União Europeia) convergiram no incentivo à educação e formação (Alves, 2010), através da criação de programas educativos destinados a públicos adultos, tal como os cursos de Educação e Formação de Adultos, a apresentar no capítulo seguinte.

1.2 Os cursos de Educação e Formação de Adultos: prioridades, objetivos e destinatários

1.2.1 Aprendizagem ao longo da vida: conceito e problemáticas

O conceito Educação ao Longo da Vida (ELV; em inglês, *lifelong education*) é hoje amplamente discutido na literatura de especialidade. A Educação ao Longo da Vida reporta-se a processos de aprendizagem que incluem populações adultas de qualquer categoria social (independentemente do nível de qualificação escolar ou da situação socioprofissional), não circunscritos a uma faixa etária específica, que envolvem diversas instituições e autores, repercutindo-se em diferentes âmbitos (pessoal, educativo, profissional, cultural, económico, político, entre outros).

A premência da educação e formação de adultos motivou a definição de recomendações e orientações por parte de organismos internacionais. Nos anos 70 do passado século surgem os primeiros relatórios e debates intergovernamentais, evidenciando-se os contributos da UNESCO e da OCDE. Destaque-se o relatório da autoria de Edgar Faure (*Aprender a Ser*, 1972) em que se defende o carácter contínuo e permanente da educação no curso da vida (tanto na modalidade formal, não formal como informal). Este relatório alicerçou os debates iniciais sobre a Educação ao Longo da Vida, um espaço de discussão que foi amadurecendo até que, em 1995, é publicado o relatório da UNESCO coordenado pelo então presidente da Comissão Europeia, Jacques Delors, no âmbito da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. No mesmo ano, a Comissão das Comunidades Europeias publicava a obra *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva. Livro Branco sobre a Educação e a Formação* e, em 1996, celebrava-se o “Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida”. Outro documento amplamente citado, o *Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida*, foi “proposto pela União Europeia, no seguimento do Conselho de Ministro Europeu de Lisboa, em 2000 (Comissão Europeia, 2000)” (Ávila, 2008, p. 38). Foi, pois, na sequência do programa Educação e Formação 2020 que, a nível europeu, se consolidaram estratégias de implementação dos sistemas de educação e formação numa perspetiva ao longo da vida (Ferreira, 2016).

Documentos que expressam reflexões fundacionais na sistematização da (“nova”) conceção educativa, a qual conquista evidente centralidade no desenvolvimento socioeconómico dos Estados-membros na promoção do emprego, autonomia e consciência cívica, tornando-se inquestionável que “O conceito de educação ao longo da vida aparece, portanto, como uma das chaves de acesso ao século XXI” (Delors, 2010, p. 12). De acordo com Amaral *et al.* (2020), é exatamente na transição para o novo milénio que a globalização do sistema económico e o incremento da competitividade entre países e regiões colocam uma pressão sem precedentes no sistema educativo atingindo, em particular, as políticas de educação ao longo da vida.

Segundo aos autores, neste novo paradigma o conceito de Educação ao Longo da Vida é complementado, ou substituído, pelo de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV; em inglês, *lifelong*

learning). Segundo Rambla *et al.* (2018), respondendo às demandas do “novo espírito do capitalismo”, competências como o pensamento crítico, autonomia e adaptabilidade não são já valorizadas no desempenho individual e participação ativa na sociedade, mas antes, como qualidades exigidas aos “bons trabalhadores”. Amaral *et al.* (2020) consideram que “as novas políticas ALV visam promover a adaptação funcional dos alunos à empregabilidade, flexibilidade e competitividade económica no âmbito da 'sociedade da aprendizagem' e da 'economia do conhecimento'” (p. 206). Esta é uma questão que deve ser considerada nas reflexões acerca dos jovens e das políticas de ALV, porque, conforme veremos, o atual enfoque estratégico destas políticas nas gerações jovens é consequente das exigências da realidade económica. O enfoque na dimensão economicista e profissional viria, inclusivamente, justificar à Assembleia Geral das Nações Unidas a declaração de um “Dia Mundial das Competências dos Jovens”. Desde 2014, o dia 15 de julho pretende celebrar “a importância estratégica de equipar os jovens com habilidades para conseguirem emprego, trabalho decente e serem capazes de empreender” (Organização das Nações Unidas, 2023, par. 7).

Articuladamente com esta dimensão, “a penetração do conhecimento científico em todas as esferas da vida” (Ávila, 2008, p. 16) remete para o conceito de *sociedade do conhecimento*, que posteriormente (anos 80 do século XX) seria complexificado com a difusão das tecnologias da informação, inaugurando a *sociedade da informação* (Ávila, 2008). Atualmente, os incentivos económicos à transição digital e à transição para um sistema económico que se pretende ecologicamente mais sustentável exige à população – e, em particular, às camadas mais jovens – uma escolarização mais elevada e especializada.

Compreende-se que à medida que o conhecimento e a informação estruturam as sociedades contemporâneas, o ritmo das mudanças intensifica-se de tal forma que os indivíduos são obrigados a desenvolver processos diversos de aprendizagem no decorrer da vida. A existência de desenvolvimentos significativos durante a vida do indivíduo constitui um fator diferenciador e característico das sociedades atuais, exigindo um renovar e atualizar permanente das aprendizagens. À escala político-institucional, as novas exigências no discurso e nas políticas europeias obrigam Portugal a repensar os programas educativos e a inserir-se no conjunto das sociedades do conhecimento e da informação. Com o objetivo de combater os fenómenos de insucesso e abandono escolar e de equiparar os níveis de qualificação da população portuguesa aos da média europeia, o Estado português tem desenvolvido políticas de formação e creditação que visam diversificar as modalidades educativas, possibilitando percursos alternativos ao ensino regular (Marques, 2011).

1.2.2 Os cursos de Educação e Formação de Adultos: fundamentação e destinatários

Os cursos EFA são criados neste contexto, pelo Despacho Conjunto nº 1083/2000 de 20 novembro e promovidos pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), uma entidade pública integrada na administração indireta do Estado, atualmente extinta. Vocacionado para os públicos adultos com idade igual ou superior a 18 anos⁴, pouco qualificados, os cursos EFA representam uma rutura face aos programas de educação de adultos existentes em Portugal (Nico et al., 2013). Constituem um modelo inovador, flexível e individualizado que visa responder às necessidades dos destinatários, permitindo “o desenvolvimento de competências sociais, científicas e profissionais necessárias ao exercício de uma atividade profissional e simultaneamente a obtenção de um nível básico ou do nível secundário de educação” (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P., 2023a, par. 1).

O Programa Novas Oportunidades implementou a expansão dos cursos EFA bem como a criação de uma rede de Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (CRVCC), atualmente sob a responsabilidade dos Centros Qualifica. Para além dos processos RVCC, e também no âmbito do Programa Novas Oportunidades, as escolas da rede pública desenvolveram uma oferta generalizada de Educação e Formação de Adultos (Ferreira, 2016). Na sequência da publicação do documento orientador *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*, no ano letivo 2007/2008, a oferta formativa dos cursos EFA, entretanto alargada ao nível secundário, sofreu alterações possibilitando a escolha de percursos formativos que conferissem certificação escolar (de nível secundário) ou uma dupla certificação (nível secundário e certificação profissional, correspondente ao nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações) (Ferreira, 2016).

Existe uma pluralidade de entidades formadoras, desde os centros de gestão participada da rede de Centros do Instituto do Emprego e da Formação Profissional (IEFP), aos estabelecimentos de ensino público, privado ou cooperativo e escolas profissionais, a outras entidades formadoras certificadas pela Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT) (Portaria n.º 86/2022). A equipa técnico-pedagógica dos cursos EFA é constituída “pelo responsável pedagógico com funções de mediador e pelos formadores das diferentes áreas de educação e formação e das diferentes áreas de competências-chave” (Portaria n.º 86/2022).

⁴ De acordo com a Portaria nº86/2022 de 4 de fevereiro, podem atualmente candidatar-se à formação de nível secundário Tipo A formandos com idade igual ou superior a 21 anos. Contudo, a título excecional, “podem ainda ser destinatárias dos cursos EFA as pessoas que, à data do início da formação, ainda não tenham completado 18 anos, desde que comprovadamente inseridas no mercado de trabalho ou quando estejam em causa públicos específicos que se encontrem em situação de particular vulnerabilidade social” (Portaria nº86/2022). Note-se que a publicação desta Portaria em fevereiro de 2022 viria alterar a idade mínima de acesso aos cursos EFA-NS. Ao revogar a Portaria nº 230/2008 de 7 de março, a idade mínima de candidatura diminui de 23 para 21 anos de idade. Este alargamento da acessibilidade aos cursos EFA poderá ser consequente da crescente procura desta modalidade formativa por parte dos jovens que ambicionam completar as respetivas escolaridades.

Não obstante as alterações ao nível legal, metodológico e pedagógico (Nico et al., 2013), os cursos EFA permanecem como uma modalidade de educação e formação amplamente valorizada, constituindo um instrumento fundamental para a concretização das políticas de educação ao longo da vida em Portugal. O caráter inovador destes cursos resulta da conjugação de percursos formativos de dupla certificação (escolar e profissional) com as aprendizagens efetuadas ao longo da vida. O documento orientador do modelo de formação de nível básico é o *Referencial de Competências-chave de Educação e Formação de Adultos – Nível Básico* (Valente, 2021) e, para o nível secundário, o *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário* (Pureza et al., 2006). Tal como esclarece o segundo Referencial identificado, estes documentos devem ser suficientemente abertos “para permitir a sua adaptabilidade à diversidade de grupos sociais e profissionais, em vez de serem estes a ter de adaptar-se ao quadro referencial” (Pureza et al., 2006, p. 21). Neste contexto, os documentos devem ser entendidos como quadros de referências ajustáveis, “valorizando as aprendizagens significativas para o projeto de vida de cada indivíduo” (Roque, 2012, p. 32). Assim, a organização “curricular” dos cursos EFA, orientados por competências-chave ao invés de disciplinas, pressupõe uma valorização das aprendizagens realizadas ao longo da vida e uma rutura face ao modelo escolar (Cavaco, 2009).

Compreende-se então que o modelo de formação varia de acordo com o nível escolar, centrando-se em processos reflexivos de aquisição de saberes e competências facilitadores e promotores das aprendizagens através dos módulos Aprender com Autonomia (para o nível básico)⁵ e do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, para os cursos de nível secundário. A estrutura curricular assenta numa base modular, composta por Áreas de Competências-Chave (ACC), organizadas por Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) que constam no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). Os percursos formativos organizam-se em ações (equivalente a turmas) e apresentam cargas horárias distintas, variando de acordo com o nível de escolaridade do formando no momento da inscrição, o que corresponde às condições de acesso aos cursos EFA⁶.

⁵ A Portaria nº 86/2022 de 4 de fevereiro substituiu o módulo Aprender com Autonomia por unidades de competência (UC) associadas às *soft skills*, designada área de “Competências pessoais, sociais e de aprendizagem” (CPSA).

⁶ A título de exemplo, explicitem-se as possibilidades dos percursos formativos de nível secundário de dupla certificação, que corresponde à modalidade frequentada pela maioria dos jovens entrevistados (6/10 casos). Estas formações dividem-se em cursos Tipo A, B e C. Um formando que apresente um certificado equivalente ao 9º ano de escolaridade (ou que não tenha concluído o 1º ano do ciclo formativo de nível secundário, o 10º ano) será encaminhado para ações Tipo A, frequentando três anos letivos que correspondem a 550 horas de componente de formação de base ao qual acrescem 1000 a 1300 horas de formação tecnológica e 210 horas em componente de formação em contexto de trabalho. Este corresponde ao período completo da formação EFA-NS de dupla certificação. Um candidato que possua o 10º ano de escolaridade (ou que não tenha concluído o 2º ano do ciclo formativo de nível secundário, o 11º ano) frequentará uma ação Tipo B. Esta formação terá a duração de dois ou três anos letivos, correspondendo a 200 horas de componente de formação de base ao qual acrescem 1000 a 1300 horas de formação tecnológica e 210 horas em componente de formação em contexto de trabalho. No caso de candidaturas que apresentem o 11º ano (ou não conclusão do ano terminal do ciclo formativo de nível secundário, o 12º ano) frequentarão ações Tipo C. A componente de formação de base terá a duração de 100 horas ao qual acrescem 1000 a 1300 horas de formação tecnológica e 210 horas em componente de formação em contexto de trabalho.

1.2.3 Impactos da frequência dos cursos de Educação e Formação de Adultos

Compreende-se que, para além do contexto formal de aprendizagem, os currículos dos cursos EFA valorizam os processos não formais e informais de obtenção de conhecimentos e competências, procurando, por isso, centrar as aprendizagens nos percursos dos formandos incitando-os a posicionarem-se enquanto “sujeito da sua própria aprendizagem” (Ferreira, 2016, p. 87). O reconhecimento da importância e da multiplicidade de espaços e processos de aprendizagem está intrinsecamente associado ao propósito da educação de adultos, segundo o qual o “património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens” (Canário, 2006, pp. 161-162). Acresce ainda que a formação dos cursos EFA pretende corresponder às necessidades, interesses e motivações pessoais dos formandos.

Neste enquadramento potencia-se uma aprendizagem autodirigida, transformativa e experiencial (Ferreira, 2016), o que, de certo modo, implica uma “ruptura com o modelo escolar” (Cavaco, 2009, p. 33), centrado no cumprimento dos conteúdos programáticos das disciplinas. O favorecimento de uma formação focada na aquisição de competências e no desenvolvimento de processos reflexivos demonstra-se mais adequada ao público adulto e poderá justificar “o aumento da motivação e interesse dos jovens e adultos pela Escola” (Pina, 2013, p. 56). Esta questão remete-nos para o objeto central da presente dissertação – identificar os impactos da frequência dos cursos EFA na relação com a escolaridade. Ora, de acordo com os estudos consultados (Bento, 2010; Ferreira, 2016; Graça, 2015; Moreira, 2020; Pina, 2013) é possível identificar que a frequência destas formações impacta em diferentes dimensões. Importará destacar algumas.

Desde logo, a aquisição de um novo olhar sobre a escola. Com o objetivo de analisar a eficácia das metodologias de ensino-aprendizagem dos cursos EFA na motivação e no sucesso escolar e profissional dos alunos do Ensino Básico, Pina (2013) constatou que a frequência desta modalidade educativa viabilizou o desenvolvimento de uma imagem positiva sobre a escola atual, bem como uma “maior facilidade em compreender os conteúdos da formação do que na altura do abandono escolar” (Pina, 2013, p. 79). Na perspetiva dos formandos inquiridos, a escola passou a ser encarada como “um mundo de oportunidades para o seu crescimento pessoal e profissional” (Pina, 2013, p. 82), reconhecendo a utilidade da formação EFA para o futuro, ao nível laboral (Pina, 2013). Na investigação de Graça (2015), foi durante a frequência da formação que a maioria dos formandos se inseriram no mercado de trabalho (embora em áreas diferentes daquela em que se certificaram); consideraram ainda que o curso lhes proporcionou competências úteis ao desempenho profissional.

Para além do reconhecimento da aquisição de competências transferíveis para o contexto laboral, a investigação de Ferreira (2016) indica que os formandos fizeram mais aprendizagens do que as inicialmente esperadas, “tendo, por isso a consciência de que melhoraram as suas competências” (p. 375). Segundo Pina (2013) os formandos adotaram atitudes mais favoráveis em relação à mudança e

tornaram-se mais reflexivos face à vida e aos problemas da sociedade (pp. 80-81). A autora concluiu que a elaboração do PRA e a participação no processo educativo contribuíram para preparar “adultos reflexivos e que sabem dominar o seu próprio conhecimento” (p. 81).

Assim sendo, importa referir alguns aspetos relativamente às metodologias utilizadas nos cursos EFA, em particular em relação ao papel dos formadores. Na investigação de Bento (2010), os formandos referiram que “a relação que se estabelece entre o formador e os formandos é muito afável, existindo uma relação familiar” (p. 130). Saliendam ainda que os formadores têm procurado inovar “explicando as temáticas abordadas da melhor maneira possível” (p. 130) de modo que os formandos compreendam os conteúdos e efetuem os seus trabalhos. Pina (2013) afirma que a relação estabelecida entre formandos e formadores, a adequabilidade das estratégias utilizadas, as atividades desenvolvidas e o conteúdo das UFCD fariam com que “uma grande parte dos formandos adquirissem um novo olhar sobre a Escola e, ainda, valorizassem o professor como peça fundamental no percurso formativo”, concluindo que “as metodologias de ensino-aprendizagem promovidas no Curso EFA potenciam aprendizagens significativas dos adultos” (p. 87).

O desenvolvimento pessoal dos formandos constitui outra dimensão presente nos estudos consultados, sobretudo ao nível do aumento da autoestima (Pina, 2013), da consecução dos objetivos pessoais (Ferreira, 2016), da aquisição de conhecimentos e competências que contribuíram significativamente para o crescimento pessoal (Graça, 2015) e das redes de sociabilidade e de cooperação que possibilita (Pina, 2013). Ora, a revisão da literatura evidencia que a formação nos cursos EFA pode ter um impacto positivo junto dos formandos adultos, viabilizando o aumento das qualificações profissionais e académicas, como também a atualização de saberes e a construção de conhecimento (Moreira, 2020).

1.2.4 Os jovens em programas de Aprendizagem ao Longo da Vida

Considerando que a presente dissertação incide sobre os impactos da frequência de um curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) na relação com a escolaridade em jovens (entre os 20 e os 30 anos), importa identificar especificidades nesta população de formandos.

Através da análise da evolução do perfil etário dos candidatos a programas de educação e formação de adultos em Portugal, verifica-se que, desde o ano letivo 2015-16, o número de jovens com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos se tem vindo a destacar proporcionalmente às demais faixas etárias, sobretudo ao nível do ensino secundário (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (s.d.). Tal não significa o aumento do número de jovens inscritos nos cursos comparativamente aos primeiros anos letivos, nem tampouco que sejam estes jovens os que mais frequentam os cursos (uma vez que as mulheres com idade igual ou superior a 40 anos ocupam o

primeiro lugar, em todos os anos letivos), mas, antes, que a presença dos jovens (entre 20 e 24 anos) representa, desde 2015-16, a segunda categoria etária com maior representatividade (a seguir à faixa etária dos ≥40 anos). Como tal, importaria refletir acerca de uma tendência para a juvenilização do público dos cursos EFA.

Recentemente (2020), o reconhecimento da existência de “jovens cada vez mais jovens” (Brunel, 2004) a participar em programas de ALV nos países da União Europeia levou ao desenvolvimento do projeto *Policies Supporting Young People in their Life Course: A Comparative Perspective of Lifelong Learning and Inclusion in Education and Work in Europe* (abreviatura YOUNG_ADULLLT) com o objetivo de estudar a interação entre as políticas de ALV e as condições e etapas de vida de jovens adultos (entre os 18 e os 29 anos) em situação de vulnerabilidade. Entre os anos 2016 e 2019 procedeu-se ao levantamento dos dados empíricos relacionados com diversos aspetos de ALV e as condições juvenis. Procurou-se investigar contextos locais/regionais de nove Estados-membros (Alemanha, Áustria, Bulgária, Croácia, Espanha, Finlândia, Itália, Portugal e Reino Unido) articulando dimensões educativas, sociais, laborais e políticas para a juventude. Na obra *Lifelong Learning Policies for Young Adults in Europe. Navigating between Knowledge and Economy* (Amaral et al., 2020) publicam-se alguns dos artigos elaborados no âmbito do projeto, dos quais destacaremos algumas indicações.

Uma primeira, relaciona-se com o facto de, nas últimas décadas, as políticas de ALV se terem adaptado às pressões da contemporaneidade reorientando as suas pretensões. Segundo os autores, a premência das políticas de ALV desenvolvidas no atual âmbito europeu transcende a formação e empregabilidade de adultos e inclui, agora, uma especial atenção às condições económicas, políticas e sociais das gerações mais jovens. Com o objetivo de contrariar a crescente vulnerabilidade social destas populações, as políticas de ALV têm promovido estratégias de apoio, sobretudo ao nível da inclusão no mercado laboral (Amaral et al., 2020).

Um exemplo é a iniciativa *Youth Guarantee Scheme*, um programa do Conselho Europeu que visa reduzir o número de jovens que não se encontram a trabalhar nem em sistemas de educação ou formação (“nem-nem”, ou, em inglês, NEET: “neither in employment nor in education and training”), promovendo oportunidades laborais e formativas para os jovens (European Council, 2013). No âmbito desta iniciativa surge, em Portugal, a Garantia Jovem que “tem como objetivo dar aos jovens, o mais rapidamente possível, uma oportunidade para apostar na sua qualificação e estar em contacto com o mercado de trabalho, com vista a combater a inatividade e o desemprego dos jovens” (Garantia Jovem, 2014, par. 3). De sublinhar que os cursos EFA figuram como uma das vias para dar continuidade aos percursos escolares dos jovens.

2. Enquadramento Metodológico

2.1 Objetivos e metodologia da pesquisa

Explicitou-se anteriormente que o principal objetivo da dissertação se centra na identificação dos impactos da frequência de um curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) na relação com a escolaridade em jovens (entre os 20 e os 30 anos) que saíram do sistema de ensino e posteriormente se inscreveram nos cursos EFA.

Este objetivo geral divide-se em seis objetivos específicos que o complementam:

- a) Compreender as relações e percepções face ao modelo escolar e aos cursos EFA, na perspetiva de quem saiu do sistema de ensino e, mais tarde, regressou pela via dos cursos EFA;
- b) Mapear motivos, circunstâncias e condições para a interrupção dos estudos;
- c) Mapear motivos, circunstâncias e condições para a frequência dos cursos EFA;
- d) Identificar os impactos da frequência de um curso EFA na relação com as instituições de educação formal;
- e) Identificar os impactos da frequência de um curso EFA na relação com os processos e conteúdos de aprendizagem (relação com o saber); e, por último,
- f) Identificar os impactos da frequência de um curso EFA nos sentidos atribuídos ao respetivo percurso escolar e profissional (relação com o “eu”).

Do ponto de vista metodológico, considerando que a presente investigação pretende refletir acerca de uma problemática que articula várias dimensões de análise, objetivas e subjetivas, optou-se pela abordagem qualitativa. Os planos de investigação de carácter qualitativo nem sempre partem de hipóteses estruturadas e previamente definidas, mas antes, vão sendo progressivamente construídos ao longo da investigação. Como tal, trata-se de uma estratégia metodológica que assenta na flexibilidade e adaptação, sendo o trabalho de campo fundamental na identificação de dimensões que não poderiam estar previamente definidas. No caso da presente dissertação, os dados recolhidos foram determinantes para a conceptualização e enriquecimento da problemática.

As técnicas utilizadas combinaram investigação documental, realização de entrevistas e respetiva análise de conteúdo. A revisão bibliográfica inicial permitiu identificar os aspetos relevantes do tema e definir os principais eixos do enquadramento teórico assim como os tópicos estruturantes a incluir no guião das entrevistas. A técnica de recolha de dados correspondeu à entrevista semiestruturada, uma vez que se trata de uma técnica que permite ao entrevistado desenvolver um discurso mais fluído e livre, não impondo uma estrutura sequencial rígida (Santiago, 1993). Assim, possibilita uma análise aprofundada sobre as opiniões, sentidos e percepções dos indivíduos.

A entrevista seguiu uma abordagem biográfica, com enfoque no percurso escolar dos jovens. Os relatos de vida constituem-se como um produto científico do método biográfico que permite analisar

qualitativamente e em profundidade “certos aspectos, contextos ou etapas da vida [...] sobretudo mediante o cruzamento das narrativas de um conjunto de indivíduos” (Abrantes et al., 2010, p. 8). Apesar do “lugar marginal” que as abordagens biográficas ocupam na sociologia da educação (Abrantes et al., 2010), trata-se de um método fecundo que possibilita não apenas a articulação entre as dimensões social e individual, mas que poderá contribuir para estimular a autorreflexão e contribuir para a relativa “emancipação dos sujeitos” (Lechner & Abrantes, 2014, p. 877).

As entrevistas biográficas são uma técnica metodológica que estimula e encoraja a reflexão. Além disso, são uma oportunidade para o inquirido atribuir sentidos e organizar lógicas de ação para situações que, até então, se apresentavam dispersas ou segmentadas, por vezes afastadas do nível consciente, o que exige a atenção do investigador para as dinâmicas e mecanismos sociais atuantes ao nível do inconsciente (Caetano, 2015). Logo, reconhece-se que as produções de narrativas autobiográficas são complexas, mediadas pelas disposições incorporadas, capacidade reflexiva, memória, competências discursivas e pelo próprio contexto simbólico e material da entrevista (Caetano, 2015). Acrescente-se ainda como significativo o momento da vida em que a entrevista ocorre. Caetano (2011) afirma que “quanto mais prolongada no tempo for uma determinada prática, maior possibilidade existe de distanciamento e reflexão sobre a mesma” (p. 170). Um aspeto a considerar nos testemunhos dos jovens acerca da importância e impacto dos cursos EFA pois no momento da entrevista encontram-se, precisamente, a frequentar o curso ou concluíram-no recentemente antes da realização da entrevista.

No total foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas a jovens inscritos nos cursos EFA no ano letivo 2022-23 na Área Metropolitana de Lisboa. Como tal, o critério de seleção dos entrevistados foi a amostragem intencional orientada por quatro requisitos: (i) ter estado/estar inscrito nos cursos EFA no ano letivo 2022-23 na Área Metropolitana de Lisboa; (ii) ter entre 20 e 30 anos de idade; (iii) ter saído do sistema de ensino em idade escolar (6-18 anos) e antes da obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário de educação; (iv) ter estado, pelo menos, um ano letivo sem frequentar modalidades de educação formal. Procurando assegurar diversidade na amostra estabeleceram-se duas variáveis: a primeira, baseada no género (masculino ou feminino), entrevistando-se cinco rapazes e cinco raparigas; a segunda, diz respeito aos centros de formação uma vez que a pesquisa incidiu em dois Centros de Emprego e Formação Profissional, o de Sintra (núcleos de Ranholas e Pendão) e o da Amadora, e numa Escola Secundária (Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho).

A disponibilidade para as entrevistas foi totalmente voluntária e contou com o apoio de formadores do Instituto de Emprego e Formação Profissional e da Escola Secundária. Os encontros presenciais realizaram-se individualmente, registados em formato áudio, duraram aproximadamente 1 hora e decorreram em locais definidos de acordo com as disponibilidades dos entrevistados: jardim,

café, centro comercial, escola e residência própria. Apenas uma entrevista foi realizada online, através da plataforma Zoom, por opção da entrevistada.

O guião da entrevista foi dividido em 9 dimensões (conforme Anexo). Tomou-se como ponto de partida a questão: “Podes falar-me acerca do teu percurso escolar, desde as primeiras memórias até à atualidade?”. Foi este o motivo para ir abordando as várias dimensões presentes no guião com a preocupação de não interferir na sequência discursiva do entrevistado. No final das entrevistas solicitou-se a escolha de um nome próprio fictício para a respetiva identificação de modo a salvaguardar o anonimato e cumprir a conduta de proteção de dados. A posterior transcrição das entrevistas foi enviada aos dez participantes, por forma a garantir a concordância com a informação.

Relativamente à análise formal, efetuada após a recolha e transcrição das entrevistas, concretizou-se num esquema de categorização dos dados que articula os objetivos da investigação, os depoimentos dos entrevistados e o quadro teórico definido no primeiro capítulo.

2.2 Caracterização do contexto da investigação

A pesquisa incidiu em dois Centros de Emprego e Formação Profissional, o de Sintra (núcleos de Ranholas e Pendão) e o da Amadora, e numa Escola Secundária (Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho), foi referido. A escolha destes contextos formativos justifica-se pelo facto de se pretender circunscrever o estudo à região da AML mas também pelas facilidades de contacto com formadores e acessibilidades aos potenciais entrevistados.

No caso da Escola Secundária⁷, a estratégia de aproximação ao terreno passou pelo contacto prévio via correio eletrónico e, posteriormente, conversa presencial com a coordenadora dos cursos EFA. Através da coordenadora, foi feita a articulação entre os formandos e a investigadora. Inicialmente identificaram-se 5 potenciais candidatos, porém, apenas 1 demonstrou disponibilidade para agendar a entrevista.

Segundo informações transmitidas pela coordenadora, durante o ano letivo 2022-23, encontravam-se inscritos 71 formandos nos cursos EFA, sendo 23,5 anos a média de idades. De acordo com a mesma fonte, a tendência para a juvenilização dos formandos tem vindo a acentuar-se ao longo dos anos. Muitos dos jovens que frequentam os cursos EFA nesta escola transitam diretamente do ensino diurno para os cursos EFA (que, ao contrário dos cursos EFA frequentados pelos jovens entrevistados inscritos no IEF, se desenvolvem em horário pós-laboral). Seguindo informações

⁷ Na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho apenas são lecionados cursos de Educação e Formação de Adultos de certificação escolar (sem vertente profissional) e de nível secundário (Tipo A, B e C). De mencionar que esta escola se apresenta como uma referência nacional na educação de alunos invisuais ou com baixa visão, havendo alunos com dificuldades visuais matriculados nos cursos EFA. A escola desenvolve também uma oferta formativa EFA no Estabelecimento Prisional de Lisboa, e no ano letivo em que decorreu a pesquisa (2022-23) estavam inscritos 11 formandos nesta modalidade.

mencionadas pela coordenadora, os formandos optam por escolher esta escola por dois motivos principais: por transitarem diretamente do ensino diurno para o ensino noturno (EFA); e pela localização da escola (na área do trabalho e/ou de residência). Relativamente à situação laboral, muitos dos jovens encontram-se à procura do primeiro emprego e outros conciliam o primeiro emprego com a formação.

A estratégia de aproximação aos Centros de Emprego e Formação Profissional de Sintra e Amadora foi semelhante. O contacto com formadores permitiu explicitar os objetivos da investigação e solicitar a recolha de contactos de jovens que se demonstrassem disponíveis para a participação e que se enquadrassem nos requisitos anteriormente identificados. Após a recolha dos contactos, a entrevista foi agendada diretamente com cada jovem.

Apesar de não terem sido facultados os elementos para a contextualização dos Centros de Formação Profissional de Sintra e da Amadora, nomeadamente o número total de formandos e respetivas faixas etárias, certamente o perfil social e etário do público inscrito nos cursos EFA nestes centros formativos difere do público da Escola Secundária identificada, que será tendencialmente mais homogéneo (em termos socioeconómicos e etários).

2.3 Caracterização do perfil social e escolar dos entrevistados

A seleção dos 10 entrevistados resultou dos critérios antes explicitados. Importa agora reter alguns elementos de caracterização social e do percurso escolar dos jovens (sintetizados nas Tabela 1 e 2).

Selecionados 5 raparigas e 5 rapazes, a expressiva maioria (9/10) tem naturalidade e nacionalidade portuguesas, registando apenas uma brasileira. A média de idades é de 24,5, precisamente no ponto médio do intervalo selecionado (20-30 anos).

Em termos dos registos relativos aos progenitores, confirma-se acentuada homogeneidade nas nacionalidades (7 pais e 8 mães têm nacionalidade portuguesa). São, no total, 5 casos de outras nacionalidades, maioritariamente procedentes dos PALOP (Angola, Brasil e Guiné-Bissau).

Quanto à caracterização escolar, na figura parental masculina predomina a conclusão dos primeiros níveis de ensino (4º e 6º anos; apenas 1 licenciado e 1 mestre) enquanto a escolarização das mães, ainda que dispersa, regista níveis de escolarização relativamente mais elevados (4 mães concluíram o secundário; 1 caso de licenciatura). Por conseguinte, todos os registos declarados da escolaridade do pai e da mãe evidenciam relativa escolarização, o que seria potencialmente favorável à ingressão dos jovens no atual percurso formativo cuja completude, a concretizar-se, lhes confere níveis de escolaridade similares ou superiores aos dos progenitores (apenas 2 casos são exceção, em que pai ou a mãe têm licenciatura ou mestrado).

Tabela 1 - Caracterização social dos entrevistados

Ent.	Sexo	Idade	Naturalidade	Nacionalidade/Escolaridade			Profissão/Situação perante o trabalho		Categoria socioprofissional do grupo doméstico de origem
				Ent.	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
António	M	22	Portugal	Port./ 10º ano inc.	Port./ 4º ano	Port./ 6º ano	Operário na construção civil (pedreiro)	Operária na construção civil (acabadora de 1ª)	Assalariados Executantes Pluriactivos
Carolina	F	22	Portugal	Port./ 8º ano	Port./ 4º ano	Port./ 12º ano	Desempregado	Lojista	Empregados Executantes
Filipe	M	26	Portugal	Port./ 7º ano	Port./ Licenciado	Port./ 4º ano	Mecânico	Empregada de limpeza	Empregados Executantes
Frederico	M	26	Portugal	Port./ 11º ano	Port./ Sem inf. ⁸	Port./ 4º ano	Sem inf.	Cozinha	Empregados Executantes
Heloísa	F	24	Brasil	Brasileira/ 11º ano	Brasileira/ 12º ano	Brasileira/ 12º ano	Mecânico	Comercial de Telemarketing	Empregados Executantes
Jasmine	F	23	Portugal	Port./ 12º ano inc.	Maliana ⁹ / Mestrado	Guineense/ 12º ano/ Licenciada ¹⁰	Técnico de Projetos na Unicef	Técnica de geriatria Santa Casa da Misericórdia	Profissionais Técnicos e de Enquadramento
Maria	F	26	Portugal	Port./ 9º ano	Port. ¹¹ / 4º ano	Port./ 11º ano	Operário na construção civil	Assistente de contabilidade	Profissionais Técnicos e de Enquadramento
Mariana	F	24	Portugal	Port./ 12º ano inc.	Angolana/ 9º ano	Port./ 12º ano	Mecânico	Auxiliar de educação infantil	Empregados Executantes
Odrinhas	M	30	Portugal	Port./ 9º ano	Port./ 4º ano	Port. ¹² / 4º ano	Motorista	Doméstica	Operários Industriais
Rodrigo	M	22	Portugal	Port./ 11º ano inc.	Port./ 12º ano	Port./ Licenciada	Informático	Arquiteta	Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais

Por outro lado, a situação socioprofissional dos pais dos entrevistados, sintetizada em duas colunas da Tabela 1 (Profissão/situação perante o trabalho e Categoria socioprofissional do grupo doméstico de origem), evidencia a predominância de Empregados Executantes (EE, com 5/10 casos) com escolarizações relativamente precárias; e apenas 1 registo para Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL) correspondente ao par de progenitores mais escolarizado e que exerce, também, profissões mais especializadas (informático e arquiteta) segundo as declarações do filho entrevistado (Rodrigo). De qualquer modo, fará sentido referir uma relativa homogeneidade ao nível da caracterização dos perfis sociais dos jovens entrevistados, confirmando que “Inicialmente, é importante situar o lugar social desses jovens, o que vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada condição juvenil” (Dayrell, 2007, p. 1109).

⁸ O entrevistado não tem conhecimento pois desde os dois anos de idade que não tem contacto com o pai.

⁹ Falecido.

¹⁰ Segundo declarações da entrevistada, a mãe possui uma licenciatura na Guiné-Bissau, porém, as suas qualificações não foram reconhecidas em Portugal.

¹¹ Falecido.

¹² Falecida.

Um breve parêntesis para referir que, articulando estas informações com a proposta de classificação do grupo doméstico de origem desenvolvida por João Ferreira de Almeida, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado (Tipologia ACM) – que problematiza o cruzamento de categorias socioprofissionais com os lugares de classe (Costa et al., 2000) –, os entrevistados, na sua maioria, proveem de famílias de Empregados Executantes, que “entre os sectores sociais menos providos de recursos” (Machado et al., 2003, p. 58) representa uma das categorias mais permeável ao recrutamento para o Ensino Superior. Um aspeto interessante, que acentua a importância de uma metodologia de proximidade, de carácter qualitativo.

Por conseguinte, se no contexto da sociologia, é por demais evidente o reconhecimento da influência das origens sociais nos percursos de vida e performances escolares, importa indagar quais as principais tendências perante os desafios que citámos. Como tal, foi possível verificar que os percursos escolares da população jovem entrevistada (sintetizados na Tabela 2), apresentam as seguintes características:

- Quase todos (8/10 casos) iniciaram na pré-primária o percurso de escolarização formal;
- Todos os entrevistados frequentaram estabelecimentos de ensino público (exceto um registo em estabelecimento de ensino particular e cooperativo);
- Todos evidenciaram percursos escolares pautados por retenções, desistências e períodos de suspensão dos estudos;
- As retenções escolares são maioritariamente cumulativas (tendência para reprovar mais do que uma vez);
- As retenções escolares ocorreram em todos os ciclos de ensino (4 casos no 1º ciclo, pelo menos 6 casos no 2º e 3º ciclos¹³, 2 casos no nível secundário);
- O período de suspensão dos estudos é variável; regista intervalos de tempo que oscilam entre apenas 1 a 9 anos, sendo 4,8 anos o tempo médio;
- A maioria interrompe os estudos quando atinge a maioridade (6/10 casos), mas há registo de uma saída aos 14 anos e 3 casos aos 16 anos;
- A maioria interrompeu a escola com o nível secundário incompleto (6/10 casos);
- Durante o seu percurso todos os entrevistados frequentaram diferentes instituições escolares (mais de 3 escolas) incluindo 2 casos de frequência em escolas não-portuguesas;
- É amplo o intervalo de idades registado para a primeira inscrição nos cursos EFA (dos 17 aos 26 anos) não havendo, por isso, indícios de uma tendência.

¹³ Considerando que as entrevistadas Maria e Carolina não especificaram o número de retenções, referindo que foram “várias” (no 5º e 9º ano, respetivamente) não conseguimos determinar com exatidão o número total de retenções no 2º e 3º ciclos de ensino.

Relativamente à formação nos cursos EFA a população entrevistada apresenta uma distribuição: (i) por modalidade de cursos EFA (4 jovens frequentam/frequentaram cursos EFA no ano letivo 2020-23 em modalidade presencial e 6 em formato online); (ii) por nível (4 jovens frequentam o Básico 3 e 6 o Nível Secundário); (iii) e por área de formação (3 jovens frequentam o curso de Técnico/a Auxiliar de Saúde, 2 de Cuidador/a de Crianças e Jovens, 2 de Técnico/a de Auxiliar de Educação, 1 de Técnico/a Administrativo, 1 de Técnico/a de Contabilidade e 1 jovem, o curso EFA-NS de certificação escolar).

Em síntese, os percursos dos jovens entrevistados evidenciam não só a experiência comum do confronto com o insucesso escolar, sendo cumulativo em muitos casos, mas também a não linearidade do percurso, pautado por saídas e retornos. Acresce para este facto a valoração da primeira experiência no mercado de trabalho, conforme referido e adiante retomado. E este facto valida o argumento de que, não obstante as tendências comuns observadas nos registos das tabelas, importa atender à subjetividade implicada em tais condições social e sociologicamente objetivadas.

Tabela 2 - Dados do percurso escolar e experiência profissional dos entrevistados

Ent.	Frequência pré-primária	Número de retenções/ desistências	Número de escolas, centros e cursos EFA frequentados	Idade/ escolaridade no momento de saída da escola	Idade no momento da primeira inscrição nos cursos EFA	Duração do período suspensão de estudos	Centro/escola, curso, nível do curso, modalidade	Situação perante trabalho/ formação	Experiência profissional (anterior à formação)
António	Sim	1 retenção (8º ano, por faltas)	- 3 escolas - 1 curso EFA - 1 centro de formação profissional do IIEFP (Sintra/Ranholas)	18 anos/ 11º ano	19 anos (inicia a formação com 20 anos)	2 anos	- Centro de Formação Profissional de Sintra (Ranholas) - Técnico Administrativo - N. Secundário - Online	Desempregado/a frequentar	Obras e biscates
Carolina	Sim	- Várias retenções e desistências (9º ano, por faltas e por não inscrição na escola, não especifica nº) - 3 desistências (cursos EFA)	- 4 escolas - 3 cursos EFA - 2 centros de formação profissional do IIEFP (Sintra/Pendão e Oeiras)	16 anos/ 9º ano	18 anos	1 ano	- Centro de Formação Profissional de Sintra (Pendão) - Cuidador de Crianças e Jovens - Básico 3 - Online	Desempregada/a frequentar	- Operadora de caixa supermercado - Funcionária restauração
Filipe	Não	- 2 retenções (2º e 6º ano) - 1 desistência num curso EFA	- 2 escolas (incluindo 1 curso CEF e 1 curso profissional) - 1 Vida Ativa e 1 curso EFA - 1 centro de formação profissional do IIEFP (Sintra/Pendão)	16 anos/ 7º ano	17 anos	8 anos	- Centro de Formação Profissional de Sintra (Pendão) - Cuidador de Crianças e Jovens - Básico 3 - Online	Desempregado/a frequentar	Operador de logística/ armazém
Frederico	Sim	- 1 retenção (7º ano) - 2 desistências (nível secundário)	- 3 escolas em Portugal - 1 curso EFA - 1 centro de formação profissional do IIEFP (Sintra/Ranholas)	18 anos/ 11º ano	26 anos	8 anos	- Centro de Formação Profissional de Sintra (Ranholas) - Técnico de Contabilidade - N. Secundário - Online	Desempregada/a frequentar	- Operador armazém frutas - Distribuição de bebidas - Obras - Estâncias de materiais de construção

Ent.	Frequência pré-primária	Número de retenções/desistências	Número de escolas, centros e cursos EFA frequentados	Idade/escolaridade no momento de saída da escola	Idade no momento da primeira inscrição nos cursos EFA	Duração do período suspensão dos estudos	Centro/escola, curso, nível do curso, modalidade	Situação perante trabalho/formação	Experiência profissional (anterior à formação)
Heloísa	Sim	- 1 retenção (10º ano, no Brasil, ou seja, no 1º ano do ensino médio)	- 3 escolas no Brasil - 1 escola profissional em Portugal - 1 ENCCEJA - 1 curso EFA - 1 centro de formação profissional do IEFP (Amadora)	18 anos/ 11º ano (2º ano do ensino médio, no Brasil)	23 anos	3 anos	- Centro de Formação Profissional da Amadora - Técnica Auxiliar de Saúde - N. Secundário - Presencial	Desempregada/a frequentar	- Empregada de restauração - Técnica administrativa
Jasmine	Sim	- 1 desistência (10º ano, mudança de área) - 1 retenção (11º ano, por faltas)	- 2 escolas na Guiné-Bissau - 2 escolas em Portugal - 1 curso EFA - 1 centro de formação profissional do IEFP (Amadora)	- 1ªx 18 anos/ 11º ano - 2ªx 19 anos/ 12º ano	22 anos	3 anos	- Centro de Formação Profissional da Amadora - Técnica Auxiliar de Saúde - N. Secundário - Presencial	Desempregada/a frequentar	Lojista
Maria	Sim	- 1 retenção (2º ou 3º ano, não específica) - 1 retenção (6º ano) - Várias retenções no 5º ano (não específica) - 1 desistência num curso EFA	- 4 escolas em Portugal - 2 cursos EFA - 1 centro de formação profissional do IEFP (Sintra/Ranholas)	15/16 anos/ 6º ano	18 anos	9 anos	- Centro de Formação Profissional de Sintra (Ranholas) - Técnica de Auxiliar de Educação - Básico 3 - Online	Funcionária de Limpeza/Formação concluída	Funcionária de limpeza
Mariana	Sim	- 1 retenção (9º ano) - 2 desistências (nível secundário, por mudança de área e por integração no mercado de trabalho)	- 5 escolas em Portugal - 1 curso EFA - 1 centro de formação profissional do IEFP (Amadora)	18 anos/ 12º ano	23 anos	4 anos	- Centro de Formação Profissional da Amadora - Técnica Auxiliar de Saúde - N. Secundário - Presencial	Desempregada/a frequentar	- Lojista - Funcionária supermercado - Técnica auxiliar de saúde
Odrinhas	Não	2 retenções (2º ano e 4º ano)	- 3 escolas em Portugal - 3 cursos EFA - 1 centro de formação profissional do IEFP (Sintra/Ranholas)	14 anos/ 5º ano	21 anos	7 anos	- Centro de Formação Profissional de Sintra (Ranholas) - Cuidador de Crianças e Jovens - Básico 3 - Online	Desempregado/formação concluída	Motorista
Rodrigo	Sim	2 retenções (10º ano, por mudança de área e por faltas)	- 3/4 escolas - 1 curso EFA na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho	18 anos/ 10º ano	21 anos	3 anos	- Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho - N. Secundário certificação escolar (Tipo B) - Presencial	Desempregado/a frequentar	Funcionário restauração

3. Escutando os jovens: sentidos, motivos e experiências

Chegou o momento de nos aproximarmos dos relatos biográficos dos jovens, das suas interpretações, percursos e relações com a escolaridade. Para tal, teremos em consideração as dimensões identificadas nos três eixos apresentados no enquadramento teórico (*estrutural, longitudinal e interaccional*), bem como as dinâmicas, recursos e contextos (Caetano, 2011) presentes nos discursos.

Com o intuito de responder aos objetivos geral e específicos, o presente capítulo reparte-se por três subcapítulos. O primeiro, “A escola pelos olhos de quem se afastou” visa refletir acerca dos sentidos atribuídos pelos jovens à escola. Aqui serão discutidas as relações e perceções face ao modelo escolar, bem como os motivos, circunstâncias e condições para a interrupção dos estudos. No seguinte subcapítulo (“Os jovens nos cursos de Educação e Formação de Adultos”), abordam-se as experiências relacionadas com os cursos EFA. Primeiramente, mencionam-se os motivos para o regresso à educação formal e as perceções dos jovens face à formação. De seguida, identificam-se os impactos destes cursos na relação com a escolaridade. No terceiro subcapítulo, “Estudar em tempos (in)certos” propõe-se uma reflexão acerca dos percursos biográficos dos jovens, retomando dimensões de análise que foram sendo assinaladas ao longo da dissertação.

Não obstante a existência de características comuns ao nível social e escolar, cada jovem protagoniza um percurso próprio que sucintamente se apresenta.

António, um jovem de 22 anos, português, filho de pais portugueses, operários na construção civil, teve desde a infância uma vida familiar e escolar atribulada. Define-se como um jovem impulsivo (tendo relatado episódios de violência no contexto laboral e escolar), mas também curioso, com vontade de aprender e de desempenhar uma profissão que lhe permita alcançar estabilidade (económica e emocional). Porém, o contexto sociofamiliar e as atividades laborais que desempenhou (obras e biscates) não proporcionaram essa estabilidade. A frequência da atual formação é um meio para se aproximar desse objetivo.

Carolina, de 22 anos, é filha e neta de portugueses (pai em situação de desemprego e mãe lojista). Teve de igual forma uma vida atribulada desde a infância. O diagnóstico de doenças (diabetes, *borderline*, anorexia), o abandono da mãe, os episódios de *bullying*, os relacionamentos conflituosos, as saídas e entradas na escola e no mercado de trabalho e as mudanças de cidade fizeram-na entender que “às vezes acontecem imprevistos, coisas pelo meio. [...] Há muitas possibilidades, a vida está sempre a mudar e não sei o que é que o próximo mês me espera”. Por este motivo, prefere planear a sua vida por “pequenos objetivos” do que definir planos a longo prazo. Atualmente, sente-se particularmente motivada para trabalhar e/ou prosseguir os estudos na área da formação (educação).

Filipe, de 26 anos, também filho e neto de portugueses (pai mecânico e mãe funcionária de limpeza), tem a perceção de que o seu percurso escolar nunca foi fácil, marcado pela tensão

consequente da pressão exercida pelo pai e as situações frequentes de *bullying* na escola. Antes de sair da escola para trabalhar como operador de logística, passou por um curso CEF e um curso profissional de restauração, o único momento escolar (para além da atual formação EFA) do qual gostou: “foi a única coisa que eu gostei e senti-me bem”. Recorda a experiência laboral com satisfação, porém, refere que trabalhar no turno da noite é muito cansativo. Como tal, ao ficar desempregado durante a pandemia do Covid-19, aproveitou para voltar a estudar uma vez que considera que “com o 7º ano ninguém me vai dar trabalho”.

Frederico, um jovem de 26 anos, com familiares de nacionalidade portuguesa (desconhece a profissão do pai, mãe cozinheira) revelou ter uma relação relativamente resolvida com a escola, apesar de não gostar de estudar: “não era para mim”, afirma. “Uma situação familiar” (prisão do avô) acabaria por impactar a sua vida, nomeadamente ao nível escolar (repetição de um ano), mas também fazendo com que desistisse de praticar futebol. Contudo, afirma ter ultrapassado a situação, voltando “a ser um aluno normal”. No secundário experimenta duas escolas distintas, mas o desinteresse pelas matérias fizeram-no optar pelo trabalho. A sua experiência profissional passou pela distribuição de bebidas, armazém de frutas, obras e estâncias de materiais de construção.

Heloísa, com 24 anos, de nacionalidade brasileira (com pai mecânico e mãe comercial de telemarketing), veio para Portugal há cerca de um ano e meio. Tanto em Portugal como no Brasil experimentou entradas e saídas em diferentes cursos, modalidades de educação e trabalhos. Veio para Portugal com o objetivo de estudar Medicina Dentária no Ensino Superior. Desempenhou funções na área da restauração e, em Portugal, de técnica administrativa (não contratualizada). Considera a atual experiência na formação EFA uma fase da vida particularmente importante.

Jasmine, uma jovem com 23 anos com mãe guineense (técnica de geriatria) e pai maliano (técnico de projetos na UNICEF), viveu na Guiné-Bissau e, atualmente, reside em Portugal. Demonstra proximidade perante o mundo escolar e tem como objetivo seguir Enfermagem no Ensino Superior. O desejo de conquistar independência financeira e viver sozinha levou-a a fazer uma pausa nos estudos, sempre com o objetivo de os retomar mais tarde.

Maria tem 26 anos, nacionalidade e ascendência portuguesas (pai operário na construção civil e mãe técnica de contabilidade). Com uma vida familiar algo atribulada (acompanhamento de pai doente), Maria afirma que “fugiu” cedo da escola porque não gostava de estudar. Nunca sentiu interesse pelo mundo escolar, apenas “ia porque uma pessoa é obrigada a ir e faz falta”. Repetiu vários anos de escolaridade, tanto no 1º como no 2º ciclo do ensino básico. Frequentou dois cursos EFA e uma Vida Ativa. Atualmente com dois filhos, teve o primeiro aos 16 anos de idade. Trabalha como funcionária de limpeza e sentiu necessidade de regressar aos estudos para certificar mais habilitações devido às exigências do mercado de trabalho.

Mariana é uma jovem de 24 anos com mãe portuguesa (auxiliar de educação infantil) e pai angolano (mecânico), tendo residido sempre em Portugal. O seu percurso caracteriza-se por uma forte vontade de independência que a levaria a sair da casa dos pais aos 18 anos de idade. Contudo, voltaria a entrar e sair da casa dos pais algumas vezes bem como do sistema de ensino formal (frequentou várias escolas e cursos). O impacto da descoberta de um problema de saúde cardíaco influenciou a saída da escola bem como o abandono do futsal, desporto que praticava frequentemente. Trabalhou como lojista, funcionária de supermercado e técnica de auxiliar de saúde. Considera que a experiência profissional foi fundamental para “ganhar maturidade”, porém, a exigência de conciliar dois empregos motivaria a saída e a procura por formações para completar a escolaridade obrigatória.

Odrinhas tem 30 anos, residiu sempre em Portugal, país dos seus pais e avós (pai motorista e mãe doméstica). O percurso biográfico e escolar está marcado pela doença e morte da figura materna, com quem tinha uma relação muito próxima. Após 8 anos de interrupção dos estudos, inscreveu-se num curso EFA, que interrompeu para trabalhar numa empresa de transportes. A pressão laboral fê-lo regressar novamente às formações do IEFP com o objetivo de, nas suas palavras, “ser alguém na vida em termos de escolaridade”.

Rodrigo, de 22 anos, filho e neto de portugueses (pai informático e mãe arquiteta), é o único jovem entrevistado que frequenta os cursos EFA da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho. Com particular interesse pela música, nunca se sentiu enquadrado no sistema de ensino. Após uma experiência laboral na restauração regressa aos estudos para completar o ensino secundário. Tem uma postura particularmente crítica perante o ensino regular, nomeadamente ao nível dos métodos pedagógicos e relação professor-aluno.

3.1 A escola pelos olhos de quem se afastou

3.1.1 O modelo escolar: perceções e relações

Refletir acerca dos impactos da frequência de um curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) na relação com a escolaridade implica, necessariamente, compreender as relações e perceções dos jovens face às escolas anteriormente frequentadas.

Como tal, começemos por notar que, de um modo geral, os discursos dos jovens estão permeados de uma visão crítica em relação à escola. Desde os conteúdos lecionados, ao relacionamento com os professores ou à carga horária, todos mencionaram aspetos que poderiam ser melhorados no sistema de ensino. É possível afirmar que, em alguns casos, os “referentes culturais e projectos identitários” (Abrantes, 2003b, p. 79) entram em “em conflito com o universo escolar” (p. 79), fator consequente da rigidez do modelo escolar, “pouco permeável à integração de outros actores, novas abordagens e temas, actividades e experiências não rotineiras, [a] diferentes disposições e estratégias” (p. 78).

Camacho *et al.* (2017) baseiam-se em dados do estudo *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) para afirmar que, desde 1998, o interesse pela escola por parte dos jovens tem vindo a diminuir em Portugal (pp. 8-9). Segundo as autoras, os alunos consideram as matérias “extensas, aborrecidas e mesmo inúteis” (p. 9). As escolas portuguesas apresentariam “programas curriculares extensos, elevada carga horária, aulas percebidas como pouco dinâmicas, ajuda percebida como insuficiente para os jovens com dificuldades de aprendizagem, fraca relação entre a escola e a família” (p. 8), fatores que, inclusive, contribuiriam para incrementar o risco de afastamento da escola.

De facto, nas entrevistas realizadas, os testemunhos reportam as dimensões identificadas pelas autoras, sendo frequente o recurso a expressões como “pressão” e “rigidez” para descrever a escola. Acerca das diferenças entre o ensino regular e os cursos EFA, Jasmine afirma que na escola anterior havia “demasiada pressão, eu sentia isso, eram mais duros”. Tendo estudado também na Guiné-Bissau, e comparando a sua experiência nas escolas portuguesas e nas escolas guineenses, Jasmine refere que na Guiné “era tudo mais fácil, porque não era tão rigoroso como em Portugal”. Por outro lado, considera as aulas em Portugal demasiado longas, uma opinião partilhada com outros entrevistados, nomeadamente o Frederico, a Maria e o Filipe. Estes jovens afirmam que diminuir a carga horária seria uma maneira de aproximar a escola às respetivas necessidades, já que “os alunos assim teriam mais tempo para eles, em vez de estarem com aquela carga horária de estar na escola o dia todo e depois ainda chegarem a casa e terem de ir estudar” (Frederico). Na opinião do Filipe, deveria “ou reduzir-se a carga horária ou retirar-se os trabalhos de casa”. Maria considera que “pôr mais duração de aulas e menos intervalo [...] não ajuda ao interesse dos jovens”.

Relativamente aos conteúdos, metodologias e vias de ensino existentes nas escolas anteriormente frequentadas, os jovens criticam: (i) a desatualização do plano de ensino, (ii) “o exagero de matéria” (Maria), (iii) a “questão de todos os dias fazermos quase o mesmo” (Carolina), (iv) a necessidade de tornar o ensino mais prático, mais “focado no que vai ser preciso para o mundo adulto” (Rodrigo), (v) e de haver “mais cursos profissionais nas escolas” (Mariana).

Desde que integrou os cursos EFA Carolina considera “que a educação nas escolas está muito desatualizada, deveria ser diferente” e Rodrigo salienta a necessidade de atualização do plano e métodos de ensino uma vez que “não correspondem à atualidade”. Refere que “o método de ensino é muito à base de decorar e isso não faz sentido na minha cabeça. Decorar as coisas todas para depois sermos avaliados”. E prossegue:

Eu acho que o ensino normal não é para toda a gente. Há pessoas que, sim senhora, têm capacidade de decorar as coisas e estar ali, cumprir com determinados requisitos e parâmetros, e há outras que não. E no meu caso, eu de todo, não me enquadre, não achei que isso fizesse sentido. Mesmo o método de ensino, não consigo aprender da maneira como eles querem ensinar. A minha maneira de aprender é diferente. Preciso de cenas mais práticas, eu preciso de perceber as coisas, que me digam as coisas e depois de eu perceber as coisas, eu consigo fazer. (Entrevista Rodrigo)

Rodrigo acrescenta que na escola “É tudo muito infantil. O professor quer que o aluno continue criança e estas dinâmicas influenciam a cabeça do aluno para... “ok, é isto, é assim que funciona”. Em contraste, nos cursos EFA “o facto de nos tratarem como adultos já faz uma diferença gigante”.

Odrinhas mencionou também a necessidade de maior acompanhamento por parte dos professores a alunos com necessidades especiais. Este jovem fez os primeiros anos do seu percurso escolar num “cantinho em Sintra, rural, não na capital, [...] finais dos anos 90, antes do século XXI” e, naquele contexto, sentiu a necessidade de receber um apoio mais individualizado, o que possivelmente teria permitido identificar a discalculia mais cedo.

Outros dois jovens referiram a necessidade de maior acompanhamento e atenção, mas, desta vez, devido a situações de *bullying*. Filipe partilha que “faltava muito à escola e ninguém percebia porquê, pensavam que eu era preguiçoso, mas no fundo não era isso” e, no caso de Carolina, mesmo que os professores soubessem o que “o que se passava” não a “protegiam”. A jovem recorda episódios em que se sentiu injustiçada por parte de uma Diretora de Turma que “sabia o que acontecia” e não fazia nada, “talvez até piorava as situações”.

Apesar de os jovens partilharem críticas à escola, as relações e percepções são diferenciadas. Enquanto alguns apresentam uma relação tendencialmente “apaziguada” com a escola, outros revelam maior distância perante o universo escolar e/ou uma maior incidência de episódios/situações mais violentas durante o percurso.

Na análise das entrevistas salienta-se o papel estruturante dos professores na relação com a escolaridade. Corroboramos a afirmação de Reis (2012) “uma parte dos alunos investe no trabalho escolar somente quando gosta da disciplina ou quando gosta do professor” (p. 647). No caso dos testemunhos de três jovens, é, inclusive, a partir da relação positiva com o professor que se desenvolve o interesse pelas disciplinas. A título de exemplo, Jasmine lembra que “uma das professoras que por acaso puxou muito por mim foi a professora de francês, foi por isso que gostei ainda mais da língua”; Mariana tem a percepção de que gostar da escola dependerá de “se os professores me cativarem para isso” e António reconhece que “não gostava muito das disciplinas [...] normalmente o que eu gostava era dos professores, se os professores tinham compreensão e tentavam chegar a nós, se se preocupavam”. A valorização de atitudes de proximidade fez com que António não se esquecesse de uma professora do 7º ano: “Todos os anos quando voltávamos das férias de Natal, no meu dia de anos, ela lembrava-se [...], e trazia-me um Ferrero Rocher, o meu chocolate preferido e ela sabia disso!”

Outros jovens como Carolina ou Odrinhas valorizam de igual forma estas atitudes de atenção e acompanhamento. Quando questionados acerca de professores que os marcaram positivamente, Carolina refere um Diretor de Turma “que por acaso se preocupava comigo e quando me via perguntava-me como estava, às vezes chamava-me à parte para saber como estava a correr”. Odrinhas refere uma professora de matemática cujo acompanhamento, “permitiu identificar a discalculia”.

De um modo geral, as entrevistas evidenciam a valorização da proximidade professor-aluno. Mariana sugere que os professores sejam “menos rígidos”, propondo a frequência de “formações para saber como motivar e perceber os alunos” de modo a adotar estratégias “simples para cativar a atenção, basta um gesto, uma piada, uma postura corporal mais descontraída...”. No testemunho da Heloísa, é evidente a valorização dos professores que são “mais extrovertidos e alegres”. Esclarece que “os professores mais dinâmicos conseguiam fazer a gente estudar mais”.

Por outro lado, tal como referido no enquadramento teórico, o género e a existência de um perfil migratório poderão influenciar o percurso escolar, nomeadamente ao nível das perceções que os professores desenvolvem em relação aos jovens. Rodrigo considera que durante o percurso escolar teve uma relação difícil com os professores, recebendo um “tratamento especial” pois “embirravam” com ele. Particulariza episódios em que “levava faltas disciplinares por me estar a assoar na aula”, situações que contribuíram para gerar sentimentos de revolta em relação à escola.

Jasmine, por seu turno, recorda que alguns professores se lhe dirigiam de forma diferenciada pelo facto de ter vivido na Guiné-Bissau. Supondo que a jovem não dominasse a língua portuguesa, insistiam: “compreende?” ou “está a perceber?”. E eu ficava-me sempre a sentir à parte, colocavam-me de lado...”. Refere que não gostava “da forma como a tratavam”, falavam “como se fosse de outro mundo” e as expectativas eram baixas relativamente ao seu desempenho. Tal como refere Mateus (2019), “a discriminação com base na origem étnica assume um papel central na experiência escolar das/os filhas/os de imigrantes” (p. 123), uma vez que “constitui um forte obstáculo à integração e afeta os processos de escolarização, nomeadamente através do modo como configura perceções sobre os estudantes e nivela expectativas” (p. 124).

Mas o percurso de Jasmine evidencia outra dimensão a considerar no estudo das relações com a escola: a influência do contexto familiar nos percursos e desempenhos escolares. Ora, apesar da perda gradual da influência exercida pela família nas representações face à escola (à medida que os jovens vão crescendo, vão-se autonomizando e afastando das “imagens parentais” (Santiago, 1993, p. 52), os testemunhos recolhidos confirmam a influência da família na formação das representações e nos desempenhos escolares, como referido no enquadramento teórico.

Apesar da sensação de “desvalorização” pelos professores, Jasmine foi desde cedo incentivada a estudar, por parte da família. Com uma mãe licenciada, um pai mestre e dois avós que sempre a consideraram “boa aluna”, foi desenvolvendo uma relação positiva e atitude ambiciosa em relação à escola. Perceciona-se como uma excelente aluna: “sempre fui de estar no quadro de honra e considerada uma das melhores alunas”, esclarecendo: “o gosto que tenho e essa motivação que tenho de voltar novamente a estudar veio dos meus avós. [...] eles sempre me incentivaram a estudar”. A experiência de Jasmine contrasta com a de António, cujos pais possuem o 4º ano de escolaridade e posicionam-se distanciadamente face ao universo escolar. Essa postura terá exercido influência no

percurso de António, nomeadamente no modo “impulsivo” como abandona a escola (semelhante à atitude que o pai relatava ter feito).

Ora, estas biografias evidenciam que a socialização familiar depende das condições de ordem estrutural das respetivas condições de classe das famílias (Almeida et al., 2010), e que os protagonistas – experimentando condições específicas e desenhando biografias próprias – desenvolvem diferentes valores e aspirações que, por sua vez, se refletem na socialização dos filhos, métodos e estilos educativos (Montandon, 2005) assim como nas modalidades de relacionamento – mais próximos ou distanciados – relativamente à escola, conforme abordado por Seabra (1999) e Silva (2003).

A socialização e rede de pares constitui outro aspeto estruturante do percurso escolar, já que, “para muitos jovens, a socialização entre pares se converteu no principal sentido da escola” (Abrantes et al., 2010, p. 19). De facto, quando questionados acerca do percurso escolar, Jasmine, Frederico, Heloísa, António e Rodrigo integram no discurso episódios com os colegas/amigos.

Para além do exposto, importa mencionar duas dimensões relativas à relação e perceção face às escolas anteriormente frequentadas. A primeira prende-se com o facto de a relação com a escola não ser estática, mas antes, uma relação processual que se constrói e altera ao longo do tempo, mediante os contextos e o momento biográfico dos jovens (questão associada ao *eixo longitudinal*, explicitado no enquadramento teórico). Estas mudanças na relação com a escola e na perceção do próprio desempenho escolar salientam-se no testemunho de Carolina.

Segunda dimensão, o reconhecimento de que a própria escola não constitui uma instituição imóvel “sendo palco de tensões entre propostas inovadoras e tendências imobilistas” (Dayrell, 2007, p. 1123). Como tal, “o retrato cinzento da escola deve ser relativizado em virtude da existência de diversos fenómenos e dinâmicas que se opõem claramente a um certo imobilismo institucionalizado” (Abrantes, 2003b, p. 79). Neste sentido, coabitam na escola pública diferentes agentes e experiências sociais e educativas, o que não nos permite pensar na existência de um único “modelo escolar”, mas na coexistência de modelos consequentes dos diferentes contextos e culturas escolares.

3.1.2 Motivos, circunstâncias e condições para a interrupção dos estudos

Partindo das narrativas e experiências dos entrevistados o presente capítulo reflete acerca dos motivos, circunstâncias e condições para a interrupção dos estudos. Os discursos produzidos pelos dez jovens acerca da respetiva saída da escola são diversos, evocando motivos distintos para a interrupção antes de completar a escolaridade obrigatória. Não obstante, existem justificações semelhantes às identificadas em Silva (2009), Alves et al. (2018) e Amaral et al. (2020).

Nas experiências descritas evocam-se diferentes aspetos e condições para a *decisão* da interrupção dos estudos (Ávila, 2008), o que dificulta a identificação das principais razões. Contudo, na

análise dos testemunhos percebe-se que, na sua maioria, os jovens possuem biografias marcadas por momentos/eventos significativos (“*turning points*”) que implicaram mudanças nos percursos escolares, tal como concluíram Alves *et al.* (2018) num estudo sobre jovens que frequentam os cursos EFA no Alentejo Litoral. Os autores afirmam que eventos como a migração, gravidez na adolescência, divórcio ou morte dos pais representam momentos de viragem a partir dos quais “nada será como antes na vida dos jovens adultos” (s. p.). Em Amaral *et al.* (2020) são também identificados motivos como episódios de *bullying*, problemas em casa ou dificuldades financeiras.

Nas narrativas dos jovens encontramos motivos e circunstâncias semelhantes, nos quais se cruzam dimensões macro e microssociais. Em quatro biografias, a doença e/ou morte de familiares próximos terá influenciado, direta ou indiretamente, o desempenho escolar e a posterior decisão de abandono (António, Odrinhas, Rodrigo e Maria). Também a existência/descoberta de doenças nos próprios constituiu um fator que influenciou o percurso escolar, conforme Heloísa (“Eu tive uma depressão, então eu parei de estudar”), Mariana (“Foi uma fase negra da minha vida”) e Carolina, cuja diabetes originaram, desde cedo, dificuldades no percurso biográfico e escolar (“Lembro-me que no 1º e 2º ano foi um bocado difícil para mim por causa dos diabetes”). Associados à doença, os episódios constantes de *bullying* afetavam “muito a relação comigo própria”, partilhou. Acresce ainda o *borderline* e a depressão, perturbações de humor causadas pela situação traumática, vivida aos 6 anos de idade, conseqüente do abandono por parte da figura materna, e que terão influenciado o percurso escolar e a relação com a escola: “acho que foi a mistura disto tudo que me fez começar a desistir”.

Compreende-se que os motivos que levariam à saída da escola são diversos e cumulativos pois todos os jovens referem mais do que um fator para essa *decisão*. Apesar de todos terem registado casos cumulativos de insucesso escolar, estas experiências não se configuraram, por si só, enquanto justificações explícitas para a interrupção dos estudos.

É, pois, do cruzamento de dinâmicas sociais e episódios/circunstâncias pessoais concretas que se vai nutrindo a relação com a escolaridade que, no caso destes jovens, motivaria a saída da escola. O testemunho de Rodrigo é particularmente elucidativo neste aspeto. O seu contexto socioeconómico de origem seria, à partida, favorável ao percurso escolar (conforme referido, a categoria socioprofissional dos progenitores corresponde a Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL). Porém, a doença da mãe, as dificuldades de adaptação às primeiras escolas, a relação de proximidade com outros “alunos problemáticos” em que cada um era “pior do que o outro”, a difícil relação que cedo desenvolve com os professores e a experiência de um episódio concreto (“*turning point*”) que agravaria essa relação – ser “apanhado pela polícia [...] a grafitar uma estátua fez com que tivesse um processo na Comissão de Proteção de Menores e isso fez com que todos os professores e toda a gente me tratasse de forma diferente e me prejudicasse”(Entrevista Rodrigo) – constituem um somatório de experiências que fazem do testemunho de Rodrigo, e da *decisão* de saída da escola, um

exemplo da complexa rede/cruzamento entre dinâmicas sociais, circunstâncias/episódios concretos e interpretações/posicionamentos individuais.

De forma idêntica, a interrupção dos estudos na biografia de Filipe resulta de um conjunto de fatores: as situações de *bullying* que “começaram cedo, desde o 4º ano, porque brincava mais com raparigas, porque era gordinho...”; a pressão da figura paterna para “ser sempre o melhor [...] tinha de ter 5 a tudo, tinha de ser tudo no máximo”, acrescentando a presença de um “irmão que tinha essas notas e eu não tinha”. Ao invés de incentivar para a escola, a pressão exercida pelo pai “fez o aposto, eu odiava a escola”. Certo dia, após um confronto marcante decidiu: “não vou mais” e assim foi, não fui nunca mais. Tivemos uma discussão no jantar de Natal e cortámos por aí”.

As relações familiares conflituosas são reportadas em outras biografias. No caso de Jasmine, as tensões em casa motivaram-na a “conseguir juntar dinheiro suficiente para ter a minha independência”. Aliás, interromper os estudos para ingressar no mercado de trabalho foi uma expectativa comum em vários jovens entrevistados – Heloísa, Frederico, Mariana, Filipe, Rodrigo, António e Maria. Contudo, apesar de os jovens saírem da escola com o intuito de ingressar no mercado de trabalho, o movimento também viria a ocorrer no sentido oposto: o regresso à educação formal após experiência laboral.

3.2 Os jovens nos cursos de Educação e Formação de Adultos

3.2.1 O regresso¹⁴ à educação formal

Os percursos escolares dos jovens entrevistados estão caracterizados por mudanças de área, retenções, desistências, saídas e retornos a instituições de ensino e impressão de desenquadramento face à escola regular, referiu-se. Tal como constataram Alves *et al.* (2018), também aqui o principal motivo apresentado pelos jovens para o posterior regresso à educação formal é a obtenção do certificado conferente do nível secundário de educação. A par com a valorização da certificação profissional, os cursos EFA são também percecionados como uma oportunidade para obter a certificação académica, “com a percepção de que a conclusão do ensino secundário superior é um requisito essencial para o acesso a um emprego estável que permita a transição para a vida adulta” (Alves *et al.*, 2018, s.p.). Os testemunhos de Frederico, Mariana e Maria assim o explicitam, uma vez que os três afirmam que obter o 12º ano constitui um objetivo a cumprir.

O regresso à educação formal está diretamente associado às exigências do mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e especializado, conforme constado por Alves *et al.* (2018). Seja devido à situação de desemprego (Filipe, Frederico, Maria) e/ou às experiências de trabalho precário e com

¹⁴ Importa esclarecer que, apesar de nos referirmos ao “regresso à educação formal”, alguns jovens entrevistados apresentam percursos marcados por mais do que uma saída e regresso em instituições de ensino formal. Como tal, quando mencionamos “regresso”, referimo-nos à formação frequentada no ano letivo 2022-23, no âmbito dos cursos EFA.

difíceis condições (António, Mariana, Maria, Rodrigo), os jovens que integram os cursos já tiveram experiência laboral e ambicionam agora elevar o nível de escolaridade, de modo a conquistar melhores condições no mercado laboral. Os cursos EFA são, por isso, percecionados como uma oportunidade. Nas palavras de António, “quando me apareceu o curso, fiquei extremamente grato. Mas extremamente grato mesmo. Agradei a Deus, quase”.

Mas a ambição de consolidar melhores inserções em futuro contexto de trabalho, espelhou-se também no desejo em prosseguir estudos superiores, partilhado por cinco entrevistados: as três jovens que frequentam o curso de Técnico de Auxiliar de Saúde, o António e a Carolina.

No que respeita às circunstâncias e condições do regresso à educação formal, referir que o modo pelo qual os jovens conhecem os cursos EFA varia entre acasos, conforme o relato de Odrinhas: “Eu lembro-me de ver um flyer na caixa do correio com informação das Novas Oportunidades, dizia que iam começar cursos EFA, lembro-me bem da sigla”; incentivo e apoio de pessoas conhecidas, conforme Heloísa, e ainda, a influência direta ou indireta de familiares. Nestes casos, registaram-se duas situações: os familiares que aconselham e dão a conhecer aos jovens os cursos EFA (caso da Mariana e Rodrigo); e os familiares que haviam frequentado recentemente um curso EFA (mãe de Jasmine). Tal como concluiu Ávila (2008), a experiência do estudo por parte de familiares próximos poderá incentivar o regresso aos estudos. Mas o inverso também ocorre: o facto de os próprios jovens frequentarem a formação motivou familiares a retomar o interesse por estudar, conforme Maria.

De acordo com Roque (2012) a frequência dos cursos EFA no público jovem resulta fundamentalmente de uma motivação intrínseca, o “desenvolvimento de competências/menor escolarização/facilidade no (re)ingresso no mercado de trabalho” (p. i). No caso de formandos menos jovens, a autora afirma que a frequência dos cursos é sobretudo motivada por questões extrínsecas, nomeadamente, a “imposição formal decorrente da situação de desemprego para ter direito a apoios sociais (bolsa ou subsídio de desemprego)” (p. i), como sucedeu com cinco dos jovens entrevistados (Frederico, Filipe, Maria, Mariana e António). De facto, a análise das entrevistas confirma-nos que mesmo os jovens que frequentam o curso por via das motivações extrínsecas (obtenção de bolsa/subsídio), acabariam por reinterpretar essa experiência enquanto oportunidade para desenvolvimento pessoal, académico e profissional. Releve-se o exemplo de Frederico que, em resposta aos motivos para retomar estudos, esclarece: “Foi porque estava no fundo [de desemprego]. E a opção foi “ou estudas ou estudas”. Mas por acaso, olha, não me arrependo. Estou a gostar do que estou a tirar”. Assim, apesar dos motivos distintos (intrínsecos e extrínsecos) para as inscrições nos cursos EFA, Roque (2012) concluiu que “a frequência do curso EFA contribui para uma reinterpretação por parte do formando acerca do respetivo percurso de escolarização formal” (p. i), tanto nos jovens como nos adultos.

3.2.2 Educação e Formação de Adultos: percepções e relações

Aferir os impactos da frequência dos cursos EFA na relação com a escolaridade implica compreender a relação e percepção dos jovens face à formação e quais os aspetos que a diferenciam do “modelo escolar” assim como das instituições de ensino anteriormente frequentadas.

Atendendo a que os cursos EFA correspondem a um modelo educativo destinado ao público adulto, as equipas docentes/formadoras procuram adotar modos de trabalho adequados a este perfil etário (Ferreira, 2016). Esta preocupação é perceptível no realinhamento de um modelo escolar centrado em áreas disciplinares e no cumprimento dos conteúdos programáticos, para um modelo centrado em competências, o que representa, nas palavras de Cavaco (2009) uma “ruptura com o modelo escolar” (p. 33). Como tal, o percurso formativo dos cursos apresenta diferenças face ao currículo do ensino regular valorizando, agora, as competências adquiridas ao longo da vida pelos formandos, independentemente dos contextos (Silva, 2009) conforme também referido. Esta valorização evidencia-se no testemunho de Rodrigo quando afirma que, nos cursos EFA, se sente “capaz de fazer as coisas, sinto que os professores se interessam pelo que eu estou a dizer. Têm curiosidade, perguntam-me coisas”. Ora, esta valorização do sujeito-aprendente, do seu percurso, interesses e motivações impacta a diversos níveis, desde logo, ao nível da autoestima, “cativando e envolvendo estes indivíduos no seu processo intelectual de aprendizagem o que ajuda a aumentar as suas próprias capacidades” (Silva, 2009, p. 68).

Os jovens entrevistados reconhecem as diferenças entre o modelo escolar regular e os cursos EFA: nas palavras de Odrinhas são “dois mundos totalmente diferentes”. Desde logo, porque “a duração dos EFA é muito mais curta” (Odrinhas), mas também porque os cursos são considerados “mais *soft*” (Frederico) em comparação com o ensino regular, “mais maçudo e mais puxado, mais complexo e mais difícil” (Mariana). Por outro lado, os jovens encontram na formação uma modalidade de ensino mais adaptável às respetivas necessidades e contextos de vida: “por exemplo, à noite uma pessoa pode fazer os trabalhos e na escola tinha de ser no momento, é diferente” (Maria). Acresce ainda o facto de a modalidade de formação a distância (online) constituir uma “mais-valia ao nível familiar e pessoal” (Odrinhas). Aliás, este foi o fator decisivo para a Maria e o Frederico frequentarem os cursos EFA, já que permitia conciliar a formação com as exigências familiares e necessidades pessoais.

Outra dimensão distintiva entre o ensino regular e cursos EFA é a relação com os formadores, segundo a maioria dos entrevistados. Comparativamente com os professores das anteriores escolas, os formadores não são “tão rígidos”, sendo “mais compreensíveis, mais na base do diálogo” (Jasmine). Odrinhas considera que teve “formadores que foram como pais e mães” e Rodrigo refere que os formadores “têm a mente mais aberta para outras possibilidades, outras maneiras de fazer as coisas, não precisa de ser tudo à moda antiga”. Carolina partilha a opinião referindo que na escola existia uma relação algo distante entre o professor e o aluno, mas que nos cursos EFA “é diferente, tens a conversa,

podemos dar exemplos de coisas que nos acontecem e os formadores são mais próximos de nós, sentimos quase como se fossem colegas também”. Carolina acrescenta ainda um comentário particularmente revelador das suas perceções e representações face à escola regular, supondo a “descredibilização” da escola enquanto instituição de aprendizagem, no imaginário da jovem.

É muito diferente. Eu gosto muito mais destes cursos por causa disso, é muito diferente, não sentes que estás numa escola, estás de facto ali a aprender. Como eu gosto de estar sempre a aprender, estou a ganhar conhecimento de uma forma que não é tão regrada como na escola, em que temos de ficar sentados a ouvir a professora e a fazer os exercícios. A relação aluno-professores é bastante diferente. (Entrevista Carolina)

Não obstante a evidência das opiniões positivas acerca dos formadores, houve também referências a estratégias de ensino menos eficazes – o caso da formadora que “está 6 horas a ler slides, ninguém absorve nada” (Filipe), ou quando não se articulam as exposições teóricas com exercícios práticos, o que, na opinião de Frederico, dificulta a aprendizagem. Acresce ainda desempenhos pouco eficientes por parte de mediadores ou coordenadores da ação, uma vez que “as respostas são demoradas e no final do curso nem respostas uma pessoa obtém” (entrevista Maria). Contudo, Maria relembra que os formadores “eram acessíveis, estavam sempre a colaborar connosco. Qualquer dúvida que tivéssemos podíamos-lhes enviar mensagem privada e eles auxiliavam”.

Mariana refere que os cursos EFA se assemelham aos cursos técnico-profissionais, uma vez que “os professores são mais à vontade”. Na opinião dos jovens esta postura descontraída, com “mais paciência, calma e compreensão” (Jasmine) advém do facto de os formandos serem adultos, fazendo com que os formadores tenham “obrigatoriamente de adotar outra postura” (Mariana).

As respostas dos jovens divergiram quando questionados acerca do público-alvo dos cursos EFA. António, Jasmine e Filipe acreditam que se destinam a um público adulto (não juvenil), atendendo à lentidão do ritmo de atividades nos computadores e, como tal, desadequado às capacidades dos mais jovens, com ritmos mais dinâmicos. Filipe refere que “Agora estamos a ter TIC e estão a ser as piores 200 horas da minha vida porque eu já sei fazer tudo e elas [as colegas] não sabem fazer nada”.

De relevar que outros jovens consideram que os cursos se adequam tanto a público adulto como juvenil (Mariana, Frederico, Maria, Filipe e Heloísa). Mariana observa que os destinatários dos cursos são “todos adultos” (não distinguindo entre “jovens” e “adultos”) e por isso “tratam-nos de igual maneira [...] tem de haver respeito mútuo”. Na opinião de Rodrigo os cursos são também destinados a jovens, porém, dependerá da “mentalidade e da maturidade dos jovens, se vão aproveitar isto ou não”. Afirma que se mantiverem “a mesma lógica de comportamento que tinham no regular” será “um desperdício” já que os formadores “não podem fazer milagres”. Heloísa considera não existir uma faixa etária mais apta a frequentar os cursos: “o público-alvo são pessoas que querem estudar, que querem correr atrás. Pessoas que não estudaram e agora estão a ter a oportunidade de concluir os estudos”. Destaca que os cursos são “uma língua para todos” e que, como jovem, não encontrou “nenhuma

dificuldade”. O seu testemunho é revelador dos impactos que a frequência do curso teve na sua relação com a aprendizagem e com a escolaridade:

Estudar no IEPF me mostrou que não tem idade. Ficamos com a ideia de que já devíamos ter feito muita coisa com a nossa idade, mas quando comecei a estudar lá comecei a perceber que não existe idade para estudar e para aprender coisas novas. [...] Depois de entrar no IEPF eu sinto que não quero parar de estudar. (Entrevista Heloísa)

Ainda no que respeita ao valor da convivência intergeracional, também Carolina confirma que essa proximidade é uma mais-valia pois “aprendemos uns com os outros”. Considera que desde que frequenta a atual ação desenvolveu “uma visão diferente porque contacto com outras pessoas que têm uma maturidade diferente”. Com opinião idêntica Jasmine observa que “somos todos de diferentes faixas etárias e sinto que lá estou a crescer, é uma oportunidade ótima de conhecimento, não só em relação à matéria, mas também em relação a conhecimentos sobre a vida”. Os cursos EFA constituem espaços sociais de troca de conhecimentos e experiências intergeracionais: “há pessoas que não têm computador em casa, sobretudo as mais velhas, nem sabem mexer em nada. Somos nós, as mais novas, quem lhes está a ensinar” (Mariana). As relações e o ambiente da turma/ação são adjetivados pelos jovens como “unida” (Carolina), “espetacular” (Rodrigo) “fantástica” e “ótima” (Mariana). Nas palavras de Odrinhas, a formação teve um impacto positivo “ao nível de relacionamento interpessoal [...] os EFA abriram-me a mente, eu estava muito fechado”.

Afirmações que perspetivam a oportunidade conferida pelos cursos EFA em várias dimensões. Uma oportunidade para que pessoas “que não tenham muitas posses” consigam “fazer algo para melhorar a sua qualidade de vida”(António); uma oportunidade para quem não teve possibilidade de “estudar antes”, demonstrando que “nunca é tarde para começar a estudar” (Jasmine); uma oportunidade para “quem quer aprender mais” (Carolina); para “ingressar no mercado de trabalho” (Odrinhas); para “mudar de área ou de ambiente profissional” (Heloísa); para terminar a escolaridade obrigatória em “menos tempo do que o normal” e com um estágio numa área de trabalho (Frederico); para pessoas desempregadas e “pessoas que precisam e querem terminar a escolaridade mas que não têm muito tempo nem têm cabeça para coisas tão pesadas” (Filipe); para jovens “que não se enquadrem no ensino normal” já que os cursos possibilitariam, crescer ao nível de “mentalidade e de maturidade para o mundo do trabalho mais depressa” (Rodrigo). Maria partilha a opinião, referindo que a abordagem dos cursos “mostra a vida real, não é como na escola regular. Tem mais interesse porque mexe com a nossa vida, até com a nossa vida pessoal”.

De um modo geral, as apreciações em relação aos cursos EFA são positivas, sendo que cinco jovens referiram que corresponde à fase do percurso escolar que mais gostaram (num total de sete a quem foi colocada a questão). Não obstante, referiram-se alguns aspetos negativos: a duração do curso, considerada demasiado extensa por António, Filipe e Carolina (mais extensa do que inicialmente lhes

havia sido indicado); o conteúdo, duração e sequência das UFCD (António, Maria, Frederico, Filipe e Carolina). Notar que os três últimos jovens mencionaram a existência de UFCD de conteúdos semelhantes: “temos muitos módulos e formadores que abordam os mesmos assuntos, chegamos a estar 25 horas com um formador e 50 horas com outro a falar da mesma coisa” (Filipe) o que, na opinião de Filipe, acaba por desmotivar os formandos.

Outros aspetos críticos reportam os recursos digitais disponibilizados pelo IEFP: ocorrência de problemas com o uso da plataforma online (Maria); inexistência de internet nas salas de formação, apesar de “o IEFP exigir trabalhos em formato digital” e de haver dificuldade no acesso a computadores pois “há pessoas que não têm computador em casa” (Mariana).

Ainda uma outra crítica, indiretamente relacionada com o funcionamento dos cursos, releva a descoincidência temporal entre a atribuição do fundo de desemprego e a frequência da ação, ocasionando a desistência de “muita gente porque acaba o fundo de desemprego” (Filipe). Também Carolina comenta o facto de “receber à hora, e por isso não podemos dar certas faltas”, afirma que, devido aos motivos de saúde, “fui internada um tempo, entrei em coma diabético e perdi logo a bolsa. Então agora se faltou uma hora perco outra vez a bolsa [...] independentemente de como me sinta”.

3.2.3 Educação e Formação de Adultos: impactos na relação com a escolaridade

No decurso do capítulo 3, “Escutando os jovens”, propõe-se uma reflexão acerca de alguns aspetos relacionados com os respetivos percursos, interpretações, circunstâncias e contextos (escolares e biográficos). Foi fundamental considerar o percurso anterior à formação frequentada no ano letivo 2022/23 para compreender se os cursos EFA tiveram, ou não, impactos na relação com a escolaridade. Neste sentido, e retomando a conclusão de Roque (2012), no presente capítulo pretendemos aferir se “[...] a frequência de um curso de educação e formação deu lugar a um conjunto de alterações significativas no percurso de vida destas pessoas” (p. i), em particular, ao nível da relação com a escolaridade, respondendo ao objetivo geral da dissertação.

Para além dos contributos identificados, nomeadamente ao nível da melhoria do relacionamento interpessoal, das vantagens do convívio intergeracional e da perceção de que não existe “idade para estudar”, os impactos na relação com a escolaridade serão analisados a partir de três objetivos específicos: (i) os impactos da frequência de um curso EFA na relação com as instituições de educação formal; (ii) na relação com os processos e conteúdos de aprendizagem (relação com o saber); (iii) e, por último, nos sentidos atribuídos ao respetivo percurso escolar e profissional (relação com o “eu”).

No que respeita à primeira dimensão – os impactos da frequência de um curso EFA na relação com as instituições de educação formal –, assinalar que os testemunhos revelam, na sua maioria, posicionamentos críticos face às escolas anteriormente frequentadas. De um modo geral é possível

afirmar que os jovens associam o “modelo escolar” a um modelo *transmissivo* enquanto a formação nos cursos EFA é associada a contextos educativos *construtivos*. Estes conceitos (transmissivo e construtivo), são discutidos por Tonucci (1986) e concernem a dois paradigmas educativos (extremos e hipotéticos, mas com fundamentação na realidade).

A escola *transmissiva* seria associada a um certo conservadorismo e autoritarismo, a um ambiente educativo hierarquizado no qual “compete ao aluno ouvir, recordar e repetir” (Tonucci, 1986, p. 170). A *construtiva*, a uma escola em que o aluno é parte ativa no processo de construção de conhecimento e na qual são considerados/valorizados os diferentes interesses e ritmos de aprendizagem. Nesta linha de raciocínio, jovens como Filipe ou Carolina, que tiveram um percurso escolar conturbado e que não se sentiram enquadrados no “modelo transmissivo”, no contexto dos cursos EFA aderem ao papel/estatuto de aluno, transformando a sua relação com a instituição educativa e com a aprendizagem. Tal como Filipe e Carolina, outros jovens, como Rodrigo e Mariana, abandonaram a atitude de “adesão distanciada”, “identificada como disposição dominante dos jovens face à escola” (Abrantes, 2003a, p. 111) por uma atitude motivada e envolvida nos processos de aprendizagem: “Nos cursos EFA dá motivação estar na escola porque o método deles é diferente” (Mariana).

Outro aspeto relaciona-se com o facto de as conceções utilitaristas face às instituições de educação formal se manterem (aliás, os motivos que levariam a ingressar nos EFA estão diretamente relacionadas com experiências e expectativas face ao mercado de trabalho, conforme referido), porém torna-se evidente que, para alguns jovens, os cursos representam também um espaço de estruturação identitária: “estou numa fase da vida em que me encontrei”, afirma Mariana. Esta questão remete para o facto de as relações com a escolaridade não corresponderem a narrativas unívocas, oscilando entre posições mais expressivas em determinados contextos, e instrumentais, em outros (Abrantes, 2003b) tal como foi abordado no enquadramento teórico.

Para Rodrigo os cursos EFA são considerados a única opção viável para continuar os estudos:

Vou ser sincero: se eu não tivesse encontrado os cursos EFA como opção eu não teria continuado a estudar. Teria embirrado que devia seguir música porque eu nunca voltaria a estudar no ensino normal, para mim isso era um grande NÃO por vários motivos. (Entrevista Rodrigo)

Recordemos que Rodrigo considera que teve um percurso escolar que “não foi muito fácil” e que chegou a sentir-se “cheio de raiva” em relação à escola. Outros jovens, como Filipe, afirmam que foi nos cursos EFA que tiveram pela “primeira vez [...] vontade de ir para a escola [...] sentia-me bem na escola”. Carolina diz que acorda “de manhã feliz, não é um esforço ir para o curso, sei que quando chegar lá vou-me sentir bem”.

Relativamente à segunda dimensão de análise – os impactos da frequência de um curso EFA na relação com os processos de aprendizagem (relação com o saber) – notar que apesar de ser

considerado “mais soft”, os jovens encontram nos cursos EFA uma modalidade de ensino que apresenta um nível de exigência considerável e que promove a aprendizagem: “aqui a gente aprende [...]. Aqui a gente tem que fazer trabalhos, testes. A gente passa bastante conteúdo mesmo. A gente realmente estuda”, afirmou Heloísa. Maria compara o seu desempenho no ensino regular e nos cursos EFA dizendo que “enquanto na escola uma pessoa pode não focar tanto aqui [nos cursos EFA] já somos obrigados a focar. Já que queremos o 9º ano temos de nos aplicar mais um pouco”. Filipe é da opinião de que nos cursos EFA se “aprende mais e mais variado” e Jasmine menciona que apesar de os módulos terem a duração de 25 ou 50 horas, consegue “captar mais coisas do que ter um período no secundário a dar sempre as mesmas matérias”.

Os cursos EFA são associados a uma modalidade educativa que proporciona “uma forma diferente de aprender, [que] não é como na escola” (Carolina), já que a pressão sentida na escola (“tens de aprender” [...] “tens de fazer”, como diria Carolina), é substituída por um ambiente de maior proximidade entre os formandos e os formadores, o que facilita a aprendizagem: “estou a ganhar conhecimento de uma forma que não é tão regrada como na escola em que temos de ficar sentados a ouvir a professora e a fazer os exercícios. A relação aluno-professores é bastante diferente” (entrevista Carolina). Mariana e Heloísa referem que todos os dias aprendem algo novo e que a versatilidade de alguns formadores para abordar diferentes temáticas “alimenta e estimula muito” (Heloísa), pelo que “de algum módulo a pessoa vai aprender qualquer coisa que goste” (Filipe).

Através dos testemunhos compreende-se que os cursos EFA proporcionam a estes jovens um ambiente mais propício à aprendizagem. Apesar de alguns terem mencionado que sempre gostaram de aprender e de obter conhecimento, como António e Carolina, encontram nos EFA um contexto de educativo que facilita essa aprendizagem. A afirmação de Carolina evidencia esta dimensão:

Eu sempre gostei de aprender, mas a questão do bullying marcou-me e foi o que me fez não gostar tanto da escola. Neste curso estou muito mais à vontade e sinto que não sou julgada por ninguém, somos todos diferentes e são pessoas mais velhas. (Entrevista Carolina)

Por outro lado, os impactos ao nível da relação com os processos de aprendizagem também se refletem na relação com algumas matérias/UFCD. Importa destacar que os cursos proporcionaram, em alguns jovens, impactos ao nível da “recuperação” da relação com algumas matérias, nomeadamente a Matemática. Ora, Filipe afirma que “a disciplina que eu odiava e que era um pesadelo, aqui a minha nota mais baixa foi um 18” e Frederico identificou a Matemática como um dos aspetos mais negativos da escola, dizendo que “ia às aulas [...] para marcar presença”. Não obstante, com a frequência da formação começou “a perceber que se calhar não era assim tão mau a matemática como pensava que era” e, se antes “não gostava de matemática”, agora “só vê números”, prossegue dizendo que recuperou essa relação e que “a vida dá voltas”.

De mencionar que a percepção face às UFCD é tendencialmente positiva, tanto no caso dos jovens que frequentam os cursos de dupla certificação como no caso de Rodrigo, que frequenta uma ação de nível secundário com certificação académica. Na opinião deste jovem, os conteúdos lecionados nas escolas deveriam aproximar-se mais dos conteúdos que se aprendem “neste curso... cenas que se podem aplicar na vida real, no mundo profissional [...]. A matéria que se dá é prática, é utilizável no mundo real”. Destaca que ficou “surpreendido com a matéria de CP [Cidadania e Profissionalidade] isso interessou-me, não estava à espera... ligado à filosofia e psicologia, e eu gosto disso”. Mariana descobriu a existência de modelos de urbanismo enquanto área de estudo: “nem fazia ideia que existia uma área assim, e é uma área de estudo mesmo importante”. Apesar de não ter “utilização prática na [sua] vida”, Mariana observa que a componente teórica é fundamental já que “o ser humano só se desenvolve com conhecimento e com cultura”. Reconhece que os cursos possibilitam diariamente aprendizagens diversas, nomeadamente ao nível pessoal, contribuindo para mudar o seu pensamento: “para mim é muito gratificante porque saio de lá com o sentimento de que aprendi e mudei o meu pensamento sobre alguma coisa”. Maria e Odrinhas também afirmam que os cursos tiveram impacto ao nível pessoal, contribuindo para transformar o seu modo de pensar.

Contudo, apesar de ser possível afirmar que a frequência dos cursos contribuiu positivamente para a relação dos jovens com a aprendizagem, cabe reforçar que essa experiência não é homogeneamente interiorizada, depende do contexto individual e social de cada jovem, bem como do reconhecimento de utilidade/aplicabilidade no contexto profissional futuro e dos motivos para a inscrição, como refere Roque (2012).

Consideremos, por último, a terceira dimensão identificada – os impactos da frequência de um curso EFA nos sentidos atribuídos ao respetivo percurso escolar e profissional (relação com o “eu”). Identificaram-se impactos a dois níveis: um primeiro, relacionado com a autoimagem dos jovens enquanto formandos/aprendentes (devido à possibilidade de obtenção de um diploma escolar e à percepção das suas competências académicas) e um segundo, associado ao percurso profissional.

Através da análise das entrevistas constatou-se que, de um modo geral, os cursos contribuíram para que os jovens se sentissem valorizados, desde logo, pela possibilidade de obtenção de um certificado escolar. Tal como recorda Ávila (2008), a aquisição do diploma “produz efeitos na autoimagem dos indivíduos”, uma vez que é “imediatamente reconhecido pelos outros” e permitirá alcançar um novo estatuto social, representando uma “inequívoca conquista pessoal” (Ávila, 2008, p. 372). A afirmação de Maria “[...] este ano se eu acabar o 12º é mesmo para eu lançar um foguete” evidencia esse sentimento de conquista.

Por outro lado, a formação possibilitou a descoberta de determinadas competências, contribuindo para elevar a predisposição para os processos de aprendizagem (Pina, 2013). Alguns jovens percecionaram-se pela primeira vez como bons alunos, o que os levou inclusivamente a referir,

no momento da entrevista, os resultados que obtiveram nos cursos (sem que tal informação tivesse sido questionada). A afirmação de Mariana reflete a transformação na relação com a aprendizagem e saber, mas também, a satisfação por ser capaz de acompanhar com sucesso os conteúdos, transformando a sua autoimagem enquanto estudante:

Há matéria, é matéria a sério! Temos disciplinas outra vez, português, inglês... e eu sinto-me super bem, porque pensava que não ia conseguir. Já há muitos anos que não estou na escola, e voltar a estudar, a “marrar”, achei que ia ser uma seca. Mas pelo contrário! Estou mesmo a adorar aquilo. (Entrevista Mariana)

Recordemos que a percepção das competências escolares influencia a relação que o aluno desenvolve com a instituição de ensino. Tal como afirma Santiago (1993), “o êxito ou o fracasso escolar do aluno levá-lo-ia a estruturar uma determinada imagem de si-próprio como aluno que, por sua vez, se reflectiria nas atitudes perante a escola” (p. 70). Neste sentido, a percepção de sucesso e apetência (derivado da frequência do curso, das aprendizagens e da obtenção de bons resultados), contribui para que a maioria dos jovens entrevistados desenvolvam uma imagem positiva em relação aos cursos.

Cabe aqui fazer um parêntese para reforçar que as entrevistas demonstram que os cursos EFA (devido a um conjunto diversificado de fatores, desde o conteúdo dos módulos, a relação formador-formando, os métodos e abordagens pedagógicos utilizados, etc.) mais do que qualquer conteúdo/competência, parecem motivar os jovens a *aprender a aprender*, um objetivo central da Aprendizagem ao Longo da Vida. Ora, nas palavras de Savater (1997), *ensinar a aprender* constitui uma dimensão que deveria ser considerado prioritário em “qualquer plano de ensino bem desenhado” já que se trata de um saber “que nunca acaba e que possibilita todos os outros” (p. 41).

O segundo impacto/contributo identificado relaciona-se com o percurso profissional. A frequência dos cursos permitiu aos jovens descobrir ou confirmar vocações (Odrinhas, Maria, Frederico, Carolina) ou aproximá-los dos objetivos profissionais (Mariana, Jasmine, Heloísa, António, Rodrigo). Ora vejamos, Odrinhas, Maria e Frederico pretendem trabalhar na área dos respetivos cursos, porém, até à frequência da formação desconheciam totalmente o seu eventual interesse nessas áreas profissionais. No caso de Carolina, os cursos contribuíram para a confirmação da vocação: “quando vi os cursos EFA percebi que de facto enfermagem não é a minha área e que devia seguir educação”. Para Mariana, Jasmine e Heloísa o curso de Técnico/a de Auxiliar de Saúde constitui “um passo para chegar onde querem” (Jasmine), ou seja, a licenciaturas na área da saúde; e, no caso de Rodrigo “a vinda para os cursos EFA conectou-me com um dos meus professores que me pode conectar com músicos, então talvez esteja iminente o registo das músicas, por sua vez, a publicação. Estou ansioso...”.

3.3 Estudar em tempos (in)certos: “meu tempo é quando”

Marcados por ruturas e reversibilidades, os percursos dos jovens entrevistados, “escapam à lógica escolar convencional”, revelando um “inegável interesse para entender modalidades (emergentes?) de relação com a escolaridade que questionam a noção institucional de sucesso” (Vieira, 2015, p. 196). Constituem modalidades de percursos que poderão ser associados a juventudes vividas como tempos de exploração e agitação, pautadas por “hesitantes avanços e recuos” (Vieira, 2015, p. 230), mas que são significativos para “a caracterização quer de emergentes quer de tradicionais fenómenos sociais e culturais (porventura relativamente marginais no quadro do sistema de ensino)” (p. 182).

Tal como observa Machado Pais (2016) as turbulências da vida escapam aos métodos convencionais da linearidade e “perante indícios claros de que as vidas de muitos jovens não seguem trajectórias lineares, impõe-se pensarmos em métodos pós-lineares de aproximação à vida dos jovens” (p. 70). Encontramos na abordagem de Vieira (2015) propostas de aproximação aos contextos juvenis que consideram essa pluralidade dos percursos. A autora identifica quatro perfis de percursos juvenis que abrem espaço para entender a variedade de experiências, motivadas e reguladas por diferentes interesses e condições: as carreiras focadas e as carreiras atrasadas, associadas a uma lógica institucional de plano e projeção para o futuro; os itinerários exploratórios e os itinerários erráticos, mais “sinuosos” e regulados por temporalidades biográficas (Vieira, 2015). Contudo, poderá existir mobilidade ou mesmo sobreposições entre percursos, ou seja, transformações “do ponto de vista objetivo e narrativo” (Vieira, 2015, p. 182) alimentadas pela experiência dos jovens, tal como é verificável nos discursos das entrevistas, em que coexistem, no mesmo indivíduo, diferentes relações e posicionamentos face à escola e ao respetivo percurso escolar.

Mas os percursos dos jovens remetem para outras dimensões de análise a considerar. A primeira decorre da articulação entre dois campos de estudo, a sociologia da juventude e das classes sociais. Ora, as narrativas dos jovens contribuem não só para repensar a juventude como um período de criação e emancipação (associado à dimensão do agencialismo) mas também para identificar novas figurações sociais. Se por um lado as biografias juvenis não lineares são tendencialmente associadas a biografias de privilégio (nas quais se verifica o direito e as condições para sustentar momentos de incerteza e exploração, sendo a prática do “gap year” um exemplo claro), por outro, verificamos também nas biografias da maioria dos jovens entrevistados, esta possibilidade de *experimentação* (áreas e modalidades de estudo, escolas, trabalhos, sair e regressar à casa dos pais). A afirmação de Mariana – “os meus pais deixavam-me sempre fazer as minhas escolhas. Mesmo que soubessem que era errada, davam-me a opinião, mas preferiam atirar-me aos lobos e que eu aprendesse com os meus erros” – demonstra exatamente a possibilidade/capacidade de arriscar e experimentar.

Daqui advém a valorização da autenticidade, ou seja, do “desígnio de ser fiel a si próprio”, justificando a “preferência manifestada por alguns [jovens] em arriscar (percursos, mudanças, reorientações, reversibilidades), mesmo que contra noções lineares e cristalizadas de sucesso” (Vieira, 2015, pp. 238-239). O caso de Jasmine é paradigmático: inscrita no curso de Línguas e Humanidades por vontade da mãe, “nunca se identificou” com a área, já que desde pequena (“desde sempre”, nas suas palavras) tinha maior interesse pela área da saúde. Como tal, decidiu “deixar o secundário” e, mais tarde, conseguiu “juntar dinheiro suficiente” para se tornar independente, vivendo sozinha desde os 21 anos “e até agora está a correr bem”. Também as narrativas de Heloísa, Frederico e Mariana evidenciam uma procura pela autenticidade de si-mesmos, que se reflete na vontade de trabalhar com o objetivo de “ter independência” (Heloísa) e de “comprar as minhas coisas” (Mariana). No caso de Jasmine, também o regresso aos estudos seria consequente da priorização dos seus objetivos académicos e profissionais: “disseram-me que a área de saúde estava cheia, mas eu disse que queria mesmo esta área e que podia esperar [...] o objetivo era mesmo esse: acabar o 12º ano para depois ir para a faculdade para enfermagem” (Jasmine).

As biografias dos jovens entrevistados evidenciam que o “tempo para educar” e o “tempo para trabalhar” corresponde a uma conceção linear do tempo tendencialmente ultrapassada, em consequência das exigências económicas e académicas das sociedades contemporâneas, conforme exposto. Contudo, importa observar como os próprios jovens percecionam e se relacionam com essa “não linearidade”. Curioso notar que, tal como concluíram Alves *et al.* (2018), apesar de os seus cursos de vida serem marcados “pela desestabilização e não-linearidade”, alguns jovens visam “cumprir o plano de um curso de vida linear de educação-trabalho-casa-carro-família” (s.p.). De mencionar o caso de António: apesar da vida atribulada e de ter tomado diversas decisões impulsivamente (sair de casa, abandonar a escola, participar em situações violentas na escola e no trabalho), o seu desejo seria conquistar a estabilidade através da conquista de um (futuro) percurso linear (formação-trabalho-casamento-filhos). António pretende:

[..] tirar uma formação para ter uma profissão em que eu consiga ter uma vida muito estável, muito bacana [...]. Daqui a 15 anos gostava de já ter a minha mulher, gostava de já ter começado... de já estar a pensar em ter filhos. (Entrevista António)

Também no testemunho de Rodrigo existe a vontade de seguir um percurso linear:

Ter qualquer coisa minimamente estruturada, de acordo com o que é normal acontecer. Ou seja, o caminho da escola, faculdade e depois trabalho normal das 9 às 5, isso é o que eu preciso para ter a cabeça descansada, mas o que eu queria mesmo era ter umas bases para eu ser o que quiser e ser artista. (Entrevista Rodrigo)

Este testemunho remete para o conflito entre os planos e os sonhos, um dilema igualmente identificado nas entrevistas a jovens adultos realizadas no estudo de Amaral *et al.* (2020).

A adesão dos jovens a este modelo linear espelha o facto de o tempo constituir “a nossa invenção mais característica, mais determinante e também intimidatória” (Savater, 1997, p. 34). Existe uma ligação intrínseca entre o tempo e a educação, já que:

Não há aprendizagem que não implique consciência temporal e que não responda directa ou indirectamente a ela, ainda que os perfis culturais dessa consciência – cíclica, linear, transcendente ou imanente, de maior ou menor alcance cronológico... – sejam bastante variados. (Savater, 1997, p. 35)

Assim, o tempo, a sua organização, constitui uma componente essencial nos (nossos) modelos mentais, influenciando e “calendarizando” escolhas e decisões à escala individual e social.

Contudo, entendemos que para alguns jovens entrevistados o tempo que regulou decisões e experiências foi o tempo biográfico. Como se os jovens “precisassem” desta não linearidade para “recuperar” relações com a aprendizagem, as experiências obtidas fora do contexto de ensino, especialmente no trabalho, contribuíram para o crescimento pessoal e, conseqüentemente, para a valorização da atual formação. Rodrigo afirma que a sua “maneira de pensar mudou. Agora que tenho outros interesses e prioridades, faz-me mais sentido estar aqui com outra postura. Eu nunca estive na escola como estou aqui”. Jasmine considera que atualmente tem maior capacidade para entender a matéria devido à sua idade e maturidade. Mariana, por sua vez, considera positivo não ter terminado a escola anteriormente: “ainda bem que não o fiz, porque hoje em dia tenho a cabeça mais organizada e tenho a certeza do que quero fazer, e sinto que é no meu tempo... acho que o tempo é precioso e os tempos da vida, se é que existem, também são preciosos”. Também Heloísa reconhece sentido no facto de estar a completar a escolaridade no “seu tempo”, afirmando:

Passa muito pela nossa cabeça “a gente devia ter estudado antes, devia ter feito antes”, só que eu agora conheci pessoas incríveis e se eu tivesse estudado antes eu não teria esse momento agora. Então acho que faz muito sentido para mim estar estudando agora. (Entrevista Heloísa)

Nas palavras de Jasmine “nunca é tarde demais e [...] cada um tem o seu tempo”.

Estes testemunhos “reclamam o direito ao tempo”, ao risco da sua apropriação individualizada, à experimentação e obrigam a questionamentos diversos. Desde logo, colocam em causa estigmas relativos aos jovens beneficiários de programas de ALV uma vez que as suas biografias, contrastam com a ideia de que seriam “fracos, incapazes de encontrar seu próprio caminho na vida sem medidas públicas específicas” (Amaral et al., 2020, p. 210). Por outro lado, obrigam ao questionamento da “noção institucional de sucesso” à qual Vieira (2015) habilmente nos convoca:

Afinal, quem tem melhor sucesso? O indivíduo capaz de “ser verdadeiro consigo mesmo” (Taylor, 2009:30), de procurar a sua autorrealização e perseguir os seus objetivos, não obstante um percurso escolar sinuoso? Ou o sujeito com um percurso linear e aparentemente bem-sucedido, mas que não se sente realizado nas suas escolhas (eventualmente mais “eficazes”, mas produtoras de angústias biográficas)? (Vieira, 2015, p. 6)

Considerações finais

No decurso da dissertação pontuaram-se dimensões consideradas relevantes para as reflexões propostas nos objetivos geral e específico. Chegou o momento de as retomar e avançar com novas indagações.

A primeira prende-se com a utilização do conceito “impacto” ao longo da dissertação (em particular, nos objetivos geral e específico). Apesar de se tratar de um conceito tendencialmente utilizado em estudos e avaliações de âmbito quantitativo, foi aqui propositadamente utilizado à escala individual, reportando-se à existência de impactos (entenda-se, transformações ou contribuições) nas pessoas, nos seus percursos e relações com a escolaridade, apenas apreensíveis em estudos de caráter qualitativo. Como refere Reis (2019), a experiência escolar deve ser lida e compreendida no contexto dos percursos biográficos, “nas escritas da vida, visto que são os próprios indivíduos que ligam os pontos, tecem suas redes, reconfigurando-as ao longo de suas trajetórias, em um trabalho sobre si mesmos” (p. 22). Como tal, através da realização de entrevistas biográficas e da particular atenção aos “impactos” da frequência dos cursos EFA na relação com a escolaridade, identificaram-se dinâmicas de recuperação nas relações educativas e de aprendizagem.

Desde logo, referir que apesar da existência de “impactos” tendencialmente positivos, as interpretações produzidas pelos jovens revelam posicionamentos, capacidades discursivas e contextos de vida diversificados. A relação com a escolaridade – e, portanto, também com os cursos EFA – constitui um processo dinâmico de influências multidimensionais. Não esqueçamos que o lugar ocupado pela escola e pela aprendizagem é marcado pelo contexto social e pelos “contextos e quadros de interação concretos nos quais as práticas dos sujeitos se inscrevem” (Ávila, 2008, p. 330).

Além disso, os dados recolhidos nas entrevistas confirmaram conclusões já identificadas na literatura de especialidade, nomeadamente ao nível das relações e perceções face ao modelo escolar e aos cursos EFA, na perspetiva de quem saiu do sistema de ensino e, mais tarde, regressou através desta oferta formativa; mas também ao nível dos motivos para a interrupção e para o posterior regresso aos estudos (conforme objetivos discutidos nos capítulos 3.1.1 a 3.2.2).

É possível afirmar que os cursos EFA tiveram impactos positivos ao nível do desenvolvimento pessoal dos jovens entrevistados, destacando-se, desde logo, a melhoria ao nível do relacionamento interpessoal; as vantagens do convívio intergeracional (ao nível da troca de conhecimentos, crescimento e ambiente de turma) e, ainda, a compreensão de que não existe “idade para estudar” (desconstruindo preconceitos em relação à idade e aos “tempos da vida”).

Relativamente aos impactos da frequência de um curso EFA na relação com as instituições de educação formal, destacar as transformações positivas ao nível da perceção do ambiente educativo, sendo as experiências anteriores (à exceção dos cursos técnico-profissionais e de outras experiências

em cursos EFA), associadas a ambientes educativos *transmissivos* e, a atual realidade formativa, associada a um ambiente de aprendizagem *construtivo*. Consequentemente, esta mudança proporciona uma maior adesão ao papel de aprendiz/formando e a criação de um espaço educativo que contribui para a estruturação identitária dos jovens, o que representa, para alguns, a primeira vez que se sentem integrados numa instituição de educação formal.

No que respeita aos impactos da frequência de um curso EFA na relação com os processos de aprendizagem (relação com o saber), na opinião dos jovens, os cursos proporcionam aprendizagens variadas e adequadas aos seus interesses profissionais e pessoais. Por outro lado, verificam-se transformações ao nível da relação com determinadas matérias (recuperação da relação com áreas do conhecimento, como Matemática ou ainda a “descoberta” e valorização de outras). A proximidade na relação formador-formando, os métodos pedagógicos e o modelo de ensino-aprendizagem (baseado na aquisição de competências) constituem fatores determinantes para estas transformações.

Na terceira dimensão identificada – os impactos da frequência de um curso EFA nos sentidos atribuídos ao respetivo percurso escolar e profissional (relação com o “eu”) – destacam-se os impactos ao nível da autoimagem dos jovens enquanto formandos/aprendizes (melhoria da autoestima, valorização das competências intelectuais), e ao nível do percurso profissional (descoberta, confirmação ou aproximação aos objetivos e vocações profissionais).

Do conjunto das dimensões assinaladas é possível concluir que para além dos impactos ao nível do percurso profissional, a frequência dos cursos permitiu, à maioria dos jovens entrevistados, reequacionar relações consigo mesmos, com a escolaridade e com aprendizagem. Em nosso entender, tal facto deve-se, sobretudo, a dois fatores: (i) ao ambiente educativo proporcionado nos cursos EFA, mais favorável à aprendizagem e ao “acolhimento” de percursos “não lineares”; (ii) à maior predisposição dos jovens para a aprendizagem na fase da vida em que se encontram (apresentando “mais maturidade”, sentem que devem aproveitar a formação, *agora* interpretada como uma oportunidade).

Por outro lado, o incremento da participação dos jovens em programas de educação de adultos coloca desafios e questionamentos diversos acerca do funcionamento da escola e das formações, que aqui apenas nos cabe enunciar. Desde logo, ao nível da prática e programas educativos, importa identificar quais os desafios colocados pela presença de jovens nos cursos EFA. Tendo sido preparados para populações adultas, estarão de facto os formadores qualificados/disponíveis para lidar com estes grupos caracterizados por diferenças geracionais, expressões culturais e interesses distintos?¹⁵ Ao nível formativo e curricular, as experiências educativas promovidas nos cursos EFA adequam-se às

¹⁵ Para mais informações sobre o tema consultar Oliveira, M. C., & Costa, G. S. (2020). Referente ao contexto brasileiro, as autoras propõem reflexões acerca das implicações, ao nível dos planos curriculares, da presença de jovens nos cursos de Educação de Jovens e Adultos.

necessidades e vivências dos jovens? Por certo, lidar com jovens adultos cujas biografias escolares estão marcadas por desencontros e resistências, implica, necessariamente o desenho e implementação de métodos pedagógicos adequados, qual a versatilidade prevista?¹⁶ Neste sentido, se procurámos identificar os impactos dos cursos EFA nas biografias destes jovens, importa colocar a questão ao contrário: quais os impactos destes jovens nos cursos EFA (pensados para adultos)? Existirá um desajuste entre o projeto (inicial) EFA, concebido para um público adulto “maduro” e quem o preenche/candidatos? Que outras questões coloca ao programa EFA?

No que concerne ao ensino regular, como se posicionam as escolas perante este fenómeno de “migração escolar”? Que reajustes foram pensados e/ou implementados com vista a contê-la e promover um ensino mais flexível, inclusivo e democrático? O que justifica o aumento de interrupções ou de abandono desta modalidade e a opção/pressão para completar a escolaridade em cursos vocacionados para públicos adultos? Que (novas) expressões de desigualdade e tensões nos revelam estes percursos escolares agora reinventadas ou retomadas? Qual a adequabilidade entre as novas políticas de ALV, que elegeram estes jovens como público-alvo, e os impactos concretos nas suas vidas e expectativas? (Amaral et al., 2020).

Realçamos ainda a consciência de que esta dissertação apresenta diversas limitações relacionadas com o facto de constituir um dos primeiros passos, no contexto português, para a reflexão acerca dos percursos escolares destes jovens. Por conseguinte, procurou-se realizar uma investigação de carácter qualitativo, baseada numa abordagem biográfica, articulando-se os dados empíricos recolhidos e analisados com o património teórico consultado. Contudo, ficariam outras dimensões por trabalhar, nomeadamente jovens inscritos em cursos EFA em diferentes contextos (socioeconómicos e geográficos), mas também os percursos dos jovens que não interromperam os estudos e que seguiram diretamente da escola diurna para os cursos EFA. Importaria ainda considerar os testemunhos de outros agentes envolvidos no processo formativo, tais como formadores, mediadores, coordenadores EFA, entre outros.

Mais do que a sensação de um trabalho concluído, no sentido de fechado, percorremos um caminho que se abre em muitas direções e convoca múltiplos saberes: a Filosofia (o diálogo fundacional e filosófico entre a possibilidade de conciliar liberdade e segurança); a História (transformações sociais contemporâneas); a Antropologia e Psicologia (representações simbólicas; construção/perceção de si mesmo,...); a Economia (dinâmicas de mercado de trabalho) e, necessariamente, a Sociologia e a Educação, uma vez que estas experiências singulares, enquadradas em dinâmicas sociais concretas, poderão ser inspiradoras de metodologias que articulem os quatro

¹⁶ O estudo de Oliveira & Costa (2020), desenvolvido no contexto brasileiro, evidencia que o aumento dos jovens inscritos e frequentadores de modalidades formativas destinadas a públicos adultos obrigaria a (novas) reestruturações do plano curricular com o objetivo de promover práticas pedagógicas mais próximas das culturas juvenis.

pilares educativos propostos pela UNESCO – “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (Delors, 2010, p. 31).

A finalizar, urge conceber e concretizar programas educativos que respeitem os tempos e ritmos individuais, que humanizem a experiência de aprendizagem em contexto escolar. As críticas dos dez jovens face à escola evidenciam problemas que deveriam incentivar o reequacionamento da dinâmica educativa com o objetivo de evitar o abandono e insucesso escolares. Também estes jovens “possuem trajetórias e experiências que deveriam estar legitimamente no centro da definição de políticas locais e nacionais de promoção da educação, ao invés de serem menosprezados” (Pinho et al., 2018, p. 2).

Como tal, é necessário escutar os jovens e acolher os seus pontos de vista a fim de contrariar discursos que revelam:

[...] perspetivas adultocêntricas, assentes em critérios de apreciação de práticas e de percursos de vida baseados nos valores da própria experiência geracional de quem os emite. Tais discursos produzidos sobre os jovens assumem frequentemente a forma de julgamentos morais que agem como filtros que impedem a descoberta de outras lógicas (invisíveis e/ou emergentes) de estruturação de percursos de vida [...] que os jovens de hoje põem em prática como resposta às dificuldades e constrangimentos que se lhe colocam. (Vieira, 2016, pp. 142-143)

Nas palavras de António “têm de verdadeiramente conhecer-me, têm de conhecer como foi a minha vida para saberem quem é que eu sou”.

Articulada com a questão anterior, seria importante identificar boas práticas pedagógicas desenvolvidas no campo da educação de adultos a disseminar em outras instâncias educativas (Ferreira, 2016). Investir em formações adequadas, independentemente do nível de ensino, significa preparar os sujeitos para “enfrentar as contradições da sociedade e produzir uma existência cidadã” (Borghini, 2009, p. 124) – competências tão necessárias aos desafios das sociedades contemporâneas. Significa repensar a proposta educativa homogeneizante, disciplinadora e rígida, que contrasta com o contexto atual marcado “pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais” (Dayrell, 2007, p. 1125).

A “Escola do Sujeito” de Touraine (1998) surgiria como um modelo de escola particularmente interessante e adequado aos desafios das sociedades contemporâneas, uma vez que visa combinar projetos, expectativas e interesses individuais com os recursos oferecidos pelo contexto técnico-científico. Esta perspetiva impõe o reconhecimento da pluralidade de funções da escola (Vale, 2007), cuja missão principal não seria apenas a instrução, mas, sobretudo a humanização dos sujeitos. Nas palavras de Touraine, a função principal da escola não seria formar cidadãos ou trabalhadores, mas, sobretudo, “aumentar a capacidade dos indivíduos para serem sujeitos” (Touraine, 1998, p. 326).

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2003a). Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 93–115.
- Abrantes, P. (2003b). *Os sentidos da escola: Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Celta.
- Abrantes, P., Aníbal, A., & Paliotes, F. (2010). Do método biográfico em sociologia da educação. *Sociologia da Educação: Revista Luso-Brasileira*, 2, 5-31.
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (2023a). *Cursos educação e formação de adultos*. ANQEP. https://www.angep.gov.pt/np4/Curso_Educacao_Formacao_Adultos.html
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (2023b). *Reconhecimento, validação e certificação de competências*. ANQEP. <https://www.angep.gov.pt/np4/RVCC.html>
- Almeida, J. F. de, Brites, R., & Torres, A. (2010). Valores e classes sociais: diferenças e semelhanças de género em Portugal. *Sociologia on-line*, 1, 1-16.
- Alves, M. G. (2010). *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de Estados, Instituições e Indivíduos*. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. https://www.ued.fct.unl.pt/sites/www.ued.fct.unl.pt/files/Livros%20UIED/Alves_2010.pdf
- Alves, N. (1998). Escola e trabalho: Atitudes, projectos e trajectórias. Em M. V. Cabral & J. M. Pais (Eds.), *Jovens portugueses de hoje: Resultados do inquérito de 1997* (pp. 53–133). Celta.
- Alves, N., Almeida, A. J., Queiroga, R., & Guimarães, P. (2018). Vocational education and training policies: The tension between Vocational education and training policies: The tension between inclusion, employability and democratization. Em *Actas del 6th International Congress of Educational Sciences and Development*. <http://hdl.handle.net/10400.26/35916>
- Amaral, M. P. do, Kovacheva, S., & Rambla, X. (2020). *Lifelong Learning Policies for Young Adults in Europe: Navigating between Knowledge and Economy*. Bristol University Press, Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rk3z>
- Araujo, K., & Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educación e Pesquisa*, 36, 77–91. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400007>
- Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Celta. https://www.academia.edu/25014356/A_Literacia_dos_Adultos?source=swp_share
- Bauman, Z. (2000). *Modernidade líquida*. Jorge Zahar.
- Bento, A. (2010). *Educação e formação de jovens e adultos: Um passo para uma maior coesão social e inserção socioprofissional* [Tese de Mestrado, Universidade do Algarve]. <https://sapiencia.ualg.pt/handle/10400.1/1645>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borghi, I. S. M. (2009). *Juventude na educação de jovens e adultos: Novos sujeitos num velho cenário* [Tese de Mestrado, Universidade Federal da Bahia]. <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11067>

- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Vega.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *Os herdeiros: Os estudantes e a cultura*. UFSC.
- Brunel, C. (2004). *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Mediação.
- Caetano, A. (2011). Para uma análise sociológica da reflexividade individual. *Sociologia, problemas e práticas*, 66, 157–174.
- Caetano, A. (2015). Personal reflexivity and biography: Methodological challenges and strategies. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(2), 227–242. <https://doi.org/10.1080/13645579.2014.885154>
- Caetano, A., Nico, M., & Abrantes, P. (2023). Shedding light on the biographical research field: Profiles of publication. *Quality & Quantity*. <https://doi.org/10.1007/s11135-022-01596-2>
- Camacho, I. N. M., Reis, M. S. P. dos, Tomé, G. M. Q., Branquinho, C., & Matos, M. G. de. (2017). A escola portuguesa pelos olhos dos adolescentes. *Psicologia da Educação*, 45, 01–10. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20170012>
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado: A importância estratégica da educação não formal. Em C. L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário, *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 195–247). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. https://dne.cnedu.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=20&Itemid=10
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: Diversidade e interdependência de lógicas de formação* [Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/972>
- Charlot, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, 97, 47-63.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Artmed.
- Comissão das Comunidades Europeias. (1995). Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva. *Livro Branco sobre a Educação e a Formação*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. <https://infoeuropa.euocid.pt/files/database/000037001-000038000/000037230.pdf>
- Costa, A. F. da, Mauritti, R., Martins, S. C, Machado, F. L. & Almeida, J. F. de. (2000). Classes sociais na Europa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 34, 9-43. <http://hdl.handle.net/10071/393>
- Dayrell, J. (2007). A escola «faz» as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28, 1105–1128. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>
- Delors, J. (2010). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>
- Despacho Conjunto, de 20 de novembro, Pub. L. No. 1083/2000 (2000). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/1083-2000-984686>
- Diogo, A. M. (2016). Trajetórias escolares e sentidos atribuídos à escola entre a tradição e a modernidade: Perfis de jovens açorianos. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 329-357. <https://doi.org/10.21814/rpe.7916>

- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência & Direção de Serviços de Estatísticas da Educação. (2022). *Estatísticas da Educação 2021/2022*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. <https://estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt/eef/2022/inicio.asp>
- Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência. (2023). *Educação em números – Portugal 2023*. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoEmNumeros_2023.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoEmNumeros_2023.pdf)
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (s.d.). Alunos. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/>
- Dubet, F. (1996). *Sociologia da experiência*. Instituto Piaget.
- Dubet, F. (1998). A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Contemporaneidade e Educação*, 3, 27-33. <https://docplayer.com.br/8807092-A-formacao-dos-individuos-a-desinstitucionalizacao-in-revista-contemporaneidade-e-educacao-ano-3-vol-3-1998-p-27-33.html>
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1997). A socialização e a formação escolar. *Lua Nova*, 40/41, 242-266.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- European Council. (2013). Council recommendation of 22 April 2013 on establishing a youth guarantee, *Official Journal of the European Union*, C 120/1 – C 120/6.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser, la educación del futuro*. Alianza, S. A. UNESCO.
- Ferreira, A. (2016). *Os cursos de educação e formação de adultos, nível secundário: Impacto e novos desafios* [Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10362/19121>
- Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young People and Social Change: Individualization and Risk in Late Modernity*, Open University Press.
- Garantia Jovem. (2014). *O que é a Garantia Jovem?* <https://www.garantiajovem.pt/o-que-e-a-garantia-jovem>
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e Identidade*, Jorge Zahar.
- Giddens, A. (2004). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Polity Press.
- Graça, A. (2015). *Contributos dos Cursos EFA no desenvolvimento pessoal, profissional e comunitário* [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria]. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/1856>
- Grácio, S. (1991). Crise juvenil e invenção da juventude: notas para um programa de pesquisa. Em S. Stoer (Ed.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa* (pp. 33-57). Afrontamento.
- Grácio, S. (1997). Escola e género: A supremacia das raparigas. Em *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais* (pp. 49–66). Educa.
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões: 2010*. INE. <https://www.ine.pt/xurl/pub/107961853>
- Lahire, B. (2002). *Homem plural. Os determinantes da ação*. Vozes.
- Lahire, B. (2005). Patrimónios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 11–42.
- Lebeau, R., & Bouffard, T. (2023). Étude longitudinale des relations entre la perception de compétence, la motivation et le rendement scolaires. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 45(4). <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5281>

- Lecher, E., & Abrantes, P. (2014). La investigación (auto)biográfica en Portugal: Un mapeo y dos estudios. *RMIE*, 19(62), 859–883.
- Macedo, E., Santos, S. A., Torres, F., & Hardalova, P. (2017). Reinventing the Allegory of the Cave through drama: Teachers' challenges and competences in education. *Educação, Sociedade & Culturas*, 50, 75–93. <https://doi.org/10.34626/esc.vi50.136>
- Machado, F. L., Costa, A. F. da, Mauritti, R., Martins, S. da C., Casanova, J. L., & Almeida, J. F. de. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 45–80. <http://hdl.handle.net/10071/5013>
- Marques, A. (2011). *Percursos escolares e projectos de vida dos jovens: Um estudo de caso num bairro social da cidade de Lisboa* [Tese de Mestrado, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10071/4475>
- Mateus, S. (2019). “Antes de nos conhecerem, às vezes, tratam-nos mal” – percepções sobre discriminação e diversidade étnica em contexto escolar. *Mediações*, 7(2), 123-135. <https://doi.org/10.60546/mo.v7i2.231>
- Matos, M. (2008). Jovens, alunos, ensino secundário: Um mundo crescente de contradições. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 27, pp. 15-26 <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/61930>
- Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação & Sociedade*, 26, 485–507. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200010>
- Moraes, V. de. (1960). *Antologia poética* (2a ed.). Editora do Autor.
- Moreira, A. (2020). *Centro de formação profissional: Qualificação para a vida ativa de jovens e adultos* [Tese de Mestrado, Universidade Lusófona do Porto]. <https://recil.ensinulusofona.pt/handle/10437/11903>
- Nico, P. L. Romão, A. P. Galego, N. Gusmão, R. Roque, M., & Ramalho, S. (2013). *(Re)construção de Percursos Formativos ao Longo da Vida: O caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)*. Edições Pedagogo. https://core.ac.uk/display/62456166?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control, Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. (Vol. 1). Routledge.
- Oliveira, M. C., & Costa, G. S. (2020). A juvenilização da educação de jovens e adultos: Desafios e possibilidades curriculares. *Práxis Educacional*, 16(42), 48-77. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i42.7336>
- Organização das Nações Unidas. (2023, Julho, 15). *Dia Mundial das Competências da Juventude pede mais investimento para professores*. <https://news.un.org/pt/story/2023/07/1817587>
- Pais, J. M. (2016). *Ganchos, tachos e biscoitos: Jovens, trabalho e futuro*. Edições Machado.
- Pais, J. M., Cairns, D. & Pappámikail, L. (2005). Jovens europeus: Retrato da diversidade. *Tempo Social*, 17(2), 109–140. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200006>
- Pina, M. (2013). *De volta aos bancos da escola: Percursos e motivações do curso EFA* [Tese de Mestrado, Universidade Lusófona do Porto]. <https://recil.ensinulusofona.pt/handle/10437/9097>
- Pinho, F., Mateus, S., & Amaral, P. (2018). Narrativas de abandono e insucesso escolar na periferia de Lisboa – Fatores e processos. *Narrativas de abandono e insucesso escolar na periferia de Lisboa – Fatores e processos*. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/17508>

- Portaria n.º 230/2008, de 7 de março. Diário da República, Série I(48/2008).
<https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/230-2008-247246>
- Portaria n.º 86/2022, de 4 de fevereiro. Diário da República, Série I(25/2022).
<https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/86-2022-178660787>
- Pureza, J. M., Martins, I. F., Filipe, O. M., Deus, J. D. de, Rafael, I. M., Gomes, M. do C., Basto, M. P., Abrantes, P., Brogueira, P., Monteiro, D., Soares, A., Gomes, C., Videira, J. P., Grosso, M. J., & Martinho, T. D. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Direcção-Geral de Formação Vocacional. <https://www.angep.gov.pt/np4/342.html>
- Rambla, X., Jacovkis, J., Kovacheva, S., Walther, A., & Verlage, T. (2018). *International Qualitative Analysis Report* [Research Reports or Papers]. YOUNG ADULLLT. http://www.young-adulllt.eu/publications/working-paper/YOUNG_ADULLLT_Deliverable_D5_2_Int-report.pdf?m=1530517533
- Reis, J. B. (2019). Experiências juvenis de individuação: Socialização familiar e escolar em narrativas biográficas. *Revista Educação em Questão*, 57(53), 1-25. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n53ID17428>
- Reis, R. (2012). Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: Os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 637–652. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000300007>
- Rocha, G. P., Gonçalves, R. L., Medeiros, P. D. de (Org.). (2016). *Juventude(s): novas realidades, novos olhares*. Hummus.
- Roque, P. R. L. (2012). *Percursos formativos ao longo da vida: Três percursos, três histórias de vida* [Tese de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/8762>
- Santiago, R. (1993). *Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*. [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Editorial presença.
- Seabra, T. (1999). *Educação nas famílias - etnicidade e classes sociais*, Lisboa, IIE.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/fichaartigo.jsp?pkid=10123>
- Seabra, T., Roldão, C., Mateus, S., & Albuquerque, A. (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. Alto Comissariado para as Migrações. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/15560>
- Silva, C. (2009). *Abandono e regresso à escola: Olhares sobre as novas oportunidades* [Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/handle/10773/1039>
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada – interculturalidade e relações de poder*. Afrontamento.
- Tonucci, F. (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo: Da escola transmissiva à escola construtiva. *Análise Psicológica*, 1(V), 169–178. <https://doi.org/10400.12/2157>
- Touraine, A. (1998). *Iguais e Diferentes: Poderemos Viver Juntos?* Instituto Piaget.
- Vale, Z. (2007). *Encontros e desencontros entre jovens e a escola: Sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos - EJA* [Tese de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/VCSA-7WNEVA>

- Valente, A. C. (2021). *Referencial de competências-chave de educação e formação de adultos – Nível básico*. ANQEP. https://www.anqep.gov.pt/np4/file/743/ANQEP_Referencial_Competicencias_Chave_Niv.pdf
- Velho, G. (2003). *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Jorge Zahar Ed.
- Vieira, M. M. (2010). Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 20. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2288>
- Vieira, M. M. (2010). Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica. *Sociologia*, 20, 265-280. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8798.pdf>
- Vieira, M. M. (2016). Juventude(s) e escolhas de futuro: Do risco ao arriscar. Em G. P. Rocha, R. L. Gonçalves, & P. D. de Medeiros, *Juventude(s): Novas realidades, novos olhares* (pp. 123–147). Humus.
- Vieira, M. M. (Org.). (2015). *O futuro em aberto*. Mundos sociais.

Anexo

Guião de entrevistas

O quadro apresentado corresponde ao documento utilizado nas entrevistas, com indicação dos principais tópicos a questionar.

Questões preliminares e preparatórias	<ul style="list-style-type: none">- Solicitação da colaboração do entrevistado- Transmissão de informação sobre o tema e os objetivos do trabalho- Indicação da confidencialidade das informações prestadas- Informação sobre a duração aproximada da entrevista- Solicitação de autorização para gravar a entrevista- Indicação da total liberdade do entrevistado para falar sobre qualquer aspeto que considere relevante- Solicitação para que fale acerca da relação com a escola, desde as primeiras memórias até à atualidade
Relação com as escolas anteriormente frequentadas	Considerar as seguintes dimensões: <ul style="list-style-type: none">- Professores- Colegas- Disciplinas/matérias- Família
Interrupção dos estudos	<ul style="list-style-type: none">- Motivos, circunstâncias e condições para a interrupção- Consequências/impactos da interrupção (a nível pessoal, familiar, profissional, relação com a escola)
Cursos EFA	<ul style="list-style-type: none">- Motivos, circunstâncias e condições para o regresso à educação formal através dos cursos EFA- Apreciação geral em relação à formação- Aspetos mais e menos positivos dos EFA- Aferir, na opinião do entrevistado, motivos da existência dos cursos- Aferir, na opinião do entrevistado, público-alvo dos cursos
Comparação entre experiências escolares anterior e os cursos EFA	<ul style="list-style-type: none">- Professores/formadores- Metodologias de aprendizagem- Conteúdo das disciplinas/UFCD- Colegas- Questionar acerca de sugestões para melhorar a escola e os cursos EFA
Impacto dos EFA	<ul style="list-style-type: none">- Impactos dos EFA a nível pessoal, profissional e escolar- Impactos dos EFA na relação com a aprendizagem- Impactos dos EFA na relação com instituições de educação formal
Projetos e expectativas em relação ao futuro	<ul style="list-style-type: none">- Utilidade da atual formação- Projetos/expectativas académicas- Projetos/expectativas profissionais- Projeção no futuro (a 1 ano e 15 anos)
Dados sociodemográficos	<ul style="list-style-type: none">- Dados sobre estado civil e agregado familiar- Dados sobre naturalidade e nacionalidade- Dados sobre a naturalidade e nacionalidade dos familiares- Profissão e habilitações literárias dos pais- Habilitações literárias do entrevistado- Formação que frequenta (área e nível)- Situação profissional atual- Percurso profissional do entrevistado
Questões finais	<ul style="list-style-type: none">- Questionar se há outras dimensões a acrescentar, relativas ao percurso biográfico/escolar- Questionar acerca da experiência de ser entrevistado- Solicitar a indicação de um nome fictício