ESTUDAR EM TEMPOS (IN)CERTOS
Jovens nos cursos de educação e formação de adultos

Mafalda Villa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa, Lisboa, Portugal

Sandra Mateus
Iscte — Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), Lisboa, Portugal

Patrícia Ávila
Iscte — Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), Lisboa, Portugal

Resumo Nesta pesquisa analisam-se os impactos da frequência de curso(s) de educação e formação de adultos (EFA) na relação com a educação, em jovens que saíram do sistema de ensino e, mais tarde, regressaram através destes cursos. Adotou-se uma metodologia qualitativa, baseada na realização de entrevistas semidiretivas a dez jovens inscritos nos cursos de EFA na área metropolitana de Lisboa. Os resultados, que se inscrevem numa tendência de juvenilização do público dos cursos de EFA, permitem questionar a noção institucional de sucesso escolar e refletir acerca da diversidade de percursos escolares contemporâneos. Mostram ainda que os cursos de EFA permitiram aos jovens reavaliar e reconstruir as suas relações com a educação e com a aprendizagem.

Palavras-chave: abandono escolar, educação e formação de adultos, reingresso escolar, juventude, educação.

Studying in (un)certain times: young people on adult education and training courses

Abstract This research analyzes the impact of attending adult education and training (AET) courses on young people's relationship with education, focusing on those who left the school system and later returned through these programs. A qualitative methodology was adopted, based on semi-structured interviews with ten young people enrolled in AET courses in the Lisbon Metropolitan Area. The results are part of a trend towards the "youthification" of the AET public, challenging the institutional perception of school success, and inviting reflection on the diversity of contemporary educational trajectories. They also show that AET courses enabled young people to re-evaluate and reconstruct their relationship with education and learning.

Keywords: school dropout, adult education and training, school re-enrolment, youth, education.

Étudier en des temps (in)certains : les jeunes dans les cours d'éducation et formation des adultes

Résumé Cette recherche analyse les impacts de la fréquentation d'un ou plusieurs parcours d'éducation et formation d'adultes (EFA) sur la relation à l'éducation chez des jeunes ayant quitté le système scolaire et y étant revenus ultérieurement par le biais de ces parcours. Une méthodologie qualitative a été adoptée, reposant sur la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès de dix jeunes inscrits dans des parcours EFA dans la région métropolitaine de Lisbonne. Les résultats s'inscrivent dans une tendance à la "juvénilisation" du public des parcours de EFA, permettent de remettre en question la notion institutionnelle de réussite scolaire et d'engager une réflexion sur la diversité des trajectoires scolaires contemporaines. Ils montrent également que ces parcours ont permis aux jeunes de réévaluer et de reconstruire leur relation à l'éducation et à l'apprentissage.

Mots-clés: abandon scolaire, éducation et formation des adultes, réintégration scolaire, jeunesse, éducation.

Estudiar en tiempos (in)ciertos: los jóvenes en los cursos de educación y formación de adultos

Resumen En esta investigación se analizan los impactos de la asistencia a los cursos de educación y formación de adultos (EFA) en la relación con la educación de jóvenes que abandonaron el sistema educativo y, más tarde, regresaron a través de estos cursos. Se adoptó una metodología cualitativa, basada en la realización de entrevistas semiestructuradas a diez jóvenes inscritos en los cursos de EFA en el área metropolitana de Lisboa. Los resultados se inscriben en una tendencia hacia la juvenilización del público de los cursos de EFA, permiten cuestionar la noción institucional de éxito escolar y reflexionar sobre la diversidad de trayectorias escolares contemporáneas. También muestran que los cursos de EFA han permitido a los jóvenes reevaluar y reconstruir sus relaciones con la educación y el aprendizaje.

Palabras-clave: abandono escolar, educación y formación de adultos, reingreso escolar, juventud, educación.

Introdução

Nas sociedades contemporâneas, a instituição escolar configura um universo fundamental na estruturação das biografias individuais, condicionando as autorrepresentações, disposições e identidades. A escola exerce uma influência estrutural na construção e orientação dos percursos biográficos, impondo regras e lógicas de comportamento, ritmos e calendários próprios (Dayrell, 2007; Furlong e Cartmel, 1997; Vieira, 2015). Apesar da sua padronização acentuada, as experiências de escolarização incluem uma pluralidade de opções e percursos que respondem à, e refletem a diversidade das condições sociais, das experiências e interpretações individuais (Dubet e Martuccelli, 1997; Velho, 2003). Esta investigação, desenvolvida no âmbito de uma dissertação de mestrado, analisa a influência da participação em cursos de educação e formação de adultos na relação com a educação e com a aprendizagem de jovens com percursos escolares não lineares, ou seja, marcados pela interrupção e posterior regresso aos estudos.

Estes trajetos são expressão da diversidade e individualização dos percursos escolares contemporâneos, simultaneamente *incertos* (no tempo, porque não sequenciais) e *certos* (porque foram os percursos possíveis enquadrados pelas respetivas vivências). Além disso, são reveladores de "autonomia" na "decisão" acerca do período da vida em que se estuda, o que convoca "a emergência de modos reflexivos e criativos de construção biográfica" (Pais, Cairns e Pappámikail, 2005: 110) numa sociedade que enfatiza a (suposta) capacidade de autodeterminação do indivíduo (Vieira, 2010).

Num campo de possibilidades (Velho, 2003) de individuação cada vez mais amplo e diversificado, emergem tensões/conflitos 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: 5). Esta assincronia convive, ainda, com a pressão estrutural que o sistema de ensino continua a exercer sobre cada indivíduo, ao interpretar como insucesso qualquer desvio à trajetória escolar normativa que se pretende "sequencial, linear e cumulativa" (*idem*). A crescente reversibilidade das trajetórias de vida e a

sua maior liquidez (Bauman, 2000) faz questionar a "biografia estandardizada" proposta pelo sistema, incrementando percursos marcados pela variabilidade, a incerteza e o risco (Rocha, Gonçalves e Medeiros, 2016), qual "geração ioiô" (Pais, Cairns e Pappámikail, 2005; Pais, 2016).

Neste contexto, com o objetivo de concluir escolaridades interrompidas ou de retomar percursos que permitam elevar qualificações, muitos jovens com trajetos escolares diversos — incluindo interrupções ou transições diretas para modalidades de educação de adultos — regressam aos estudos através destas vias formativas, as quais foram desenhadas e pensadas sobretudo para adultos com trajetórias de inserção no mercado de trabalho mais longas. Embora não seja uma tendência exclusiva da sociedade portuguesa, o facto de estes jovens tenderem a assumir um peso elevado neste tipo de ofertas (Ávila, 2023; INE, 2013) tem sido muitas vezes entendido como uma fragilidade dos sistemas de EFA, que assim revelam alguma dificuldade em captar públicos mais velhos (entre outros, Silva e Rothes, 1999). Apenas em períodos de elevado investimento político neste domínio tem sido possível, em alguma medida, atenuar ou reverter esta situação (Ávila e Aníbal, 2019; INE, 2013).

Apesar da inequívoca importância que têm no sistema de EFA, pouca atenção tem sido dada a estes jovens. Os seus percursos escolares espelham fenómenos sociais, culturais e económicos emergentes, os quais permitem relacionar dinâmicas macrossociais (transformações a nível laboral, educativo, cultural e outras) e microssociais (percursos de vida e percursos escolares).

A utilização do conceito "jovens" inscreve-se numa perspetiva sociológica que questiona a rigidez das fronteiras etárias e reconhece o caráter socialmente construído das fases do ciclo de vida. Num contexto marcado pelo prolongamento da escolaridade e pela crescente não linearidade dos percursos biográficos, tem-se assistido a uma extensão da "condição juvenil" para além dos limites cronológicos tradicionalmente associados à entrada na vida adulta (Bourdieu, 1983; Pais, 2009; Pappámikail, 2011). É neste enquadramento que se situam os participantes do estudo, com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos.

Relações com a educação

Analisar os impactos da frequência de cursos de educação e formação de adultos (EFA) na relação com a educação e a aprendizagem implica, por um lado, definir o que se entende por "relação com a educação" e, por outro, considerar as dimensões sociais e individuais que contribuem para a construção da mesma.

Utilizamos a expressão *relação com a educação* com o objetivo de focar a análise no(s) modo(s) como os jovens "apropriam, compõem e articulam as diversas dimensões do sistema" (Dubet e Martuccelli, 1998: 86). Referimo-nos a valores, condições, aspirações e expectativas que moldam e são moldadas pela experiência escolar.

Por outro lado, a relação com a educação resulta da interação com uma instituição concreta. As "histórias escolares singulares" (Charlot, 1996: 55) correspondem a interpretações de experiências vividas em determinados estabelecimentos de ensino (espaços físicos) nos quais se desenvolvem relações "de comunicação, mas também de

poder" (Abrantes, 2003b: 3) entre professores, alunos, funcionários, famílias, entre outros (espaços sociais), a partir de um conjunto de "formas escolares" (currículos, políticas educativas, cultura escolar). São, por isso, múltiplos os fatores que influenciam o modo como os jovens combinam as *lógicas de ação*, ou seja, como constroem sentidos e interpretações sobre as respetivas experiências e percursos escolares.

A relação com a educação constitui, assim, um processo dinâmico, de influências multidimensionais identificadas por Abrantes enquanto "dinâmicas de estruturação das disposições juvenis face à escola" (2003a: 101), definindo três eixos fundamentais: estrutural (condições socioeconómicas e culturais), longitudinal (percurso de vida, incluindo o percurso escolar) e interacional (relações com os pares e com os adultos, com os professores em particular). São processos em constante transformação. Com o tempo e o avanço nos níveis de escolaridade, os jovens desenvolvem maior pragmatismo, consolidando disposições que geram dinâmicas de identificação ou de resistência face ao mundo escolar (Abrantes, 2003a). 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" (Diogo, 2016; Grácio, 1991), reforçando-se uma relação utilitarista com a escola. De acordo com Charlot (1996), esta relação varia consoante a classe social: nas classes populares, prevalece uma relação instrumental, enquanto nas classes médias/altas a aquisição do saber é tendencialmente valorizada independentemente da utilidade imediata.

Para além da dimensão "utilitarista" dos estudos e do saber, Dubet destaca a importância de os alunos construírem uma "integração subjetiva no mundo escolar" (1998: 30) com vista ao desenvolvimento de identidade(s) singular(es) no contexto da cultura escolar. Considera ainda que "a relação com os estudos é também construída em termos de interesse intelectual, de vocação" (1998: 30). 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.

A motivação dos alunos e o seu desempenho escolar são também influenciados pela autoperceção em relação às competências académicas. Um estudo produzido na Universidade do Quebeque (Lebeau e 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 que o aluno desenvolve com o universo escolar.

Observar os percursos implica, ainda, 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 através da família e do ambiente social são fundacionais na definição e orientação desse percurso — tanto ao nível do desempenho escolar (Bourdieu e Passeron, 1970; Seabra, 2009), como ao nível "das formas subjetivas de conceber, estar e agir no mundo escolar" (Abrantes, 2003b: 73). A origem étnica e o género são também outras variáveis que influem no desenvolvimento dos percursos escolares. A discriminação racial em contexto escolar persiste, condicionando as experiências, vivências, expectativas e ambições dos descendentes de imigrantes (Mateus, 2019). Por outro lado, as alunas

têm demonstrado maior valorização da escola, embora esse "investimento feminino" possa estar associado a estratégias de resposta face a outras formas de estigmatização social (Abrantes, 2003a; Grácio, 1997).

Reflexividade e subjetividade em percursos não lineares

A subjetivação perante o universo escolar é 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 interacional). Considera-se adicionalmente 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: 15). Traduz-se desta forma uma dimensão fundamental: o papel da reflexividade, relativa à capacidade de os indivíduos refletirem acerca deles próprios, tendo por referência os respetivos contextos sociais (Caetano, 2011). Através da (auto)reflexividade os indivíduos elaboram projetos e estratégias e, como tal, a influência/peso da estrutura é "filtrada pelas preocupações, prioridades e objetivos de cada indivíduo" (Caetano, 2011: 158). Logo, segundo Caetano (2011), a dimensão estrutural poderá atuar como constrangimento, mas também enquanto viabilizadora de projetos e objetivos pessoais.

Intrinsecamente associada à dimensão da reflexividade encontra-se a subjetividade, aspeto fundamental no estudo das relações com a escolaridade. Os "diálogos interiores" (Caetano, 2011: 162), os sentidos, narrativas e autorrepresentações dos sujeitos correspondem a interpretações subjetivas, contextuais e interessadas (Abrantes, Aníbal e Paliotes, 2010). 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, negoceiam e reelaboram os seus objetivos e projetos" (Caetano, 2011: 165). As relações com a escolaridade não são, portanto, narrativas unívocas ou homogéneas, mas antes "abertas, dinâmicas e interacionais" (Abrantes, 2003b: 116). Oscilam entre posições e atitudes expressivas, em determinados contextos, e instrumentais, em outros. Estas variações chamam a atenção para a pluralidade disposicional dos indivíduos que, circulando entre múltiplos contextos de socialização, constroem identidades e disposições heterogéneas e, por vezes, contraditórias (Lahire, 2002).

A fluidez das estruturas sociais, "modeladas em função dos indivíduos e seus desejos" (Pais, 2016: 57), gera percursos juvenis permeáveis à incerteza, instabilidade, descontinuidade e reversibilidade, com tradução em percursos não lineares em que as transições clássicas "escola-trabalho-família" parecem ser substituídas por dinâmicas ioiô, marcadas pela circulação irregular entre os vários sistemas (Abrantes 2003a; Pais, 2016).

Participação de jovens em programas de aprendizagem ao longo da vida (ALV)

A amplificação das ofertas e a diversificação dos programas educativos resultam de uma transformação à escala político-institucional, no âmbito das sociedades do conhecimento e da informação, das exigências económicas e tecnológicas e das pressões transnacionais. Com o objetivo de combater os fenómenos de insucesso e abandono escolar, de equiparar os níveis de qualificação da população portuguesa aos da média europeia, e de responder aos desafios de uma sociedade em acelerada transformação que não dispensa a participação em processos de aprendizagem ao longo da vida, o estado português tem desenvolvido políticas de formação e creditação que promovem essa diversificação, possibilitando percursos alternativos ao ensino regular (Araújo, 2015; Ávila, 2008, 2023; Costa, 2003; Marques, 2011).

Neste quadro de valorização da ALV, orientado para a qualificação da população adulta e para a promoção da inclusão social e profissional, ganha relevância a criação dos cursos de EFA. Estabelecidos pelo Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de novembro,[1] e inicialmente promovidos pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), destinam-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos e baixos níveis de escolaridade. A sua estrutura flexível e individualizada visa o desenvolvimento de competências sociais, científicas e profissionais, permitindo simultaneamente a certificação escolar e profissional (ANQEP, 2023a), representando uma rutura face aos modelos tradicionais de educação de adultos (Ávila, 2004; Nico *et al*., 2013; Rothes, 2009). A sua "massificação" ocorre com o programa Novas Oportunidades, que impulsiona não só a expansão da oferta de cursos de EFA e de processos de RVCC (reconhecimento, validação e certificação de competências) como a criação de uma rede de centros — os Centros Novas Oportunidades, atualmente Centros Qualifica (Araújo, 2015; Capucha, 2015; Ferreira, 2016).

Através da análise da evolução do perfil etário dos alunos em cursos de EFA 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 (DGEEC, 2024). Os jovens entre os 20 e os 24 anos representam, desde esse ano letivo, a segunda categoria etária com maior peso na população inscrita. 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 acima de 40 anos). Esta tendência levanta questões sobre a juvenilização do público dos cursos de EFA, refletindo uma maior inclusão

1 *Diário da República*, n.º 268/2000, série II, disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/1083-2000-984686 (última consulta em fevereiro de 2026).

desta faixa etária, que, embora não seja a maior em número absoluto, assume uma posição de destaque na distribuição etária dos inscritos. De notar que o aumento do peso dos mais jovens coincide com um período de recuo nas políticas públicas de EFA, o que afastou os adultos menos jovens e com menor escolaridade dos processos de educação e formação de adultos (Ávila, 2023).

Esta tendência não é exclusivamente portuguesa — há um reconhecimento da existência de "jovens cada vez mais jovens" (Brunel, 2004) a participar em programas de ALV nos países da União Europeia. 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 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, Kovacheva e Rambla, 2020). Os cursos de EFA, destinados na sua conceção inicial a públicos adultos, apresentam-se, na atualidade, como um dos percursos educativos disponíveis para os mais jovens, constituindo-se uma alternativa ao modelo escolar regular, que interessa conhecer melhor.

Impactos dos cursos de EFA na relação com a educação

Alguns estudos têm destacado o papel dos cursos de EFA na revalorização do processo educativo, evidenciando o seu potencial para promover um reencontro com a escola num contexto mais flexível e adaptado às necessidades dos indivíduos (Ávila, 2023; Bento, 2010; Ferreira, 2016; Moreira, 2020). Importa sublinhar que os estudos referenciados não esgotam o conjunto de investigações realizadas em Portugal sobre os benefícios da educação e formação de adultos.

Os cursos de EFA valorizam aprendizagens formais, não formais e informais, centrando-se nas experiências dos formandos e promovendo uma aprendizagem autodirigida e transformativa (Ferreira, 2016). Estas práticas implicam uma "rutura com o modelo escolar" (Cavaco, 2009: 33), priorizando-se a aquisição de competências e a reflexão crítica, o que contribui para o aumento da motivação e do interesse dos envolvidos pelas atividades educativas (Pina, 2013).

Pina (2013) constata que, nestes cursos, os formandos desenvolveram uma visão mais positiva sobre a escola, considerando-a uma oportunidade para o seu crescimento pessoal e profissional. Graça (2015) destaca que muitos formandos entraram no mercado de trabalho durante a formação, embora em áreas diferentes daquelas em que se certificaram, mas reconheceram que o curso lhes proporcionou competências úteis para o contexto profissional. Por seu turno, Ferreira (2016) sublinha que os formandos adquiriram mais competências do que inicialmente esperavam, demonstrando uma maior capacidade reflexiva sobre a vida e a sociedade.

A relação pedagógica entre formadores e formandos também é enfatizada. Bento (2010) refere que esta relação é marcada pela proximidade e inovação pedagógica, o que facilita a compreensão dos conteúdos. Pina (2013) reforça que a proximidade e a adequação das metodologias adotadas potenciam aprendizagens

significativas e transformam a perceção dos formandos sobre o papel da escola e dos professores no seu percurso formativo.

Além disso, a formação EFA tem impactos no desenvolvimento pessoal dos formandos, como o aumento da autoestima, a realização de objetivos pessoais (Ferreira, 2016), e a criação de redes de sociabilidade (Pina, 2013). Moreira (2020) confirma que esta formação resulta na elevação das qualificações profissionais e académicas, bem como na atualização de saberes e construção de novos conhecimentos.

Saliente-se ainda os paralelismos entre os impactos identificados pela literatura relativa ao reingresso em instituições educativas através dos cursos EFA e aqueles evidenciados em investigações desenvolvidas no âmbito das escolas de segunda oportunidade, nomeadamente no que respeita à adoção de abordagens mais centradas no aluno e pedagogicamente flexíveis, ao estabelecimento de relações pedagógicas assentes na confiança, bem como à promoção do desenvolvimento pessoal, das competências sociais e da empregabilidade (Renta-Davids *et al.*, 2025; Kiprianos e Mpourgos, 2022; Portela Pruaño *et al.*, 2022; Van Den Berghe *et al.*, 2024).

Atendendo aos efeitos descritos, torna-se particularmente relevante aprofundar a compreensão sobre os efeitos da frequência de cursos de EFA entre os jovens que retomam os estudos após uma trajetória de abandono escolar.

Metodologia

A pesquisa examinou os impactos da frequência de curso(s) de Educação e Formação de Adultos na relação com a educação em jovens (entre 20 e 30 anos) que saíram do sistema de ensino. A metodologia, qualitativa, incluiu a realização de entrevistas semiestruturadas a dez jovens inscritos nestes cursos no ano letivo de 2022-23, na área metropolitana de Lisboa. Procurou-se: a) compreender as relações e perceções face ao modelo escolar e aos cursos de EFA; b) mapear motivos, circunstâncias e condições para a interrupção dos estudos e para o reingresso através dos cursos de EFA; e c) identificar os impactos deste reingresso na relação com os processos de aprendizagem e nos sentidos atribuídos ao respetivo percurso escolar e profissional. As entrevistas seguiram uma abordagem biográfica (Abrantes, Aníbal e Paliotes, 2010; Bertaux, 2020; Caetano e Nico, 2019; Tedder, 2012), com enfoque no percurso escolar dos jovens.

A seleção dos entrevistados foi orientada por quatro requisitos: (i) ter estado/estar inscrito nos cursos de EFA no ano letivo de 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) ou 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. Diversificou-se o grupo de entrevistados por género, e por centros de formação, incidindo-se em dois centros de emprego e formação profissional, e numa escola secundária. A participação dos dez jovens foi voluntária, e cumpriu os princípios do Código de Conduta Ética na Investigação (Iscte, 2022), nomeadamente de consentimento, confidencialidade, proteção e segurança. As entrevistas presenciais realizaram-se individualmente,

duraram aproximadamente uma hora e decorreram em locais definidos de acordo com as disponibilidades dos entrevistados: jardins, cafés, centros comerciais, escolas e residência própria. Apenas uma entrevista foi realizada *online*, através da plataforma Zoom, por opção da pessoa entrevistada.

As entrevistas foram integralmente transcritas. Posteriormente, foi realizada uma análise temática, articulando referenciais teóricos prévios com categorias emergentes da própria análise. Deste modo, a análise combinou processos de categorização com estratégias de interligação, permitindo, a partir da informação categorizada, a triangulação entre dados provenientes de estudos prévios e das entrevistas, identificando-se relações entre os dados, nomeadamente padrões e singularidades (Maxwell, 2009).

Caracterização do perfil social e escolar dos entrevistados

Dos elementos de caracterização social e do percurso escolar dos jovens entrevistados, é relevante referir que a maioria tem naturalidade e nacionalidade portuguesas (nove em dez, sendo a exceção um caso com naturalidade e nacionalidade brasileira). Trata-se de cinco raparigas e cinco rapazes, com uma média de idades de 24,5 anos, coincidindo precisamente com o ponto médio do intervalo selecionado (20-30 anos) (quadro 1).

Quanto à caracterização socioeconómica da família, predominam, em termos de qualificações escolares, níveis de escolarização relativamente baixos entre os progenitores (4.º e 6.º anos; apenas um licenciado e um mestre), e níveis relativamente mais elevados entre as progenitoras (quatro mães concluíram o secundário; dois casos de licenciatura). A situação socioprofissional nas famílias evidencia a predominância de empregados executantes (metade dos casos). Apenas um registo corresponde a empresário, dirigente ou profissional liberal (EDL), referente ao par de progenitores mais escolarizado e que exerce, também, profissões mais especializadas (informático e arquiteta). Há uma relativa homogeneidade nos perfis sociais dos jovens entrevistados.

Nos percursos escolares da população jovem entrevistada (quadro 2) encontram-se, tendencialmente, as seguintes regularidades: a) frequência comum do pré-escolar; b) frequência de estabelecimentos de ensino público; c) percursos escolares pautados por retenções, desistências e períodos de suspensão dos estudos; d) retenções escolares maioritariamente cumulativas (tendência para reprovar mais do que uma vez) e com ocorrências em todos os ciclos de ensino. O período de suspensão dos estudos é variável (sobretudo no ensino secundário e quando se atinge a maioridade, embora exista uma saída aos 14 anos e três casos aos 16 anos), registando-se intervalos de tempo que oscilam entre um e nove anos (4,8 anos em média).

Ao longo dos seus percursos, todas as pessoas entrevistadas passaram por várias instituições escolares, tendo frequentado mais de três escolas. No que diz respeito à idade de ingresso nos cursos de EFA, observa-se uma grande variação, com registos que vão dos 17 aos 26 anos. Esta dispersão etária revela a ausência de um padrão ou tendência definida no momento de reingresso no sistema educativo através desta via formativa.

Quadro 1 Caracterização social

Nome*	Sexo	Idade	Escolaridade dos progenitores		Profissão/situação perante o trabalho		Categoria socioprofissional do grupo doméstico de origem
			Pai	Mãe	Pai	Mãe	
António	M	22	4.º ano	6.º ano	Operário na construção civil	Operária na construção civil	Assalariados executantes pluriativos
Carolina	F	22	4.º ano	12.º ano	Desempregado	Lojista	Empregados executantes
Filipe	M	26	Licenciado	4.º ano	Mecânico	Empregada de limpeza	Empregados executantes
Frederico	M	26	Sem informação	4.º ano	Sem informação	Cozinheira	Empregados executantes
Heloísa	F	24	12.º ano	12.º ano	Mecânico	Comercial de *telemarketing*	Empregados executantes
Jasmine	F	23	Mestrado	Licenciada	Técnico de projetos	Técnica de geriatria	Profissionais técnicos e de enquadramento
Maria	F	26	4.º ano	11.º ano	Operário na construção civil	Assistente de contabilidade	Profissionais técnicos e de enquadramento
Mariana	F	24	9.º ano	12.º ano	Mecânico	Auxiliar de educação infantil	Empregados executantes
Odrinhas	M	30	4.º ano	4.º ano	Motorista	Doméstica	Operários industriais
Rodrigo	M	22	12.º ano	Licenciada	Informático	Arquiteta	Empresários, dirigentes e profissionais liberais

* Para salvaguardar o anonimato, os nomes dos participantes são fictícios e foram escolhidos pelos próprios.

Relativamente à formação nos cursos de EFA, a população entrevistada apresenta uma distribuição heterogénea: (i) por modalidade do curso (quatro jovens frequentam/frequentaram cursos de EFA no ano letivo de 2022-23 em modalidade presencial e seis em formato *online*); (ii) por nível (quatro jovens frequentam o 3.º ciclo do ensino básico, seis o ensino secundário); e (iii) por área de formação (três jovens frequentam o curso de técnico auxiliar de saúde, dois de cuidador de crianças e jovens, dois de técnico auxiliar de educação, um de técnico administrativo, um de técnico de contabilidade e um jovem, o curso de EFA — nível secundário de certificação escolar).

À data da entrevista, apenas dois jovens haviam concluído o curso de EFA (quadro 3); os restantes encontravam-se desempregados e a frequentar a formação. Todos os participantes referiram experiências profissionais anteriores, geralmente em períodos de interrupção escolar/formativa. Predominam trajetórias no setor dos serviços, nomeadamente em supermercados, restauração, comércio e logística. Alguns jovens trabalharam ainda na construção civil, distribuição de bebidas e em funções técnicas, como auxiliar de saúde ou administrativa. Em quatro casos, registou-se acumulação de múltiplas atividades profissionais, evidenciando percursos marcados por alguma

Quadro 2 Percurso escolar e formativo

Nome	Escolaridade alcançada no sistema regular	Número de retenções (e ano)	Número de desistências	Número de escolas, centros e cursos EFA frequentados	Última saída da escola (e idade no momento)	Idade 1.ª inscrição nos cursos EFA	Duração total do período suspensão dos estudos	Área, nível e modalidade da formação nos EFA
António	10.º ano incompleto	1 (8.º ano)		– 3 escolas – 1 centro de formação profissional – 1 curso EFA	11.º ano (18 anos)	19 anos (iniciou a formação com 20 anos)	2 anos	– Técnico administrativo – Secundário – *Online*
Carolina	8.º ano	Várias (9.º ano)	Várias (9.º ano) 3 cursos EFA	– 4 escolas – 2 centros de formação profissional – 3 cursos EFA	9.º ano (16 anos)	18 anos	1 ano	– Cuidador de crianças e jovens – Básico 3 – *Online*
Filipe	7.º ano	2 (2.º e 6.º ano)	1 curso EFA	– 2 escolas (1 CEF* e 1 curso profissional) – 1 centro de formação profissional, 1 formação Vida Ativa** e 1 curso EFA	7.º ano (16 anos)	17 anos	8 anos	– Cuidador de crianças e jovens – Básico 3 – *Online*
Frederico	11.º ano	1 (7.º ano)	2 (secundário)	– 3 escolas – 1 centro de formação profissional – 1 curso EFA	11.º ano (18 anos)	26 anos	8 anos	– Técnico de contabilidade – Secundário – *Online*
Heloísa	11.º ano	1 (10.º ano, Brasil)		– 3 escolas (Br) – 1 escola profissional (Pt) – 1 centro de formação profissional – 1 curso EFA	11.º ano (18 anos)	23 anos	3 anos	– Técnica auxiliar de saúde – Secundário – Presencial
Jasmine	12.º ano incompleto	1 (11.º ano)	1 (10.º ano)	– 4 escolas (2 Pt e 2 G-B) – 1 centro de formação profissional – 1 curso EFA	12.º ano (19 anos)	22 anos	3 anos	– Técnica auxiliar de saúde – Secundário – Presencial
Maria	9.º ano	1 (1.º ciclo) 1 (6.º ano) Várias (5.º ano)	1 curso EFA	– 4 escolas – 1 centro de formação profissional – 2 cursos EFA	6.º ano (15 ou 16 anos)	18 anos	9 anos	– Técnica auxiliar de educação – Básico 3 – *Online*
Mariana	12.º ano incompleto	1 (9.º ano)	2 (secundário)	– 5 escolas – 1 centro de formação profissional – 1 curso EFA	12.º ano (18 anos)	23 anos	4 anos	– Técnica auxiliar de saúde – Secundário – Presencial
Odrinhas	9.º ano	2 (2.º e 4.º ano)		– 3 escolas – 1 centro de formação profissional – 3 cursos EFA	5.º ano (14 anos)	21 anos	7 anos	– Cuidador de crianças e jovens – Básico 3 – *Online*
Rodrigo	11.º ano incompleto	2 (10.º ano)		– 3 ou 4 escolas – 1 curso EFA numa escola secundária	10.º ano (18 anos)	21 anos	3 anos	– Secundário certificação escolar (tipo B) – Presencial

* Os Cursos de Educação e Formação (CEF) são uma opção no ensino básico que confere dupla certificação — escolar e profissional —, permitindo o prosseguimento de estudos ao nível secundário e a inserção no mercado de trabalho.
** A medida Vida Ativa — Qualifica+ promove a integração de adultos em situação de desemprego no mercado de trabalho, através de ações de formação de curta duração, dirigidas a pessoas inscritas nos Serviços de Emprego do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Quadro 3 Situação profissional

Nome	Situação perante o trabalho e a formação	Experiência profissional (anterior à formação)
António	– Desempregado – A frequentar	– Obras e biscates
Carolina	– Desempregada – A frequentar	– Funcionária de supermercado – Funcionária de restauração
Filipe	– Desempregado – A frequentar	– Operador de logística (armazém)
Frederico	– Desempregado – A frequentar	– Operador de armazém – Distribuição de bebidas – Obras – Estâncias de materiais de construção
Heloísa	– Desempregada – A frequentar	– Funcionária de restauração – Técnica administrativa
Jasmine	– Desempregada – A frequentar	– Lojista
Maria	– Funcionária de limpeza – Concluída	– Funcionária de limpeza
Mariana	– Desempregada – A frequentar	– Lojista – Funcionária de supermercado – Técnica auxiliar de saúde
Odrinhas	– Desempregado – Concluída	– Motorista
Rodrigo	– Desempregado – A frequentar	– Funcionário de restauração

instabilidade laboral. Importa referir que, em pelo menos um caso, a ocupação profissional anterior coincidiu com a área de formação frequentada no curso de EFA. Para alguns jovens, os percursos foram ainda marcados por sucessivos movimentos de saída e retorno à escola, oscilando entre momentos de formação e inserção no mercado de trabalho.

Em síntese, os percursos dos jovens entrevistados evidenciam não só a experiência comum do confronto com o insucesso escolar, cumulativo em muitos casos, mas também a não linearidade do trajeto, pautado por saídas e retornos. 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 sócio-familiar 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 de CEF e um curso profissional de restauração, o único momento escolar (para além da atual formação em 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 da Covid-19, aproveitou para voltar a estudar, uma vez que considera que "com o 7.º ano ninguém me vai dar trabalho".

Frederico, um jovem de 26 anos, com progenitores portugueses (desconhece a profissão do pai, mãe cozinheira), mencionou 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 fê-lo optar pelo trabalho. A sua experiência profissional passou pela distribuição de bebidas, por um armazém de frutas, pelas obras e por estâncias de materiais de construção.

Heloísa, com 24 anos, de nacionalidade brasileira (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 atividades laborais. 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 em 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 1.º como no 2.º ciclo do ensino básico. Frequentou dois cursos de EFA e uma formação Vida Ativa. Atualmente tem dois filhos, e 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 e o abandono do futsal, desporto que praticava frequentemente. Trabalhou como lojista, funcionária de supermercado e técnica 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 oito anos afastado dos estudos, inscreveu-se num curso de EFA, que interrompeu para trabalhar numa empresa de transportes. A pressão laboral fê-lo regressar novamente às formações 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 de EFA numa escola secundária. 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.

Perceções dos jovens sobre aspetos distintivos dos cursos de EFA

Aferir os impactos da frequência dos cursos de EFA na relação com a educação implica compreender a relação e a perceção dos jovens sobre essa formação e identificar os aspetos que a diferenciam do "modelo escolar", assim como das instituições de ensino anteriormente frequentadas.

Sendo dirigidos a um público adulto, os cursos de EFA promovem práticas pedagógicas adaptadas a este perfil etário, realçando competências adquiridas ao

longo da vida, em vez de um foco exclusivo no currículo escolar regular (Ferreira, 2016; Silva, 2009). Por outro lado, o próprio currículo, nos cursos de EFA, é orientado por competências-chave (Alves e Lameira, 2021; Gomes, 2006). Esta abordagem diferenciada é visível no testemunho de Rodrigo, que refere: "Nos cursos EFA, sinto que sou capaz de fazer as coisas, os professores interessam-se pelo que digo. Têm curiosidade, perguntam-me coisas." Esta valorização do sujeito e do seu percurso tem um impacto significativo, particularmente ao nível da autoestima e motivação, como observado por Silva (2009).

Os jovens reconhecem as diferenças entre o modelo escolar regular e os cursos de 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). Os jovens entrevistados destacam também a maior flexibilidade dos cursos de EFA. Nas palavras de Maria: "À noite posso fazer os trabalhos, na escola tinha de ser no momento." A formação a distância também é apontada como uma vantagem: "É uma mais-valia a nível familiar e pessoal" (Odrinhas). Frederico e Maria enfatizam que a possibilidade de conciliar a formação com a vida pessoal foi um fator decisivo para escolherem os cursos de EFA.

Outro aspeto frequentemente referido é a relação mais próxima com os formadores. Segundo Jasmine, os formadores são "mais *compreensíveis*, mais na base do diálogo". Odrinhas menciona que alguns formadores "foram como pais e mães", enquanto Rodrigo destaca que "têm a mente mais aberta para outras possibilidades, outras maneiras de fazer as coisas, não precisa de ser tudo à moda antiga". Mariana refere que os cursos de 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).

Apesar das experiências positivas, há também críticas, como a de Filipe, que descreve as aulas de TIC como "as piores 200 horas da minha vida" devido ao ritmo lento das atividades. Maria também aponta que, em algumas ocasiões, os formadores "estão seis horas a ler *slides*" sem articulação prática, o que dificulta a assimilação do conteúdo. Alguns aspetos do funcionamento dos cursos são vistos como desmotivadores, como a repetição de conteúdos em diferentes módulos, mencionada por Filipe, ou a falta de recursos digitais adequados, assinalada por Mariana.

A convivência intergeracional nos cursos de EFA é valorizada por jovens como Carolina, que afirma ter desenvolvido "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 de 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".

O testemunho de Heloísa é também revelador dos impactos que a frequência do curso teve na sua relação com a aprendizagem e com a educação: "quando comecei a estudar lá, comecei a perceber que não existe idade para estudar e para aprender coisas novas. […] Depois de entrar no IEFP, eu sinto que não quero parar de estudar."

Em geral, as opiniões sobre os cursos de EFA são positivas, com cinco dos sete jovens a quem foi colocada a questão a afirmar que foi a fase escolar de que mais gostaram. No entanto, a duração extensa dos cursos, o conteúdo, duração e sequência das unidades de formação de curta duração (UFCD), os recursos digitais disponibilizados pelo IEFP e 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), foram aspetos criticados por alguns jovens.

A transição de modelos transmissivos para a aprendizagem significativa

No que diz respeito aos processos e conteúdos de aprendizagem, os depoimentos refletem, em grande parte, uma visão crítica das escolas anteriores. Os jovens descrevem o "modelo escolar" como transmissivo, em oposição ao ambiente construtivo dos cursos de EFA. De acordo com Tonucci (1986), o modelo transmissivo é caracterizado por um ensino autoritário e hierarquizado, no qual o aluno ocupa uma posição passiva. Já o modelo construtivo, adotado nos cursos de EFA, envolve o aluno ativamente no processo de aprendizagem, valorizando os seus interesses e ritmos.

Jovens como Filipe e Carolina, que não se identificaram com o modelo transmissivo, encontraram nos cursos de EFA um espaço onde puderam transformar a sua relação com a aprendizagem, passando de uma "adesão distanciada" (Abrantes, 2003a) para uma atitude envolvida e motivada: "Nos cursos EFA dá motivação estar na escola porque o método deles é diferente" (Mariana).

Para Rodrigo, os cursos de EFA foram a única opção viável para continuar os estudos: "se eu não tivesse encontrado os cursos EFA como opção eu não teria continuado a estudar". Este jovem, que descreveu o seu percurso escolar como marcado pela "raiva" em relação à escola, e Filipe, que encontrou nos cursos de EFA a "primeira vez [em que] tive vontade de ir para a escola", ilustram como os cursos de EFA permitem uma reconfiguração positiva da relação com a escola.

Embora as conceções utilitaristas em relação às instituições de educação formal permaneçam — aliás, os motivos que levariam a ingressar nos cursos de EFA estão diretamente relacionadas com experiências e expectativas face ao mercado de trabalho —, torna-se evidente que, para alguns jovens, os cursos representam também um espaço de (re)estruturação identitária: "estou numa fase da vida em que me encontrei", afirma Mariana.

Relativamente aos impactos dos cursos de EFA nos processos de aprendizagem (relação com o saber), apesar de serem considerados "mais *soft*", os jovens encontram nestes cursos uma modalidade de ensino que apresenta um nível de exigência considerável e que promove a aprendizagem: "aqui a gente aprende […]. A gente realmente estuda", afirmou Heloísa. Maria compara o seu desempenho nos cursos de EFA com o ensino regular, sublinhando a maior necessidade de foco: "enquanto na escola uma pessoa pode não focar tanto, aqui [nos cursos de EFA] já somos obrigados a focar. Já que queremos o 9.º ano temos de nos aplicar mais um pouco". Filipe reconhece que "aprende mais e mais variado", enquanto Jasmine valoriza a capacidade de captar mais conteúdos em módulos mais curtos. De um modo geral os jovens consideram que os cursos são eficazes na promoção do conhecimento. Filipe sublinha que "de algum módulo a pessoa vai aprender qualquer coisa que goste".

Por outro lado, os cursos de EFA são associados a um ambiente educativo com menos pressão e mais próximo, o que facilita a aprendizagem, como observado por Carolina: "estou a ganhar conhecimento de uma forma que não é tão regrada como na escola". A relação mais aberta entre formadores e formandos é descrita por jovens como Mariana e Heloísa como um fator de estímulo.

Em termos de matérias, a recuperação da relação com disciplinas como a matemática é notável. Filipe, que anteriormente via a disciplina como um "pesadelo", passou a alcançar boas notas, enquanto Frederico, que antes apenas assistia às aulas "por obrigação", começou a perceber a utilidade da matemática.

A perceção face às componentes curriculares modulares — as unidades de formação de curta duração — 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." Mariana destaca a oportunidade de contacto com áreas de estudo que desconhecia — como modelos de urbanismo — e o impacto do conhecimento adquirido ao nível do desenvolvimento pessoal, afirmando que "o ser humano só se desenvolve com conhecimento e com cultura". Este impacto é partilhado por Maria e Odrinhas, que reconhecem uma transformação no 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 varia de acordo com o contexto individual e social de cada jovem, bem como do reconhecimento da utilidade/aplicabilidade da formação no contexto profissional futuro, e dos motivos para a inscrição, como refere Roque (2012).

Reconstruir o sentido da educação: impactos dos cursos de EFA na autoimagem e no percurso profissional

A terceira dimensão identificada — os impactos da frequência de um curso de EFA nos sentidos atribuídos ao respetivo percurso escolar e profissional (relação com o "eu") — subdivide-se em dois níveis. O primeiro, relacionado com a autoimagem dos jovens enquanto formandos/aprendentes e, o segundo, com o percurso profissional.

No que respeita ao primeiro, importa mencionar que a obtenção de um diploma escolar elevou a autoestima e a valorização pessoal dos formandos. O certificado é visto como uma conquista pessoal, como destaca Maria: "[…] se eu acabar o 12.º é mesmo para eu lançar um foguete". Tal como recorda Ávila (2008: 372), 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".

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).

Recordemos que a perceção sobre as competências escolares influencia a relação que o aluno desenvolve com a instituição de ensino. Tal como afirma Santiago (1993: 70), "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 refletiria nas atitudes perante a escola". Neste sentido, a perceção de sucesso (derivada 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.

As entrevistas demonstram que os cursos de EFA — devido a um conjunto diversificado de fatores, desde o conteúdo dos módulos, a relação formador-formando, os métodos e abordagens pedagógicos utilizados, entre outros — mais do que qualquer conteúdo/competência, parecem motivar os jovens a *aprender a aprender*, um objetivo central da aprendizagem ao longo da vida. Nas palavras de Savater, *ensinar a aprender* constitui uma dimensão que deveria ser considerada prioritária em "qualquer plano de ensino bem desenhado", já que se trata de um saber "que nunca acaba e que possibilita todos os outros" (Savater, 1997: 41).

O segundo impacto refere-se ao percurso profissional. Para alguns jovens, os cursos ajudaram a descobrir vocações, como Odrinhas, Maria e Frederico, que decidiram seguir as áreas dos seus cursos. Para outros, como Carolina, a experiência confirmou que enfermagem não era o seu caminho, direcionando-a para a área da educação. Para Mariana, Jasmine e Heloísa, o curso é um passo para alcançar uma licenciatura na área da saúde. Rodrigo, por sua vez, encontrou uma conexão com o mundo da música através do curso: "a vinda para os cursos EFA conectou-me com um dos meus professores que me pode conectar com músicos […] estou ansioso".

O impacto dos cursos de EFA, como sintetizado neste capítulo, transcende o conteúdo académico, ajudando a estruturar novas relações com a educação e o mercado de trabalho, além de fomentar um interesse renovado pela aprendizagem.

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: 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: 230), e, como tal, pela não linearidade. Machado Pais (2016) sugere a necessidade de métodos pós-lineares para a aproximação à vida dos jovens e Vieira (2015) propõe uma abordagem que considera essa pluralidade de percursos, propondo quatro perfis: carreiras focadas, carreiras atrasadas, itinerários exploratórios e itinerários erráticos. Contudo, poderá haver mobilidade entre percursos, como demonstrado nos testemunhos dos jovens, em que coexistem, no mesmo indivíduo, diferentes relações e posicionamentos face à escola e ao respetivo percurso escolar.

Os percursos dos jovens investigados remetem para outras dimensões de análise a considerar. A primeira decorre da articulação entre sociologia da juventude e das classes sociais. 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), 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: 238-239). Vários testemunhos (Jasmine, Heloísa, Frederico, Mariana) evidenciam a procura pela autenticidade de si mesmos, que se reflete nas mudanças de área de estudo (Jasmine), na vontade de trabalhar com o objetivo de "ter independência" (Heloísa) e de "comprar as minhas coisas" (Mariana).

Os percursos dos jovens indicam que a linearidade "educação-trabalho-casa" não é a única via desejada. Embora alguns, como António e Rodrigo, expressem o desejo de uma vida estável, outros, como Heloísa e Mariana, encontram sentido na flexibilidade dos seus percursos. As experiências fora do contexto escolar, especialmente no trabalho, parecem contribuir para o desenvolvimento pessoal e a valorização da escolaridade posterior.

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, consequentemente, para a valorização da atual formação. A estrofe "Meu tempo é quando", de Vinicius de Moraes (1960), evidencia como o tempo subjetivo de cada jovem se tornou central no seu percurso formativo.

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". 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, Kovacheva e Rambla, 2020: 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 (...) 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: 6)

Considerações finais

Ao longo da investigação exploraram-se dimensões cruciais para as reflexões delineadas nos objetivos. Retomam-se agora essas dimensões, propondo novas indagações.

Como sublinha Reis, a experiência escolar deve ser lida no contexto dos percursos biográficos, dado que "são os próprios indivíduos que ligam os pontos, tecem suas redes, reconfigurando-as ao longo de suas trajetórias" (Reis, 2019: 22). Assim, as entrevistas biográficas realizadas, centradas nos impactos da frequência dos cursos de EFA, revelaram dinâmicas de recuperação das relações educativas e de aprendizagem. Apesar da expectável heterogeneidade dos testemunhos dos jovens, as entrevistas revelam que os impactos resultantes da frequência de cursos de EFA estão alinhados com outros identificados em estudos anteriores, como os de Bento (2010), Delgado (2015), Ferreira (2016), Graça (2015), Moreira (2020) ou Pina (2013).

Ainda que os impactos identificados tendam a ser positivos, as interpretações dos jovens evidenciam uma pluralidade de posicionamentos, narrativas e contextos de vida. A relação com a educação, e com os cursos de EFA em particular,

revela-se como um processo dinâmico, marcado por influências multidimensionais. Tal como Ávila refere, a escolaridade é moldada por "contextos e quadros de interação concretos" (2008: 330), evidenciando a influência das condições sociais nos percursos escolares.

Não obstante, de um modo geral, os cursos de EFA mostraram-se relevantes no desenvolvimento pessoal dos jovens, destacando-se, desde logo, a melhoria no 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").

Na relação com as instituições de ensino formal, os jovens evidenciaram uma transformação positiva nas suas perceções sobre o ambiente escolar. Ao contrário da maioria das experiências educativas anteriores, os cursos de EFA ofereceram um espaço mais construtivo e inclusivo, contribuindo para a adesão ao papel de aprendente e para a estruturação identitária dos jovens, o que representa, para alguns, a primeira vez que se sentem integrados numa instituição de educação formal.

Por sua vez, no que respeita aos processos de aprendizagem, os jovens relataram transformações importantes, como o resgate do interesse por áreas do conhecimento anteriormente desvalorizadas, e a descoberta de novas áreas. A proximidade relacional entre formadores e formandos, aliada a metodologias pedagógicas baseadas na aquisição de competências, foi determinante para estas transformações.

Quanto aos impactos na autoimagem e no percurso profissional, muitos dos jovens reconheceram o contributo dos cursos de EFA para a valorização das suas capacidades intelectuais e para a clarificação dos seus objetivos e vocações profissionais.

A análise destas dimensões permite concluir que, além dos impactos profissionais, a maioria dos jovens entrevistados reequacionou as suas relações consigo mesmo, com a educação e com a aprendizagem. Em nosso entender, dois fatores foram essenciais para esse efeito: (i) o ambiente educativo proporcionado nos cursos de EFA, mais favorável à aprendizagem e ao "acolhimento" de percursos "não lineares"; e (ii) a maior predisposição para aprender na fase da vida em que os jovens se encontram (apresentando "mais maturidade", sentem que devem aproveitar a formação, *agora* interpretada como uma oportunidade).

Não obstante os impactos positivos identificados, a presença de jovens em programas de educação de adultos suscita questões que extravasam o âmbito empírico deste estudo, mas que são relevantes para a reflexão sobre o futuro dos cursos de EFA. Em particular, importa questionar em que medida dispositivos formativos inicialmente concebidos para populações adultas respondem às especificidades de públicos juvenis marcados por percursos escolares descontínuos e experiências prévias de desencontro com a escola.

Embora os resultados das entrevistas evidenciem que os jovens valorizam o facto de serem tratados como adultos e a integração em grupos etariamente diversos, levantam-se, ainda assim, reflexões sobre a adequação das práticas pedagógicas e curriculares a este alargamento do público-alvo. Que desafios se

colocam aos formadores e aos referenciais pedagógicos quando os cursos de EFA passam a integrar jovens adultos com expectativas, interesses e referências culturais distintas? Que margem de flexibilidade pedagógica é prevista para responder a esta heterogeneidade?

Neste sentido, mais do que concluir sobre a existência de um eventual desajuste entre o projeto inicial dos cursos de EFA e os públicos que atualmente os frequentam, os dados aqui apresentados sugerem a pertinência de inverter a questão analítica: que impactos têm estes jovens nos próprios cursos de EFA e nos modos como são pensados e implementados? Trata-se de um campo que carece de investigação específica, particularmente no que respeita às práticas pedagógicas e às políticas de ALV que incluem estes jovens como público-alvo (Amaral, Kovacheva e Rambla, 2020).

No que concerne ao ensino regular, os percursos destes jovens convidam a questionar a capacidade da escola em acolher, integrar e valorizar alunos com trajetórias e necessidades diversas, interrogando os modos como a escolaridade inicial responde — ou falha em responder — a experiências marcadas por desencontros e desmotivação. Simultaneamente, estes percursos remetem para a forma como o sistema educativo lida com trajetórias de abandono e posterior reingresso em modalidades alternativas de educação e formação, que, para alguns jovens, podem constituir respostas percecionadas como mais flexíveis e ajustadas às suas expectativas e vivências. Que ajustes têm sido promovidos pelas escolas para responder a estes percursos não lineares? Que tensões ou novas formas de desigualdade podem emergir da coexistência de diferentes ofertas educativas? E qual a adequabilidade entre as novas políticas de ALV, que incluem estes jovens como público-alvo, e os impactos concretos nas suas vidas e expectativas? (Amaral, Kovacheva e Rambla, 2020).

Este estudo sugere a necessidade de 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. É essencial continuar a escutar os jovens, colocando os seus testemunhos e experiências no centro da formulação de políticas educativas. Tal como sublinha Vieira, é necessário contrariar os discursos adultocêntricos "assentes em critérios de apreciação de práticas e de percursos de vida baseados nos valores da própria experiência geracional de quem os emite" (Vieira, 2016: 142-143) e que muitas vezes ofuscam as lógicas emergentes que os jovens constroem nos seus percursos de vida. Como António afirmou: "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" (Borghi, 2009: 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: 1125).

Em conclusão, a pesquisa aqui apresentada orienta-nos para a importância de propostas educativas mais flexíveis, alinhadas com as exigências das sociedades contemporâneas e com o desenvolvimento de sujeitos autónomos, reflexivamente atentos e capazes de enfrentar os desafios do futuro.

Referências bibliográficas

Abrantes, Pedro (2003a), "Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, pp. 93-115.

Abrantes, Pedro (2003b), *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta.

Abrantes, Pedro, Alexandra Aníbal, e Flávia Paliotes (2010), "Do método biográfico em sociologia da educação", *Sociologia da Educação — Revista Luso-Brasileira*, 2, pp. 5-31.

Alves, Maria João, e Sandra Lameira (orgs.) (2021), *Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos — Nível Básico*, Lisboa, ANQEP.

Amaral, Marcelo Parreira do, Siyka Kovacheva, e Xavier Rambla (2020), *Lifelong Learning Policies for Young Adults in Europe. Navigating between Knowledge and Economy*, Bristol, Bristol University Press, Policy Press, DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rk3z.

ANQEP — Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (2023a), *Cursos Educação e Formação de Adultos*, Lisboa, ANQEP, disponível em: https://www.anqep.gov.pt/np4/Curso_Educacao_Formacao_Adultos.html (última consulta em fevereiro de 2026).

Araújo, Luísa (2015), "Educação de adultos: soluções transitórias para um problema persistente", em Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal,* vol. I, Coimbra, Almedina.

Ávila, Patrícia (2004), *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Relatório de Avaliação Nacional, 2002/2003*, Lisboa, Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Ávila, Patrícia (2008), *A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Oeiras, Celta, disponível em: https://www.academia.edu/25014356/A_Literacia_dos_Adultos?source=swp_share (última consulta em fevereiro de 2026).

Ávila, Patrícia (2023), "Aprendizagem e educação de adultos em Portugal e na UE: relevância sociológica, desafios conceptuais e resultados de investigação", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 102, pp. 9-39, DOI: https://doi.org/10.7458/SPP202310231587.

Ávila, Patrícia, e Alexandra Aníbal (2019), "Adultos e aprendizagem em Portugal: uma década de avanços e retrocessos no combate às desigualdades sociais educativas da população adulta", em Luís Rothes (org.), *A Participação Educativa dos Adultos. Realidades e Desafios*, Coimbra, Mais Leituras, pp. 15-39.

Bauman, Zygmunt (2000), *Modernidade Líquida*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

Bento, Alexandra (2010), *Educação e Formação de Jovens e Adultos. Um Passo para Uma Maior Coesão Social e Inserção Socioprofissional*, Faro, Universidade do Algarve, tese de mestrado, disponível em: https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/1645 (última consulta em fevereiro de 2026).

Bertaux, Daniel (2020), *As Narrativas de Vida*, Lisboa, Editora Mundos Sociais (4.ª edição).

Borghi, Idalina Souza Mascarenhas (2009), *Juventude na Educação de Jovens e Adultos. Novos Sujeitos Num Velho Cenário*, Salvador, BA, Universidade Federal da Bahia, tese de mestrado, disponível em: http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11067 (última consulta em fevereiro de 2026).

Bourdieu, Pierre (1983), "A 'juventude' é apenas uma palavra", em Pierre Bourdieu, *Questões de Sociologia*, Rio de Janeiro, Marco Zero, pp. 112-121, disponível em: https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/a-juventude-e-apenas-uma-palavra-bourdieu.pdf (última consulta em fevereiro de 2026).

Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1970), *A Reprodução. Elementos para Uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Vega.

Brunel, Carmem (2004), *Jovens cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos,* Porto Alegre, Mediação.

Caetano, Ana (2011), "Para uma análise sociológica da reflexividade individual", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, pp. 157-174.

Caetano, Ana, e Magda Nico (2019), "Forever young: creative responses to challenging issues in biographical research", *Contemporary Social Science*, 14 (3-4), pp. 361-378, DOI: https://doi.org/10.1080/21582041.2018.1510134.

Capucha, Luís (2015), "Iniciativa Novas Oportunidades, o tempo da igualdade", em Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*, vol. I, Coimbra, Almedina, pp. 393-410.

Cavaco, Carmen (2009), *Adultos Pouco Escolarizados. Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, tese de doutoramento, disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/972 (última consulta em fevereiro de 2026).

Charlot, Bernard (1996), "Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia", *Cadernos de Pesquisa*, 97, pp. 47-63.

Costa, António Firmino da (2003), "Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação", em Alexandre Quintanilha, António Firmino da Costa, Carlos Fortuna, Daniel Sampaio, Eduardo Marçal Grilo, Gilberto Velho, João Ferreira de Almeida, José Sampaio, José Bragança de Miranda, José Madureira Pinto, José Mariano Gago, Licínio Carlos Lima, Lucie Tanguy, Manuel Braga da Cruz, Manuel Carmelo Rosa, Manuel Pinto, Patrick Champagne, Sérgio Grácio, e T. Scott Murray, *Cruzamentos de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 179-194.

Dayrell, Juarez (2007), "A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil", *Educação & Sociedade*, 28, pp. 1105-1128, DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022.

Delgado, Luísa Maria da Silva (2015), *Trajetórias, Motivações e Projetos de Adultos que Regressam à Escola*, Lisboa, Iscte, tese de doutoramento, disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/9646 (última consulta em fevereiro de 2026).

Diogo, Ana Matias (2016), "Trajetórias escolares e sentidos atribuídos à escola entre a tradição e a modernidade: perfis de jovens açorianos", *Revista Portuguesa de Educação*, 29 (2), pp. 329-357, DOI: https://doi.org/10.21814/rpe.7916.

DGEEC — Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2024), *Perfil do Aluno*, Lisboa, DGEEC, disponível em: https://www.dgeec.medu.pt/art/64ad21cb8e5ca5b1c8676270/64ad2dfe8e5ca5b1c867627e/64f84e08d128bc76d4fba910/6571b5633c4f90613cb1b8ea#artigo-65798d2f7276e99ba53fc183 (última consulta em fevereiro de 2026).

Dubet, François (1998), "A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização", *Contemporaneidade e Educação,* 3, pp. 27-33, disponível em: 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 (última consulta em fevereiro de 2026).

Dubet, François, e Danilo Martuccelli (1997), "A socialização e a formação escolar", *Lua Nova*, 40/41, pp. 242-266.

Dubet, François, e Danilo Martuccelli (1998), *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*, Buenos Aires, Losada.

Ferreira, Ana (2016), *Os Cursos de Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário. Impacto e Novos Desafios*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, tese de doutoramento, disponível em: http://hdl.handle.net/10362/19121 (última consulta em fevereiro de 2026).

Furlong, Andy, e Fred Cartmel (1997), *Young People and Social Change. Individualization and Risk in Late Modernity*, Londres, Open University Press.

Giddens, Anthony (2004), *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge, Polity Press.

Gomes, Maria do Carmo (org.) (2006), *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos — Nível Secundário*, Lisboa, Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).

Graça, Ana (2015), *Contributos dos Cursos EFA no Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Comunitário*, Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, tese de mestrado, disponível em: https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/1856 (última consulta em fevereiro de 2026).

Grácio, Sérgio (1991), "Crise juvenil e invenção da juventude: notas para um programa de pesquisa", em Stephen Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto, Afrontamento, pp. 37-57.

Grácio, Sérgio (1997), "Escola e género: a supremacia das raparigas, em Sérgio Grácio, *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educa, pp. 49-66.

INE — Instituto Nacional de Estatística (2013), *Aprendizagem ao Longo da Vida. Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2011*, Lisboa, INE, disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=160759391&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt (última consulta em fevereiro de 2026).

Iscte — Instituto Universitário de Lisboa (2022), *Código de Conduta Ética na Investigação*, disponível em: www.iscte-iul.pt/assets/files/2022/01/24/1643044824553_Co_digo_de_Conduta_E_tica_na_Investigac_a_o_ISCTE.pdf (última consulta em fevereiro de 2026).

Kiprianos, Pandelis, e Ioannis Mpourgos (2022), "Back to school: from dropout to second chance schools", *Journal of Adult and Continuing Education*, 28 (1), pp. 27-48, DOI: https://doi.org/10.1177/1477971420979725.

Lahire, Bernard (2002), *Homem Plural. Os Determinantes da Ação,* Petrópolis, Vozes.

Lebeau, Rose, e Thérèse Bouffard (2023), "Etude longitudinale des relations entre la perception de compétence, la motivation et le rendement scolaires", *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'Education*, 45 (4), pp. 987-1027, DOI: https://doi.org/10.53967/cje-rce.5281.

Marques, Andreia (2011), *Percursos Escolares e Projectos de Vida dos Jovens. Um Estudo de Caso Num Bairro Social da Cidade de Lisboa*, Lisboa, Iscte — Instituto Universitário de Lisboa, tese de mestrado, disponível em: http://hdl.handle.net/10071/4475 (última consulta em fevereiro de 2026).

Mateus, Sandra (2019), "'Antes de nos conhecerem, às vezes, tratam-nos mal' — perceções sobre discriminação e diversidade étnica em contexto escolar", *Mediações*, 7 (2), pp. 123-135, DOI: https://doi.org/10.60546/mo.v7i2.231.

Maxwell, Joseph Alex (2009), "Designing a qualitative study", em Leonard Bickman e Debra J. Rog (orgs.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, pp. 214-253 (2.ª edição), DOI: https://doi.org/10.4135/9781483348858.n7.

Moraes, Vinicius de (1960), *Antologia Poética*, s.l., edição de autor (2.ª edição).

Moreira, Andreia (2020), *Centro de Formação Profissional. Qualificação para a Vida Ativa de Jovens e Adultos*, Porto, Universidade Lusófona do Porto, tese de mestrado, disponível em: https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/11903 (última consulta em fevereiro de 2026).

Nico, Lurdes Pratas, Ana Paula Romão, Natália Galego, Rui Gusmão, Manuela Roque, e Susana Ramalho (2013), (Re)construção de Percursos Formativos ao Longo da Vida. O Caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), Odivelas, Edições Pedago, disponível em: https://core.ac.uk/display/62456166?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1 (última consulta em fevereiro de 2026).

Pais, José Machado (2009), A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse, *Saúde e Sociedade*, 18 (3), pp. 371-381, DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-12902009000300003.

Pais, José Machado (2016), *Ganchos, Tachos e Biscates, Jovens, Trabalho e Futuro*, Berlim, Edições Machado.

Pais, José Machado, David Cairns, e Lia Pappámikail (2005), "Jovens europeus: retrato da diversidade", *Tempo Social*, 17(2), pp. 109-140, DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200006.

Pappámikail, Lia (2011), "Juventude e mudança: de fase da vida a categoria sociocultural", em José Mattoso (org.), *História da Vida Privada em Portugal, os Nossos Dias*, Lisboa, Círculo de Leitores.

Pina, Maria (2013), *De Volta aos Bancos da Escola. Percursos e Motivações do Curso EFA*, Porto, Universidade Lusófona do Porto, tese de mestrado, disponível em: https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/9097 (última consulta em fevereiro de 2026).

Portela Pruaño, Antonio, María Jesús Rodríguez Entrena, Ana Torres Soto, e José Miguel Nieto Cano (2022), "Why vulnerable early school leavers return to and re-engage with education: push and pull reasons underlying their decision", *Intercultural Education*, 33 (2), pp. 156-172, DOI: https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2018209.

Reis, Juliana Batista dos (2019), "Experiências juvenis de individuação: socialização familiar e escolar em narrativas biográficas", *Revista Educação em Questão*, 57 (53), pp. 1-25, DOI: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n53ID17428.

Renta-Davids, Ana Inés, Fernando Marhuenda-Fluixà, Julián Bell-Sebastián, e Davinia Palomares-Montero (2025), "Reengaging early school-leavers through second-chance education: a research synthesis from a European perspective", *Review of Educational Research*, DOI: https://doi.org/10.3102/00346543251400769.

Rocha, Gilberta Pavão, Rolando Lalanda Gonçalves, e Pilar Damião de Medeiros (org.) (2016), *Juventude(s). Novas Realidades, Novos Olhares*, Famalicão, Hummus.

Roque, Piedade Rosa Lopes (2012), *Percursos Formativos ao Longo da Vida. Três Percursos, Três Histórias de Vida*, Lisboa, Instituto Superior de Educação e Ciências, tese de mestrado, disponível em: https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/8762 (última consulta em fevereiro de 2026).

Rothes, Luís (2009), *A Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos. Lógicas de Apropriação Local Num Contexto Político-Institucional Redefinido*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia, disponível em: http://hdl.handle.net/10400.22/12216 (última consulta em fevereiro de 2026).

Santiago, Rui (1993), *Representações Sociais da Escola nos Alunos, Pais e Professores no Espaço Rural*, Aveiro, Universidade de Aveiro, tese de doutoramento.

Savater, Fernando (1997), *O Valor de Educar*, Lisboa, Editorial Presença.

Seabra, Teresa (2009), "Desigualdades escolares e desigualdades sociais," *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, pp. 75-106, disponível em: https://sociologiapp.iscte-iul.pt/fichaartigo.jsp?pkid=10123 (última consulta em fevereiro de 2026).

Silva, Carlos (2009), *Abandono e Regresso à Escola. Olhares sobre as Novas Oportunidades*, Aveiro, Universidade de Aveiro, tese de mestrado, disponível em: https://ria.ua.pt/handle/10773/1039 (última consulta em fevereiro de 2026).

Silva, Augusto Santos, e Luís Areal Rothes (1999), "Educação de adultos", Em AA.VV., *A Evolução do Sistema Educativo em Portugal e o PRODEP III. Estudos Temáticos*, Lisboa, Departamento de Avaliação e Prospectiva / Ministério da Educação.

Tedder, Michael (2012), "Biographical research methods", em James Arthur *et al.*, *Research Methods and Methodologies in Education*, Londres, Sage, pp. 322-329.

Tonucci, Francesco (1986), "Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva", *Análise Psicológica*, 1 (V), pp. 169-178, DOI: https://doi.org/10400.12/2157.

Van Den Berghe, Lana, Lana De Clercq, Sarah De Pauw, e Stijn Vandevelde (2024), "The roles Second Chance Education can play as a learning environment: a qualitative study of 'drop-in' students", *International Journal of Lifelong Education*, 43 (2-3), pp. 113-126, DOI: https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2320728.

Velho, Gilberto (2003), *Projeto e Metamorfose. Antropologia das Sociedades Complexas*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

Vieira, Maria Manuel (2010), Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica", *Sociologia — Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 20, pp. 265-280, disponível em: https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2288 (última consulta em fevereiro de 2026).

Vieira, Maria Manuel (org.) (2015), *O Futuro em Aberto*, Lisboa, Mundos Sociais.

Vieira, Maria Manuel (2016), "Juventude(s) e escolhas de futuro: do risco ao arriscar", em Gilberta Pavão Rocha, Rolando Lalanda Gonçalves e Pilar Damião de Medeiros, *Juventude(s). Novas Realidades, Novos Olhares*, Famalicão, Humus, pp. 123-147.

Mafalda Villa. Doutoranda em Educação — especialidade em Educação, Sociedade e Desenvolvimento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa, Lisboa, Portugal.
E-mail: mafaldavilla1@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-2335-6573
Contribuições para o artigo: conceptualização, curadoria dos dados, análise formal, investigação, metodologia, administração do projeto, visualização, redação do original, revisão e edição.

Sandra Mateus. Professora auxiliar do Iscte — Instituto Universitário de Lisboa, e investigadora integrada do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), Lisboa, Portugal.
E-mail: sandra.mateus@iscte-iul.pt
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1881-5588
Contribuições para o artigo: conceptualização, metodologia, administração do projeto, supervisão, validação, revisão e edição.

Patrícia Ávila. Professora catedrática do Iscte — Instituto Universitário de Lisboa, e diretora do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), Lisboa, Portugal.
E-mail: patricia.avila@iscte-iul.pt
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2456-8197
Contribuições para o artigo: conceptualização, metodologia, administração do projeto, supervisão, validação, revisão e edição.

Receção: 03/08/2025 Aprovação: 22/12/2025