INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Cursos de Aprendizagem: uma análise a partir das experiências, perceções e impactos nos utilizadores do Centro de Formação Profissional de Setúbal

Duarte Manuel Gomes da Silva

Mestrado em Políticas Públicas

Orientador:

Doutor Jorge Manuel Alves Caleiras, Investigador Integrado,

CIES - Iscte - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

Setembro, 2025

SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Cursos de Aprendizagem: uma análise a partir das experiências, perceções e impactos nos utilizadores do Centro de Formação Profissional de Setúbal

Duarte Manuel Gomes da Silva

Mestrado em Políticas Públicas

Orientador:

Doutor Jorge Manuel Alves Caleiras, Investigador Integrado,

CIES - Iscte - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

Setembro, 2025

Agradecimentos

Nas linhas que se seguem, gostaria de expressar a minha gratidão a várias pessoas que, de várias formas, contribuíram para a realização deste trabalho e sem as quais este não seria possível.

Desde logo, começo com um agradecimento especial ao meu orientador, Professor Jorge Caleiras, cuja influência no meu desenvolvimento intelectual e pessoal remonta aos tempos do CoLABOR e se prolonga, de forma decisiva, nesta dissertação. Sempre disponível para dar pistas, sugestões, conselhos e apontar caminhos a trilhar, teve um papel fundamental nesta jornada, pelo que lhe nutro um enorme respeito e admiração. Com ele muito aprendi, aprendo e espero continuar a aprender.

Aos meus pais, por me proporcionarem todas as condições necessárias para dedicar-me plenamente a este trabalho e permitirem fazer aquilo que eles, no seu tempo, não tiveram oportunidade.

Quero também agradecer a um conjunto de pessoas que com o seu altruísmo contribuíram para que os caminhos desta investigação chegassem a bom porto. À Professora Maria José Sousa, pelas suas sugestões e ajuda no estabelecimento de contactos com o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Ao Dr. Bernardo Sousa, ao Dr. Carlos Fonseca e à Dr.ª Ana Rita Marques, pelos contributos preciosos para o desenho da investigação e a cordialidade com que me receberam nos Serviços Centrais do IEFP de Lisboa. Aos profissionais do Centro de Formação Profissional de Setúbal, em particular ao Dr. Joel Cruz e Dr.ª Luísa Caravela, por terem apoiado e facilitado a realização das entrevistas a participantes, ex-participantes, empresas e formadores.

Do ponto de vista institucional, agradeço ainda ao IEFP pela autorização concedida à realização deste estudo.

Por último, faço um agradecimento também muito especial aos saberes emprestados pelos entrevistados que participaram nesta investigação, em especial aos jovens que partilharam comigo as suas histórias de vida, realidades e percursos.

Resumo

A presente dissertação foca-se nos Cursos de Aprendizagem (CA), uma medida operacionalizada pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), que permite obter uma certificação escolar e profissional de jovens. O objetivo geral é analisar os impactos da medida nas trajetórias escolares e profissionais dos jovens do Centro de Formação Profissional de Setúbal. Mais concretamente, os objetivos específicos são: (i) caracterizar o perfil socioeconómico, familiar e as trajetórias escolares dos jovens; (ii) compreender os significados que atribuem à medida; (iii) identificar os impactos na empregabilidade, qualidade de emprego e prosseguimento dos estudos. Nesse sentido, a pergunta de partida que orienta a investigação é: Quais os impactos da participação nos CA na empregabilidade e qualidade de emprego, considerando as experiências e perceções dos seus destinatários e outros stakeholders envolvidos? A metodologia utilizada é essencialmente qualitativa, tendo sido realizadas entrevistas a quinze jovens participantes, 2 ex-participantes, 2 formadores, 1 empregador e 2 dirigentes do IEFP. Os resultados revelam que alguns jovens provém de contextos socioeconómicos desfavorecidos e a maioria teve trajetórias escolares marcadas por repetências e transições. A participação nos CA tem potencial para descontinuar estas trajetórias. Contudo as vulnerabilidades e fragilidades anteriores tendem a persistir após a inserção no mercado de trabalho, refletida na baixa qualidade dos empregos alcançados. Os impactos parecem ser mais positivos ao nível do prosseguimento dos estudos. Foram ainda identificados problemas e desafios na implementação da medida, como a desatualização nos referenciais de aprendizagem, desvios na formação em contexto de trabalho e escassez de recursos materiais.

Palavras-chave: Políticas Ativas de Emprego, Formação Profissional, Cursos de Aprendizagem, Experiências Subjetivas, Desemprego Jovem, Qualidade do Emprego

Abstract

This dissertation focuses on Cursos de Aprendizagem (CA), a measure implemented by the Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), which enables young people to obtain academic and professional certification. The overall objective is to analyse the impact of the measure on the educational and professional trajectories of young people at the Centro de Formação Profissional de Setúbal. More concretely, the specific objectives are: (i) to characterise the socio-economic and family profile and educational trajectories of young people; (ii) to understand the meanings they attribute to the measure; (iii) to identify the impacts on employability, job quality and continuation of studies. The starting question that guides the research is: What are the impacts of participation in CA on employability and job quality, considering the experiences and perceptions of its participants and other stakeholders involved? The methodology used is essentially qualitative, with interviews conducted with fifteen young participants, 2 ex-participants, 2 trainers, 1 employer and 2 IEFP managers. The results reveal that some young people come from disadvantaged socio-economic backgrounds and that most have had school trajectories marked by repetitions and transitions. Participation in CA has the potential to interrupt these trajectories. However, vulnerabilities and weaknesses tend to persist after entering the labour market, reflecting in the low quality of the jobs obtained. The impacts seem to be more positive in terms of continuing education. Problems and challenges in implementing the measure were identified, such as outdated learning references, deviations in workplace training, and a shortage of material resources.

Keywords: Active Labour Market Policies, Vocational Training, Cursos de Aprendizagem, Subjective Experiences, Youth Unemployment, Job Quality

Índice Geral

Agradecimentos iii

Resumo iv

Abstract v

Índice de Gráficos e Tabelas viii

Glossário de Siglas ix

Introdução 1

Capítulo 1 – As políticas ativas de emprego como resposta aos problemas do desemprego e da precariedade laboral 4

1.1. O desemprego e a precariedade laboral 4

1.1.1. A encruzilhada do desemprego jovem, da precariedade laboral e dos jovens NEET 5

1.2. A resposta aos problemas: políticas públicas de emprego 7

1.2.1. O que são e como têm vindo a ser definidas? 7

1.2.2. A evolução das políticas de emprego: o contexto socioeconómico e as ideias dominantes 8

1.2.3. As PAE: incentivos e assistência ao emprego, ocupação e formação profissional 9

1.2.4. O caso português 10

1.2.5. Cursos de Aprendizagem 12

1.3. Os impactos das PAE na empregabilidade e qualidade do emprego 13

1.3.1. Empregabilidade 13

1.3.2. Qualidade no emprego 14

Capítulo 2. Procedimentos Metodológicos 16

Capítulo 3. Análise e discussão dos resultados 19

3.1. Alguns números sobre as PAE 19

Despesa e Pessoas Abrangidas em PAE 19

3.2. Alguns números sobre os Cursos de Aprendizagem: o caso do CFPS 20

Grau de Execução Física dos Cursos de Aprendizagem 20

Grau de Execução Financeira dos Cursos de Aprendizagem 21

3.3. Caracterização geral do perfil dos participantes 22

Dimensão socioeconómica 22

Dimensão familiar 23

3.4. As quatro trajetórias escolares até aos CA 23

Trajetória indireta 24

Trajetória com várias transições 25

Trajetórias atípicas 26
Trajetória direta 26
3.5. Motivações 27
3.6. O processo de inscrição e escolha do CA 29
3.7. O quotidiano da aprendizagem no CFPS 31
Estrutura curricular 31
Formação em contexto de trabalho (FCT) 33
CA: Entre a Expectativa e a Realidade 35
Problemas e sugestões de melhorias 37
3.8. Trajetórias pós-CA 39
Conclusão 42
Fontes 44
Referências Bibliográficas 46
Anexos 49
A – Taxa de desemprego jovem (15-29), UE-27, 2019, 2020 e 2024 49
B - Jovens NEET, entre os 15 e os 29 anos, Portugal e UE27, 2019-2024 49
C – Trabalhadores por conta de outrem que não encontraram emprego com contrato permanente ou a termo completo, Portugal e UE27, 2019-2024 50
D – Evolução da taxa de desemprego (15-24 e 15-29) e a taxa de desemprego total, Portugal e UE27, 2019-2024 50
E – Guião de Entrevista aos Participantes dos Cursos de Aprendizagem 51
F – Guião de Entrevista aos Formadores dos Cursos de Aprendizagem 53
G – Guião de Entrevista aos Empregadores dos Cursos de Aprendizagem 55
H - Pessoas abrangidas em PAE em Portugal e nas medidas ativas de emprego, formação e reabilitação profissional, entre 2013 e 2023 57
I – Número de abrangidos em cursos de aprendizagem em Portugal, entre 2013 e 2023 57
J – Número de abrangidos nos Cursos de Aprendizagem, no CFPS, entre 2013 e 2019 58
K – Pagamento cursos de aprendizagem em Portugal, entre 2013 e 2023 58
L – Pagamentos realizados na delegação de Lisboa e Vale do Tejo, entre 2013 e 2019. 59
M - Diário de Campo 59

Índice de Gráficos e Tabelas

Gráfico 1 - Despesa com PAE em Portugal, por área de intervenção, entre 2013 e 2023 19

Gráfico 2 - Grau de execução física dos cursos de aprendizagem, entre 2013 e 2023 20

Gráfico 3 - Grau de execução financeira cursos de aprendizagem, entre 2013 e 2023 21

Tabela 1 - Caracterização dos entrevistados formandos (participantes e ex-participantes) 18

Tabela 2 – Outros stakeholders entrevistados 18

Glossário de Siglas

ALMP – Active Labour Market Policies

CA – Cursos de Aprendizagem

CEE - Comunidade Económica Europeia

CEFPS - Centro de Emprego e Formação Profissional de Setúbal

EEE – Estratégia Europeia de Emprego

FCT – Formação em Contexto de Trabalho

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

NEET (Not in Employment, Education or Training) – jovens que não estão empregados, nem em educação e formação

POC – Programas Ocupacionais para Desempregados

PAE - Políticas Ativas de Emprego

PPE - Políticas Passivas de Emprego

OIT – Organização Internacional do Trabalho

UE – União Europeia

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

Introdução

O mercado de trabalho em Portugal apresenta debilidades estruturais que afetam especialmente o emprego jovem, envolvendo diversas dimensões e consequências (Carmo et al., 2024). Os indicadores do desemprego e qualidade do emprego revelam que os jovens portugueses, entre os 15 e os 29 anos são um grupo particularmente vulnerável no mercado de trabalho. Os dados mais recentes do *Eurostat* indicam que este escalão etário apresenta uma taxa de desemprego de 14,2% em 2024, ou seja, mais de duas vezes superior à taxa de desemprego total. Para além disso, cerca de 8,7% dos jovens encontram-se na condição de NEET (Not in Employment, Education or Training), uma realidade que agrava o risco de descontinuidades nas trajetórias profissionais e de exclusão social.

Por outro lado, a precariedade laboral é um dos fatores estruturais que mais afeta esta população. Entre os jovens de 15 a 24 anos empregados, 28,6% têm contratos temporários, o que evidencia as dificuldades no acesso a vínculos estáveis, nomeadamente contratos permanentes, bem como aos direitos laborais e à proteção social a eles associados.

A precariedade laboral, tal como definida por Rodgers et al. (1989: 3), não se resume à instabilidade contratual, mas implica também insegurança salarial, ausência de proteção social e sindical, frágil capacidade de negociação e baixos rendimentos. Acresce que os seus impactos transcendem as dimensões objetivas do trabalho, afetando as dimensões subjetivas e existenciais da vida quotidiana, em particular a capacidade para os jovens planearem o seu futuro, manterem relações sociais e construírem projetos de vida (Carmo et al., 2014; Carmo & Matias, 2019).

Neste contexto, as políticas ativas de emprego (PAE), internacionalmente conhecidas como *Active Labour Market Policies* – ALMPs, assumem um papel central enquanto instrumento de atuação do Estado no mercado de trabalho, nomeadamente na melhoria da adequação entre os empregos (disponíveis) e os trabalhadores desempregados, qualificação dos recursos humanos e a promoção da estabilidade e qualidade no emprego (Caleiras, 2019: 4). As principais medidas ativas de emprego passam pela formação, subsídios à criação de emprego, apoios à procura de emprego ou por programas de ocupação (Bonoli, 2010: 440-441; Caleiras, 2019: 4).

Os debates na literatura internacional sobre as ALMPs têm evoluído bastante nos últimos 20 anos, com destaque para alguns temas. Entre eles, estão, por exemplo, a trajetória das políticas de ativação, o desenvolvimento de diferentes tipologias/regimes de ativação, as causas

das políticas de ativação (ideias, crenças normativas, instituições nacionais envolvidas), os efeitos da ativação na noção de cidadania social, assim como, mais recentemente, os estudos dos impactos das ALMPs, desenvolvidos a partir de diferentes perspetivas de análise (Clasen & Mascaro, 2022: 485-486). Estes estudos têm-se debruçado sobre a avaliação das medidas ativas na empregabilidade (Caliendo & Schmidl, 2016; Card et al., 2018), o papel dos burocratas dos serviços públicos de empego (Senghaas et al., 2019), os impactos na perspetiva dos empregadores (Bredgaard, 2018), a avaliação em grupos vulneráveis (imigrantes e jovens, Auer & Fossati, 2020; Knize et al., 2021), os impactos no bem-estar dos participantes (Rose, 2019; Ylistö & Husu, 2021) e os impactos na qualidade do emprego (Dengler, 2019; Knize & Wolf, 2024).

Em Portugal, também têm sido desenvolvidos estudos de avaliação e análise das PAE. Nunes & Teixeira (2009), Dias & Varejão (2012) e Baião et al., (2024) avaliaram os impactos da participação em PAE na empregabilidade a curto e longo prazo. Por sua vez, Centeno et al., (2009) investigaram o impacto de duas medidas ativas em jovens e adultos em relação à duração do desemprego. Hespanha & Caleiras (2017) e Caleiras (2019) refletiram sobre o desempenho das PAE, particularmente dos estágios profissionais, os apoios à criação de emprego e empresas, os contratos emprego-inserção, a formação profissional e os apoios à deficiência/reabilitação, entre 2008 e 2015, na empregabilidade e qualidade do emprego. Salienta-se ainda, a tese de doutoramento de Doroftei (2020), que analisou os potenciais efeitos dos Cursos de Aprendizagem (CA) na promoção da justiça social.

Deste modo, a investigação tem-se preocupado em acrescentar novas dimensões de análise para além da questão da empregabilidade. Em geral, os estudos mencionados caracterizam-se por uma tendência marcadamente quantitativa, com destaque para análises microeconométricas, com foco na empregabilidade dos participantes, nos seus efeitos nas taxas de desemprego e duração do desemprego. No entanto, as dimensões subjetivas (biográficas, experienciais, perceções, significados atribuídos pelos destinatários) continuam ainda relativamente pouco exploradas, bem como a questão da qualidade do emprego a que os beneficiários acedem após frequentarem medidas ativas, incluindo as de formação.

Esta dissertação pretende precisamente dar relevo a essas dimensões e à questão da empregabilidade e qualidade do emprego gerado pelas PAE, com base nas experiências de participantes, ex-participantes e outros stakeholders (dirigentes do IEFP, formadores, empregadores) envolvidos numa medida concreta: Cursos de Aprendizagem, no caso ministrados no Centro de Formação Profissional de Setúbal.

Os Cursos de Aprendizagem são uma política ativa de formação profissional destinada a jovens e adultos até aos 29 anos, com o 9º ano de escolaridade e/ou que não tenham concluído o ensino secundário (IEFP, 2022a). A escolha desta medida justifica-se pelo facto de ter uma forte componente de formação sociocultural, tecnológica e científica, e de formação no contexto de trabalho que a torna única quando comparada com muitas outras PAE executadas pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

A pergunta de partida que orienta a investigação é a seguinte: Quais são os impactos da participação dos Cursos de Aprendizagem na empregabilidade e qualidade do emprego, tendo em conta as experiências e perceções dos seus destinatários e de outros stakeholders envolvidos?

Através de metodologias sobretudo qualitativas, com recurso essencialmente a entrevistas, os objetivos específicos passam por a) caracterizar o perfil socioeconómico e familiar dos jovens e as suas trajetórias escolares; b) analisar as experiências, perceções e significados atribuídos à medida, cruzando com outras perspetivas, nomeadamente de empregadores, formadores e dirigentes do IEFP; c) identificar desafios, problemas e impactos da medida ao nível da trajetória dos formandos, empregabilidade, qualidade do emprego e prosseguimento dos estudos.

A dissertação está estruturada da seguinte forma. No primeiro capítulo, faz-se um enquadramento da medida no contexto mais amplo, internacional e nacional, das políticas ativas e de formação enquanto resposta ao problema do desemprego e da precariedade laboral. Apresentam-se ainda algumas tendências estatísticas focadas nos trabalhadores jovens. No segundo capítulo aborda-se a metodologia utilizada, os caminhos e procedimentos seguidos, as hipóteses de investigação, a amostra, bem como as técnicas de recolha e de análise de dados utilizadas. No terceiro capítulo analisam-se e discutem-se os resultados alcançados, relacionando-os com o enquadramento teórico inicial. Por fim, extraem-se algumas conclusões, apontam-se sugestões de melhoria da medida e caminhos para a investigação futura.

Capítulo 1 – As políticas ativas de emprego como resposta aos problemas do desemprego e da precariedade laboral

1.1. O desemprego e a precariedade laboral

As mudanças decorrentes da passagem do fordismo para o pós-fordismo, ou como apontou Richard Sennett (1999: 8) para um "capitalismo flexível", contribuíram para a ideia do "fim" do emprego de carreira e a necessidade permanente de adaptação dos trabalhadores à flexibilidade exigida pelo mercado de trabalho. Estas mudanças tiveram como consequência o aumento do risco de desemprego, a fragilidade dos vínculos laborais e a instabilidade das trajetórias profissionais, sobretudo entre os mais jovens (Carmo et al., 2021; Carmo et al., 2023, Carmo et al., 2024; Kovács, 2013).

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Eurostat, o desemprego é entendido, em geral, como a condição das pessoas sem emprego, que se encontram em idade ativa, disponíveis para trabalhar e procuram ativamente emprego. O desemprego jovem define-se de igual modo, mas habitualmente circunscreve-se aos escalões etários entre os 15 e os 24 anos ou entre os 15 e os 29 anos. Esta definição, no entanto, exclui todos aqueles que estão disponíveis para trabalhar mas não procuram emprego, por exemplo, os jovens NEET, mas também aqueles que se encontram em situações de "emprego atípico", entendidas como situações de enorme vulnerabilidade e risco no mercado de trabalho, incluindo o trabalho informal (O'Higgins, 2015: 5).

De forma a ilustrar o caráter estruturante do desemprego e da precariedade laboral no mercado de trabalho na União Europeia (UE) e em Portugal, vejamos rapidamente a evolução de alguns indicadores nas últimas duas décadas.

Em 2007, a UE apresentava níveis de desemprego de 7,5%. Depois dos efeitos da crise financeira (Grande Recessão), verifica-se uma ligeira diminuição, atingindo em 2019 os 6,8%. Durante a pandemia de COVID-19, os governos europeus conseguiram conter o aumento das taxas de desemprego comparativamente à crise anterior e em 2020 e 2021 o desemprego na UE rondou os 7%. Mais recentemente, após a crise pandémica, a taxa de desemprego na UE desceu para 5,9% em 2024 (Eurostat, 2025a; Our World in Data, 2025).

Por sua vez, Portugal apresentava em 2007 uma taxa de desemprego semelhante à UE, com cerca de 8%. Depois de um aumento brutal durante a crise financeira, em que os valores ultrapassaram os 17% em 2013, a taxa de desemprego baixou, tal como na UE, fixando-se nos 6,6% em 2019. Por efeito das medidas mobilizadas pelo governo durante a pandemia de

COVID-19, oscilou ligeiramente entre 2020 (7,1%) e 2021 (6,7%). Até 2024, a taxa de desemprego manteve-se praticamente inalterada (6,6%) em relação aos anos anteriores, ainda assim acima da UE (Eurostat, 2025a; Our World in Data, 2025). Esta evolução reflete os impactos das políticas adotadas durante a crise pandémica, ao contrário do ocorrido durante a crise financeira, mas também evidencia o desemprego como um fenómeno estrutural e permanente nos países europeus, mesmo nos ciclos económicos favoráveis.

Quanto à precariedade laboral, o trabalho temporário em 2024[1], por exemplo, situava-se nos 10% na UE e 13,5% em Portugal (Eurostat, 2025d). Acresce que durante esse mesmo ano de 2024, 11,6% dos trabalhadores por conta de outrem em Portugal não conseguiram encontrar um emprego com contrato permanente, enquanto esse valor era de 6,8% na UE (Eurostat, 2024c). Outra dimensão importante diz respeito à população empregada a tempo parcial, mas que gostaria de trabalhar mais horas. Em 2024, a UE tinha 4,9 milhões de trabalhadores nesta situação, dos quais 125 mil em Portugal (Eurostat, 2025d). Estes números são reveladores da instabilidade e vulnerabilidade entre aqueles que trabalham, em particular, nos trabalhadores portugueses, que apresentam níveis elevados de vínculos temporários e de vínculos a tempo parcial involuntário por não conseguirem encontrar um emprego com contrato permanente, bem como por não encontrarem emprego a tempo integral.

Dado que os jovens são particularmente atingidos por estes problemas, sendo os principais destinatários da medida Cursos de Aprendizagem, vale a pena focar um pouco neste segmento etário.

1.1.1. A encruzilhada do desemprego jovem, da precariedade laboral e dos jovens NEET

Antes da pandemia de COVID-19, em 2019, 12,1% dos jovens europeus e 12,7% de jovens portugueses, entre os 15 e os 29 anos, encontravam-se em situação de desemprego (ver anexo A). Os jovens NEET registavam números mais elevados na média UE (12,8%) do que em Portugal (9%) e os que não encontraram emprego com contrato permanente ou a tempo completo/integral, entre os 15 e os 24 anos, eram mais do dobro em Portugal (44,6%) (ver anexos B e C).

[1] De acordo com a definição do Eurostat, o trabalho temporário refere-se a trabalhadores com contratos a termo certo. Não se trata de uma escolha, mas antes de uma necessidade perante a falta de ofertas de emprego com contrato permanente.

Em 2020, com os impactos da pandemia de COVID-19, houve um agravamento da taxa de desemprego jovem na UE (15-29 anos) e, particularmente, em Portugal, com uma subida significativa para os 15,9%. Para esta subida contribuiu o aumento do desemprego no escalão entre os 15 e os 24 anos (de 18,3% em 2019 para 22,5% em 2020) (ver anexo D). Além disso, observa-se também um aumento dos jovens NEET na UE para os 14% e em Portugal para os 11%, provavelmente relacionada com a desmotivação causada pelas dificuldades em não conseguir um emprego.

Em 2024, o desemprego jovem desceu na UE para níveis anteriores à crise pandémica, no entanto Portugal não conseguiu recuperar e regista uma taxa de 14,2%, devido à manutenção de um desemprego elevado no escalão entre os 15 e os 24 anos (21,6%). Com a diminuição do desemprego, a situação dos jovens NEET melhora ligeiramente na UE (11%) e fica praticamente semelhante em Portugal (8,7%). Destaca-se ainda que os jovens portugueses apresentam maior dificuldade em encontrar um emprego com contrato permanente e a tempo completo/integral (21%) comparativamente aos seus congéneres europeus (10,6%).

Estes dados evidenciam não só as vulnerabilidades e fragilidades sentidas pelos jovens portugueses no mercado de trabalho, mas também a relação entre o desemprego jovem, a precariedade laboral e os jovens NEET. Alguns jovens terminam o ciclo de estudos ou abandonam precocemente a educação e têm maiores dificuldades em encontrar emprego. Quando conseguem encontrar emprego, este caracteriza-se frequentemente pela precariedade laboral, isto é, pela instabilidade contratual e baixos salários. Os vínculos precários tornam-se, assim, muitas vezes a antecâmara para o desemprego e, no limite, para condição de NEET. Esta trajetória pode mesmo tornar-se num círculo vicioso entre desemprego, emprego precário e inatividade, podendo gerar longos períodos de afastamento do mercado de trabalho, com consequências a outros níveis e noutras esferas da vida (Castel, 2000: 527).

Este círculo vicioso pode ser o início daquilo que Paugam (2003: 13) classificou como "desqualificação social" e Castel (2000: 520) designou por "desfiliação". Na verdade, do ponto de vista social e emocional, estas trajetórias podem resultar no gradual enfraquecimento dos laços sociais, em crises existenciais e na desintegração da sociedade. Do ponto de vista material, elas podem levar ao empobrecimento, na medida em que os indivíduos vão perdendo rendimento e têm mais dificuldades em formar direitos de proteção social – como o subsídio de desemprego ou a pensão de reforma.

1.2. A resposta aos problemas: políticas públicas de emprego

1.2.1. O que são e como têm vindo a ser definidas?

Nas sociedades contemporâneas, o trabalho continua a ter um papel central na vida das pessoas. É através do emprego que a maioria das pessoas consegue fazer face às necessidades económicas e construir um sentido de identidade pessoal e de integração social. Neste sentido, o mercado de trabalho é uma das principais áreas de atuação dos governos, de forma a identificar problemas e a implementar políticas para os resolver (Clegg, 2015: 183).

Em sentido amplo, as políticas de emprego podem caracterizar-se por serem "um instrumento de intervenção do Estado no mercado de trabalho, no combate ao desemprego, na proteção e inserção dos desempregados, na qualificação dos recursos humanos ou na promoção da qualidade e estabilidade no emprego" (Caleiras & Carmo, 2022: 15).

A OIT, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Eurostat (Serviço de Estatística da União Europeia) definem e classificam as políticas de emprego adotando abordagens distintas, mas que se entrecruzam. A OIT define as políticas de emprego como um quadro de governação partilhada entre as várias partes interessadas, nomeadamente atores económicos e sociais, onde se incluem as confederações patronais, os sindicatos e a sociedade civil, no desenvolvimento das políticas, medidas e programas, que são partes constituintes dessa política geral (OIT, 2015: 1).

A OCDE e o Eurostat utilizam uma abordagem operativa e classificatória. A OCDE[2] agrupa as políticas de emprego em oito categorias: 1. Serviços Públicos de Emprego (aumentar a correspondência entre os desempregados e o mercado de trabalho, apoiar a procura de emprego e aconselhamento); 2. Formação profissional (aumentar o capital humano dos utilizadores através de programas de formação em sala de aula, na empresa ou misto); 3. Incentivos ao emprego (incentivos a empregadores e trabalhadores no recrutamento, manutenção e rotação de emprego); 4. Reabilitação (emprego apoiado para pessoas com deficiência); 5. Criação direta de emprego (empregos temporários e programas ocupacionais); 6. Incentivos à criação do próprio emprego (apoio aos desempregados que decidam criar a sua própria empresa); 7. Subsídio de desemprego; e 8. Reforma antecipada.

[2] O esquema classificatório adotado pela OCDE pode ser consultados através da seguinte hiperligação: https://www.oecd.org/en/data/indicators/public-spending-on-labour-markets.html?oecdcontrol-20821130df-var6=PUBEMPSERV

Por seu lado, e de maneira um pouco diferente, o Eurostat[3] classifica as políticas de emprego em três grandes conjuntos, nomeadamente os serviços, as medidas e os apoios. O primeiro centra-se nas atividades desenvolvidas pelos serviços públicos de emprego, tal como na primeira categoria da OCDE. O segundo agrupa as mais variadas PAE como a formação profissional, os incentivos ao emprego, o emprego apoiado para pessoas com deficiência, criação direta de emprego e os incentivos à criação do próprio emprego. O terceiro grupo refere-se às políticas compensatórias do rendimento salarial perdido, ditas passivas (PPE), sendo a principal o subsídio de desemprego nas suas múltiplas modalidades (nomeadamente o subsídio social, que em Portugal depende da condição de recursos, ou seja, da aferição de rendimentos).

Em síntese, as definições e esquemas de classificação das políticas de emprego, apesar de adotarem lógicas distintas, destacam, essencialmente, a presença de uma grande divisão entre dois tipos principais de políticas: as ditas PPE e as PAE. As PPE são aquelas que se destinam a proteger o rendimento das pessoas em situação de desemprego e que procuram ativamente emprego, enquanto as PAE ajudam a (re)inserir os desempregados no mercado de trabalho (OIT, 2003: 3).

1.2.2. A evolução das políticas de emprego: o contexto socioeconómico e as ideias dominantes

O keynesianismo (1945-1970): a hegemonia das PPE e as exceções

Após a Grande Depressão de 1929, as ideias keynesianas tornaram-se dominantes até à década de 1970 (Morel et al., 2011: 5). A tese de Keynes é que o Estado tinha de intervir na economia, através do desenvolvimento de uma política monetária e orçamental expansionista (*Ibidem*). Neste contexto, as PPE, particularmente o subsídio de desemprego, adquiriram um papel fundamental como estabilizadores automáticos e no estímulo à procura (Hemerijck, 2011: 4). Na década de 50, a Suécia desenvolveu as primeiras PAE através do modelo Rehn-Meider, que apresentava uma forte componente de formação profissional e pretendiam requalificar os trabalhadores desempregados para as indústrias mais qualificadas (Bonoli, 2024: 181). Mais

[3] A metodologia utilizada pelo Eurostat para a classificação das políticas de emprego pode ser encontrado na seguinte hiperligação: https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/analysis-evaluation-impact-assessment/databases-and-indicators/labour-market-policies-lmp-database_en

tarde, o sucesso destas políticas influenciaram os países europeus mais industrializados, como a França, Alemanha e Itália (Bonoli, 2010: 16).

O neoliberalismo (1980 até aos dias de hoje): a reação à crise e a guinada para a ativação nas PAE

Com o aumento do desemprego e a inflação na década de 70, os neoliberais postulavam uma orientação da política monetária e orçamental restritiva (Hemerijck, 2011: 6-7; Morel et al., 2011: 6). Estas ideias influenciaram as políticas de emprego, sobretudo nas décadas de 80 e 90, com o reforço dos incentivos e apoio na procura de emprego, de maneira a acelerar a transição entre desemprego e emprego (Bonoli, 2010: 17-20). A orientação foi clara no sentido das PAE, como é exemplo a Estratégia Europeia de Emprego de 1997[4], e menos na proteção do rendimento (Bonoli, 2024: 182). Todavia, com a desregulamentação e flexibilização laboral, muitos dos empregos criados por essas medidas caracterizavam-se pela precariedade (*Ibidem*).

O investimento social: uma agenda política desafiante no limiar do século XXI

No final da década de 90, a agenda do investimento social coloca o enfoque na preparação dos indivíduos para prevenção dos novos riscos sociais da sociedade pós-fordista (Morel et al., 2011: 7). No campo das PAE, esta abordagem aproximou-se das ideias sobre a ativação, mas dá maior destaque à promoção da qualidade no emprego (*Ibidem*). Em relação às PPE, duas escolas divergem entre si. A terceira via anglo-saxónica, de orientação neoliberal, defende uma maior transferência de recursos para as PAE (Giddens, 1998: 62). A social-democracia europeia defende a necessidade de complementaridade entre as PPE e as PAE (Esping-Andersen, 2002: 10). Esta última ganhou preponderância nas organizações internacionais, mas a verdade é que os países europeus avançaram com restrições à atribuição das PPE (Nordlund & Greve, 2018: 369).

1.2.3. As PAE: incentivos e assistência ao emprego, ocupação e formação profissional

A literatura sobre as PAE tem procurado ao longo do tempo distingui-las, pois estas não são um grupo homogéneo e têm objetivos diferentes. Inicialmente, as distinções baseavam-se numa conceção simplista e dicotómica entre as "boas" e as "más" políticas. Essa era a formulação de

[4] Uma das evidências dessa orientação é o primeiro pilar da EEE: melhorar a empregabilidade dos desempregados, promover a passagem das políticas passivas para as políticas ativas. Pelo menos 20% dos desempregados de cada Estado-Membro tinha de participar em medidas ativas (Weber, 1997).

Torfing (1999: 9), que dividiu as políticas entre as variantes de workfare "ofensiva" e "defensiva". A primeira eram as políticas seguidas pela Dinamarca com enfoque nas políticas de investimento na qualificação e a segunda a seguida pelos países liberais, Reino Unido e EUA, baseada em sanções e incentivos ao emprego.

Seguiram-se outros modelos de diferenciação das políticas mais complexos, entre eles o de Bonoli (2010). Esta tipologia permite compreender onde se inserem as diferentes políticas em torno de dois eixos: investimento em qualificações e mercado. Nestes dois eixos, resultam quatro tipos ideais de políticas: reforço de incentivos ao emprego, assistência ao emprego, ocupação e formação (Bonoli, 2010: 10).

Os incentivos ao emprego é a mais direcionada para o mercado, sendo as principais medidas utilizadas a redução do valor e da duração das PPE, a imposição aos desempregados do cumprimento obrigatório de outras condições e o recurso a sanções mais pesadas em caso de incumprimento (Bonoli, 2010: 11). Esta política parece, no entanto, refletir mais a intensidade dos incentivos ao emprego do que uma medida ativa de emprego (Bengtsson, 2012: 3).

A assistência ao emprego tem uma forte orientação para o mercado e uma fraca orientação para as qualificações, pois tem como principal objetivo eliminar as dificuldades à participação no mercado de trabalho, através do apoio na procura de emprego, aconselhamento e os incentivos a empregadores e trabalhadores (Bonoli, 2010: 11).

As políticas ativas de ocupação visam manter os desempregados ocupados de forma que estes não percam as competências que tinham anteriormente. Deste modo, esta política tem uma orientação fraca tanto no investimento nas qualificações como para o mercado, uma vez que não pretende transformar o perfil de qualificação dos utilizadores, nem inseri-los no mercado de trabalho. Algumas das medidas mais utilizadas nestas políticas são os programas ocupacionais no setor público e social e as formações de curta duração (Ibidem: 12).

Por último, as políticas de formação profissional são aquelas que têm uma orientação mais forte de investimento em qualificações, permitindo aos utilizadores ganharem competências para desempenhar uma nova profissão. Incluem-se nelas as medidas de formação com maior duração em sala de aula, na empresa ou num regime misto (Bonoli, 2010: 12). É neste tipo de política ativa de formação profissional que podem ser enquadrados os Cursos de Aprendizagem.

1.2.4. O caso português

Até à EEE de 1997, as PAE estavam ainda pouco desenvolvidas em Portugal. Apesar disso, ainda antes da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, foram

desenvolvidas algumas medidas que se poderiam enquadrar no âmbito do que se viria a designar por PAE. É disso exemplo, em 1984, a criação dos Cursos de Aprendizagem e os Programas Ocupacionais para Desempregados (POC), em 1985, que procuravam garantir uma ocupação temporária aos utilizadores do subsídio de desemprego e do subsídio social de desemprego, através da sua participação em atividades consideradas socialmente úteis[5] (Caleiras & Carmo, 2022: 34).

Nos anos que se seguiram à entrada de Portugal na CEE, observa-se uma tendência para o aumento das PAE, apesar de não serem ainda denominadas desta forma. No entanto o desenvolvimento de medidas concretas carecia ainda de objetivos, estratégia, metas e coerência (Hespanha, 2005: 5; Caleiras & Carmo, 2022: 38).

É sobretudo a partir de 1995, com a europeização das políticas de emprego, na qual a EEE teria particular importância, que é desenvolvida uma "nova geração de políticas sociais", influenciada pelo investimento social. Na sequência, há uma institucionalização de novas políticas, entre elas, o Rendimento Mínimo Garantido (RMG)[6], atualmente Rendimento Social de Inserção (RSI), ou o Mercado Social de Emprego (Caleiras & Carmo, 2022: 39-40). Outra das alterações importantes no sentido da incorporação da ativação foi o Regime Jurídico de Proteção no Desemprego de 1999 (Hespanha, 2005: 7).

Depois da introdução do Euro (2002), o país é afetado por uma crise económica e o desígnio nacional passou a ser a redução do défice público. Nesse sentido, foi adotado um conjunto de reformas que visaram, de maneira geral, desregulamentar as relações laborais (Código do Trabalho de 2003), bem como reforçar as PAE num sentido de *workfare*, imprimindo maior responsabilidade aos utilizadores das medidas. Com esse objetivo, foram alteradas algumas medidas, nomeadamente os programas ocupacionais, o RSI e a aceitação de emprego em condições menos favoráveis (Caleiras & Carmo, 2022: 45-47).

Em meados da década de 2000, discute-se a ideia da flexisegurança, promovida pela UE como uma estratégia supostamente modernizadora de flexibilidade contratual, aumento dos direitos dos trabalhadores e competitividade das empresas. De forma a adequar os trabalhadores à mudança no mercado de trabalho, as PAE assumem um papel central com programas

[5] Decreto-Lei n.º 102/84.

[6] O RMG foi instituído em 1996 como "uma prestação do regime não contributivo da segurança social, bem como um programa de inserção social" (Lei n.º 19-A/96). Rebatizado, em 2003, o RSI trouxe consigo alterações num sentido de workfare, apertando os critérios de elegibilidade (Hespanha, 2005: 18).

direcionados para a formação e a criação ativa de emprego. Na revisão do Regime Jurídico de Proteção no Desemprego em 2006, a ativação foi novamente reforçada (*Ibidem*: 49-50).

Com a crise da dívida soberana e a aplicação do Memorando de Entendimento em (2011-2014), veio a austeridade. As PAE foram direcionadas para as necessidades empresariais, enquanto as PPE eram enfraquecidas e reduzidas as despesas com o pessoal do IEFP. Esta combinação de fatores invalidou, em grande medida, a eficácia das PAE, na medida em que colocaram em causa o acompanhamento personalizado e frequente (*Ibidem*: 54-55). Deste modo, as políticas de emprego reforçaram o sentido de workfare.

No pós-Troika, o mote passou a ser "virar a página das políticas de austeridade". As políticas de emprego foram orientadas para promover a criação de emprego e combater a precariedade laboral. O mesmo se aplicou às PAE, com o objetivo declarado de as utilizar para estimular a criação de melhor emprego. Porém, na realidade, continuaram a ser promovidos empregos de má qualidade e precários, apesar dos esforços durante e depois da pandemia de COVID-19 no sentido de reforçar medidas e incentivos para a contratação permanente (Caleiras & Carmo, 2022: 57-60).

As PAE expandiram-se e estão atualmente consolidadas e institucionalizadas no contexto nacional. Além da influência crescente da UE, a forma como são utilizadas, ora num sentido mais de workfare, ora num sentido mais inclusivo e solidário, está relacionada com os diferentes ciclos políticos (Pedroso, 2008: 65-66; Caleiras, 2019: 5-6).

1.2.5. Cursos de Aprendizagem

Os CA, anteriormente designados por Sistema de Aprendizagem, foram criados pelo Decreto-Lei n.º 102/84 enquanto "via complementar e alternativa para os milhares de jovens que anualmente abandonam a via normal de ensino". Em 1996, com a "reforma na aprendizagem", a medida tornou-se "um dispositivo de emergência para os jovens que não têm alternativas", sendo "parte integrante de um sistema de formação em que coexistem vias alternativas, com identidade própria" (Decreto-Lei n.º 205/96). Pretendia-se que a aprendizagem deixasse de ser vista como uma alternativa de fim de linha, mas uma opção válida e inclusiva a todos os jovens.

A persistência de baixos níveis de qualificação na população portuguesa levou a que em 2007 fosse promovida uma reforma que restruturou a formação profissional em Portugal e que se encontra ainda em vigor (Decreto-Lei n.º 396/2007). Foi então criado o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) e as estruturas, instrumentos e modalidades de formação que asseguram o seu funcionamento. Uma dessas estruturas é o Centro de Formação Profissional de Setúbal

(CFPS) que integra a rede de entidades formadoras do SNQ. Entre os instrumentos criados estão o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), que servem de base aos referenciais de aprendizagem dos CA. Os cursos inserem-se nas modalidades de formação de dupla certificação.

De acordo com a Portaria n.º 70/2022, retificada pela declaração n. º10/2022, os CA permitem a obtenção de uma qualificação de nível 4 do QNQ e têm como principal objetivo reforçar os níveis de qualificação dos jovens e adultos, com vista à melhoria da sua empregabilidade, à (re)integração no mercado de trabalho, bem como ao prosseguimento de estudos de nível superior. A medida destina-se a titulares do 9º ano de escolaridade, que não tenham concluído o ensino secundário e tenham até 29 anos de idade. A estrutura curricular dos cursos divide-se em formação sociocultural e científica, formação tecnológica e formação em contexto de trabalho. Durante a formação, os formandos são acompanhados por uma equipa técnico-pedagógica constituída pelo responsável pedagógico, os formadores e os tutores.

Além de regular os CA, esta Portaria teve como principal alteração o alargamento da oferta, com a criação dos Cursos de Aprendizagem + (CA+). Esta nova modalidade de formação permite a obtenção de uma qualificação de nível 5 do QNQ, ou seja, de nível pós-secundário não superior.

1.3. Os impactos das PAE na empregabilidade e qualidade do emprego

1.3.1. Empregabilidade

A literatura sobre os impactos das medidas de formação na empregabilidade dos utilizadores tem evidenciado que os seus impactos são mais significativos a longo prazo do que a curto prazo (Dias & Varejão, 2012; Caliendo & Schmidl, 2016; Card et al., 2018).

O estudo realizado por Dias & Varejão (2012) avaliou o efeito das medidas de emprego e formação em Portugal na empregabilidade dos utilizadores entre 2004 e 2011. Os resultados são positivos quanto à probabilidade de emprego das medidas ativas, no entanto as medidas de formação (onde se inclui os CA) apresentaram resultados menos evidentes num horizonte de três anos após o início da medida. Associado a estes resultados, os autores alertam para o efeito "*lock-in*", já que as medidas que promovem uma transição mais rápida para o mercado de trabalho apresentaram maiores probabilidades de emprego. Posteriormente, o Livro Verde para

as Relações Laborais de 2016[7] assinalou que a empregabilidade geral dos CA após 12 meses foi de 35% em 2013 e 45% em 2014.

Caliendo & Schmidl, (2016) analisaram o impacto das medidas ativas para os jovens na empregabilidade, entre os anos 90 e depois da crise de 2008. Os autores concluíram que as medidas de formação apresentam resultados diferentes. No caso das medidas de formação em sala de aula, os impactos positivos sobre o emprego acabam por ser coincidentes com efeitos nulos sobre os níveis de emprego. Os estudos que se focam na formação em sala e no local de trabalho (apenas 4) apresentam resultados negativos em termos de empregabilidade e um menor afastamento da educação formal. Em linha com o estudo anterior, estes resultados podem estar relacionados com o facto da maioria destes estudos utilizar um período de avaliação até 2 anos.

Por sua vez, Card et al. (2018) reuniram 207 estudos e mediram o efeito das medidas ativas no curto (1 a 2 anos) e longo prazo (mais de 2 anos). Em conformidade com os estudos anteriores, os resultados sugerem que as medidas ativas parecem ter melhores resultados a longo prazo do que a curto. As medidas de formação, em particular, tendem a ter efeitos pequenos a curto prazo e impactos mais positivos a médio e longo prazo.

Apesar destes estudos apontarem para o aumento da empregabilidade a longo-prazo nas medidas de formação, não conseguem explicar totalmente as razões pelas quais isso acontece. Se, por um lado, isso pode estar relacionado com um período relativamente longo de afastamento do mercado de trabalho enquanto dura a formação, por outro, pode existir também uma quebra das expectativas iniciais por parte dos formandos após a conclusão da formação.

1.3.2. Qualidade no emprego

Não são abundantes os estudos focados nas dimensões relacionadas com a qualidade no emprego (Dengler, 2019; Caleiras & Carmo, 2022; Knize & Wolf, 2024). O estudo de Dengler, (2019), realizado na Alemanha, analisou os impactos de quatro medidas ativas em várias dimensões da qualidade de emprego. Os resultados demonstraram que tanto as medidas ativas de formação em sala de aula e no local de trabalho aumentam as probabilidades de encontrar um emprego de qualidade, nas dimensões objetivas (e.g. salário, estabilidade e tipo de contrato), com maior destaque para a formação no local de trabalho. Quanto às dimensões subjetivas (e.g.

[7] Os números relativos à empregabilidade dos Cursos de Aprendizagem podem ser consultados na página 209, do Livro Verde para as Relações Laborais de 2016, na seguinte hiperligação: https://www.gep.mtsss.gov.pt/documents/10182/55245/livro_verde_2016.pdf

pressão laboral, horários irregulares e conflitos no trabalho), as medidas de formação na sala de aula têm um pior desempenho, enquanto as medidas de formação no local de trabalho apresentam uma probabilidade média de emprego de baixa qualidade. Em contrapartida, os programas de formação profissional de longa duração foram os mais eficazes na promoção de empregos de melhor qualidade, abrangendo as dimensões objetivas e as subjetivas.

Outro estudo relevante nesta área foi o de Knize & Wolf, (2024), que analisou o impacto de duas medidas ativas na qualidade de emprego de jovens alemães. Os resultados revelaram que, nos primeiros três meses, a formação no local de trabalho aumenta significativamente a probabilidade de inserção dos utilizadores em empregos com baixos salários, ao que se segue um período de queda (*Ibidem*). Paralelamente, as probabilidades de encontrar um emprego com salários mais elevados aumentam a longo prazo. Isto sugere que a formação na empresa pode acelerar para transições de empregos com baixos salários, mas, posteriormente, facilita os utilizadores a encontrarem empregos com melhores salários.

No contexto português, o trabalho de Caleiras & Carmo, (2022) analisou as tendências das políticas públicas de emprego, com especial atenção para os efeitos durante a Grande Recessão (2008-2015). Este trabalho destaca a forte associação das PAE à criação de um mercado de trabalho secundário de má qualidade. No caso concreto da medida de formação Cursos de Aprendizagem, importa destacar que esta registou 70,5% de empregabilidade com contrato a termo em 2013 e 80,3% em 2014, o que sugere instabilidade e pouca qualidade no emprego (Livro Verde das Relações Laborais, 2016).

O contexto institucional alemão revela que as medidas ativas de formação direcionadas para as qualificações acabam por ter maiores impactos na qualidade do emprego. Além de registarem uma maior tendência de empregabilidade a médio-longo prazo, também os empregos alcançados tendem a apresentar melhor qualidade. Por outro lado, a investigação em Portugal sobre as políticas ativas associa-as frequentemente a baixos índices de empregabilidade e contratação precária.

Capítulo 2. Procedimentos Metodológicos

Sem desmerecer a importância dos dados quantitativos, aliás já atrás utilizados, o trabalho empírico da dissertação recorre a uma metodologia predominantemente qualitativa. Uma dimensão da investigação qualitativa procura interpretar o significado que os indivíduos atribuem aos acontecimentos e experiências de vida, tendo o investigador de desenvolver uma atitude empática em relação aos seus contextos e quadros de referência (Taylor et al., 2016: 7-8).

Considerando a pergunta de partida e os objetivos da investigação, parece ser a metodologia mais adequada a uma compreensão mais aprofundada dos impactos dos Cursos de Aprendizagem nos utilizadores. O foco metodológico está, portanto, para além dos números, procurando-se compreender as realidades que estes ocultam: as vivências, os sentidos e as experiências. Por outro lado, o estudo adota uma postura crítica e de possíveis sugestões para os problemas identificados (Creswell, 2017: 42-43).

De forma a orientar a análise empírica foram delineadas as seguintes hipóteses de investigação relativamente a três eixos centrais do estudo: descontinuidades/continuidades nas trajetórias escolares e profissionais, empregabilidade e qualidade do emprego.

H1: Os CA tendem a representar, potencialmente, uma descontinuidade em relação às trajetórias de vida e escolares dos jovens. Contudo, existem muitos elementos de continuidade após a sua conclusão na inserção no mercado laboral e na qualidade do emprego. Esta hipótese surge, dado que o período anterior à entrada dos jovens nos Cursos de Aprendizagem é, maioritariamente, marcado por vulnerabilidades e fragilidades, pelo que se pretende compreender se a participação na medida consegue ter um papel de rutura positiva em relação à trajetória anterior, na perspetiva dos utilizadores e outros stakeholders.

H2: Os participantes experienciam dificuldades de inserção no mercado de trabalho após a medida e tendem a entrar em empregos fora da sua área da formação. Esta hipótese justifica-se uma vez que os estudos analisados referem consensualmente que as medidas de formação produzem melhores resultados a longo-prazo e piores a curto-prazo. Espera-se, portanto, que com o passar do tempo os jovens consigam inserir-se no mercado de trabalho, muito embora isso possa ocorrer numa área diferente daquela em que fizeram a formação e se certificaram.

H3: Além disso, espera-se que os participantes tendam a ocupar empregos com pouca qualidade, ou seja, com salários baixos, vínculos/contratos laborais precários e de curta duração e jornadas intensas de trabalho, tendo em conta o cenário de fundo do mercado de trabalho, marcado pela precariedade e ofertas de emprego disponíveis em geral de má qualidade.

O estudo empírico seguiu vários passos. Num primeiro momento, entre novembro de 2024 e fevereiro de 2025 a investigação foi apresentada a elementos do IEFP (ver anexo M.1.), tendo sido realizada uma entrevista exploratória no dia 17/03/2025 nos Serviços Centrais em Lisboa (ver anexo M.2.). As entrevistas exploratórias visam, essencialmente, abrir caminhos no processo de investigação e contribuir com pistas de trabalho que complementam a revisão bibliográfica (Quivy & Campenhoudt, 1998: 69). Num segundo momento realizou-se uma reunião no dia 30/04/2025 no CFPS para o apoio no estabelecimento de contactos com os participantes, ex-participantes e outros stakeholders (formadores, entidades empregadoras), de modo a poder realizar entrevistas com estes (ver anexo M.3.).

Para recolha de informação realizaram-se entrevistas semidiretivas ou semiestruturadas. Este tipo de entrevista permite os entrevistados falarem abertamente sobre os temas propostos, competindo apenas ao investigador direcioná-los para os objetivos da entrevista, designadamente através dos guiões de entrevista (ver anexo E, F, G) (Quivy & Campenhoudt, 1998: 192-193). As entrevistas realizaram-se nos dias 7, 8 ,9 e 15 de maio e 23 e 24 de julho de 2025. Recorreu-se também à recolha e análise de dados estatísticos, particularmente os Relatórios de Execução Física e Financeira do IEFP.

Foram entrevistados quinze participantes, dois[8] ex-participantes, dois formadores do CFPS, dois dirigentes dos Serviços Centrais do IEFP e um empregador, com vista a uma compreensão mais aprofundada dos impactos da medida na perspetiva dos utilizadores e stakeholders, o que poderá enriquecer a análise e possibilitar sugestões de melhoria da medida. A investigação não teve pretensões de representatividade ou exaustividade, mas sim a recolha da maior pluralidade de experiências, perceções e significados atribuídos pelos utilizadores (Carmo et al., 2023: 43). A amostra foi construída tendo como critérios a preocupação com a igualdade de género, participantes maiores de 18 anos, bem como a diversidade das áreas de formação.

Tal como apresentado na Tabela 1, as entrevistas realizadas foram codificadas através da atribuição de nomes fictícios, género, idade, período de formação e Curso de Aprendizagem.

[8] Por conveniência dos próprios, as entrevistas aos dois ex-participantes foram realizadas via online por Google Meet.

TABELA 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS FORMANDOS (PARTICIPANTES E EX-PARTICIPANTES)

Nomes Fictícios	Género	Idade	Período de Formação	Curso de Aprendizagem	Utilizador
Pedro	M	20	1º ano	Técnico de Soldadura	Participante
Miguel	M	19	1º ano	Técnico de Soldadura	Participante
Daniel	M	20	1º ano	Técnico de Soldadura	Participante
Cléber	M	18	1º ano	Técnico de Soldadura	Participante
Rute	F	20	1º ano	Técnica Auxiliar de Saúde	Participante
Denise	F	21	1º ano	Técnica Auxiliar de Saúde	Participante
Dinis	M	20	2º ano	Técnico de Soldadura	Participante
João	M	19	2º ano	Técnico de Soldadura	Participante
Cristo	M	18	2º ano	Técnico de Soldadura	Participante
Ismael	M	20	2º ano	Técnico de Soldadura	Participante
Inácio	M	19	2º ano	Técnico de Soldadura	Participante
Adolfo	M	20	2º ano	Técnico de Soldadura	Participante
Lídia	F	19	1º ano	Técnica Auxiliar de Saúde	Participante
Mariete	F	20	1º ano	Técnica Auxiliar de Saúde	Participante
Gabriela	F	19	1º ano	Técnica Auxiliar de Saúde	Participante
Acácio	M	24	2021-2024	Técnico de Logística	Ex-participante
Heriberto	M	22	2019-2022	Técnico de Aeronáutica	Ex-participante

Na tabela 2, apresentam-se os outros stakeholders entrevistados.

TABELA 2 – OUTROS STAKEHOLDERS ENTREVISTADOS

Nomes Fictícios	Stakeholders
Vanda	Conselheira de Orientação Vocacional do IEFP
Diogo	Diretor dos Serviços de Formação e Qualificação Profissional do IEFP
Elisabete	Formadora
Nuno	Formador
Rui	Empresa

Os dados recolhidos através das entrevistas foram analisados com recurso à utilização do software MAXQDA para análise de conteúdo das entrevistas. A análise de conteúdo seguiu as três etapas definidas por Bardin (1977: 125): pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados.

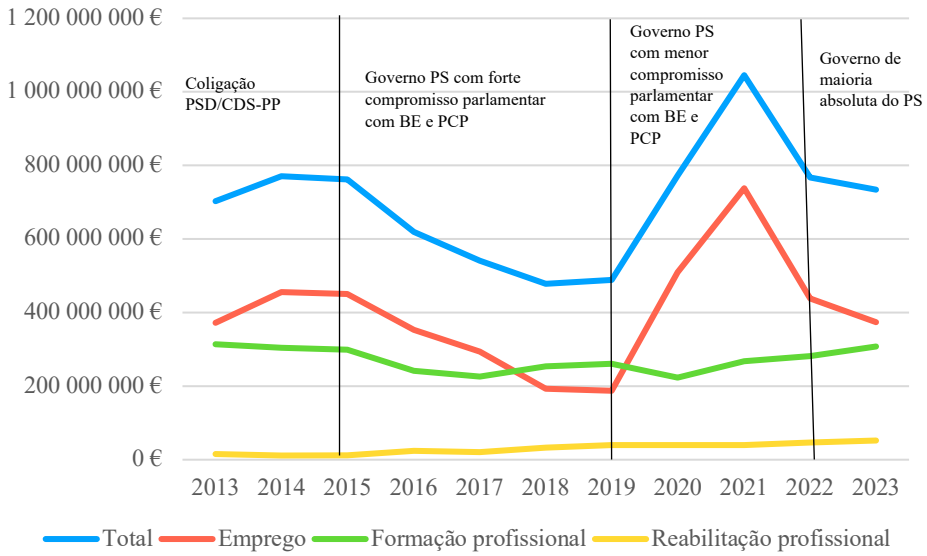
Capítulo 3. Análise e discussão dos resultados

3.1. Alguns números sobre as PAE

Despesa e Pessoas Abrangidas em PAE

O Gráfico 1 apresenta a evolução da despesa com PAE em Portugal, nomeadamente as de emprego, formação profissional, reabilitação profissional e o total, entre 2013 e 2023.

GRÁFICO 1 - *DESPESA COM PAE EM PORTUGAL, POR ÁREA DE INTERVENÇÃO, ENTRE 2013 E 2023*



Fonte: (IEFP, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022b, 2023b)

Observando a evolução da despesa com as PAE, é possível identificar três ideias principais. A primeira é que a variação na despesa com as PAE relaciona-se com os ciclos económicos, como já tinham observado Martin & Grubb (2001: 6-7). Quando o ciclo económico é menos favorável, a despesa com as PAE tende a ser superior, como se verificou sobretudo no Governo PS com menor compromisso parlamentar com BE e PCP, que atravessou o momento crítico da pandemia.

Acompanhando o total da despesa, o número total de pessoas abrangidas diminuiu desde a intervenção da Troika, embora com oscilações, verificando-se especialmente a partir de 2022 uma tendência de crescimento. Em particular, as medidas de formação, que envolvem um maior número de pessoas, acompanharam esta tendência, embora em valores ainda distantes de 2013 (ver anexo H).

Uma segunda ideia está relacionada com a distribuição da despesa. As medidas de emprego têm ocupado o grosso da despesa com PAE; apenas em 2018 e 2019 a despesa com medidas de

formação foram superiores. A diminuição dos níveis de desemprego nos últimos anos talvez tenha contribuído para que as prioridades se direcionassem para a formação profissional, tal como, aliás, já constava no Programa do XXI Governo Constitucional (2015-2019: 112-114). Depois de 2020, o investimento na formação profissional tem vindo a crescer, o que parece estar relacionado com a implementação de medidas para as transições digital e verde (Green Jobs e o UPskill), bem como com reformas na formação profissional no âmbito da Estratégia Portugal 2030[9] (IEFP, 2023a: 19).

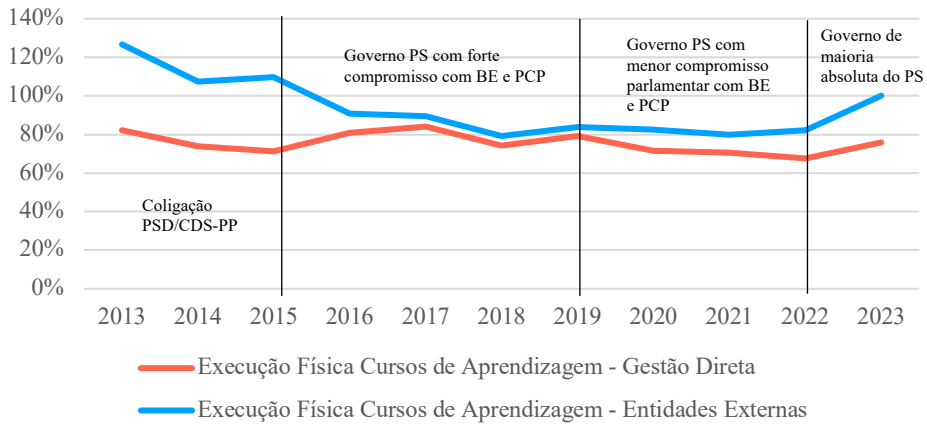
A terceira ideia a destacar remete para o facto de a reabilitação profissional ser a despesa menos expressiva comparativamente com as outras, o que pode explicar-se, pelo menos em parte, por ser dirigida a um grupo relativamente mais pequeno.

3.2. Alguns números sobre os Cursos de Aprendizagem: o caso do CFPS

Grau de Execução Física dos Cursos de Aprendizagem

O Gráfico 2 mostra o grau de execução física dos Cursos de Aprendizagem, entre 2013 e 2023.

GRÁFICO 2 - GRAU DE EXECUÇÃO FÍSICA DOS CURSOS DE APRENDIZAGEM, ENTRE 2013 E 2023



Fonte: (IEFP, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022b, 2023b)

No período em análise, o grau de execução física tem ficado aquém das metas estabelecidas pelo IEFP, em especial na gestão direta. Na gestão direta, a execução física encontra-se em torno dos 80%, situando-se, por vezes, um pouco abaixo desse valor. No caso das entidades

[9] A Estratégia Portugal visa ser um quadro estratégico de recuperação da economia no período pós-pandémico. Pode ser consultada a partir da seguinte hiperligação:https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/98-2020-148444002

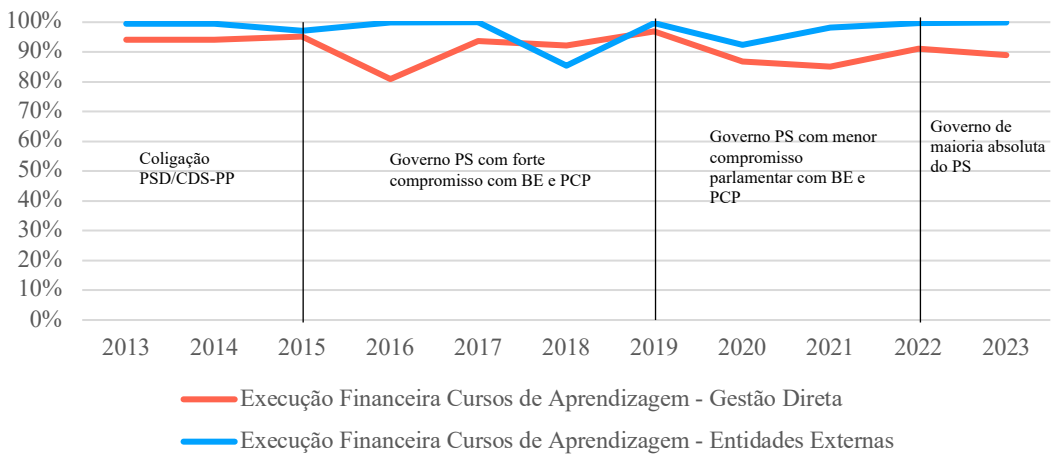
externas, a execução física foi sempre superior à da gestão direta. A diminuição da execução parece estar relacionada com a queda do número de abrangidos, que passaram de 40 246 em 2013 para 18 147 em 2023 (ver anexo I). Mais especificamente, e tendo em conta os dados mais recentes, o CFPS registou em anos relativamente recentes uma diminuição no número de abrangidos, passando de 567 abrangidos em 2015 para 354 em 2019 (ver anexo J).

Duas razões podem ajudar a explicar estas quebras. A primeira relaciona-se com as baixas taxas de natalidade que reduzem o público-alvo da medida. A segunda, a diminuição acentuada da taxa de abandono escolar, de 18,7% em 2013 para 8,1% em 2023, que também contribuiu para os baixos níveis do número de abrangidos (INE, 2025).

Grau de Execução Financeira dos Cursos de Aprendizagem

O Gráfico 3 mostra a evolução do grau de execução física dos Cursos de Aprendizagem, entre 2013 e 2023.

GRÁFICO 3 - GRAU DE EXECUÇÃO FINANCEIRA CURSOS DE APRENDIZAGEM, ENTRE 2013 E 2023



Fonte: (IEFP, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022b, 2023b)

Ao longo deste período, foram conseguidos níveis relativamente bons de execução financeira. As entidades externas tiveram melhores níveis de execução comparativamente à gestão direta: os valores das entidades externas estiveram entre os 90% e os 100%, enquanto a gestão direta rondou os 90%.

No que diz respeito aos pagamentos, as entidades externas sofreram uma quebra mais acentuada de cerca de 90 milhões para perto dos 40 milhões e a gestão direta de 15 milhões para 10 milhões (ver anexo K).

Apesar destes pagamentos abrangerem a totalidade da região de Lisboa e Vale do Tejo, não sendo possível especificá-los para o CFPS e os Cursos de Aprendizagem, é possível que a este nível mais desagregado também se tenha assistido a uma diminuição dos pagamentos realizados, acompanhando as tendências de redução de abrangidos e pagamentos em geral (ver anexo L). Dado que o CFPS pertence à região de Lisboa e Vale do Tejo, é provável que neste período os pagamentos também tenham sofrido uma redução.

Nas secções seguintes, analisam-se os resultados alcançados nas entrevistas, começando pela caracterização geral do perfil dos participantes.

3.3. Caracterização geral do perfil dos participantes

Dimensão socioeconómica

Embora não tenham sido questionados diretamente sobre a sua situação económica, quatro formandos manifestaram a existência de preocupações económicas e sugeriram a melhoria dos apoios sociais. Estes formandos correspondem ao perfil desfavorecido dominante dos alunos do ensino profissional em Portugal (Barbosa, 2023: 17). Provavelmente, as dificuldades económicas sentidas por estes jovens no dia-a-dia estão muito para lá dos apoios sociais recebidos e estão antes relacionados com os baixos rendimentos do seu agregado familiar. A estas dificuldades junta-se a pressão para uma maior autonomia económica nesta idade, bem como a assunção de outras responsabilidades, como sugerem Daniel, Lídia e Adolfo:

> "Eu preciso de ver o dinheiro a andar, [é pouco e] não permite estar concentrado efetivamente no curso, estar aqui de pés e cabeça. Porque temos de dedicar tempo à formação e não temos tempo para ficar num trabalho" (Daniel).
>
> "A minha mãe está incapacitada um bocado do pé porque ela também foi operada recentemente e por isso é que eu também já quero arranjar trabalho a ver se…" (Lídia).
>
> "Apesar de pagarem 40/45 euros, no meu caso que não estou a trabalhar fica um pouco complicado, muitas vezes" (Adolfo).

Estes testemunhos evidenciam a presença de constrangimentos económicos no aqui e no agora, fazendo com que alguns se sintam pressionados a trabalhar, mas também como essas preocupações podem afetar negativamente a estabilidade emocional durante a participação no curso e o desenvolvimento das aprendizagens. Se, por um lado, trabalhando conseguem "desenvencilhar-se" melhor das despesas quotidianas, por outro, isso também implica um maior empenho da sua parte para os ritmos diários do curso. Da parte dos formadores, o esforço também tem de ser maior, tal como sustenta Nuno: "Então se trabalham num part-time, o esforço que nós temos que pôr é a dobrar ou a triplicar". Assim, as fragilidades na dimensão

socioeconómica de alguns jovens parece influenciar a forma como estes vivem os CA, devendo dar-se atenção especial a este problema.

Dimensão familiar

Relativamente às "origens", a maioria dos jovens entrevistados provém de contextos familiares relativamente modestos e sentiram-se acompanhados pelos familiares durante a adolescência e trajetória escolar. No entanto, alguns formandos como Daniel, Inácio, Adolfo e Rute viveram situações de maior dificuldade e sentiram-se "sozinhos" e "desapoiados". As suas vivências familiares foram marcadas por disfuncionalidades, particularmente Inácio e Rute viveram maiores problemas e vulnerabilidades.

> "Não, nunca tive assim grande apoio. Até ao 9º ano ainda tive um bocado de apoio da minha avó, que é a pessoa que teve mais tempo comigo. Mas a partir do 9º ano já ninguém me apoiava. Era eu a fazer mesmo sozinho" (Inácio).
>
> "Não, acho que eu nem cheguei a falar para eles. Não, era mesmo só eu" (Rute).

Inácio e Rute não tiveram uma rede de segurança familiar, de apoio e acompanhamento, que é fundamental e influente, por exemplo, no desempenho escolar.

Por outro lado, Daniel é um caso ilustrativo de como o capital cultural transmitido pela família assenta na ideologia do trabalho e influencia a sua visão sobre "os estudos":

> "Não, não. Eles não se importavam muito com isso (com os estudos). Importam-se mais, pelo menos, o meu pai com o trabalho. Tanto que comecei logo a fazer trabalhos com ele … em Montargil na limpeza de terrenos" (Daniel).

Esta menor consideração do pai de Daniel em relação à escola, relativamente presente nas famílias das classes trabalhadoras, é reveladora de um histórico familiar de fraca ligação ao sistema escolar e da valorização do trabalho como principal forma de reprodução social, o que pode contribuir para perpetuar desigualdades sociais (Bourdieu, 1986). Salienta-se ainda a coexistência de vulnerabilidades na dimensão económica e familiar de Daniel, e também no caso de Adolfo, o que reforça a ligação entre ambas as dimensões e como podem alimentar-se mutuamente.

3.4. As quatro trajetórias escolares até aos CA

Na amostra é possível identificar quatro trajetórias escolares até à chegada aos CA: 1) trajetória direta; 2) trajetória indireta; 3) trajetória com várias transições; 4) trajetórias atípicas. A trajetória direta corresponde a uma transição linear, sem desvios de percurso e interrupções entre o ensino básico (até ao 9º ano) e os CA. A trajetória indireta caracteriza-se pela frequência do ensino secundário regular/profissionalizante e a desistência devido principalmente a

repetências, seguindo-se de seguida a inscrição nos CA. A terceira trajetória apresenta várias transições e interrupções, isto é, diz respeito aos jovens que já passaram pelo menos por dois cursos no ensino secundário regular/profissionalizante e tiveram períodos de inatividade mais longos e desvios de percurso. Por último, a trajetória atípica é constituída por formandos imigrantes que chegaram há relativamente pouco tempo a Portugal e entraram de imediato na medida.

Esta espécie de tipologia foi construída no sentido de facilitar a análise, procurando destacar os aspetos mais relevantes nas diferentes trajetórias. No entanto, tem algumas limitações. Talvez a maior delas, seja o facto de tornar exclusivo de uma trajetória vulnerabilidades e outras características que podem também estar presentes noutras. Por exemplo, os jovens na trajetória indireta chegam aos CA em situação de grande fragilidade, mas muito provavelmente também os jovens com trajetórias com várias transições passaram pelo mesmo.

Vejamos de forma mais pormenorizada as quatro trajetórias escolares dos jovens até aos CA.

Trajetória indireta

A trajetória indireta é a predominante e inclui cinco formandos e duas formandas. Particularmente os jovens oriundos do ensino secundário regular (4), parecem ter uma pressão acrescida por parte dos familiares, da escola e deles próprios para terminarem esta modalidade de formação. A desistência e a procura de alternativas é uma opção que é tomada já em situações-limite. Estas especificidades não parecem tão evidentes no caso dos formandos provenientes dos cursos profissionais (3), embora não se excluam. Isto pode significar que, culturalmente, o ensino secundário regular é visto como a única opção aceitável, legítima e viável, sendo as outras menos conhecidas, divulgadas e porventura até menorizadas.

Olhemos o caso de Pedro, que frequentava o Curso de Artes Visuais, e as tentativas que fez levando-o a uma condição de enorme desgaste mental e emocional:

> "Eu, depois do 9º ano, estive na área de artes, só que tive algumas dificuldades em certas partes e só tive praticamente o 10º ano terminado. Estive dois anos a tentar compensar, pelo que eu tive em falha nos módulos, mas já estava num ponto em que eu falhei e estava emocionalmente... eu já não queria continuar ali" (Pedro).

A dificuldade em concluir disciplinas é, entre os incluídos na trajetória indireta, a principal razão para a saída do ensino secundário, tal como também identificou Doroftei (2021: 103) no seu estudo sobre os CA. De forma clara, o caso de Pedro demonstra que este não teve o acompanhamento necessário por parte da escola e, além disso, as suas palavras refletem um

sentimento de culpa e fracasso, que provavelmente também contribuiu para a exaustão psicológica no final.

Tal como Pedro, outros formandos que tiveram esta trajetória demonstram sentimentos de falha, como Miguel por não ter correspondido às expectativas da mãe em ser veterinário. Mas também a pouca confiança no caso de João, por se sentir um "desistente" quando aparece a mínima dificuldade ou a "solidão" de Rute por não sentir apoio por parte dos seus pais. Alguns destes jovens encontram-se, por isso, na denominada "zona de vulnerabilidade" definida por Castel (2000), com ligações frágeis ao sistema educativo e ao mercado de trabalho, bem como relações familiares frágeis.

Esta situação de fragilidade dos jovens foi também identificado num estudo internacional, no âmbito da Garantia Jovem, sendo por isso o contexto institucional da formação um fator relevante para a eficácia da intervenção (Boeren et al., 2020: 10). Nesse sentido, o acompanhamento do IEFP revela-se fundamental para ajudar estes jovens a ultrapassar algumas destes vulnerabilidades que vindas de trás, do caminho anterior trilhado e das dimensões socioeconómicas e familiares, tendem a persistir no presente.

Trajetória com várias transições

A trajetória com várias transições inclui três formandas e três formandos, todos jovens NEET, exceto uma (Gabriela). No caso das trajetórias femininas (Lídia, Mariete, Gabriela) e Acácio, o elevado número das transições parece estar relacionado com outros problemas/dificuldades que enfrentaram: problemas passados de integração nas turmas (Lídia), uma gravidez precoce (Mariete), problemas com os professores no ensino secundário regular (Gabriela), transições entre países (Acácio). Dificuldades e problemas que contribuíram para acumular vulnerabilidades. Nas trajetórias masculinas, como a de Daniel e Cristo, parecem estar mais relacionadas com dificuldades em escolherem o curso e a existência de poucas opções no ensino secundário, que tiveram por consequência a inscrição em cursos não desejados, desvios e períodos de maior inatividade.

Os exemplos de Cristo e Daniel demonstram, de forma ainda mais evidente do que no caso das trajetórias indiretas, falhas nas políticas públicas educativas, sobretudo no que respeita ao acompanhamento escolar e orientação vocacional:

> "Era uma escola normal, não tinha muitos cursos para escolher, ou seja, eu tive mais aquela dificuldade dos jovens de hoje em dia, escolher um curso para seguir. Passei por vários cursos até chegar aqui à soldadura, mas quando cheguei aqui foi um curso que eu, por acaso, identifiquei-me e gostei de estar cá" (Cristo).

> "Era o único curso que tinha naquele momento, experimentei 3 meses, vi que não gostei e saí, fui procurar trabalho, fiquei depois disso 6 meses no MacDonalds Drive no Montijo. Depois larguei a escola, fiquei só a fazer trabalhos" (Daniel).

Estes dois formandos alertam ainda para um outro problema estruturante no ensino secundário na região de Setúbal: a pouca diversificação dos cursos profissionais existentes. Assim, destaca-se a necessidade de agir a montante, em duas etapas anteriores. Por um lado, prestando apoio aos alunos quando começam os problemas e dificuldades e, por outro, dar a conhecer outras alternativas que podem, eventualmente, corresponder ao interesse e perfil dos alunos, como sejam os CA. Quase todos os formandos são apenas informados das possibilidades existentes dentro da escola que frequentam.

A falta de informação mais abrangente e articulada aponta para baixos níveis de sinergias estabelecidas entre as escolas e o IEFP, bem como a pouca divulgação, visibilidade e aprofundamento das estratégias de marketing dos CA, como apontaram, por exemplo, Vanda e Diogo.

Trajetórias atípicas

As trajetórias atípicas incluem dois formandos imigrantes, embora existam diferenças nessas trajetórias. No caso de Cléber, nascido em Inglaterra, o percurso escolar é marcado por várias repetências, resultantes em larga medida de dificuldades linguísticas:

> "Eu nasci em Inglaterra, fiz a escola lá até aos 10 anos. Voltei para aqui e não sabia português. Não sabia a língua, verbos e adjetivos. Muita complicação. O português era chinês, não é tão fácil com o inglês. Chumbei 3 ou 4 vezes e fiz uma choradinha para voltar para lá porque escola é muito mais fácil. Voltei quando tinha 16 anos e acabei o 11º ano, que é equivalente ao décimo cá" (Cléber).

O outro formando, Ismael, fez o percurso escolar em Angola até ao 11º ano e iniciou um CA em Portugal para terminar o 12º ano:

> "Eu tive já no 12º ano lá em Angola, mas tive que repetir aqui o 10º porque lá não consegui tirar o certificado porque tinha que terminar. Eu saí de lá com o 12º e vim terminar cá. (Ismael).

Ismael e Cléber são estrangeiros e ilustram a existência de problemas nas políticas públicas educativas de inclusão, especialmente ao acompanhamento dos alunos estrangeiros, não-PALOP e PALOP, no ensino público. Desse ponto de vista, os CA podem afirmar-se como uma alternativa, pela maior proximidade e acompanhamento que oferecem, tal como refere Cléber:

> "Os apoios que eu tenho dos formadores aqui dentro da formação é 10 vezes melhor ou 100 vezes melhor que na escola básica" (Cléber).

Trajetória direta

Dinis e Heriberto, embora configurando duas situações distintas, tiveram uma trajetória direta entre o ensino básico e a entrada nos CA. Em contraste com todos os outros formandos, estes tiveram conhecimento dos cursos do CFPS através da escola: um através de uma visita de estudo e outro a partir do aconselhamento de uma professora.

> "Quando estava no curso de fotografia, nós tínhamos vindo para cá, numa visita de estudo, que era para saber os cursos que havia. Fomos aqui ao auditório falar com duas pessoas cá e tinham-nos posto as folhas à frente, com aeronáutica, soldadura e animação 2D, entre outras. E eu, pronto, escolhi a logo de soldadura, porque é aquela que eu tinha visto logo. Por sorte, consegui entrar no curso soldadura" (Dinis).

> "Como estávamos a acabar o período para escolher para onde é que íamos, uma professora perguntou-me se eu queria experimentar marketing ou aeronáutica. Eu escolhi aeronáutica e a própria escola entrou em contato com o IEFP. Depois deram-me os papéis e eu tive que ir à secretaria apresentar" (Heriberto).

Tal como se discutiu anteriormente, estas trajetórias revelam a importância das escolas, no momento da transição para o ensino secundário, estabelecerem protocolos de visita e relações próximas com o IEFP, no sentido de promover o contacto com as instalações e ajudar os alunos a escolherem e inscreverem-se nos cursos. Talvez, a dinamização destas visitas e mais articulação entre escolas e IEFP contribua para a tomada de decisões mais informadas e evite, pelo menos em parte, o que acontece nas trajetórias indiretas e as várias transições e interrupções.

Em síntese, existem características que se manifestam de forma diferente nas quatro trajetórias. Na trajetória indireta destaca-se a pressão familiar, social e da escola, sobretudo entre os alunos do ensino secundário regular, para terminarem esta modalidade de ensino, bem como as situações de enorme fragilidade dos jovens à chegada aos CA. Na trajetória com várias transições e interrupções torna-se ainda mais evidente os problemas estruturais nas políticas educativas, na orientação vocacional e a limitação dos cursos disponíveis, mas também a influência de outros problemas que surgem nessas transições. Nas trajetórias atípicas, revelam-se as falhas das políticas de inclusão escolar, nomeadamente nos alunos estrangeiros, sobretudo não-PALOP, mas também a possibilidade de integração através dos CA. Por último, a trajetória direta sugere como pode ser importante a ligação entre o IEFP e as escolas básicas, permitindo aos jovens uma escolha mais informada para a conclusão do ensino secundário.

3.5. Motivações

As motivações mais referidas pelos jovens para a inscrição nos CA são a conclusão do ensino obrigatório, o interesse na área de formação do CA e ter familiares ou conhecidos que trabalham na área do CA. Estas motivações são também identificadas nas entrevistas realizadas aos formandos por Doroftei (2021: 109-110), embora na sua amostra mais extensa "gostar da área

de formação do CA" seja a primeira motivação e "obter o 12º ano" a segunda, enquanto "ter familiares que trabalham na área do CA" tem mais expressão neste trabalho.

A importância atribuída à conclusão do 12º ano é comum à maioria dos formandos e parece demonstrar que entendem este nível de escolaridade como um requisito mínimo para a inserção no mercado de trabalho. Os jovens mais velhos, como Acácio e Denise, parecem priorizar ainda mais o 12º ano em relação às outras motivações. Vejamos o testemunho de Denise, cujo fator mais relevante desde logo referido foi terminar o ensino secundário, sendo menos prioritária a área do CA:

> "Inicialmente é para tirar o 12º ano. Até agora continuo com esta ideia, porque eu nunca fui muito ligada à área da saúde. Mas quando cheguei aqui foi o único curso que eu achei em que havia uma semelhança, de onde eu já saí, porque eu tinha física química e biologia" (Denise).

Tendo já 21 anos, as motivações para a entrada de Denise no curso de técnica auxiliar de saúde parecem ser de natureza mais pragmática. O curso é entendido como um potencial "trampolim" para o mercado de trabalho, independentemente da área de estudo. Este exemplo parece sugerir que jovens mais velhos podem priorizar a obtenção do 12º ano e menos o curso escolhido, distinguindo-se dos demais que tendem a referir outras motivações para além desta. Esta utilização, em certo sentido instrumental, remete para duas breves reflexões. Por um lado, os CA podem assumir um papel transformador na vida destes jovens, na medida em que, num sentido prático, após a conclusão da medida, o 12º ano lhes permite ter melhores possibilidades no mercado de trabalho. Por outro, um foco excessivo apenas em terminar o 12º ano e menos na área profissional de certificação, pode, mais tarde, intensificar o ciclo iniciado no ensino secundário regular/profissionalizante, aumentado a instabilidade na trajetória.

A segunda motivação mais relevante para a escolha do curso é o interesse pela área do CA. Aqui observa-se que as jovens do género feminino são as que mencionam mais, enquanto os jovens do género masculino valorizam mais o rendimento.

> "Entretanto, surgiu a oportunidade de vir para aqui tirar Técnica Auxiliar de Saúde e da oportunidade de depois ingressar na faculdade e conseguir tirar a enfermagem. Desde pequenina, que dizia que queria ser enfermeira, e agora surgiu a oportunidade" (Gabriela).

> "A soldadura em específico, eles referiram-se bastante como um meio de rendimento. Soldadura, acho que todos sabemos que soldadura dá bastante dinheiro. Então eu vim mais por isso, não só para terminar a escolaridade, o décimo segundo e tudo mais, mas também pelo curso em si e pelo meu futuro" (João).

A associação entre o género masculino e o rendimento pode ter a ver com as expectativas culturais que são colocadas nos homens, designadamente proverem o sustento dos agregados familiares e terem sucesso económico. Em contrapartida, as escolhas profissionais por parte do género feminino parecem apontar para a continuidade do cuidado, ainda muito associado à

condição da mulher, mesmo nas escolhas profissionais das jovens formandas. Este dado corrobora um estudo realizado nos Centros e Serviços de Formação Profissional do IEFP (Viseu, Évora, Amadora, Bragança, Faro, Porto e Aveiro) que salienta a persistência das escolhas das modalidades de formação das formandas de acordo com as expectativas de género (Rolino et al., 2022).

Também no que toca a ter familiares que trabalham na área do CA existem diferenças entre géneros, dado que são apenas os formandos que mencionam esta motivação. Por exemplo, Cléber, Ismael e Dinis pretenderam seguir os passos das suas figuras de referência e dar continuidade ao legado familiar masculino. Cléber expressou claramente essa ideia: "O meu pai trabalha na área e eu já trabalhei com ele e por isso ingressei na soldadura" (Cléber).

Relacionando com as trajetórias escolares verifica-se que na trajetória com várias transições a principal motivação é terminar o 12º ano, enquanto na trajetória indireta se encontra uma maior diversidade de motivações. Na trajetória direta e atípicas predomina, respetivamente, o interesse na área da formação e ter familiares que trabalham na área do CA.

3.6.O processo de inscrição e escolha do CA

Antes de se deslocarem ao CFPS, os jovens já têm escolhido um CA no qual se pretendem inscrever como 1º opção. O conhecimento dos CA dá-se, primordialmente, por influência e sugestão dos familiares ou amigos, seguindo-se depois uma pesquisa nas plataformas de comunicação do IEFP. No CFPS, o processo de inscrição e seleção do CA decorre através de uma reunião com todos os candidatos, na qual expõem brevemente a sua história de vida, a escolha do curso e os objetivos para o futuro, a par do preenchimento de um questionário. Estes dois últimos elementos são, noutra fase, mais aprofundados através de uma entrevista individual.

Na inscrição, praticamente todos os jovens se sentiram acompanhados e apoiados por parte dos profissionais do CFPS, destacando o aconselhamento, a definição de alternativas e o apoio emocional recebidos. Como expressa Denise: "Tive muito apoio emocional, o que me ajudou a tratar de alguns documentos que também que precisava". Inácio revelou uma abordagem mais administrativa e menos vocacional: "Eles só perguntaram se eu tinha a certeza do que eu queria. Não foi muito a fundo. Foi só praticamente isso". A experiência de Inácio talvez se possa dever a uma maior inflexibilidade demonstrada em explorar outras alternativas ou a limitações de tempo na personalização da entrevista.

Durante a escolha do CA, todos os jovens foram aconselhados a delimitar outros cursos como alternativas, caso não entrassem na 1º opção ou o curso não viesse a abrir. Lídia e Dinis exemplificam.

> "Quando cheguei aqui tive de fazer a entrevista e numa folha nós tínhamos que preencher um questionário. Estava lá a perguntar se este curso não abrisse se eu tinha outra opção. E como não havia mais nenhum curso, escolhi logística" (Lídia).

> "Tive a entrevista aqui no centro, e tinham-me dito, ok, metemos a soldadura como prioridade, e, em caso de não conseguires entrar, escolhes outra, que eu até tinha informática, tinha hotelaria, na altura era pastelaria" (Dinis).

Provavelmente a sugestão dos profissionais sobre a escolha de outras alternativas deve-se, por um lado, a salvaguardar vagas para os candidatos de modo a que estes não fiquem sem estudar mais um ano e, por outro, a tentar cobrir vagas de cursos com menos vagas por terem menos procura. Como refere Cléber "certas áreas não têm muitas pessoas." Por isso, torna-se necessário articular as escolhas dos formandos com a necessidade de distribuir as vagas pelos cursos existentes. Neste sentido, é fundamental que o apoio na escolha das outras alternativas esteja em linha com a orientação vocacional individual, correndo-se o risco, caso isso não aconteça, de o processo se tornar meramente administrativo.

Se é certo que a maioria dos jovens (15) entraram na 1º opção, Denise e Rute tiveram de se adaptar de forma mais limitativa às vagas e aos cursos existentes, o que diminuiu a sua liberdade de escolha.

> "Só havia mesmo vagas para este curso, porque ou era a culinária ou o curso profissional de educação física. Cá não havia nenhum desses dois e então só tinha mesmo esse (técnico/a auxiliar de saúde). Para não ficar sem estudar, então optei por este" (Rute).

> "Havia o curso de logística ou soldadura. Soldadura não queria e o de logística também não. Então acabei mesmo por ficar em saúde" (Denise).

No caso de Rute, apesar dos maiores interesses serem desporto e culinária, inscreveu-se em técnica auxiliar de saúde porque os cursos que pretendia não estavam disponíveis e demoravam muito tempo a abrir noutras escolas profissionais. Por sua vez, Denise pretendia seguir, como primeira opção, técnica administrativa, mas também não encontrou vaga e ficou com três opções disponíveis. O facto de se tratar de escolhas mais limitadas, especialmente no caso de Rute, isso pode potencialmente ter efeitos futuros negativos na motivação, interesse e desenvolvimento de aprendizagens das formandas no curso. Assim sendo, a importância da orientação vocacional e a falta de vagas nos CA do CFPS, presumivelmente associada à falta de recursos, quer financeiros, quer de formadores, podem promover desigualdades de acesso e ser um fator estrutural limitador das escolhas dos formandos. Como revela também um

formador: “às vezes, por exemplo, não conseguem... talvez existam inscrições e pessoas para duas turmas mas só podem abrir uma turma” (Nuno).

3.7.O quotidiano da aprendizagem no CFPS

Estrutura curricular

A maioria dos jovens considera que a duração do curso de cerca de dois anos e meio é adequada à formação. A principal razão para isso deve-se ao facto de os cursos terem uma duração menor comparativamente ao ensino secundário regular e permitirem a certificação da escolaridade obrigatória (12º ano) e o nível 4 de certificação profissional. De igual modo, os formadores entendem que para o desenvolvimento das aprendizagens das diferentes componentes de formação dos CA, a duração adequada está entre os 2 anos e meio e os 3 anos.

Contudo, Daniel e Adolfo, que são oriundos de um contexto socioeconómico e familiar vulnerável, revelam que estar muito tempo fora do mercado de trabalho pode ser um constrangimento face à sua situação económica frágil.

> “No meu caso, estou a ver que está a demorar um pouco. Como tenho necessidades, já devia estar a trabalhar. Fica um pouco complicado, muitas vezes” (Adolfo).
>
> “Há muitas pessoas menores, mas há outras que não e essas pessoas não trabalham. Temos que dedicar tempo à formação e não temos tempo para ficar num trabalho” (Daniel).

Estes dois exemplos sugerem, que a perceção dos jovens quanto à adequação da duração dos CA é, pelo menos parcialmente, influenciada pelo contexto socioeconómico, ou seja, os jovens com maiores dificuldades económicas tendem a ver a duração como um obstáculo a uma entrada mais rápida no mercado de trabalho.

Relativamente às diferentes componentes de formação dos CA, os jovens valorizam mais as componentes relacionadas com a profissão, nomeadamente a formação tecnológica e a formação em contexto de trabalho e menos os conteúdos formativos do 12º ano. Mesmo na formação tecnológica, dão mais importância às dimensões práticas, designadamente o trabalho na oficina, as aulas nas salas-clínica ou no laboratório de logística, comparativamente à dimensão teórica. Esta tendência é esperada, uma vez que uma das principais motivações dos jovens para a inscrição nos CA é o gosto pela área profissional do CA e, por conseguinte, o desenvolvimento de aprendizagens aplicadas ao contexto de trabalho.

No que toca à formação sociocultural e científica, especialmente no 1º ano, alguns formandos, como Daniel, Cristo e Rute, consideram-na, por vezes inútil, pouco motivante ou desarticulada do exercício da profissão:

> “Há algumas disciplinas que nos apresentam umas coisas que são boas, que nós vamos usar no trabalho, no dia a dia. Por exemplo, temos saúde, que nos ensina os equipamentos necessários para trabalhar.

> Temos uns que nos ensinam a socorrer em caso de alguma emergência. Só que depois temos certas disciplinas que a matéria já não tem nada a ver com o trabalho. Estar aqui a dar isto e depois não vou usar. Fico só aqui a aturar isso" (Cristo).

Como refere Cristo, estes formandos parecem ter uma quebra de expectativas iniciais, na medida em que esperariam, desde logo, ter um ensino maioritariamente focado na prática da área profissional. Por outro lado, sendo o desenvolvimento desta área de competências fundamentais para o exercício de uma cidadania plena, assim como consta no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória[10], talvez a insatisfação de alguns formandos com estas componentes da formação tenha mais a ver com a "forma" como são ministradas do que com os "conteúdos mais teóricos". Nesse sentido, tal como refere uma formadora, parece ser necessário haver um maior esforço dos formadores, no sentido de tornar os conteúdos lecionados em sala de aula mais interessantes e cativantes: "Acho que as equipas formativas deviam ser mais dinâmicas, deviam procurar um bocadinho ser diferentes no momento de apresentar a matéria e a formação" (Elisabete).

Relacionado com este tema, pode estar a desatualização dos referenciais de aprendizagem. De acordo com o CNQ (Catálogo Nacional de Qualificações), os referenciais de formação de dupla certificação de técnico/a auxiliar de saúde[11] e de soldadura[12] foram revistos pela última vez, respetivamente, em 2016 e 2020. Especialmente no caso de técnico/a auxiliar de saúde, que não é revisto há cerca de 9 anos, esta situação pode comprometer a estrutura curricular e a adequação das competências necessárias a serem desenvolvidas pelos formandos no mercado de trabalho, num mundo em mudança acelerada. Do ponto de vista empresarial, as competências profissionais desenvolvidas em logística são adequadas e correspondem às necessidades de algumas empresas.

> "Em logística eu acho que eles estão preparados, isto é, eles têm lá e eu fui lá ver essa parte, o que está lá montado é a realidade. Depois há a especificidade de cada empresa, mas o que lá está, está bem montado" (Rui).

---

[10] O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória pode ser consultado através da seguinte hiperligação: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

[11] O referencial de formação de técnico/a auxiliar de saúde presente no catálogo nacional de qualificações pode ser consultado através da seguinte hiperligação: https://catalogo.anqep.gov.pt/qualificacoesDetalhe/1804

[12] O referencial de formação de técnico/a de soldadura presente no catálogo nacional de qualificações pode ser consultado através da seguinte hiperligação: https://catalogo.anqep.gov.pt/qualificacoesDetalhe/7250

O maior problema sentido a respeito da desatualização dos referenciais parece, no entanto, estar relacionado com a insuficiente carga horária em algumas UFCD (Unidade de Formação de Curta Duração), como identificam os dois formadores entrevistados.

> "Este módulo sobre a língua portuguesa são 25 horas. Aquilo é de uma riqueza extraordinária. Mas, para além de tudo o resto, ainda se pede para falar da CPLP, o que em 25 horas é complicado "(Nuno).

> Isto tem a ver com a estrutura-raiz da UFCD. Existem UFCDs de 25 horas em que o referencial é muito extenso. Por outro lado, existem UFCDs de 50 horas que têm um referencial pequeníssimo e que nós estamos ali muitas vezes, desculpe a expressão, mas a chover no molhado, não é?!" (Elisabete).

Este desequilíbrio na carga horária entre UFCDs pode ser negativa por duas ordens de razão: por um lado, pode comprometer o desenvolvimento das aprendizagens dos formandos nas mais extensas e que exigem um maior número de horas; por outro, pode levar ao preenchimento "forçado" por parte dos formadores nas que exigem menos tempo com o objetivo de apenas ocupar o tempo disponível. Esta última pode estar associada, como vimos, ao sentimento de inutilidade da "matéria dada", de desinteresse e desmotivação de alguns formandos.

Formação em contexto de trabalho (FCT)

Como é que vivem os jovens a FCT nos CA? Sentem-se acompanhados e orientados? Consolidam aprendizagens e têm oportunidade para desenvolver outras? Corresponde às necessidades mais prementes da empresa ou promove também o desenvolvimento de competências dos formandos? E o lado empresarial como é que avalia a importância da FCT?

Apesar de se considerar apenas os testemunhos de 6 formandos (Dinis, João, Cristo, Ismael, Inácio, Adolfo) e 2 ex-formandos (Acácio e Heriberto), em virtude de serem os únicos que já participaram em pelo menos uma FCT, é possível identificar quatro experiências diferentes: consolidação e expansão de aprendizagem, aprendizagem instrumentalizada, aprendizagem anárquica, e aprendizagem de caráter observacional.

A FCT com consolidação e expansão das aprendizagens refere-se a um processo de acompanhamento próximo e orientado pelo tutor, e de aplicação das aprendizagens, correspondendo a uma experiência enriquecedora a nível pessoal e científico. Este tipo corresponde ao que Fuller & Unwin (2003) entendem por "aprendizagem expansiva", isto é, a gradual participação dos formandos nas atividades da empresa e a conciliação entre as preferências individuais e objetivos da formação com as da empresa. Esta é a experiência de João, Cristo, Ismael e Heriberto nos seus dois primeiros estágios. Veja-se, a título exemplificativo, as experiência de João e Cristo.

> "Tivemos trabalhos em massa. Não é algo que estamos habituados a fazer aqui, porque aqui treinamos as posições da soldadura e lá por exemplo um dos trabalhos que me marcou mais foi mesmo eu e os meus

> colegas fazermos um suporte se calhar do tamanho desta mesa até ali àquela, para a empresa. E foi, foi enriquecedor também" (João).
>
> "Eles estiveram sempre presente. No estágio, eles estiveram sempre em cima de mim a ajudar-me a aprender coisas novas, trabalhos novos. Por acaso, fui bem acompanhado" (Cristo).

Pelo contrário, a FCT instrumentalizada caracteriza a experiência em que os formandos não tiveram acompanhamento do tutor, as atividades que realizaram em contexto de trabalho estavam desconectadas da área de formação e não consolidaram nem desenvolveram aprendizagens. Este tipo representa uma "aprendizagem restritiva", na medida em que os formandos são utilizados em larga medida em prol dos interesses da empresa em detrimento dos objetivos da formação (Fuller & Unwin, 2003). Esta foi a experiência de Acácio e Heriberto, nos seus terceiros momentos de FCT, bem como de Dinis. As passagens seguintes das entrevistas a Acácio e Heriberto são esclarecedoras sobre o facto destes jovens terem sido sobretudo utilizados pelas empresas em função dos interesses destas.

> "Nos estágios eu não tive a prática daquilo que eu andava a estudar. Fui para reposição e fui para calçado. Eh pá, estar a dobrar roupa e a colocar alimentos nas prateleiras, o que é isso tem a ver com logística? Acaba por ser desmotivante, sabe?!" (Acácio).
>
> "Eles basicamente não nos deixavam fazer nada e metiam-nos a limpar o chão. Ou, por exemplo, nós íamos às secções para perguntar se tínhamos algo para fazer, não tínhamos e ficávamos lá à espera. Outra situação: meteram-nos com mais ou menos o calor que está agora a tirar tintas de carrinhos lá fora. Foram coisas assim" (Heriberto).

A FCT anárquica destaca-se por ser uma experiência em que os formandos têm uma elevada autonomia, porém pouco estruturada e orientada, traduzindo-se numa experiência de aprendizagem que se pode tornar pouco eficaz e desmotivante. Sem acompanhamento e um plano de atividades pouco definido, a situação fica, em grande medida, dependente da proatividade dos formandos. Uma dessas experiências é a de Adolfo, que na empresa tinha os materiais que lhe possibilitavam praticar e consolidar as técnicas de soldadura, embora sem supervisão e desligado da atividade da empresa.

> "Não foi estabelecido um plano de atividades. Era chegar lá e ver o que se fazia mais ou menos. A empresa disponibilizava tudo, tinha máquina, tinha material, tinha tudo. Ficava lá num cantinho e pegava nalguns ferros velhos que não precisavam" (Adolfo).

Por último, a FCT de carácter observacional que se distingue das outras porque, apesar de ser mais orientada, o desenvolvimento das aprendizagens é feito maioritariamente através da observação, dado que o formando assume essencialmente o papel de "observador" ou simples "ajudante". Na empresa, o plano de atividades de Inácio era maioritariamente seguir e ajudar o seu tutor com as tarefas que este desempenhava, ou tal como menciona "30% a soldar e 70% a ajudar e observar":

> "Não houve nada específico para fazer. No meu estágio eu ajudava simplesmente o tutor, pronto. E quando ele estava ocupado, alguma coisa que não pudesse mesmo ajudar, ele dizia para eu ir à sucata praticar a minha soldadura, simplesmente" (Inácio).

Do lado empresarial, o empregador participa pouco nas PAE, embora tenha uma atitude positiva em relação às PAE e pretenda participar mais ativamente. Na tipologia de Bredgaard (2018) este empregador encaixa-se no perfil de "empregador passivo" em transição para um "empregador empenhado". Para este, a FCT parece ter uma função sinalizadora em relação a oportunidades futuras para estagiários que tenham correspondido às expectativas durante a formação, apesar da contratação ser pouco frequente.

> "O que acontece muito é aparecerem oportunidades. Às vezes alguém sai e aí como nós já conhecemos a pessoa, dá-nos outra... Em vez de ir ao mercado à procura de 10 pessoas, e não saber como é que elas são, quando nós já tivemos cá alguém a estagiar, e até correspondeu, nós ficamos com a pessoa. Não é muito frequente acontecer, um em dois anos, talvez" (Rui).

Por outro lado, as empresas também aproveitam a FCT para gerirem melhor os ciclos de sobrecarga de trabalho.

> "Por vezes também estamos atrapalhados de trabalho, e é sempre uma ajuda. Não podemos dizer que não. Não fazem tudo, às vezes, tal como outras pessoas, não estão cá há muito tempo, mas fazem, e o que fazem poupam-nos [a contratação] de outras pessoas" (Rui).

Em suma, estas experiências são na sua maioria adequadas, que devem ser mantidas e valorizadas. No entanto, experiências como as de Acácio, a última de Heriberto e a de Dinis, acrescentam pouco aos formandos e devem ser evitadas, dado que não correspondem ao objetivo explanado na Portaria n.º 70/2022, Artigo 6, alínea c): "Formação em contexto de trabalho que visa a aplicação e a consolidação dos conhecimentos, aptidões e atitudes adquiridas, através da realização de atividades em contexto de empresa, ou de outras entidades empregadoras". Por outro lado, a FCT anárquica e a de carácter observacional parecem necessitar de maior definição e supervisão por parte da equipa técnico-pedagógica, nomeadamente no estabelecimento do plano de atividades e no reforço do acompanhamento dos tutores. Para as empresas, a FCT permite o conhecimento dos estagiários que possam ser futuramente referenciados para contratação.

CA: Entre a Expectativa e a Realidade

A participação nos CA é avaliada pelos formandos como uma experiência predominantemente positiva e enriquecedora, considerando que superou as expectativas da maioria deles. Mesmo Rute e Denise, que tinham tido opções mais limitadas na escolha do curso, viram as suas expectativas superadas.

As razões para isso devem-se à correspondência da escolha do CA, a possibilidade de desenvolverem um maior gosto e interesse na área de formação e, fundamentalmente, ao

contexto institucional formativo do CFPS. Esta última é, talvez, o fator mais valorizado pelos jovens formandos, alguns deles, como já vimos, jovens NEET e em situação de enorme fragilidade e desmotivação.

> "É surreal. Não tem comparação. Eu sinto-me como se eles fossem uma resposta para o que eu tinha pedido. Era mesmo onde eu queria estar. No curso que eu queria fazer" (Mariete).

> "Mesmo não sendo o meu maior interesse que pronto, sinceramente, não é o meu maior interesse, mas eu peguei gosto, consegui pegar o gosto aqui nisto" (Pedro).

> "Posso não seguir a área, mas isto era o que eu estava a precisar. Este curso, para mim, tem sido a minha salvação" (Lídia).

> "Porque é mais família e os meus amigos são mais juntos. Os professores falam-se e ajudam-se e há brincadeiras e tudo. Eu acho que isso é uma coisa que eu preciso muito. Se vais ficar aqui 2 anos e meio, acho que aquela ligação é precisa" (Cléber).

Contudo, alguns formandos viram as suas expectativas frustradas, designadamente a ausência das dimensões mais profissionalizantes no 1º ano, referida por três formandos do CA de técnico/a auxiliar de soldadura e duas formandas de técnico/a auxiliar de saúde, bem como alguma escassez de recursos materiais, referida pelos formandos do CA de técnico/a de soldadura.

Os CA tiveram um papel transformador na forma como estes jovens olham o mundo, se veem a si mesmos e abordam o conhecimento que, por sua vez, se reflete na mudança de comportamentos e atitudes: um maior comprometimento, responsabilidade e maturidade. Esse papel é igualmente importante ao nível do desenvolvimento das competências profissionais, que os faz sentir mais preparados para ingressar no mercado de trabalho. Os testemunhos de João, Ismael e Mariete são clarificadores sobre a transformação pessoal nos comportamentos e atitudes, nas visões sobre o futuro e, enfim, enquanto indivíduos.

> "Eu cresci bastante como pessoa aqui, percebi mesmo que há comportamentos que eu estava a ter antigamente e a maneira como eu estava a reagir às coisas não era a mais ideal, não era mesmo. Se eu visse uma espécie de vídeo, ou vlog do meu início de ano, nos meus comportamentos, no meu pico de energia, e visse agora, eu se calhar iria dizer "isto não sou eu"" (João).

> "Desde que eu entrei nesta formação, eu mudei muito, não como profissional, mas sim como pessoa, porque eu aprendi muito, os professores mudaram a mentalidade das pessoas e nos mostraram uma visão diferente dos que nós pensávamos, acho que mudou muito" (Ismael).

> "Era como se tivesse um bocadinho falta de mim mesma. E aquilo pesou-me mesmo consciência de tudo. Até quando eu vim para aqui, acabou por mudar um bocadinho. Acabou por mudar e talvez não mudar totalmente, mas reviver ou crescer alguma coisa que eu talvez não sabia que tinha" (Mariete).

Pedro foi o único que não sentiu que o CA tenha transformado a sua vida, o que parece estar relacionado com o facto de este colocar uma enorme pressão em si próprio: "eu entrei com a ideia que tenho de fazer isto bem" e tem medo de ser rejeitado "se eu tropeçar, posso cair para trás e ser deitado fora".

Tendo em conta a superação das expectativas dos jovens e, em geral, o papel transformador nas suas vidas, a primeira parte da Hipótese 1 parece confirmar-se, ou seja, os CA tendem a representar uma certa descontinuidade em relação às difíceis trajetórias de vida anteriores, sobretudo escolares.

Ainda sobre a avaliação dos CA, e no que diz respeito à ponderação da possibilidade de desistência, é importante notar que sete formandos já pensaram em desistir. Para isso apontam três grupos de razões: interesse por outra área de formação (Pedro e João); questões externas aos CA, como dificuldades económicas e falta de apoio familiar (Lídia e Rute); e motivos inerentes à experiência do curso, como dificuldades de adaptação à nova rotina (Daniel), ausência da dimensão prática no 1º ano (Cristo), duração da formação (Denise) e escassez de recursos materiais e apoios (Dinis).

O facto de os formandos com interesse noutra área de formação ponderarem desistir realça o papel do acompanhamento vocacional contínuo. A existência de vulnerabilidades económicas e familiares destaca como as desigualdades sociais influenciam a experiência nos CA, levando alguns formandos mais vulneráveis a ponderar a desistência.

Problemas e sugestões de melhorias

Os problemas e desafios mais mencionados pelos formandos durante a participação nos CA são: a escassez de recursos materiais (7), dificuldades com as UFCDs (6) e problemas na turma (4). A escassez de recursos materiais é apontada exclusivamente por formandos do curso de técnico de soldadura, enquanto os problemas na turma são mais frequentemente apontados por formandos do curso de técnico/a auxiliar de saúde. Já no que respeita às dificuldades com as UFCDs, trata-se de um problema sentido em ambos os cursos, muito embora seja mais referido no primeiro.

O problema da falta e atraso nos recursos materiais é também identificado pelo formador Nuno do curso de técnico/a de soldadura. Uma vez que afeta a maioria dos formandos do curso, este problema pode tornar-se significativamente limitativo na aquisição das competências profissionais, condicionar a formação tecnológica e aplicação das avaliações formativas. Para além disso, leva a sentimentos de frustração e desmotivação junto dos jovens.

> "Houve um período no ano passado, a meio de abril até ao estágio, em que não tínhamos material nenhum, em termos de chapas, porque botijas de gás tínhamos muitas. Agora este ano, a minha turma tem estado só em elétrodo e também tivemos falta de material. Nós tivemos um tempo sem material, e agora estamos um tempo sem botijas de gás, que nós precisamos para soldar" (Dinis).

> "É desmotivante, acaba por ser desmotivante. Chegas ali, entras, olhas para um lado, tudo desligado, agora vamos trabalhar, vamos trabalhar o quê? Não há material. É desmotivante. Olho agora para o telefone e fico sentado no telefone o dia todo" (Cristo).

Apesar da formadora Elisabete considerar que as áreas de logística e aeronáutica têm "condições espetaculares", Nuno identifica fragilidades existentes ao nível das infraestruturas, em geral, destacando a existência de um desequilíbrio nesta área, em conformidade com os formandos de soldadura.

> "Eu penso que, por vezes, ao nível das infraestruturas materiais, dos espaços de trabalho, há mais necessidade de fazer investimento aí do que se calhar nos recursos humanos. Eu parece-me que há um maior desequilíbrio ao nível das necessidades das infraestruturas do que ao nível dos recursos humanos" (Nuno).

Neste sentido, ainda que alguns CA possam ter os recursos necessários como refere Elisabete, parece que outros, como o de soldadura, estão recorrentemente mais limitados. A diminuição dos pagamentos aos CA na região de Lisboa e Vale do Tejo até 2019 talvez não tenha permitido o investimento necessário nas infraestruturas e materiais no CFPS. Nesse sentido, será necessário um maior investimento nas infraestruturas e recursos materiais, mas também um maior planeamento dos recursos ao nível organizacional, de forma a que os processos de aprendizagem decorram sem constrangimentos e promovam o desenvolvimento das competências profissionais.

A este respeito, as empresas também identificam como maior problema a falta de planeamento em relação à integração dos formandos na FCT.

> "A questão é que muitas vezes nos procuram com urgência e, se calhar, se fosse mais planeado "daqui a 3 meses, vamos ter 3 formandos, vocês vão conseguir?" E dava para eu preparar aqui mais. Às vezes é em cima do joelho e sob pressão" (Rui).

Parece, portanto, necessária uma maior coordenação entre o CFPS e as empresas, particularmente nos períodos de FCT, de forma que as últimas planeiem e adaptem o trabalho à receção dos estagiários.

O segundo maior problema identificado pelos formandos é a dificuldade que sentem com algumas UFCDs, especialmente nas áreas da matemática e físico-química. Este problema foi identificado por quatro formandos de soldadura, uma formanda de saúde e um ex-formando de aeronáutica. Várias destas dificuldades, no entanto, vêm de trás, e continuam depois no CA.

> "Acho que foi mesmo para acompanhar, por exemplo, Física. Porque eu nunca gostei de Física, já desde antes. Então, para mim, eu já estava demais com aquilo" (Mariete).

Tendo em conta as dificuldades provenientes do ensino básico/secundário, Nuno sugere logo na fase de inscrição a necessidade do reconhecimento dessas dificuldades de forma individualizada, através do questionário (o que não ocorre atualmente). Isto possibilitaria a identificação precoce de alguns formandos que, desde início, teriam, de forma personalizada,

apoio por parte das equipas pedagógicas, passando este a ter um carácter estrutural. Contudo, Nuno reconhece também as limitações de recursos para isso.

> "Uma maior informação e acompanhamento do trabalho pré-curso ao nível dos estudantes, para identificar necessidades que eles tenham. Eles recolhem informação, mas muitas vezes ela não chega individualizada como devia de chegar. Porque eles também não têm muitas condições, não têm os tais recursos ideais" (Nuno).

O terceiro problema mais relevante sentido pelos jovens tem a ver com questões existentes no seio da dinâmica das turmas, sendo mencionado por Rute, Denise e Lídia na turma de saúde e por Pedro na turma de soldadura. Pedro sente-se desintegrado, desrespeitado e tem alguns conflitos com os colegas. No caso das turmas de saúde, este problema parece estar relacionado com o facto de alguns formandos prejudicarem as aprendizagens de outros com comportamentos pouco adequados. As razões para isso parecem estar associadas ao desinteresse, desmotivação e à diferença de idades na turma.

> "Acho que as pessoas que estão lá estão para fazer o curso. Mas algumas pessoas vêm mesmo só para brincar e não estamos aqui para brincar. Estamos aqui para nos formar para ser alguém na vida. Mas há pessoas que é só mesmo vir por vir e ficam a brincar, ficam a fazer outras coisas, não é assim" (Rute).

Alguns problemas de integração e de comportamento nas turmas devem convocar um reforço de proximidade das equipas técnico-pedagógicas e do gabinete de psicologia, de modo a que os formandos menos integrados, desmotivados e com pior comportamento sejam identificados e possam ter apoio no sentido de ultrapassarem os seus problemas e dificuldades. Elisabete revela que seria importante a equipa formativa "fazer dinâmicas, conhecê-los melhor e abordar temas completamente diferentes da área de formação", o que permitiria criar relações de maior proximidade. Além disso, o acompanhamento do gabinete social "se calhar poderia ser mais assíduo, mais frequente", possibilitando uma intervenção precoce e integrada.

3.8. Trajetórias pós-CA

Para compreender as trajetórias dos jovens pós-CA, com especial foco nos impactos na inserção no mercado de trabalho, qualidade do emprego e prosseguimento dos estudos, centramo-nos nos testemunhos de Acácio e Heriberto, que integram a amostra e são ex-participantes na medida.

Depois de ter terminado o curso de técnico/a de aeronáutica, em 2022, Heriberto teve dificuldades em entrar no mercado de trabalho porque "não tinha experiência na área ou as empresas esperavam outras qualificações". Apesar das dificuldades iniciais, conseguiu entrar no mercado de trabalho, numa empresa de mecânica, o que não era efetivamente a sua área de formação e não lhe permitia aplicar, em larga medida, as aprendizagens que tinha adquirido no curso.

Por seu lado, Acácio após ter terminado o curso técnico de logística, em 2024, decidiu candidatar-se ao ensino superior na mesma área de formação, tendo até lá arranjado um trabalho temporário como *Barman,* entre as 22h e as 6h. Porém, muito embora tenha entrado no ensino superior, deixou a matrícula caducar, "porque estava cansado, não me lembrei de ir ver a caixa de correio nesse fim de semana e passou a data".

A inserção destes jovens no mercado de trabalho após a conclusão dos CA foi difícil e fez-se em empregos fora da área de formação. Como constatam Dias & Varejão (2012), Caliendo & Schmidl, (2016) e Card et al., (2018), os jovens revelam dificuldades em inserir-se no mercado de trabalho após a conclusão deste tipo de medidas, por razões associadas ao efeito "*lock in*". No entanto, com as dificuldades sentidas, ao longo do tempo, parecem baixar as expectativas em relação ao emprego desejado, tornando aqueles fora da área de formação mais aceitáveis. Isto parece corroborar a hipótese 2, ou seja, os jovens tendem a experienciar dificuldades na inserção no mercado laboral e acabam por aceitar empregos fora da área de formação.

Os empregos alcançados por Heriberto e Acácio caracterizam-se, grosso modo, pela precariedade e má qualidade. No caso de Heriberto, o contrato de trabalho oferecido pela empresa era a termo certo, renovável de 6 em 6 meses, onde trabalhava mais do que as 8 horas diárias e o seu salário não ultrapassava a retribuição mínima mensal garantida (RMMG), comummente designada por salário mínimo. Além disso, o ambiente de trabalho era conflituoso e tóxico: "por qualquer coisa, o patrão discutia com os empregados a torto e a direito e metia-me sempre a saltitar de posto para posto". O facto de não estar a exercer a profissão na área de formação, o descontentamento, a frustração, a instabilidade decorrente da natureza do vínculo contratual, a intensa jornada de trabalho e o baixo salário levaram Heriberto a sair do emprego.

No que toca a Acácio, a sua relação laboral era caracterizada pela instabilidade e pelos horários noturnos que lhe causavam um enorme desgaste físico e emocional. Nas palavras do próprio "estava muito cansado, tinha que ir trabalhar todos os dias, só queria dormir, comer, tomar banho para estar pronto para o dia seguinte", o que revela o impacto quotidiano da precariedade, designadamente a compressão do tempo e a dificuldade de projetar o futuro, já exploradas noutros trabalhos com outro alcance (Carmo et al., 2021; Carmo & Matias, 2019).

Esta realidade apoia a hipótese 3, isto é, os jovens, mesmo que mais preparados profissional e academicamente após a conclusão dos CA continuam a não encontrar alternativas de emprego de maior qualidade e, portanto, continuam a deparar-se com a oferta de empregos precários e de pouca qualidade. Sem colocar em causa as virtudes das PAE , a verdade é que elas, só por

si, não têm conduzido a alterações significativas no mercado de trabalho, nomeadamente na melhoria significativa na qualidade do emprego e no combate mais efetivo à precariedade laboral (Caleiras & Carmo, 2022). Ainda que suportado numa amostra pequena, este trabalho reforça a evidência de que a inserção laboral após a conclusão dos CA é feita predominantemente através de contratos a termo (80,3%), dado este já destacado no *Livro Verde sobre as Relações Laborais* de 2016.

Em comparação, no contexto institucional alemão os jovens desempregados após as medidas de formação também tendem alcançar empregos mais precários a curto-prazo. Contudo a longo-prazo , apresentam probabilidades mais elevadas de encontrar empregos com maior qualidade (Dengler, 2019; Knize & Wolf, 2024). Salienta-se a necessidade de uma análise que compreenda os impactos dos CA na empregabilidade e qualidade do emprego a longo-prazo no contexto português.

Como a entrada no mercado de trabalho foi marcada por instabilidade, Heriberto e Acácio voltaram à formação e inscreveram-se numa medida de formação no CFPS, os CA (+), que lhes permite adquirir o nível 5 (ensino pós-secundário não superior), como técnicos especialistas em comércio internacional. Neste sentido, os CA apesar de se apresentarem como um marco de descontinuidade em relação às trajetórias passadas dos jovens, permitindo a obtenção da escolaridade obrigatória e a diminuição dos jovens NEET, parecem não conseguir, no imediato, o objetivo de uma inserção laboral na área de formação e de boa qualidade para os jovens. Isto pode frustrar as expectativas e a transformação pessoal que os formandos sentem durante o CA.

A medida parece, portanto, ser antes uma "porta de reentrada" para o prosseguimento dos estudos e uma futura inserção no mercado de trabalho com melhor qualidade, através de medidas como os CA (+) ou o prosseguimento para o ensino superior. Resta assim saber se, futuramente, estes jovens conseguirão emancipar-se ou manter o círculo vicioso nas fronteiras da precariedade e das medidas ativas de emprego ou de formação. Este problema da persistência da precariedade está, evidentemente, muito para lá dos CA e, em última instância, está relacionado com o perfil da economia portuguesa.

Conclusão

Esta dissertação de mestrado teve como objetivo analisar os impactos da participação nos CA na empregabilidade e qualidade no emprego, com ênfase nas experiências, perceções e significados atribuídos pelos jovens, bem como nas perspetivas de empregadores, formadores e dirigentes do IEFP.

Para uma melhor compreensão dos impactos, a investigação focou-se em três momentos-chave da trajetória dos jovens: o período anterior aos CA, o período durante os CA e o período após a sua conclusão.

A análise do período anterior aos CA revelou que alguns dos jovens participantes caracterizam-se por serem oriundos de contextos económicos e familiares desfavorecidos e vulneráveis. A maioria das trajetórias escolares analisadas são marcadas por repetências, transições entre vários cursos no ensino regular e pela condição de NEET, que se traduziram em situações de fragilidade emocional, sentimentos de auto-responsabilização e fracasso. Estas evidências sugerem falhas estruturais nas políticas públicas educativas, nomeadamente na orientação vocacional e lançam um enorme desafio ao contexto institucional formativo dos CA, onde muitos chegam em situação de "fim de linha".

Durante a participação nos CA, a maioria dos jovens considerou que a experiência foi enriquecedora e transformadora, mesmo para os que tiveram opções mais limitadas na escolha e menos interesse nos cursos. O contexto institucional formativo do CFPS parece ter uma enorme potencialidade para descontinuar trajetórias escolares marcadas pelo insucesso e abandono escolar, em função das suas características pedagógicas e organizativas. Apesar disso, foram identificados problemas e desafios, com destaque para a desatualização dos referenciais de aprendizagem, desvios na FCT e escassez de recursos materiais.

Após a conclusão dos CA, os jovens tiveram dificuldades em entrar no mercado de trabalho, alcançando empregos fora da sua área de formação e com instabilidade contratual, intensa jornada de trabalho, baixos salários e ambientes de trabalho conflituosos. Estes impactos marcam a continuidade de vulnerabilidades e fragilidades, quebrando expectativas e promovendo frustrações. Ainda assim, a medida apresenta impactos positivos, por exemplo, no prosseguimento dos estudos.

Em certo sentido, os processos de "desqualificação social" e "desfiliação" são vivenciados por alguns dos jovens antes de chegarem aos CA. Por outro lado, os CA podem contribuir para a integração dos jovens na sociedade e fortalecer os laços sociais e aumentar o seu bem-estar, interrompendo, em alguns casos, o círculo vicioso do desemprego-precariedade laboral e

condição de NEET. Nesse sentido, afigura-se também como uma política de combate às desigualdades sociais. Os resultados mostram que a precariedade laboral tende a continuar, mesmo depois de os jovens adquirirem mais qualificações escolares e profissionais, o que aponta para o facto de estarmos perante um problema persistente e estrutural.

Por outro lado, este trabalho é um contributo, ainda que modesto, para a análise das PAE e dos seus efeitos, em particular dos CA, trazendo para a discussão e valorizando a voz dos utilizadores e outros stakeholders. A análise "a partir de dentro" das experiências, realidades vividas e das dificuldades manifestadas na primeira pessoa realça aspetos que os números, não conseguem, só por si, expressar. Para o CFPS este trabalho pode ser particularmente útil por analisar, refletir, identificar problemas e desafios na vivência quotidiana dos CA com base nos testemunhos de atores relevantes diretamente envolvidos. Este estudo pode também ser útil para outros Centros de Formação Profissional que implementem CA em contextos relativamente semelhantes.

Como sugestões de melhoria, destaca-se o reforço das sinergias com as escolas do ensino básico e secundário na região de Setúbal. Praticamente todos os jovens da amostra que chegaram aos CA não conheciam a medida. Nesse sentido, a organização de visitas formativas ao CFPS e a divulgação dos CA nas escolas pode, pelo menos, possibilitar aos jovens uma escolha mais informada para a conclusão do ensino secundário e, eventualmente, se o perfil se adequar, quebrar trajetórias vulneráveis e frágeis. Em segundo lugar, o reforço do planeamento e dos recursos materiais, em particular no curso de técnico de soldadura, afigura-se como essencial para manter os jovens motivados para o desenvolvimento das aprendizagens e evitar desmotivações e frustrações, que podem levar os jovens, no limite, a ponderar e mesmo desistir do curso.

Este estudo apresenta limitações por ter uma amostra reduzida, focar-se apenas no contexto institucional do CFPS e os impactos recolhidos durante a participação dos CA, na empregabilidade e qualidade do emprego serem essencialmente no curto-prazo. Assim, como pistas para investigação futura, além de aumentar a amostra de jovens e stakeholders envolvidos, permitindo uma visão mais abrangente sobre a implementação da política, seria interessante replicar a investigação noutros contextos, adotando uma abordagem comparativa, de modo a analisar a importância do contexto institucional na trajetória dos jovens, bem como investigar os impactos dos CA na empregabilidade, qualidade do emprego e prosseguimento dos estudos a longo prazo.

Fontes

Legislação

Decreto-Lei n.º 102/84 | DR. Obtido 1 de maio de 2025, de https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/102-1984-661731

Decreto-Lei n.º 205/96 | DR. Obtido 6 de agosto de 2025, de https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/205-1996-226416

Lei n.º 19-A/96 | DR. Obtido 29 de abril de 2025, de https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/19-a-1996-306009

Decreto-Lei n.o 396/2007. Obtido a 3 de abril de 2025, de https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/396-2007-628017

Portaria n.º 70/2022 | DR. Obtido 21 de julho de 2025, de https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/70-2022-178532525

Relatórios

IEFP. (2013). Relatório de Execução Física e Financeira. https://www.iefp.pt/documents/10181/278681/Relatorio+de+Execu%C3%A7%C3%A3o+Financeira+dezembro+2013.pdf/d60adc90-b4f4-4a43-961c-5ee7cfbca1e2

IEFP. (2014). Relatório de Execução Física e Financeira. https://www.iefp.pt/documents/10181/747525/Relatorio+de+Execu%C3%A7%C3%A3o+Financeira+dezembro+2014.pdf/80b2e7dd-0a9b-4499-8196-325c6d1362d7

IEFP. (2015). Relatório de Execução Física e Financeira. https://www.iefp.pt/documents/10181/4328842/Relatorio+de+Execu%C3%A7%C3%A3o+Financeira+dezembro+2015.pdf/aa2f25a2-8802-4af7-ba3a-10ad61e97b08

IEFP. (2016). Relatório de Execução Física e Financeira. https://www.iefp.pt/documents/10181/5563526/Relatorio+de+Execu%C3%A7%C3%A3o+Financeira+dezembro+2016.pdf/6f450778-3ef6-42dd-bc80-3eacce7cd0d6

IEFP. (2017). Relatório de Execução Física e Financeira. https://www.iefp.pt/documents/10181/6814979/Relatorio+de+Execu%C3%A7%C3%A3o+Financeira+dezembro+2017.pdf/99e94578-2c87-482d-8632-333ee974e86e

IEFP. (2018). Relatório de Execução Física e Financeira. https://www.iefp.pt/documents/10181/7969493/Relatorio+de+Execu%C3%A7%C3%A3o+Financeira+dezembro+2018.pdf/ec583f7a-7e58-4140-a2c4-9460a793ac5a

IEFP. (2019). Relatório de Execução Física e Financeira. https://www.iefp.pt/documents/10181/9300317/Relatorio+de+Execu%C3%A7%C3%A3o+Financeira+dezembro+2019.pdf/df8bd1ae-f327-439e-9c69-9ea1efe5c837

IEFP. (2020). Relatório de Execução Física e Financeira. https://www.iefp.pt/documents/10181/10326110/Relatorio+de+Execu%C3%A7%C3%A3o+Financeira+dezembro+2020.pdf/4cf61d4d-1480-4042-963b-ab66a09f2897

IEFP. (2021). Relatório de Execução Física e Financeira. https://www.iefp.pt/documents/10181/11829647/Relatorio+de+Execu%C3%A7%C3%A3o+Financeira+dezembro+2021.pdf/e08bf743-5035-4cb5-8fc3-9cb4118f1dda

IEFP. (2022a). MEDIDAS E MODALIDADES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO IEFP. https://www.iefp.pt/documents/10181/8473863/Fichasintesecursosdeaprendizagem.pdf/4ef36b90-a1b3-4ff1-8b41-e1d66e23a6ed

IEFP. (2022b). Relatório de Execução Física e Financeira. https://www.iefp.pt/documents/10181/12409433/Relatorio+de+Execu%C3%A7%C3%A3o+Financeira+dezembro+2022.pdf/1ae2bac2-db1d-45d1-9465-38df6ed95c72
IEFP. (2023a). 50 anos de políticas de emprego e formação profissional. https://50anos25abril.mtsss.pt/wp-content/uploads/2024/02/brochura-IEFP-260523.pdf
IEFP. (2023b). Relatório de Execução Física e Financeira. https://www.iefp.pt/documents/10181/12765820/Relatorio+de+Execu%C3%A7%C3%A3o+Financeira+dezembro+2023.pdf/c37fe61d-9975-4464-9b5d-5f2a9fefc86d

Estatísticas

Eurostat. (2025a). Chômage par sexe et âge—Données annuelles [Dataset]. Eurostat. https://doi.org/10.2908/UNE_RT_A
Eurostat. (2024c). Employees who could not find a permanent or full-time job, by sex and age [Dataset]. Eurostat. https://doi.org/10.2908/LFSA_EETPGAR
Eurostat. (2025d). Part-time employment and temporary contracts—Annual data [Dataset]. Eurostat. https://doi.org/10.2908/LFSI_PT_A
INE. (2025). Taxa de abandono precoce de educação e formação (Série 2021—%) por Local de residência (NUTS - 2024) e Sexo; Anual. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto=pi&indOcorrCod=0012182&selTab=tab0
Our World in Data. (2025). Unemployment rate. Our World in Data. https://ourworldindata.org/grapher/unemployment-rate

Documentos

Programa do XXI Governo Constitucional 2015-2019. https://www.portugal.gov.pt/ficheiros-geral/programa-do-governo-pdf.aspx
OIT. (2003). Governing Body ESP. INTERNATIONAL LABOUR OFFICE. https://webapps.ilo.org/public/english/standards/relm/gb/docs/gb288/pdf/esp-2.pdf
OIT. (2015). National employment policies: A guide for workers' organisations. ILO.

Hiperligações

Weber, T. (1997). 1998 employment policy guidelines adopted | European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. https://www.eurofound.europa.eu/en/resources/article/1997/1998-employment-policy-guidelines-adopted

Referências Bibliográficas

Auer, D., & Fossati, F. (2020). Compensation or competition: Bias in immigrants' access to active labour market measures. Social Policy & Administration, 54(3), 390–409. https://doi.org/10.1111/spol.12532

Baião, M., Guedes, I., & Martins, P. (2024). Long-Term Evaluation of a Short Training Program for the Unemployed: Exploring Administrative Data. Journal of Human Resource Management. https://doi.org/10.11648/j.jhrm.20241201.11

Barbosa, B., Melo, A., Rodrigues, C., Santos, C., Costa, F., Dias, G., Filipe, S., Traqueia, A., Nogueira, S. (2019). Caracterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal. EDULOG.https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/5ee/94a/b74/5ee94ab7440cb365019630.pdf

Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. São Paulo. Edições 70/Almedina Brasil.

Bengtsson, M. (2012). Transformation of Labour Market Policies in the Nordic Countries: Towards a regime shift in Sweden and Denmark? University of Gothenburg. https://old.adapt.it/adapt-indice-a-z/wp-content/uploads/2014/05/bengtsson_2012.pdf

Boeren, E., Mackie, A., & Riddell, S. (2020). Employability pathways for young adults: Lived experiences of learners and practitioners in Youth Guarantee programmes. International Journal of Lifelong Education, 39(1), 119–131. https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1728405

Bonoli, G. (2010). The Political Economy of Active Labor-Market Policy. Politics & Society, 38(4), 435–457. https://doi.org/10.1177/0032329210381235

Bonoli, G. (2024). The political economy of active labour market policy. Em B. Greve, A. Moreira, & M. Van Gerven (Eds.), Handbook on the Political Economy of Social Policy (pp. 178–189). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781035306497.00022

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Em J. G. Richardson (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (pp. 241–258).

Bredgaard, T. (2018). Employers and Active Labour Market Policies: Typologies and Evidence. Social Policy and Society, 17(3), 365–377. https://doi.org/10.1017/S147474641700015X

Caleiras, J. (2019). Entre o Retrocesso e a Mitigação: Caminhos e Descaminhos das Políti-cas de Emprego em Portugal na última década (Número 01/2019) [workingPaper]. https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/18854

Caleiras, J., & Carmo, R. M. do. (2022). A articulação das políticas de emprego e de proteção em Portugal. Cinco décadas de movimentos nem sempre virtuosos. Zenodo. https://doi.org/10.5281/ZENODO.6778350

Caliendo, M., & Schmidl, R. (2016). Youth unemployment and active labor market policies in Europe. IZA Journal of Labor Policy, 5(1), 1. https://doi.org/10.1186/s40173-016-0057-x

Card, D., Kluve, J., & Weber, A. (2018). What Works? A Meta Analysis of Recent Active Labor Market Program Evaluations. Journal of the European Economic Association, 16(3), 894–931. https://doi.org/10.1093/jeea/jvx028

Carmo, R., Cantante, F., & De Almeida Alves, N. (2014). Time projections: Youth and precarious employment. Time & Society, 23(3), 337–357. https://doi.org/10.1177/0961463X14549505

Carmo, R. M. do, Caleiras, J., Roque, I., & Assis, R. V. de. (2021). O trabalho aqui e agora: Crises, percursos e vulnerabilidades (1a. edição). Lisboa. Tinta-da-China.

Carmo, R., Caleiras, J., Roque, I., & Assim, R. (2023). O Mundo do Trabalho a Partir de Baixo. Retratos e Percursos. Editora Mundos Sociais. https://www.mundossociais.com/livro/o-mundo-do-trabalho-a-partir-de-baixo/140

Carmo, R. M. D., & Matias, A. R. (2019). As dimensões existenciais da precariedade: Jovens trabalhadores e os seus modos de vida*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 118, 53–78. https://doi.org/10.4000/rccs.8502

Carmo, R., Suleman, F., Assim, R., Barradas, R., & Tavares, I. (2024). Jovens e o Trabalho em Portugal. Actual Editora.

Castel, R. (2000). The Roads to Disaffiliation: Insecure Work and Vulnerable Relationships. International Journal of Urban and Regional Research, 24(3), 519–535. https://doi.org/10.1111/1468-2427.00262

Centeno, L., Centeno, M., & Novo, Á. A. (2009). Evaluating job-search programs for old and young individuals: Heterogeneous impact on unemployment duration. Labour Economics, 16(1), 12–25. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2008.02.004

Clasen, J., & Mascaro, C. (2022). Activation: A thematic and conceptual review. Journal of European Social Policy, 32(4), 484–494. https://doi.org/10.1177/09589287221089477

Clegg, D. (2015). Labor Market Policy. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition), 183-189. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.75027-6

Creswell, J. W. (2017). Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th edition (international student edition)). SAGE Publications.

Dengler, K. (2019). Effectiveness of Active Labour Market Programmes on the Job Quality of Welfare Recipients in Germany. Journal of Social Policy, 48(4), 807–838. https://doi.org/10.1017/S0047279419000114

Dias, M., & Varejão, J. (2012). ESTUDO DE AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS ATIVAS DE EMPREGO. https://planapp.gov.pt/wp-content/uploads/2023/01/Relatorio-Final-79.pdf

Doroftei, A. (2020). Cursos de aprendizagem e equidade no campo educativo: Um estudo sobre representações, reconhecimento e imagem social do ensino profissionalizante de jovens em Portugal [Tese]. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/127812/2/407228.pdf

Doroftei, A. (2021). Do ensino regular aos cursos de aprendizagem: Percursos de saída e de retorno ao sistema de educação e formação. Educação, Sociedade & Culturas, 60. https://doi.org/10.24840/esc.vi60.364

Esping-Andersen, G. (Ed.). (2002). Why We Need a New Welfare State (1.ª ed.). Oxford University PressOxford. https://doi.org/10.1093/0199256438.001.0001

Fervers, L. (2021). Healing or Deepening the Scars of Unemployment? The Impact of Activation Policies on Unemployed Workers. Work, Employment and Society, 35(1), 3–20. https://doi.org/10.1177/0950017019882904

Fossati, F., Liechti, F., & Wilson, A. (2021). Participation in labour market programmes: A positive or negative signal of employability? Acta Sociologica, 64(1), 70–85. https://doi.org/10.1177/0001699320902837

Fuller, A., & Unwin, L. (2003). Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: Creating and managing expansive and restrictive participation. Journal of Education and Work, 16(4), 407–426. https://doi.org/10.1080/1363908032000093012

Giddens, A. (1998). The third way: The renewal of social democracy (Repr). Cambridge. Polity Pr.

Hemerijck, A. (2011). Two or three waves of welfare state transformation? Em N. Morel, B. Palier, & J. Palme (Eds.), Towards a Social Investment Welfare State? (pp. 33–60). Policy Press. https://doi.org/10.51952/9781847429261.ch002

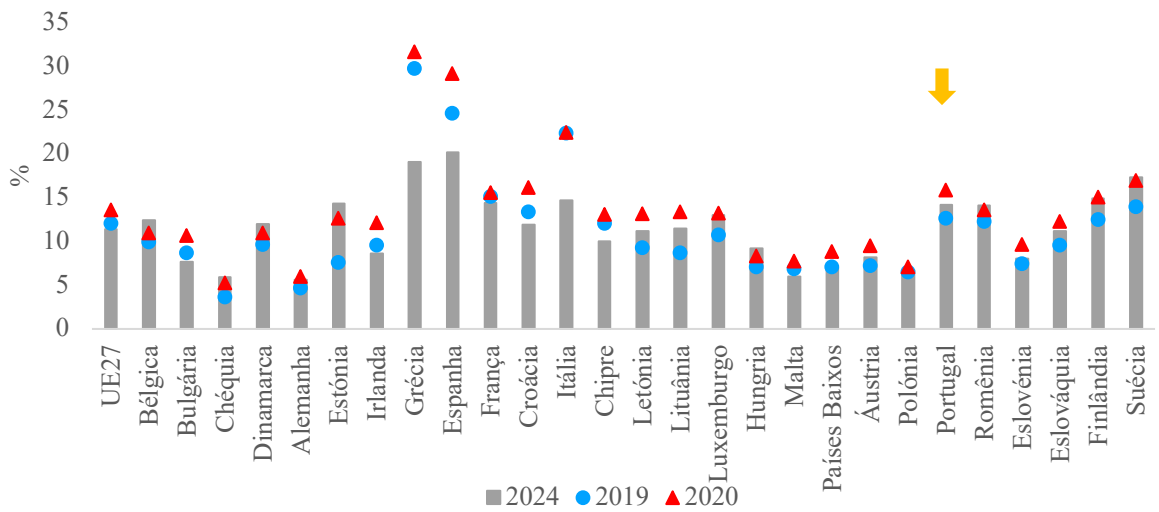
Hespanha, P. (2005). The Activation Trend in the Portuguese Social Policy. An Open Process? https://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/225.pdf

Hespanha, P., & Caleiras, J. (2017). O labirinto das políticas de emprego. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/41133/1/O%20labirinto%20das%20pol%C3%ADticas%20de%20emprego.pdf

Knize, V. J., & Wolf, M. (2024). Help or harm? Examining the effects of active labour market programmes on young adults' employment quality and the role of social origin. Journal of European Social Policy, 09589287241268442. https://doi.org/10.1177/09589287241268442
Knize, V. J., Wolf, M., & Zabel, C. (2021). Do Disadvantaged Young Adults Benefit Less from Social Investment? Studying Matthew Effects in Activation Measures. Youth and Globalization, 3(1), 13–55. https://doi.org/10.1163/25895745-03010002
Kovács, I. (2013). Flexibilização do mercado de trabalho e percursos de transição de jovens: Uma abordagem qualitativa do caso da área metropolitana de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10400.5/5689/1/WP_01_2013.UV.pdf
Martin, J. P., & Grubb, D. (2001). What Works and for Whom: A Review of OECD Countries' Experiences with Active Labour Market Policies. IFAU - Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/82211/1/wp01-14.pdf
Morel, N., Palier, B., & Palme, J. (2011). Beyond the welfare state as we knew it? Em N. Morel, B. Palier, & J. Palme (Eds.), Towards a Social Investment Welfare State? (pp. 1–30). Policy Press. https://doi.org/10.56687/9781847429261-006
Nordlund, M., & Greve, B. (2018). Labour market. Em B. Greve (Ed.), Routledge Handbook of the Welfare State (2.ª ed., pp. 366–377). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315207049-33
Nunes, A., & Teixeira, P. (2009). The portuguese active labour market policy during the period 1998-2003—A comprehensive conditional difference-in-difference application. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2956/1/AN_PT.pdf
O'Higgins, N. (2015). Youth unemployment. IZA – Institute of Labor Economics. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/121334/1/82841064X.pdf
Pedroso, P. (2008). Modelos de Activação dos Desempregados: Os desafios estruturais e as condicionantes conjunturais.
Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais (2.ª edição). Gradiva.
Rolino, T., Mascarenhas, M., Pereira, R., & Oliveira, M. (2022). Estudo sobre os estereótipos de género nas escolhas profissionais. Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE). https://apf.pt/wp-content/uploads/2023/08/IGUALPRO_Estudo_digital_compressed.pdf
Rodgers, G. & Rodgers, J. (1989). Precarious jobs in labour market regulation: the growth of atypical employment in Western Europe. Geneva. International Institute for Labour Studies.
Rose, D. (2019). The impact of active labour market policies on the well-being of the unemployed. Journal of European Social Policy, 29(3), 396–410. https://doi.org/10.1177/0958928718792118
Senghaas, M., Freier, C., & Kupka, P. (2019). Practices of activation in frontline interactions: Coercion, persuasion, and the role of trust in activation policies in Germany. Social Policy & Administration, 53(5), 613–626. https://doi.org/10.1111/spol.12443
Sennett, R. (1999). A corrosão do caráter: As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo (16ª edição). Rio de Janeiro: Record, 2015.
Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. L. (2016). Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource (Fourth edition). Wiley.
Torfing, J. (1999). Workfare With Welfare: Recent Reforms of the Danish Welfare State. Journal of European Social Policy, 9(1), 5-28. https://doi.org/10.1177/095892879900900101
Ylistö, S., & Husu, H.-M. (2021). Negative emotional consequences of labour market activation policies for long-term unemployed young adults in Finland. International Journal of Sociology and Social Policy, 41(13/14), 1–15. https://doi.org/10.1108/IJSSP-02-2021-0039

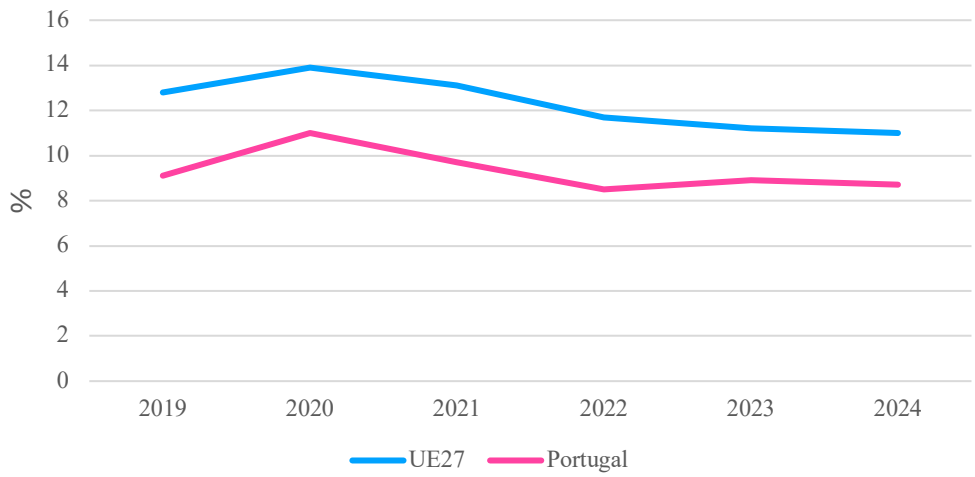
Anexos

A – Taxa de desemprego jovem (15-29), UE-27, 2019, 2020 e 2024



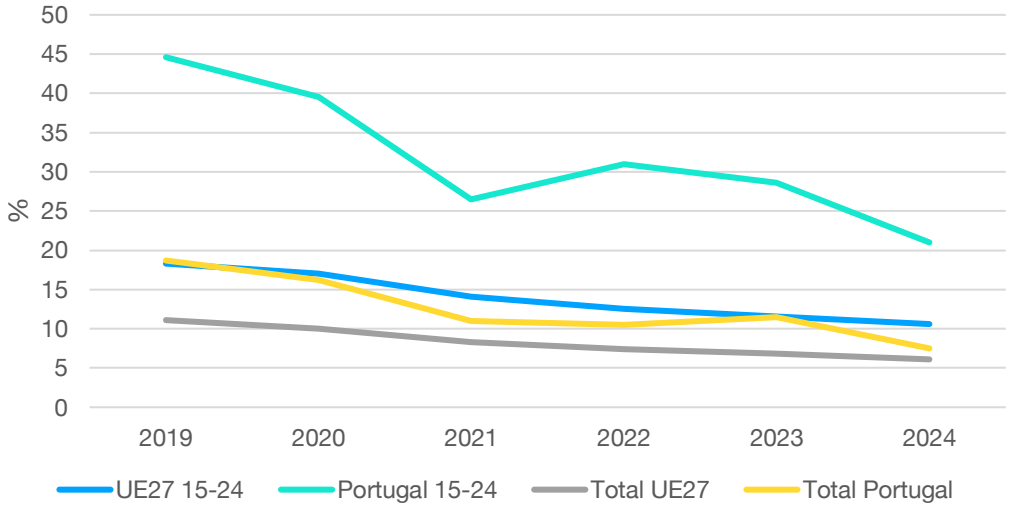
Fonte: (Eurostat, 2025a)

B - Jovens NEET, entre os 15 e os 29 anos, Portugal e UE27, 2019-2024



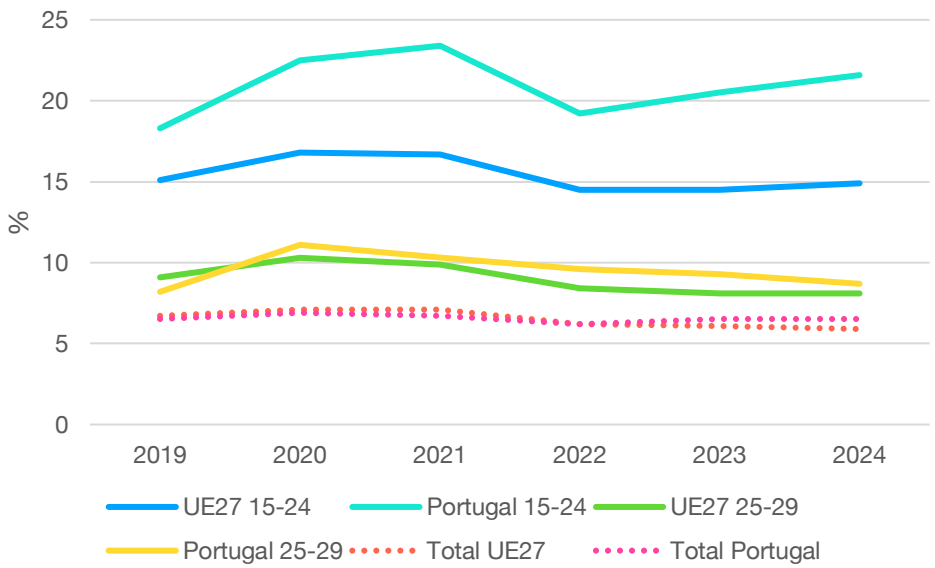
Fonte: (Eurostat, 2025b)

C – Trabalhadores por conta de outrem que não encontraram emprego com contrato permanente ou a termo completo, Portugal e UE27, 2019-2024



Fonte: (Eurostat, 2024c)

D – Evolução da taxa de desemprego (15-24 e 15-29) e a taxa de desemprego total, Portugal e UE27, 2019-2024



Fonte: (Eurostat, 2025a)

E – Guião de Entrevista aos Participantes dos Cursos de Aprendizagem

A presente entrevista é desenvolvida no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Políticas Públicas do ISCTE-IUL e dirige-se a jovens que se encontrem, ou já se encontraram, a participar na medida Cursos Aprendizagem. Pretende-se com a realização desta entrevista compreender as experiências, perceções e impactos nos utilizadores da medida. Quando possível, pretende-se ainda aferir os impactos da medida na trajetória profissional dos utilizadores, ao nível da empregabilidade e qualidade do emprego.

Ao abrigo desta entrevista estão garantidos o cumprimento das normas de confidencialidade e o total anonimato dos dados pessoais e respostas dos entrevistados, pelo que, poderá sentir-se à vontade pois não existem respostas certas ou erradas. Conhecendo os objetivos do estudo, e aceitando participar, pedimos ainda de modo a facilitar análise posterior, a sua autorização para a gravação de áudio através de um telemóvel.

A entrevista terá aproximadamente 40 minutos e agradecemos, desde já, a sua disponibilidade e participação, que é um contributo fundamental para a realização desta investigação.

1. **Dados de caracterização sociodemográfica**

Neste primeiro bloco de perguntas pretende-se recolher informações sociodemográficas que permitam caracterizar os entrevistados.

1.1. Qual é a sua idade?

1.2. Qual o seu género?

1.3. Qual o seu nível de escolaridade?

1.4. Está a frequentar ou já frequentou a medida Cursos Aprendizagem? Caso tenha frequentado, foi há quanto tempo?

2. **Período antecedente – a trajetória escolar**

No segundo bloco de perguntas pretende-se compreender a trajetória escolar dos utilizadores, de forma a apurar o perfil dos inscritos na medida.

2.1. Gostaria, se possível, que descrevesse como é que foi o teu percurso escolar no ensino regular até ao 9º ano.

2.2. Era um aluno que teve dificuldade em transitar de ano?

2.3. Gostava dos conteúdos programáticos que estudava? Tinha dificuldades em estudá-los?

2.4. Quais foram os principais problemas/desafios que vivenciou durante este período?

2.5. Sentiu apoio por parte dos seus pais e foi acompanhado pela escola para ultrapassar essas dificuldades?

3. Inscrição nos cursos aprendizagem

O terceiro bloco de perguntas tem como objetivo compreender as motivações e as expectativas que levaram o entrevistado à inscrição nos cursos aprendizagem, a experiência e as perceções, os principais desafios e dificuldades, bem como as suas projeções futuras.

a) Motivações e expectativas

3.1. Quais foram os motivos que o levaram a inscrever-se na medida? Uma decisão própria, influência dos seus pais ou da escola?

3.2. Como é que teve conhecimento da existência dos Cursos Aprendizagem do I.E.F.P?

3.3. Qual foi o Curso Aprendizagem que escolheu? Porquê? Foi a sua primeira opção?

3.4.Teve apoio por parte dos técnicos do I.E.F.P na escolha do curso?

3.5.Quais eram as suas expectativas no início da formação?

3.6. O curso correspondeu às expectativas que tinha?

b) Participação no curso aprendizagem: estrutura, formação teórica e formação em contexto de trabalho

3.7. Considera que a duração do curso é adequada?

3.9. Considera que os conteúdos programáticos lecionados são importantes para a vida e para o mercado de trabalho? Estão atualizados?

3.10. Sentiu-se acompanhado pelo equipa técnico-pedagógica e pelos professores-formadores?

3.11. Durante a formação em contexto de trabalho foi estabelecido um plano de atividades? Teve conhecimento desse plano de atividade? Foi cumprido?

3.12. Na formação em contexto de trabalho sentiu-se acompanhado pelo seu tutor?

3.13. As tarefas que realizou no contexto de trabalho realizou estavam relacionadas com os conteúdos teóricos anteriormente lecionados?

3.14. Gostaria que descrevesse, de uma forma breve, as tarefas que realizou nesse contexto.

3.15. Essas tarefas possibilitaram-lhe aprendizagens significativas para futuro?

3.16. Foram-lhe dadas oportunidades para desenvolver aprendizagens do seu interesse ou as necessidades da empresa estiveram em primeiro lugar?

3.17. Teve perspetivas de continuar na empresa? Ou obter um estágio no futuro?

c) Desafios e sugestões de melhoria

3.18. Quais foram as principais desafios/dificuldades que sentiu no decorrer do curso?

3.19. Pensou alguma vez em desistir?

3.20. Que sugestões de melhoria faria para o curso?

4. Projeções para o futuro

4.1. Sente que a participação no curso mudou a pessoa que era?

4.2. Pretende continuar a estudar? (ensino superior, politécnico, ou outras formações)

5. Período posterior - empregabilidade e qualidade do emprego

As próximas perguntas dirigem-se **apenas aos utilizadores que já terminaram o curso** e visa aferir linhas de tendência quanto à empregabilidade e qualidade do emprego depois da participação na medida.

5.1. Atualmente encontra-se neste momento empregado ou desempregado?

- No caso de se encontrar empregado participou em alguma medida do I.E.F.P depois dos cursos aprendizagem? (ex: estágios)
- No caso de se encontrar desempregado participa atualmente em outra medida do I.E.F.P?

5.2. Quando terminou a participação nos cursos aprendizagem arranjou logo emprego? Teve dificuldades? Quais?

5.3. A empresa na qual está empregado é a mesma da formação no local de trabalho da medida?

5.4. Qual o tipo de contrato que lhe foi oferecido?

5.5. Quantas horas de trabalho diariamente?

5.6. Qual foi a renumeração que lhe ofereceram?

5.7. Considera que o seu emprego se adequa às suas competências?

Obrigado pela sua disponibilidade e participação!

F – Guião de Entrevista aos Formadores dos Cursos de Aprendizagem

A presente entrevista é desenvolvida no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Políticas Públicas do ISCTE-IUL e dirige-se aos formadores/as dos cursos de aprendizagem. Os formadores/as são um ator fundamental na implementação da medida, pois têm como papel principal ministrar a componente da formação sociocultural, científica e tecnológica do curso. Assim sendo, pretende-se com a realização desta entrevista recolher testemunhos/contributos quanto à estrutura, duração, conteúdos programáticos, bem como as principais dificuldades/desafios no exercício da profissão.

Ao abrigo desta entrevista estão garantidos o cumprimento das normas de confidencialidade e o total anonimato dos dados pessoais e respostas dos entrevistados, bem como a salvaguarda que a informação recolhida será utilizada exclusivamente para fins académicos. Conhecendo os objetivos do estudo, e aceitando participar, pedimos ainda de modo a facilitar análise posterior, a sua autorização para a gravação de áudio através de um telemóvel.

A entrevista terá aproximadamente 20 minutos e agradecemos, desde já, a sua disponibilidade e participação, que é um contributo fundamental para a realização desta investigação.

1. Dados de caracterização sociodemográfica

Neste primeiro bloco de perguntas pretende-se recolher informações sociodemográficas sobre os formadores/as.

1.1. Qual é o seu género?

1.2. Qual é a sua idade?

1.3. Qual é a área/s que leciona nos cursos de aprendizagem?

1.4. Há quanto tempo é formador/a nos cursos de aprendizagem?

1.5. Trabalha a tempo inteiro nos cursos de aprendizagem?

2. Cursos de aprendizagem: a estrutura, duração, conteúdos programáticos e desafios/dificuldades

O segundo bloco de perguntas visa recolher testemunhos/contributos dos formadores quanto à estrutura, duração, conteúdos programáticos e as principais desafios/dificuldades no exercício da profissão.

2.1. Considera que a duração dos cursos de aprendizagem é adequada? Porquê?

2.2. A estrutura curricular da medida (divisão em formação sociocultural, científica, tecnológica e formação em contexto de trabalho), bem como as mínimas e máximas cargas horas atribuídas são adequadas? Porquê?

2.3. Os conteúdos programáticos são úteis para a vida e mercado de trabalho dos jovens formandos?

2.4. Nas aulas de formação são promovidos uma boa articulação entre os conteúdos formativos e o desenvolvimento das competências pessoais e sociais? De que forma?

2.5. Os espaços de formação têm as instalações e materiais/instrumentos adequados?

2.6. Sente que os jovens estão empenhados e motivados durante o processo de aprendizagem? Se não, porquê?

2.7. No seu entender, quais são os fatores que explicam a desistência dos jovens e as reprovações nos cursos?

2.8. Quais são as principais dificuldades/desafios que encontra, de um modo geral, no exercício da sua profissão?

2.9. Em geral, que sugestões de melhoria tem para uma melhor execução da medida?

Obrigado pela sua disponibilidade e participação!

G – Guião de Entrevista aos Empregadores dos Cursos de Aprendizagem

A presente entrevista é desenvolvida no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Políticas Públicas do ISCTE-IUL e dirige-se aos empregadores, que são um ator de relevo para a eficácia da medida cursos de aprendizagem. A sua importância destaca-se pelo papel que têm na componente de formação em contexto de trabalho e na inserção no mercado de trabalho dos jovens formandos. Nesse sentido, pretende-se com a realização desta entrevista caracterizar a empresa que participa na medida, identificar a sua opinião e motivos de participação, bem como a utilização para o recrutamento.

Ao abrigo desta entrevista estão garantidos o cumprimento das normas de confidencialidade e o total anonimato dos dados pessoais e respostas dos entrevistados, bem como a salvaguarda que a informação recolhida será utilizada exclusivamente para fins académicos. Conhecendo os objetivos do estudo, e aceitando participar, pedimos ainda de modo a facilitar análise posterior, a sua autorização para a gravação de áudio através de um telemóvel.

A entrevista terá aproximadamente 20 minutos e agradecemos, desde já, a sua disponibilidade e participação, que é um contributo fundamental para a realização desta investigação.

1. Dados de caracterização sociodemográfica

Neste primeiro bloco de perguntas pretende-se recolher informações sociodemográficas que permitam caracterizar o entrevistado.

1.1. Qual é a sua idade?

1.2. Qual é a seu nível de escolaridade e área de estudo?

1.3.Qual é a empresa em que trabalha?

1.4. Qual é a profissão que desempenha na empresa?

2. Uma breve caracterização da empresa

Nas perguntas que se seguem pretende-se caracterizar, de um modo geral, a empresa que participa na medida.

2.1. Quantos trabalhadores tem a empresa?

2.2. Qual é o setor de atividade da empresa?

2.3. Qual é o nível de escolaridade médio da empresa?

2.4. Considera que a empresa apresenta níveis elevados de rotatividade entre trabalhadores? Se sim, porquê?

3. As políticas ativas de emprego: os cursos de aprendizagem

No terceiro bloco de perguntas procura-se compreender a opinião, os motivos e a utilização da medida ao nível do recrutamento por parte da empresa.

3.1. O que pensa sobre as medidas de formação e emprego do I.E.F.P e, em particular, os cursos de aprendizagem?

3.2. A empresa participa apenas nos cursos de aprendizagem ou também se envolve noutras medidas do I.E.F.P.? Se sim, quais?

3.3. Quais são as razões que levam a empresa a participar nos cursos de aprendizagem?

3.4. Consideram que esta medida está enquadrada nas necessidades de recrutamento da empresa? Porquê?

3.5. No seu entender, os jovens formandos quando terminam a formação têm as competências adequadas para ficarem na empresa?

3.6. Os cursos de aprendizagem são um importante/preferencial canal de recrutamento para a empresa? Ou são privilegiadas outras medidas do I.E.F.P e/ou outros canais de recrutamento?

3.7. A empresa tem trabalhadores contratados por via da medida?

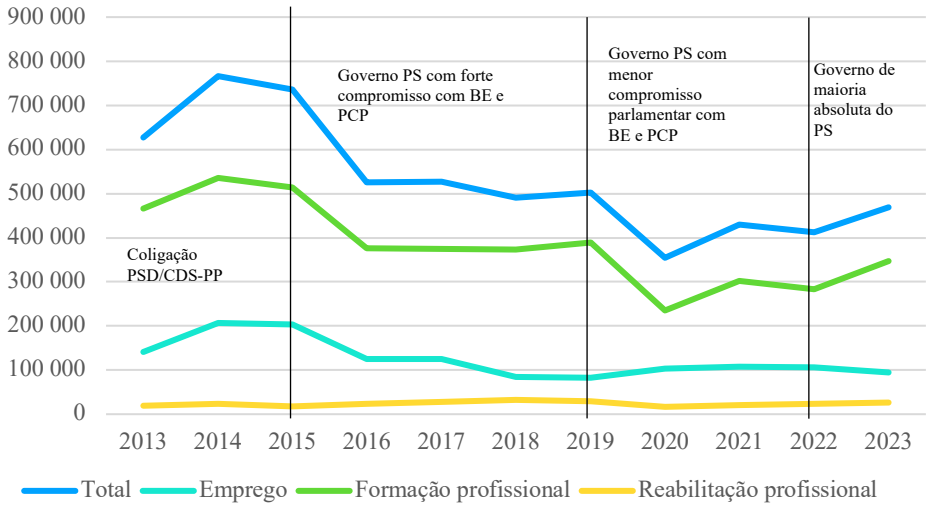
3.8. É frequente contratarem trabalhadores através da medida? Caso não seja, porquê?

3.9. Os trabalhadores contratados têm correspondido às expectativas e apresentado um conhecimento adequado para o exercício das funções?

3.10. Quais têm sido as principais dificuldades e/ou desafios que têm identificado na utilização da medida?

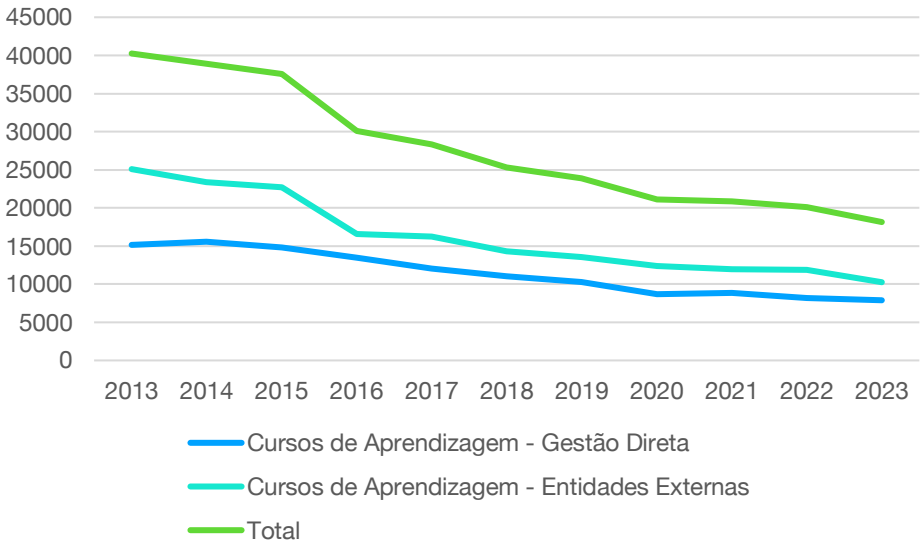
Obrigado pela sua disponibilidade e participação!

H - Pessoas abrangidas em PAE em Portugal e nas medidas ativas de emprego, formação e reabilitação profissional, entre 2013 e 2023



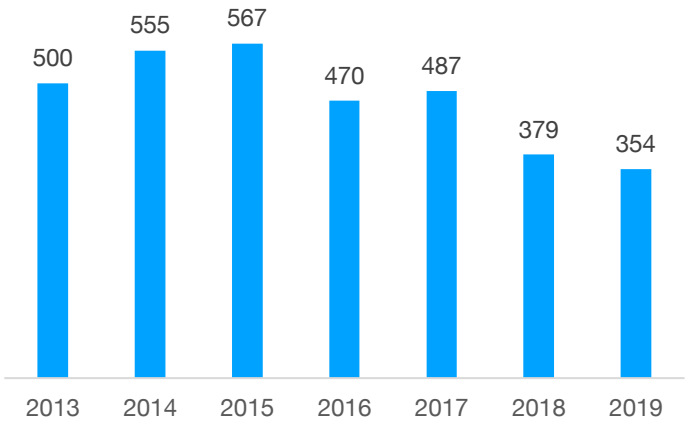
Fonte: (IEFP, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022b, 2023b)

I – Número de abrangidos em cursos de aprendizagem em Portugal, entre 2013 e 2023



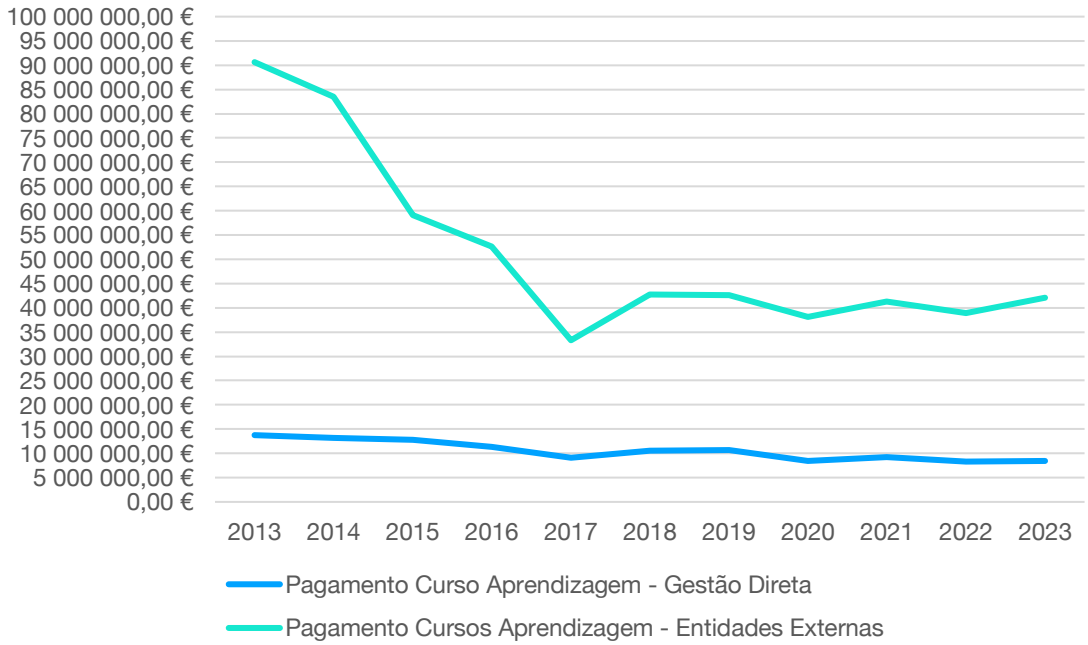
Fonte: (IEFP, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022b, 2023b)

J – Número de abrangidos nos Cursos de Aprendizagem, no CFPS, entre 2013 e 2019



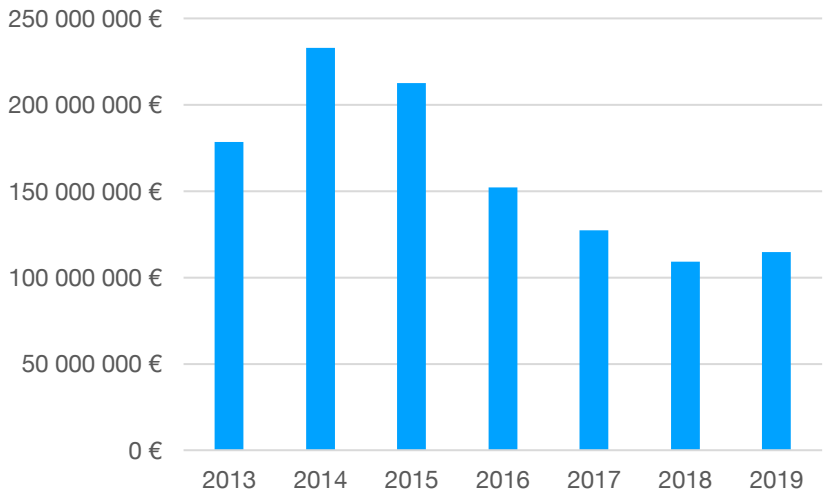
Fonte: (IEFP, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019)

K – Pagamento cursos de aprendizagem em Portugal, entre 2013 e 2023



Fonte: (IEFP, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022b, 2023b)

L – Pagamentos realizados na delegação de Lisboa e Vale do Tejo, entre 2013 e 2019.



Fonte: (IEFP, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019)

M - Diário de Campo

Para uma melhor compreensão do percurso da investigação, nomeadamente no terreno, elaborou-se um Diário de Campo. Este Diário começa com os primeiros contactos com elementos do IEFP, seguindo-se depois uma reunião formal nos Serviços Centrais do IEFP em Lisboa, com o objetivo de afinar o desenho metodológico bem como recolher informações prévias relevantes sobre os Cursos de Aprendizagem. Por fim, uma última reunião decorreu já no Centro de Formação Profissional de Setúbal, local de implementação do estudo.

M.1. 05/03/2025 – Primeira conversa com a Dr.ª Ana Rita Marques

A Dr.ª Ana Rita Marques pareceu-me uma pessoa bastante acessível e pronta. Nesta primeira conversa o objetivo foi agendar uma reunião presencial para facilitar o desenho da pesquisa da dissertação de mestrado – com alguns esclarecimentos metodológicos -, perceber melhor o enquadramento da medida Cursos Aprendizagem e que contributo pode ser dado por este trabalho ao IEFP. A reunião ficou marcada para dia 12, pelas 14h (em princípio). Foram também adiantadas algumas explicações sobre o estudo e algumas respostas da sua parte. Foi-lhe exposto o interesse em compreender os impactos na vida dos utilizadores, sendo para isso extremamente importante a necessidade de contactar com eles, bem como questões relativas

aos impactos à posteriori na empregabilidade e qualidade do emprego. A Dr.ª Ana Rita Marques revelou que para isso era necessário "formalizar" o estudo junto do IEFP de forma a ser possível contactar um centro de emprego local e contactar esses utilizadores. Por outro lado, aqueles que já tenham participado na medida disse existir a possibilidade de serem fornecidos alguns contactos. De forma subtil, mencionou a questão das desistências como um problema da medida. A fechar, ficou de confirmar a reunião para aquele dia, uma vez que estava de férias e tinha que falar com o colega da formação.

M.2. 17/03/2025 – Conversa exploratória com o Eng.º Carlos Fonseca e a Dr.ª Ana Rita Marques

No dia 17/03/2025, entre as 9h30 e o 12h30, ocorreu a primeira conversa exploratória com o Eng.º Carlos Fonseca e a Dr.ª Ana Rita Marques sobre os Cursos Aprendizagem. No IEFP, o Eng.º Carlos Fonseca é diretor dos Serviços de Formação e Qualificação Profissional do IEFP e a Dr.ª Ana Rita Marques é Conselheira de Orientação Profissional.

A conversa decorreu num gabinete amplo, numa mesa de madeira retangular situada no centro, no edifício dos serviços centrais do IEFP, em Xabregas – Lisboa. Trata-se de uma estrutura antiga, mas bem conservada, com tons rosados, que fora anteriormente o Convento de Xabregas. Foram utilizados como instrumentos de recolha de dados um guião orientador da conversa, um bloco de notas e uma caneta, de forma a enquadrar a conversa nas perguntas despontadas pela investigação e o registo dos contributos e reflexões partilhados pelos responsáveis.

Logo após fazer a minha apresentação e das linhas gerais do estudo, os responsáveis sugeriram alguns contributos para o desenho da pesquisa e estrutura da dissertação. Foi sugerido fundamentar a escolha da medida CA no âmbito da problemática do desemprego jovem e pela singularidade desta medida em comparação com outras. Trata-se de uma medida com uma forte componente de formação em contexto de trabalho. Foi sugerido fazer, à priori, um enquadramento das várias medidas do IEFP destinadas aos jovens e só depois focalizar nos Cursos Aprendizagem. Foi também sugerido conhecer o 'perfil dos jovens' que se inscrevem na medida, nomeadamente o "porquê" e o "como" é que chegaram à medida, sendo para isso relevante conhecer as suas trajetórias escolares no ensino público (e.g. dificuldade em transitar de ano, motivações, estereótipos).

Salientaram ainda a importância de o estudo abranger outros atores para captar outras perspetivas relevantes sobre a implementação da medida no "terreno", juntando aos utilizadores

os formadores e as empresas. Houve disponibilidade total para "ajudar" e facilitar esses contactos. Aconselharam que, além da empregabilidade e qualidade do emprego, possa ser útil nas entrevistas com os utilizadores recolher informações sobre se estes ingressaram depois da medida num estágio profissional – referida como uma das medidas com maior sucesso do IEFP, prosseguiram os estudos para um Politécnico, Universidade ou outras formações.

No que respeita à formalização do estudo junto do IEFP, de modo a ser possível contactar utilizadores e ex-utilizadores, foi indicado enviar um email ao Eng.º Carlos Fonseca com um parágrafo sumário expositivo da investigação e comprometer-me a não recolher dados pessoais dos entrevistados nesse mesmo email. Os utilizadores-alvo recomendados fazem parte de três Centros de Formação Profissional, CENFIM (Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica), CINEL (Centro de Formação Profissional da Indústria Eletrónica, Energia, Telecomunicações e Tecnologias da Informação) e CFPSA (Centro Formação Profissional Para o Setor Alimentar).

Já acerca da evolução da medida ao longo tempo, mais concretamente à diminuição do número de abrangidos, valores atribuídos e dos graus de execução física e financeira entre 2013-2023, os técnicos apontaram para a "Lei da Oferta e da Procura", ou seja, baixas taxas de natalidade e mais jovens com o 12º ano, não se dando aqui o caso de problemas de financiamento. Nas quebras de variação nos graus de execução financeira nos anos de 2015-2016 e 2017-2019 colocaram como hipóteses no primeiro caso a mudança de governo e no segundo questões económicas. Quanto à questão sobre a retirada da variável "género por participação na medida" dos Relatórios de Execução Física e Financeira a partir de 2020, estes mostraram-se surpreendidos, demonstrando não saber quais as razões que levaram a esse procedimento, mas sugerindo a hipótese de talvez ser uma forma de não ferir suscetibilidades. Ainda na questão de género não veem a discrepância como a falta de oferta de cursos para o género feminino nas entidades externas até 2019, uma vez que "é preciso desconstruir estereótipos".

Finalmente, identificaram como principais desafios e problemas dos Cursos Aprendizagem uma oferta demasiado longa, a necessidade de maior foco no desenvolvimento de competências ao invés de conteúdos de formação, existência de cada vez menos jovens, desenvolvimento de marketing em torno dos cursos e melhoria dos serviços de orientação (transição do ensino regular para os cursos e depois da sua finalização). Paralelamente a esta discussão, de um modo geral, foi frisada ao longo de toda a conversa as excessivas medidas existentes no IEFP

direcionadas para jovens, o grande desafio do reforço de sinergias entre o IEFP e outros atores sociais, como as escolas e as empresas, e a falta de trabalhadores.

Despedimo-nos de forma cordial e disponibilizaram-se para responder a qualquer dúvida e/ou questões no decorrer da dissertação, bem como desafiaram-me a desmistificar os preconceitos atribuídos a este sistema de formação.

M.3. 30/04/2025 – Reunião com Dr.ª Luísa Caravela de Oliveira e Dr. Joel Cruz

No dia 30 de abril, entre as 14h30 e as 15h, realizei uma reunião no Centro de Formação Profissional de Setúbal com a Dr.ª Luísa Caravela de Oliveira (Diretora-Adjunta) e o Dr. Joel Cruz (Coordenador do Núcleo de Gestão da Qualificação). À chegada, enquanto aguardava pelo início da reunião, pude dar uma "vista de olhos" no edifício principal e deparei-me com um espaço moderno, acolhedor e com belíssimas instalações, lembrando-me alguns estabelecimentos do ensino superior. Os tons dominantes por todo o edifício são o branco e o verde.

Depois de ser autorizado a subir até à sala da reunião, fui recebido de forma bastante calorosa. A reunião realizou-se num gabinete amplo e tinha uma mesa quadrangular, onde decorreu toda a conversa. No início, apesar de a diretora-adjunta e o coordenador me informarem que já tinham um conhecimento geral sobre o estudo, procurei brevemente explicá-lo e mencionar os seus objetivos principais. Após a explicação, a conversa dirigiu-se de imediato para a questão-chave sobre a forma como estabelecer contacto com os participantes/ex-participantes, formadores e empresas, atores centrais para a dimensão empírica e qualitativa da dissertação.

Uma das preocupações, desde logo, demonstrada foi o facto de terem a expectativa de que seriam necessárias muitas mais entrevistas, mas quando lhes revelei que era significativamente menos do que esperavam, passaram a encarar a implementação do estudo com maior facilidade e exequibilidade. Apenas em relação aos ex-beneficiários e às empresas é que foram levantadas maiores dificuldades, relacionadas com a eventual maior demora, mas que seriam também ultrapassadas.

Deste modo, foi determinado o número de entrevistas necessárias e os critérios de seleção da amostra, designadamente participantes (12) e formadores (2), bem como garantir igualdade de género. Durante os dias 7, 8 e 9 de maio poderia realizar as entrevistas a estes dois grupos-alvo. Por outro lado, no que diz respeito aos ex-participantes e empresas, comprometeram-se a estabelecer contacto com eles e brevemente me dariam novidades.

No final da reunião, a diretora-adjunta teve a simpatia de fazer uma visita-guiada ao edifício e às várias oficinas onde decorrem as partes práticas dos Cursos de Aprendizagem, nomeadamente aeronáutica, soldadura, eletricidade, entre outras. Pareceram-me asseguradas excelentes condições para o desenvolvimento das aprendizagens, em ambiente e contexto de trabalho, e com dispositivos tecnológicos de ponta.