



TRANSIÇÕES ESCOLA-TRABALHO EM TEMPOS DE CRISE PANDÉMICA: CONTRIBUTOS PARA A COMPREENSÃO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DE JOVENS NEET¹

*School-work transitions in pandemic crisis times: contributions to understanding
from the experiences of young NEETs*

FRIAS, Mafalda²

ALCOFORADO, Luís³

CORDEIRO, António⁴

RESUMO

Nas últimas décadas, a transição para a vida adulta tem vindo a tornar-se mais complexa e prolongada, não raras vezes intermitente e reversível. Este fenómeno tem dado visibilidade a uma série de constrangimentos que afetam o desenvolvimento das trajetórias dos jovens, dos quais se destaca a precariedade laboral e o desemprego, culminando em conjunturas NEET (*not in employment, education or training*). Para quem já enfrentava uma posição de maior vulnerabilidade a flutuações estruturais, os constrangimentos desencadeados pela pandemia de Covid-19 vieram ampliar e adensar as dificuldades dos jovens no processo de transição para a vida adulta. Enquanto terceira fase de um estudo de caso sobre os jovens que não estudam nem trabalham, neste trabalho propomo-nos a revisitar algumas das conclusões mais relevantes reunidas em etapas anteriores, relacionando-as com um conjunto de perceções geradas a partir de um *focus group* com participantes integrados numa resposta pública para jovens NEET do município de Sintra (Portugal) – razões, desafios e vivências da situação NEET; e perceções sobre o sistema educativo, transições e mercado de trabalho.

Palavras-chave: Jovens NEET. Transição escola-trabalho. Covid-19.

¹ Este trabalho resulta de um estudo de caso desenvolvido no âmbito do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação - Especialidade em Educação, Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sendo financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/131426/2017).

² Licenciada, Mestre e Doutoranda em Ciências da Educação, Especialidade em Educação, Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal); experiência profissional como Formadora e Mediadora Pessoal e Social de Cursos de Educação e Formação de Adultos; membro do projeto “Território e Educação” que atua no desenvolvimento de Planos Estratégicos de Educação; Investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20); Bolseira de Investigação da Fundação para a Ciência e a Tecnologia SFRH/BD/131426/2017. ORCID: 0000-0002-7052-0701. E-mail: friasmafalda@gmail.com

³ Professor Doutor em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal); Investigador do Grupo de Políticas, Organizações e Dinâmicas Educativas (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20); Coordenador do Mestrado em Ciências da Educação e membro da comissão coordenadora do Doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. ORCID: 0000-0003-4425-7011 E-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt

⁴ Professor Doutor em Geografia na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (Portugal); Investigador do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20); Faz parte do projeto europeu H2020 - “URBiNAT - Corredores saudáveis como impulsores de bairros de habitação social para a co-criação de social, ambiental e comercializável - NBS”, bem como Erasmus + “CoReD - Collaborative Re-Design with Schools”; Coordenador de Cartas Municipais de Educação e Planos Estratégicos de Educação desde 2004. ORCID: 0000-0002-8648-3204. E-mail: rochettecordeiro@fl.uc.pt

ABSTRACT

In recent decades, the transition to adulthood has become more complex and extended, often intermittent and reversible. This phenomenon has given visibility to a number of constraints affecting the development of young people's trajectories, of which job insecurity and unemployment stands out, culminating in NEET (not in employment, education or training) situations. For those who already facing a position of greater vulnerability to structural fluctuations, the constraints triggered by the Covid-19 pandemic widened and accentuated the difficulties of young people in transition to adulthood process. As the third stage of a case study on young people who neither study nor work, in this work we propose to revisit some of the most relevant conclusions drawn in previous stages, relating them to a set of perceptions generated from a *focus group* with participants integrated in a public response to young NEETs in the municipality of Sintra (Portugal) – reasons, challenges and experiences of the NEET situation; and perceptions about the educational system, transitions and the labor market view.

Keywords: Young NEET. School-work transition. Covid-19.

1. INTRODUÇÃO

Alicerçado numa abordagem compreensiva e contextualizada do fenómeno NEET (*not in employment, education or training*), o presente trabalho reflete a terceira etapa de um estudo de caso desenvolvido num município da Área Metropolitana de Lisboa (AML) – Sintra (Portugal), pelo que, a partir desta realidade local, e considerando o caminho de investigação até então percorrido, procuraremos sintetizar algumas das conclusões mais relevantes sobre a problemática dos jovens que não estudam nem trabalham. Esta caracterização representa, assim, uma base para a apresentação e discussão de um conjunto de reflexões decorrentes de um *focus group* com jovens que se encontravam integrados numa resposta pública – o *Bytes4Future*, um programa de *upskilling* para as competências digitais destinado a jovens NEET entre os 18 e os 29 anos, residentes no concelho de Sintra.⁵

Na verdade, os jovens experienciam, na contemporaneidade, trajetórias altamente individualizadas e labirínticas, enfrentando períodos de exploração identitária mais extensos, corolário do prolongamento da experiência educativa, do atraso no acesso ao trabalho remunerado e, por conseguinte, do adiamento de um conjunto de eventos próprios da idade adulta, refletido na dependência permanente em que muitos vivem, situação impeditiva de uma plena autonomia, liberdade e realização pessoal (FRIAS, ALCOFORADO & CORDEIRO, no prelo; PAIS, 2016; GUERREIRO & ABRANTES, 2007).

Estas dinâmicas vêm sendo intensificadas pelas especificidades dos contextos socioeconômicos (e.g. precariedade laboral, baixas qualificações e influências intergeracionais), deladoras de alarmantes e duradouras repercussões para o planeamento e concretização de projetos de vida dos jovens, onde se inclui o fenómeno NEET (DICKS & LEVELS, 2022; FRIAS, ALCOFORADO & CORDEIRO, 2021; EUROFOUND, 2016). Ainda que o abandono escolar precoce e as baixas qualificações constituam fortes preditores de transições problemáticas, torna-se cada vez mais evidente o crescente número de jovens altamente qualificados

⁵ O *Bytes4Future* resulta de uma parceria entre a Fundação *Aga Khan* e a Câmara Municipal de Sintra, integrando duas modalidades sequenciais: o *Power Up*, um programa de aceleração assente no desenvolvimento de soluções digitais e artísticas; e o Programa Avançado orientado para o desenvolvimento de competências *Junior FullStack Developer*.

confrontados com profundas dificuldades de integração profissional, demonstrando que um diploma está longe de prefigurar uma via de acesso direto a um trabalho digno (FRIAS, ALCOFORADO & CORDEIRO, 2020).

Assistimos, ao mesmo tempo, a uma tendência para a estigmatização dos jovens, traduzida na adoção de um discurso político que os responsabiliza pela falta de motivação e competências, entre outros atributos individuais, arremessando para segundo plano os perfis heterogêneos da conjuntura NEET, os desafios estruturais e as desigualdades que encontram, amplamente suportadas pelos processos de precarização laboral, pelas diretrizes ao nível das políticas de emprego, educação e formação e pela própria evolução global do sistema económico (LEVELS, BRZINSKY-FAY, HOLMES, JONGBLOED & TAKI, 2022; STRECKER, LÓPEZ, & CABASÉS, 2021; ALVES, 2007).

As mudanças significativas que vêm irrompendo na esfera do trabalho constituem uma realidade inquestionável da contemporaneidade. Com efeito, em prol de um movimento de reorganização das estruturas produtivas e de proliferação de “formas flexíveis de emprego” (KOVÁCS, 2004, p. 34), assiste-se à influência desmedida de uma lógica financeira, na senda de uma estratégia de resposta imediata e de adaptação às exigências da globalização, da volatilidade do mercado e da competitividade das economias (ESTANQUE, 2005). Os efeitos destas dinâmicas geram um cenário de instabilidade geral do mercado de trabalho e, conseqüentemente, conjunturas de grande precariedade, características das economias capitalistas, num clima onde impera a incerteza, a insegurança e a vulnerabilidade dos trabalhadores (HEWISON, 2016).

Perante o flagelo da precariedade dos atuais mercados, é essencial travar a tendência de dissociação entre o que acontece na esfera educativa e o que acontece no domínio das políticas gerais. A educação não poderá limitar a sua atuação a uma função estanque de preparação para o trabalho, à luz dos “discursos estruturais das políticas dominantes”, ancorada na sobrevalorização das vertentes económica e profissional, onde a “acumulação de saberes e capacidades (conseguir vantagem competitiva do ter) é soberana” (ALCOFORADO, 2008, p. 74). Ao invés disso, deve conceber o seu espaço e tempo como um privilegiado palco de interação entre as diferentes dimensões educativas, numa total sinergia entre múltiplos saberes e competências essenciais à concretização dos projetos vida de cada um.

Asseverando a maior permeabilidade dos jovens aos efeitos de períodos de crise, reconhece-se que as dificuldades experienciadas nos seus processos de transição para a vida adulta foram intensificadas com a eclosão da pandemia de Covid-19, a qual terá invertido, significativamente, os progressos económicos e sociais alcançados nos anos anteriores, desencadeando perdas massivas de postos de trabalho e poucas perspectivas de recuperação (OCDE, 2021; EUROFOUND, 2021). As conseqüências da crise pandémica adensaram a precariedade existente, ao reproduzir um clima de insegurança e instabilidade com conseqüências particularmente severas para os jovens e o seu desenvolvimento profissional, perspectivas e projetos de vida futuros (ILO, 2020a; ILO, 2020b; ILO, 2020c).

Para além da complexidade de um mercado de trabalho altamente estratificado e imprevisível e da maior suscetibilidade dos jovens às flutuações socioeconómicas, irrompe um inevitável questionamento da cultura da própria escola. Se é verdade que a escola representa um espaço e tempo de criação de oportunidades de desenvolvimento pessoal e de exploração identitária, potenciadora de princípios de igualdade e equidade, é pois crucial travar a reprodução de cenários de desequilíbrio e injustiça, bem como romper com “modelos organizacionais rígidos e uniformes”

que caracterizam grande parte da história da escola nos últimos dois séculos, dando lugar a “espaços onde todos possam formar e realizar suas aspirações de transformação, mudança e bem-estar” (UNESCO, 2022, p. 96).

Em resposta aos desafios hodiernos, a escola terá de passar por um grande processo de transformação, afirmando-se como centro vital de crescimento do mundo e como um lugar onde se aprende de forma personalizada e em comunidade, estabelecendo pontes entre o domínio cognitivo e as competências transversais, no sentido da construção identitária e de projetos de vida com sentido (CNE, 2021; SHORT & KELLER-BELL, 2021; CLEARY, KERRIGAN & VAN NOY, 2017; CALVO, 2015; DELORS, 2010). Se, como recordam Collard e Looney (2014), um dos grandes desafios da educação no século XXI é preparar as crianças, adolescentes e jovens para o desconhecido, é também essencial criar um processo transformador que lhes possibilite, individual e coletivamente, alcançar oportunidades que potenciem a descoberta dos seus talentos individuais, num ambiente onde queiram aprender e onde possam identificar espontaneamente as suas paixões (ROBINSON, 2010). Este momento de viragem apela a uma inadiável convergência de esforços no sentido da concretização de novos modelos e práticas pedagógicas, tornado a escola mais democrática e congruente com as exigências da atualidade (TRINDADE & COSME, 2010).

2. METODOLOGIA

Enquanto terceira etapa de uma investigação mais alargada, este trabalho desenvolveu-se na zona periférica de uma grande área urbana – Sintra (Portugal) – marcada por acentuadas assimetrias sociais e culturais, um dos fatores de risco mais significativos referenciados pela literatura sobre a condição dos jovens que não estudam nem trabalham (SCHOON, 2014; EUROFOUND, 2012). Através de um *focus group*⁶ com jovens integrados no projeto *Bytes4Future*, pretendemos compreender os significados atribuídos pelos participantes à situação NEET, no sentido da obtenção de uma posição consensualizada ou não consensualizada sobre aspetos provenientes de uma pesquisa por questionário na etapa precedente.

A compreensão da experiência individual, social, educativa e profissional, preconizada pelo *focus group*, pressupõe um processo interativo orientado para a produção de “um amplo corpo de dados expressos na própria linguagem dos respondentes e do seu contexto” (AMADO, 2014, p. 226), tendo como principal desígnio alcançar uma posição convergente ou um dissenso generalizado, revelados no discurso (re)criado no seio do grupo, numa criação intersubjetiva de significados e sentidos (ORTEGA, 2005; CALLEJO, 2001).

Sistematizando as principais características sociodemográficas dos oito participantes envolvidos (Quadro 1), observa-se uma distribuição de gênero equitativa, cujas idades variam entre os 23 e os 29 anos. No que concerne aos níveis de escolaridade, é de ressaltar que metade dos participantes apresentavam qualificações de nível superior, três tinham concluído o Ensino Secundário e apenas um tinha o 3º CEB. A conjuntura em termos de núcleo familiar variava, ainda que metade dos

⁶ No momento do *focus group*, os participantes frequentavam o início do *Power Up*, um programa de aceleração que, para além de constituir uma etapa basilar para evoluir para o programa seguinte, também representa uma forma de os jovens refletirem e decidirem se, de facto, o seu perfil e motivações se enquadram numa oportunidade formativa com as características e conteúdos do Programa Avançado.

participantes se encontrasse a coabitar com os pais. Quanto à situação anterior face ao emprego (situação precedente à integração na iniciativa *Bytes4Future*), apenas uma participante se encontrava à procura da sua primeira experiência profissional, enquadrando-se o restante numa situação de desemprego.

QUADRO 1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participantes	Sexo	Idade	Escolaridade	Nacionalidade	Núcleo familiar	Situação face ao emprego
A	Feminino	29	Ensino Superior	Portuguesa	Vive com os pais	Desempregada
B	Masculino	29	Ensino Secundário	Brasileira	Vive sozinho num quarto	Desempregado
C	Feminino	29	Ensino Secundário	Portuguesa	Vive com os pais	Desempregada
D	Feminino	24	Ensino Superior	Portuguesa	Vive com os pais	À procura do 1º emprego
E	Masculino	23	3º CEB	Brasileira	Vive com os irmãos	Desempregado
F	Feminino	29	Ensino Superior	Portuguesa	Vive com os pais	Desempregada
G	Masculino	25	Ensino Secundário	Portuguesa	Dividido entre duas casas	Desempregado
H	Masculino	26	Ensino Superior	Portuguesa	Vive com a irmã	Desempregado

Fonte: Elaborado pelos autores.

Note-se que as categorias temáticas elencadas nos resultados emergiram da análise do *focus group*, em total confluência com um conjunto de pressupostos obtidos nas etapas de investigação antecedentes, favorecendo linhas de pensamento livre e desimpedido de qualquer condicionamento. Assegurando um clima de confiança e abertura, totalmente propício à desejável partilha das perceções e experiências pessoais, ao qual se alia a garantia da confidencialidade de tal momento, o registo de áudio do *focus group*, autorizado por todos os participantes, possibilitou a transcrição de todas as intervenções e, posteriormente, a análise de conteúdo, tendo sempre em consideração as dinâmicas geradas no interior do grupo.

3. RESULTADOS

3.1. Motivos que originaram a conjuntura NEET e principais desafios experienciados na tentativa de integração no mercado de trabalho

O questionamento em torno das razões pelas quais os participantes, a determinado momento do seu percurso, imergiram numa situação NEET, conduziu-nos a um inequívoco consenso, sustentado pelos efeitos da pandemia de Covid-19 que, a partir do ano de 2020, assolou o país e o mundo. Para além do despedimento motivado pelo encerramento e/ou reconfiguração de certos setores económicos (e.g. restauração, aviação...), destaca-se, também, a situação de jovens que concluíram os seus estudos durante a pandemia, facto que criou grandes bloqueios no acesso à sua primeira experiência laboral. É preciso salientar ainda, um caso particular relacionado com a dificuldade de adaptação à uma nova rotina – a do teletrabalho.

Em Portugal, as repercussões da crise pandémica no desemprego foram quatro vezes superiores entre os jovens, disparando o número de inativos. No primeiro

ano de pandemia, a taxa de desemprego jovem teve um aumento de 22,3% até aos 24 anos e de 24,7% até aos 34 anos, quatro vezes superior ao crescimento da taxa de desemprego total (5,9%). Existem menos 100 mil jovens empregados do que no início da pandemia e aqueles que se encontram em situação de inatividade ascendem aos 261 mil (EUROFOUND, 2021).

Um dos motivos foi realmente a pandemia porque na área de restauração fechou tudo e eles demitiram quase todos os empregados (E).

No início da pandemia tivemos que vir para casa trabalhar e eu não lidei nada bem com a rotina de ficar em casa...acabei por me despedir (G).

No que diz respeito aos obstáculos e desafios encontrados aquando da tentativa de integração no mercado de trabalho, paralelamente aos efeitos desencadeados pela conjuntura pandêmica, os participantes enunciaram, consensualmente, um conjunto de aspetos delatores da influência de fatores estruturais. Notoriamente, um dos fatores que referem ter aumentado a sua dificuldade em aceder ao mercado de trabalho relaciona-se com as escassas oportunidades oferecidas pelo tecido empresarial, muito associada à falta de experiência profissional, natural de um jovem em início de carreira, e com determinados preconceitos inerentes aos processos de recrutamento. Em consonância com evidências alcançadas nas etapas anteriores do estudo é inequívoca a onda de desmotivação, frustração e até um certo sentimento de impotência experienciado por estes jovens, que se veem imersos num autêntico círculo vicioso e contraditório pois, se por um lado, não têm experiência profissional, por outro lado, existe um mercado de trabalho com oportunidades francamente reduzidas para colmatar essa “lacuna” (FRIAS *et al.*, no prelo).

Para quem acabou o curso é complicado ter a experiência que pedem. Sem oportunidades não conseguimos ganhar experiência. Deixa-me muito em baixo mentalmente... (F).

Os RH têm um padrão, preconceitos e põem muito a sua opinião pessoal, não são imparciais, é injusto, não contratam pelas reais capacidades. Ainda existe muito a coisa das cunhas... (H).

As perceções maioritariamente voltadas para fatores de índole estrutural realçam a necessidade de rutura com perspetivas unilaterais que apenas invocam as atitudes, valores e escolhas dos próprios jovens na predição da condição NEET (FRIAS *et al.*, 2020). Com efeito, a categoria NEET precisa de ser perspetiva como um processo emergente que não se limita a características individuais ou ambientes institucionais, sendo moldado por esta dualidade de fatores (LEVELS *et al.*, 2022). Parece-nos, pois, importante evidenciar a partilha do único participante que admite que os obstáculos encontrados na integração laboral se devem, unicamente, a fatores individuais. Logo, a consciência da interferência de certas conjunturas pessoais inibidoras de total clareza, empenho e motivação, perante a desafiante missão de integrar o mercado de trabalho, deverá ser um aspeto a considerar na construção de programas de apoio à procura de emprego direcionados para os jovens em processos de transição.

Eu senti sempre que na dificuldade em arranjar emprego o problema vinha mais de mim do que propriamente dos empregadores. Eram alturas em que eu tinha outros problemas ou não tinha vontade ou um objetivo que me fizesse querer realmente aquele emprego (G).

3.2. Impacto, vivências e condicionamentos da situação NEET

No âmbito do impacto e repercussões desencadeadas pela conjuntura NEET na vida dos jovens, como seria expectável, as experiências e os desafios relatados pelos

participantes não se dissociaram do cenário global de pandemia, o qual terá ampliado e adensado alguns dos condicionamentos e dificuldades vivenciadas pelos mesmos. Admiravelmente, uma parcela significativa dos participantes não se limitou à mera, ainda que legítima, descrição do impacto negativo que a conjuntura NEET gerou nas suas vidas, trazendo a palco novos olhares. Partilharam que na impossibilidade de controlar circunstâncias externas é o significado atribuído a uma determinada situação e a reação à mesma que determina o impacto de qualquer evento. Logo, uma situação que aparentava produzir apenas efeitos negativos, transformou-se numa autêntica oportunidade de aprendizagem, propulsora de desenvolvimento e metamorfose pessoal. As percepções dos participantes dividem-se, assim, em dois eixos – efeitos negativos e efeitos positivos – sendo esta dualidade, em alguns casos, manifestada pelo mesmo participante.

No eixo das consequências negativas irrompem três dimensões basilares reveladoras dos constrangimentos e desafios enfrentados pelos participantes no decorrer do duplo embate de uma pandemia e do afastamento de importantes subsistemas sociais como o emprego e a educação/formação. Primeiramente, é narrada a dificuldade de adaptação a uma nova rotina, causadora de perturbações mentais/emocionais, claramente exacerbada pelas regras de confinamento e isolamento profilático a que o país esteve sujeito durante os períodos mais críticos da Covid-19. Efetivamente, os jovens que experienciaram mais interrupções nos seus estudos ou trabalho demonstraram níveis de bem-estar mental reduzidos (ILO, 2020c).

Quando fui demitido os meus ritmos estavam trocados e demorei a habituar-me a um novo horário. Há um ano e tal que literalmente trabalhava de noite e dormia de dia (E).

Durante a pandemia ainda pior, passava o dia todo em casa, o que me causava ainda mais dificuldades mentais, emocionais... (C).

Outra das dimensões aludidas prende-se com o domínio financeiro, ao qual se associa uma reconfiguração ou mesmo perda de independência, manifestada nas crescentes dificuldades em fazer face a um conjunto de encargos, chegando a culminar no regresso à casa dos pais. De igual forma, é relatada a frustração de quem se viu privado do acesso a estilos de vida e de lazer, muito associados à cultura de consumo e de socialização, essencial ao processo de modelação identitária. Por fim, ainda no âmbito dos efeitos negativos, destaca-se a angústia sentida pelo despedimento e a frustração inerente à “obrigatoriedade” de mudança de planos.

Ora, a privação da independência dos jovens, resultante da perda de emprego, a necessidade de apoio dos pais (e.g. nível financeiro, coabitação), as profundas transformações na forma de viver, individual e comunitária, decorrentes das medidas de saúde pública implementadas ao longo da pandemia da Covid-19 e o adiamento de projetos pessoais e profissionais parecem ter contribuído, fortemente, para o declínio do bem-estar e saúde mental dos jovens (EUROFOUND, 2021).

Claro que houve bastantes mudanças na minha vida. Eu era independente, mas tive de sair da minha casa, pôr a minha casa a alugar para ter dinheiro e voltei para casa dos meus pais (F).

Quando estava empregado tinha um plano de vida e quando eu vi que o meu plano tinha de mudar completamente, foi tipo quebrar as pernas de alguém que estava tentando correr (E).

Os efeitos positivos oportunizados por este “compasso de espera” cruza-se com a linha do Ser, estabilizada em processos de autoconhecimento e desenvolvimento

pessoal. Compreendemos que alguns dos participantes, numa manifestação de resiliência, suplantaram, até certo ponto, a sombria conjugação da situação NEET com a pandemia, amparados pela instalação de uma oportunidade para abrandar e contemplar o momento presente, com todos os seus desafios, enquanto ponte que ligava um passado marcado por escolhas, circunstâncias e resultados e um futuro em aberto, por refletir, planear e construir.

Os relatos empreendidos pelos jovens denotam, pois, uma postura proativa e de abertura ao conhecimento, num movimento incessante de procura de emprego e de oportunidades formativas capazes de acrescentar valor, honrando um tempo que nunca para, passível de arquitetar novas possibilidades. O desenvolvimento do sentido de responsabilidade e de organização, bem como a melhoria das relações interpessoais foram dimensões partilhadas pelos participantes, pois o “olhar para dentro” e toda a reflexão e tomada de consciência subsequentes incitou o mapeamento de crenças, atitudes e comportamentos, colocando-os em perspetiva, num desejável alinhamento com a melhor versão de um Eu em permanente (re)construção.

Aprendi que não posso parar e comecei logo à procura de trabalho, formações, algo que me trouxesse mais conhecimento, tentando perceber que rumo é que eu vou ter (A).

Sinto que há um crescimento, não em termos profissionais, mas foi um crescimento pessoal de perceber que algumas coisas tinham de ser alinhadas na minha pessoa (D).

Obrigou-me a uma reflexão sobre mim. Melhorou bastante a minha relação com outras pessoas. Parei para pensar muito nos meus comportamentos, o que é que eu andava aqui a ‘fazer na vida’... e deu-me essa cena de cozinhar, limpar, de ser organizado e responsável (H).

3.3. Perceções sobre as áreas da qualificação e do emprego jovem: Que recomendações?

3.3.1. Qualificação e sistema educativo

Um dos primeiros tópicos trazidos pelos participantes, notoriamente consensual, foi a pressão que sentem nos distintos contextos – familiar, educativo, social e político – para seguir caminhos pré-estabelecidos, nomeadamente, a via do ensino superior. Há um sentimento generalizado de que, muitas vezes, ao longo dos seus percursos, os jovens fazem determinadas escolhas sem um tempo e espaço que lhes permita, verdadeiramente, conectarem-se consigo próprios e identificar o caminho que gostariam de trilhar, ao qual se sobrepõem convenções sociais, expectativas alheias e uma ideia de “sucesso” que, em prol de um suposto estatuto, não se coaduna com o propósito maior – o da realização plena dos seus projetos de vida.

Existe uma grande pressão da sociedade para ir para a licenciatura. Hoje eu não teria ido para aquela área, hoje eu tinha esperado para perceber exatamente o que eu queria (A).

Obrigam os jovens a fazer certas coisas, a impor certos moldes e depois no futuro esses jovens acabam por perceber que perderam uma vida inteira a fazer algo que não gostavam (D).

A par de todas estas convicções, os participantes aludem a existência de uma sobrevalorização do ensino superior em detrimento do ensino profissional, alicerçada num preconceito que distingue os “bons alunos”, orientados para o ensino superior, e os “maus alunos”, encaminhados para o ensino técnico, perpetuando um estereótipo que associa as áreas técnicas a uma franja populacional, hipoteticamente, com menores possibilidades e capacidades.

Nesse sentido, os participantes pactuam com uma aposta inadiável de reconhecimento do ensino profissional, despertando para um novo *mindset*, sob a máxima “*não precisamos de ser todos doutores*”, tornando evidente a importância das profissões técnicas para o desenvolvimento integrado e sustentável do país. Asseveram que este reconhecimento apenas se manifestará se a própria escola cooperar, de alguma forma, na rutura com este preconceito, incluindo nas suas práticas curriculares, o contato com as áreas técnicas. Ao favorecer este contato nos ambientes educativos poder-se-á não só reavivar o valor, respeito e integridade de todas as profissões, como também explorar e encorajar o desenvolvimento de competências, numa dinâmica virtuosa que conjuga o despertar de talentos e a construção de percursos prazerosos, sustentados por sentimentos de reconhecimento, apreço e dignificação destes domínios. De igual forma, os participantes admitem ser essencial equacionar apoios e iniciativas estatais que incrementem o trabalho digno, com condições ajustadas em termos contratuais e salariais, tornando estas áreas mais apelativas e meritórias.

Inequivocamente, a classificação de “ensino regular” atribuída aos cursos científico-humanísticos (ensino geral) reflete a desvalorização do ensino profissional, atirando-o para a esfera da irregularidade e rotulando-o como resultado de “segundas escolhas, de uma orientação marcada pelo insucesso escolar e de uma cristalização da seletividade social” (CNE, 2021, p. 7). Em concordância com a perspectiva dos participantes, é fundamental trilhar um novo caminho que, ao invés de limitar o processo de ensino-aprendizagem a uma absorção passiva de conteúdos científicos, promova “atividades práticas de experimentação científico-tecnológica e artística e de ligação à vida real e às atividades humanas”, cooperando na realização de escolhas vocacionais mais assertivas (CNE, 2021, p. 8).

Não há eletricitas, canalizadores, carpinteiros. O que os meus pais aprenderam na escola não é o que eu aprendo, a mexer na madeira...e se calhar ao fazermos esse tipo de trabalhos podemos desenvolver outras capacidades e perceber que realmente gostamos daquilo (A).

Passamos a ideia de que esses trabalhos são para pessoas que não têm capacidade para mais (D).

Há que promover outros setores. Há muitas profissões que também são importantes, mas depois não são sinónimo de qualidade de vida, as condições são más e não há apoio do Estado (G).

Para além da desvalorização do ensino profissional, alguns participantes ressaltam as fragilidades nos mecanismos de orientação vocacional, nomeadamente, no que se refere à ineficácia dos testes psicológicos, vulgarmente aplicados em contexto escolar, impossibilitando a minimização dos níveis de insegurança e incerteza no momento de definirem o caminho académico e/ou profissional.

Se houvesse mais mecanismos para perceber realmente o que queremos. Não são aqueles testes psicotécnicos... acho que existe aí muita dificuldade (A).

De facto, o cumprimento desta função tem revelado grandes fragilidades, quer pela ausência e/ou ineficácia dos serviços de orientação escolar e profissional no percurso de uma parcela significativa de jovens, quer pelo risco inerente a uma ação norteada por “fatores de interesse dos operadores da educação e formação” (CNE, 2020, p. 436) ou numa “retenção forçada” (CNE, 2020, p. 467), totalmente desalinhada com os interesses e aptidões dos alunos. A tendencial queda demográfica e a consecutiva diminuição de crianças e jovens, tem vindo a “aumentar o risco de transformar a orientação escolar e profissional de cada agrupamento de escolas numa “reserva de caça” das opções dos seus próprios alunos”, facto verdadeiramente inquietante (CNE, 2021, p. 9).

Na verdade, potencializar o reconhecimento do ensino profissional pressupõe repensar a qualidade da orientação escolar e profissional. Por sua vez, a qualidade desta intervenção técnica vai depender, largamente, da capacidade de abertura de novos horizontes de futuro aos alunos, abrangendo dinâmicas e processos orientados para duas dimensões basilares: a esfera informativa, com todas as opções em termos de oportunidades educativas/profissionais e a esfera da exploração da identidade, talentos, expectativas e interesses pessoais dos alunos. A interconexão entre estas duas dimensões potencializará um processo de tomada de decisão consciente, informado e repleto de significado, contribuindo para percursos bem-sucedidos e de verdadeira realização pessoal.

Todos estes condicionamentos tornam visível a premência da aposta numa estratégia concertada de orientação escolar e profissional de qualidade, integrada numa política territorial, onde se inscreve o crucial reconhecimento do ensino profissional. Essa estratégia construir-se-á mediante um efetivo comprometimento e articulação entre os distintos parceiros locais, numa base informativa de qualidade, assegurando que as escolhas dos jovens são efetuadas de forma transparente, informada, aberta e positiva e que existe uma intervenção qualificada de equipas multidisciplinares, assente em “dinâmicas de participação e auscultação aos jovens acerca das suas perceções e dos efeitos dos mesmos processos nas suas escolhas” (CNE, 2021, p.10).

Uma das temáticas que norteou grande parte da reflexão e debate entre os participantes prendeu-se com a necessidade de reformulação do sistema educativo, o qual deverá sedimentar novas práticas, totalmente orientadas para a exploração identitária das crianças e jovens. O sistema educativo é visto como “punitivo”, pois ao não ser feito um trabalho categórico em torno da exploração da identidade e dos talentos individuais dos alunos, as decisões são tomadas sobre frágeis alicerces, resultando em escolhas imersas em insegurança e incerteza, a nível académico e/ou profissional. Almejam, assim, um modelo que permitisse aos alunos experienciarem-se, alcançar clareza e uma progressiva expansão, possibilitando a tomada de decisões sustentadas, ponderadas, conscientes e seguras, com menor grau de julgamento e sensação de “erro”.

O sistema educativo é um pouco punitivo. Se você fez uma formação errada pagou 4 ou 5 anos da sua vida e aí, você tem de recomeçar pela chance de errar de novo. Devia basear-se em cursos rápidos/técnicos como o *Bytes4Future*, com tempo, onde a cada etapa, dá para ver se é o cenário que você quer e depois expandir. Você se julga menos, tem mais tempo para errar (B).

Eu fiz um ano do curso de Arqueologia, depois mudei para Engenharia do Ambiente e ia mudar outra vez porque não era bem aquilo que eu queria...sentia-me perdido (G).

Partilham ainda, que ao longo do seu percurso escolar sentiram falta de intencionalidade no processo de ensino, na medida em que não existe uma predisposição, sensibilidade ou direção na clarificação da aplicabilidade e do porquê das aprendizagens propostas. A ligação entre o domínio teórico e prático, “entre a preparação aparentemente interminável e a experiência significativa” constituem uma peça basilar do processo pedagógico, o qual deverá manifestar um “forte senso de propósito” (UNESCO, 2022, p. 57).

Na perspetiva dos participantes, todo o processo de ensino se desenrola num excessivo “despejar” de conteúdo e cumprimento de metas e programas curriculares, atirando para segundo plano a efetiva integração e construção do conhecimento, situação que fomenta fortes bloqueios à construção de aprendizagens significativas. Considerando as transformações e desafios da era atual, é indispensável que a escola assuma o ato educativo muito além da simples transmissão de conteúdos, ressignificando-o à

luz dos princípios da coconstrução de conhecimento e relacionamento entre distintos saberes para a apropriação do mundo, assente na relação dialógica entre professor, aluno e saber (TRINDADE & COSME, 2010). Face ao cenário complexo em que nos movemos, a educação precisa de ser transformada e a chave de tal desígnio está em personalizar a educação e não em uniformizá-la (ROBINSON, 2010).

Um grande problema do ensino em Portugal é não nos ser explicado o porquê de certas aprendizagens (A).

A maneira como tudo está organizado é transformar-nos num 'homem orquestra', é tocar todos os instrumentos. Os professores estão muito restritos a um plano curricular porque têm de cumprir e injetar e os alunos estudam para o exame, despejam na folha de teste, saem e esquecem tudo o que deram. Se eu tivesse aqui o Ministro da Educação pedia-lhe para reformular o plano curricular, tentar ser mais específico e explorar os talentos dos alunos (H).

Ainda no âmbito da necessidade de reformulação do sistema educativo e formativo, os jovens empreendem uma reflexão em torno de dinâmicas educativas essenciais que consideram ser amplamente descuradas, designadamente, as que privilegiam o desenvolvimento das competências transversais ou *soft skills*. Ressaltam um ensino demasiado teórico, incompatível com modelos que, desejavelmente, encorajam os jovens a sair da sua zona de conforto, numa intencionalidade de expansão e promoção da sua capacidade de resposta a um mundo em constante transformação.

As perceções dos participantes alinham-se com a convicção preconizada por diversos estudos científicos, assente na ideia de que as competências técnicas (*hard skills*) começam a revelar-se insuficientes para responder aos desafios atuais, razão pela qual as organizações, nos seus processos de recrutamento, enaltecem cada vez mais os candidatos que demonstram competências transversais que os diferenciem dos demais (SHORT & KELLER-BELL, 2021). Ora, aqui nasce uma certa incongruência, pois não obstante a proliferação dos processos de mudança e adaptabilidade, a supremacia de um ensino tradicional, fortemente orientado para o desenvolvimento de competências cognitivas, não viabiliza um modelo pedagógico que sustente e promova as *soft skills*, expectáveis pelos empregadores e pelos próprios indivíduos (CLEARY *et al.*, 2017).

Um das coisas que eu sinto falta na formação é a parte humana de relacionamento, de criar empatia, de como conseguir criar uma conversa e não ser tão técnico (B).

Focam-se muito na parte teórica e as outras competências perdem-se... O saber falar em público não é trabalhado. O Bytes é um bom exemplo, pois explora muito a questão das *softskills* (C).

Uma pessoa pode ter acabado o mestrado com 20 e é na entrevista que estraga tudo, porque estava tão focada em ter um 20 na matemática que esquece as competências sociais (H).

Alguns dos participantes transmitem a sensação de que a totalidade do seu percurso educativo, numa etapa de formação da personalidade, foi pautado por um modelo pedagógico expositivo, rígido e impenetrável, que não abria espaço para o questionamento, o sentido crítico, a criatividade e a autonomia dos alunos. Sentem que finalizado o percurso educativo se veem imersos num conjunto de expectativas e requisitos, por parte da própria escola, e sociedade em geral, que convocam uma atitude proativa, crítica e autônoma para enfrentar o mundo "lá fora", porém, rapidamente se consciencializam de que a escola não os capacitou para tal missão, muito pelo contrário. Os participantes invocam uma necessidade extrema de promover, o mais precocemente possível, a esfera do autoconhecimento e do desenvolvimento pessoal nos contextos

educativos, indo ao encontro das necessidades emergentes. Com base na consciência e conhecimento de quem verdadeiramente são, através do mapeamento de todas as suas fragilidades, potencialidades e talentos próprios, é cultivado um terreno fértil no qual, ao longo das diferentes etapas, serão depositadas sementes de responsabilidade e autonomia, potenciadoras do delineamento de um projeto de vida com sentido, realista, desafiante e alinhado com a sua identidade em permanente (re)construção, tornando possível o aprimoramento pessoal e o ajuste das suas trajetórias.

As percepções partilhadas pelos participantes coadunam-se, pois, com um dos pilares da educação – o saber ser – reiterando a ideia de que o desenvolvimento do ser humano constitui um processo dialético que, partindo do autoconhecimento, sustenta as interações sociais e emocionais que estabelece com o mundo, oferecendo oportunidades de participação plena. A transformação dos currículos jamais poderá dissociar-se desta dimensão holística do ser humano, devendo ser reconhecida não só a curiosidade e a predisposição dos alunos para a aprendizagem, mas também a bagagem de “emoções, medos, inseguranças, confiança e paixão” que trazem consigo (UNESCO, 2022, p. 65).

Nesta linha de pensamento, reconhece-se que a escola não constitui “uma entidade impermeável que não sente as mudanças do tempo, nem das ciências, nem da sociedade”, razão pela qual o currículo se assume como um “esqueleto vivo que transforma o trabalho na escola, que inova e se adapta aos novos tempos por meio de mudanças nas fontes que sustentam o currículo” – psicológica, pedagógica, sociológica e epistemológica (CALVO, 2015, p. 23-24). Enquanto potencial veículo para o incremento de experiências pessoais e profissionais de sucesso, a educação corporiza um processo personalizado e, em simultâneo, uma construção social interativa, no sentido da promoção da autonomia, criatividade e responsabilidade pessoal, essenciais ao desenvolvimento de uma ação empoderada.

Urge, assim, (re)criar um ambiente propício à construção de um pensamento livre, autônomo e crítico, preparando e capacitando os jovens para a formulação dos seus próprios valores e para tomada de decisões perante as distintas dimensões da vida e desafios emergentes numa sociedade em constante mutação. Um dos papéis essenciais da educação passa por dotar as pessoas de “liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino” (DELORS, 2010, p. 100).

Falta um sistema de estudo que explore o lado intuitivo porque se você se conhece, vai ter mais estabilidade e poder na hora de fazer, vai trabalhar muito melhor e ter melhores resultados (B).

O nosso ensino vai-se refletir quando formos procurar trabalho porque durante todo esse período nunca nos ensinaram as *softskills*, a ser criativos, a pensar por nós próprios, a questionar e sempre nos obrigaram a fazer as coisas como eles queriam (C).

3.3.2. Transições e mercado de trabalho

À medida que os jovens se aproximam do processo de transição entre o sistema educativo/formativo e o mercado de trabalho, há uma perspetiva de sequencialidade e recompensa que colapsa. Após a dedicação a um percurso qualificante, ancorado numa suposta premissa impulsionadora de prosperidade, os participantes deparam-se com salários desajustados às qualificações/competências que possuem, condições de trabalho precárias ou até mesmo alegadas qualificações “em excesso” para determinados postos de trabalho. Instala-se, assim, uma certa descrença nos diplomas, onde impera um clima de desconfiança e desalento, motivado por uma conjuntura

socioeconômica incapaz de devolver os frutos da dedicação empreendida. A crescente incerteza e imprevisibilidade, característica dos tempos atuais, envolve os jovens num quadro de relativização, que passa pela menor importância atribuída aos diplomas até à falta de expectativas no contributo destes para a obtenção de um emprego digno, contribuindo para reforçar situações de falta de autonomia na gestão da vida pessoal e na construção de uma identidade e carreira profissional (FRIAS *et al.*, no prelo).

Por vezes quem tem mestrado é posto de parte por ter demasiadas qualificações para aquele emprego. E devia ainda ser dada mais uma oportunidade pelo esforço e dedicação... (D).

Ah se quiseses ter um futuro garantido tens de tirar uma licenciatura... tu terminas e quando vês as condições que oferecem questionas: então fiz tudo o que era suposto e não tenho o resultado final? E aquilo cria uma frustração, é o sentimento de enganaram-me! (F).

Para além dos condicionamentos sentidos em termos de orientação vocacional, os participantes consideram não ter beneficiado de um apoio adequado aquando da transição para o mercado de trabalho. Esta perceção atravessa não só o processo de construção de ferramentas de suporte à procura de emprego (e.g. *curriculum vitae*) e preparação para importantes etapas de recrutamento (e.g. entrevistas de emprego), como também o contato com estratégias facilitadoras de uma aproximação bem-sucedida ao mundo laboral em termos de *networking*.

O sentimento generalizado assente na falta de preparação, recursos, confiança e apoio num momento tão desafiante como este, anuncia a necessidade de implementação de políticas ativas do mercado de trabalho, onde se incluem os programas de formação para apoiar a transição dos jovens para a esfera laboral (LEVELS *et al.*, 2022). Urge (re)criar um sistema de apoio robusto, personalizado e orientado para os processos de transição, especialmente, após a conclusão de um percurso educativo/formativo – através de uma equipa especializada no próprio serviço público de emprego e demais estruturas locais – potenciando o acesso ao mercado de trabalho e, concludentemente, a contribuição dos jovens para as comunidades em que se inserem, de acordo com os seus interesses e potencial (FRIAS *et al.*, no prelo; UNESCO, 2022).

É preciso mais ajuda na aprendizagem a introduzir-se ao trabalho, construir CV... (C).

Fazer um currículo... nunca foi trabalhado. Acabei uma licenciatura e nunca tive experiência de como é que se faz uma entrevista de emprego e tudo mais (H).

Em referência às dinâmicas do mercado de trabalho, com impacto direto nas trajetórias profissionais dos jovens, são elencados dois aspetos principais. Numa primeira instância, os participantes sublinham a premência de uma maior abertura por parte do tecido empresarial, viabilizando mais oportunidades para que os jovens possam demonstrar o seu valor, as suas competências e, assim, dar passos no seu desenvolvimento pessoal e na progressão de carreira. Somente essa recetividade e incremento de oportunidades contribuirá para a aquisição da tão convocada experiência profissional, quebrando um autêntico círculo vicioso, já que à insuficiente ou inexistente experiência profissional se associa um mercado de trabalho com oportunidades francamente reduzidas para colmatar esta fragilidade.

Partilham que, muitas vezes, o facto de permanecerem um longo período privados da aplicação e desenvolvimento das suas competências em contexto laboral, acaba por conduzir a um certo esquecimento ou bloqueio em relação às suas aprendizagens e conseqüente desmotivação e desinteresse pela área em causa. O subemprego

e a dificuldade em alcançar uma posição no mercado de trabalho consentânea com as aspirações e competências do indivíduo assumem-se como problemáticas persistentes à escala mundial, mesmo entre pessoas altamente qualificadas (UNESCO, 2022). Ora, este descompasso amplia riscos preocupantes, pois uma população com níveis de escolaridade elevados, impedidos de colocar em prática as suas competências num emprego digno, conduzem ao “descontentamento, à agitação e, às vezes, desencadeia conflitos políticos e civis” (UNESCO, 2022, p. 40).

Numa tentativa de suplantar tal barreira e reconhecendo os desafios com que as empresas também se defrontam, os participantes admitem a importância de criar estratégias políticas facilitadoras da aquisição de experiência profissional no seguimento das etapas educativas/formativas, como por exemplo, uma garantia de estágio, retirando o “peso” das empresas em todo este processo de formação dos indivíduos que contactam pela primeira vez com o mercado de trabalho.

Por fim, não obstante a existência de estágios, como é o caso do *Ativar*, promovido pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), os jovens mencionam que iniciativas deste cariz têm vindo a desvirtuar-se e até a descredibilizar-se. Por um lado, os estagiários constituem um “alvo” fácil, acabando por não experienciar uma desejável continuidade após o término do estágio, materializada num efetivo contrato de trabalho e, por outro lado, contrariamente ao pretendido, as empresas caem numa prática reiterada de admissão e demissão de estagiários. Nesta medida, julgam fundamental apostar em políticas que supervisionem os moldes nos quais os estágios se desenrolam e que protejam os estagiários destes “vínculos” frágeis e incertos, rumo à construção de novos paradigmas, ancorados em efetivas oportunidades de trabalho.

As empresas usam os estágios para terem mão-de-obra barata. Devia haver políticas que protegessem mais os estagiários para haver mais prática e criarem-se oportunidades (A).

O governo pode criar políticas de incentivo ao estágio ou criar uma espécie de escolas focadas em estágios. Tiraria o peso das empresas de ter que pegar e investir numa pessoa do zero (B).

Mais oportunidades para entrar no mercado de trabalho e respeito pelos jovens. A transição entre a formação e o profissional não é feita, não há uma ponte para isso... (D).

4. CONCLUSÃO

Na atualidade, a geração jovem vivencia uma conjuntura verdadeiramente paradoxal, pois se, por um lado, nunca como no momento presente, apresentou níveis de escolaridade tão elevados, tendo ao seu alcance uma multiplicidade de oportunidades, por outro lado, nunca como nas últimas décadas, se viu imersa na progressiva complexidade dos processos de transição para a vida adulta. O acesso ao trabalho remunerado, cada vez mais difícil para um número significativo de jovens adultos, vem adensando experiências NEET por parte daqueles que não estudam, por ondas de desmotivação, escassez de recursos e dificuldade em descobrir o retorno desse investimento, e que não trabalham, pela inexistência de oportunidades ou por não conseguirem encontrar soluções ajustadas às suas expectativas.

Se nascer representa um ato inaugural da vida e ser jovem é vislumbrar um futuro pela frente com um conjunto de possibilidades, também é um facto que ninguém inicia um caminho com uma tela em branco, reconhecendo-se que as trajetórias dos jovens são amplamente moldadas por um conjunto de influências e tomadas de

decisão por vezes ambíguas. Considerando a heterogeneidade do fenômeno NEET, face à diversidade de fatores de risco e características envolvidas, é fundamental captar as reais barreiras enfrentadas pelos jovens, desenvolvendo uma imagem circunstanciada dos distintos subgrupos de NEET e validando a dualidade de fatores impulsionadores de tal conjuntura – fatores individuais e estruturais. Em outras palavras, é fundamental clarificar e compreender em profundidade os dilemas que os jovens vêm enfrentando na atualidade, consagrando uma ação direcionada, articulada e participativa, suportada pelo contributo de mais e melhor investigação científica, no sentido da produção de conhecimento que auxilie no desenvolvimento de soluções políticas específicas para as novas gerações.

À medida que o legado da pandemia da Covid-19 se instalava, as manchetes inundavam-se de advertências sobre as perspectivas futuras dos jovens adultos, pois ainda que estes fossem menos propensos aos efeitos físicos do vírus, era inegável a sua permeabilidade ao impacto das consequências econômicas e sociais de uma crise pandêmica, tal como demonstrado em recessões anteriores. A complexidade e exigência do mercado de trabalho, a nível global, vem exigindo um conjunto de conhecimentos, competências, atitudes e valores mais amplo e a pandemia veio acelerar esse processo, tornando ainda mais difícil para os jovens que não podem competir em experiência nem têm uma boa rede de contatos. É preciso ressaltar, ainda, que os desafios inerentes às transições escola-trabalho refletem dinâmicas de gestão do domínio público, ao serem reconhecidos determinados desvios, em termos de favorecimento de políticas de produtividade e de trabalho que estão, manifestamente, a interferir nas perspectivas de desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, especialmente dos jovens.

Nesse sentido, é importante salientar que a situação NEET e todas as dificuldades enfrentadas pelos jovens na transição para a vida adulta não se tratam de um efeito da Covid-19, mas sim, de um efeito de uma mudança estrutural que a pandemia veio intensificar. Tal convicção cruza-se com a constatação de que muitos dos indicadores reunidos nesta etapa do estudo (pós-pandemia) confluem para resultados obtidos na etapa precedente, a par dos dados de literatura científica e relatórios internacionais disponíveis (pré-pandemia).

As exigências dos tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas conduzem à necessidade de repensar e transformar o sistema educativo, pois, tal como demonstrado pelos participantes, os modelos tradicionais em vigor não estão a atender às necessidades dos jovens, nem a proporcionar plenamente a apropriação de instrumentos culturais, competências, procedimentos e atitudes essenciais à sua afirmação pessoal e social nas sociedades contemporâneas. A natureza da educação funde-se numa ideia de futuro, no sentido da capacitação dos indivíduos para os desafios emergentes numa sociedade em constante transformação. Assim, o leque de competências a desenvolver deverá nortear-se por um profícuo equilíbrio entre saberes académicos e um conjunto de competências pessoais e sociais que lhes permita construir uma identidade pessoal e um projeto de vida, ancorado no pensamento crítico, na adaptabilidade e resolução de problemas, na criatividade, na colaboração, na comunicação e na inovação.

No epicentro de uma base humanista, o desiderato da escola é perspectivar o aluno na sua dimensão plena – cognitiva e emocional. O valor atribuído pelos jovens às competências pessoais e sociais, associado ao reconhecimento de uma falha da

missão da escola nesse sentido, ao longo dos seus percursos educativos, conduz-nos a lançar sementes para futuros estudos, indagando até que ponto a escola, com o incremento do recente *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*,⁷ abraçou verdadeiramente este propósito e inverteu as perceções dos jovens.

A resposta a toda a complexidade subjacente às trajetórias dos jovens, em especial ao nível da transição para o trabalho, declara a premência do estabelecimento de formas de colaboração, parcerias e até mesmo partilha de saberes e experiências entre diferentes agentes. Convocando o território como ambiente de aprendizagem e desenvolvimento, desde o clima de cooperação à gestão integrada dos seus recursos, é fundamental construir um ecossistema local que garanta um efetivo comprometimento e articulação entre os diferentes atores da comunidade local, isto é, autarquias, tecido empresarial, escolas, famílias e jovens, no sentido da implementação de ações estratégicas integradas e concertadas que assegurem o apoio aos jovens na busca da sua realização pessoal e profissional, em condições de liberdade e dignidade.

A herança da crise pandémica desperta para a necessidade da multiplicação dos esforços em todas as frentes, no sentido de um maior e melhor apoio aos jovens na compreensão do mundo ao ser redor, perante tamanha turbulência dos subsistemas sociais onde (inter)agem, e do seu empoderamento e concretização plena dos seus projetos de vida. E não obstante as iniciativas políticas em torno do combate ao abandono escolar precoce, do incremento dos níveis de qualificação e das medidas de apoio à (re)inserção profissional, é crucial que nos apropriemos de uma dimensão mais humanizadora e holística da educação e da formação, viabilizando o efetivo reconhecimento e a dignificação das diferentes vias.

Os jovens enfrentam hoje desafios singulares que os distanciam de jovens de outros tempos, porém, são eles os inventores do amanhã, aqueles que beneficiam de um mundo cada vez mais ligado e global e que possuem maior vontade de explorar e saltar fronteiras. O seu potencial é inegável e o que podem dar à sociedade é imensurável, seja uma nova visão das dinâmicas sociais ou o anseio de inovação e mudança. A garantia de um presente feliz e um futuro promissor constitui um trabalho dos próprios jovens, mas também de todas as outras gerações, pois só em conjunto é possível abraçar esta missão e caminhar para um futuro melhor.

5. REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, Luís. **Competências, Cidadania e Profissionalidade**: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos. Dissertação (Doutoramento em Ciências da Educação) – Especialidade de Educação Permanente e Formação de Adultos, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

ALVES, Mariana Gaio. Trajectórias de inserção profissional: uma música sem maestro? In: Pardal, L.; Martins, A.; Sousa, C.; Dujo, A.; Placco, V. (org.). **Educação e Trabalho**: representações, competência e trajetórias. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, 2007. p. 305-319.

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

CALLEJO, Javier. **El Grupo de Discusión**: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel, 2001.

⁷ Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, este perfil constitui uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas (escolaridade obrigatória), tendo por base um perfil humanista alicerçado num entendimento de sociedade centrada no indivíduo e na dignidade humana como valores basilares.

CALVO, Alfredo Hernando. **Viaje a la escuela del siglo XXI**. Así trabajan los colegios más inovadores del mundo. Madrid: Fundación Telefónica, 2015.

CLEARY, Jennifer; KERRIGAN, Monica & VAN NOY, Michelle. Towards a New Understanding of Labor Market Alignment. *In*: Paulsen, M. (Ed.). **Higher Education: Handbook of Theory and Research** Springer, 2017. p. 577-629.

CNE. **Recomendação**: perspetivar o futuro do Ensino Profissional. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2021.

CNE. **O Estado da Educação 2019**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2020.

COLLARD, Paul & LOONEY, Janet. Nurturing creativity in education. **European Journal of Education**, v. 49, n. 3, p. 348-364, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ejed.12090>. Acesso em: 18 abr. 2022.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. UNESCO: Editora Cortez, 2010.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. **O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Diário da República, n.º 143/2017, Série II. Educação-Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>. Acesso em: 7 abr. 2022.

DICKS, Alexander & LEVELS, Mark. NEET during the School-to-Work Transition in the Netherlands. *In*: Levels, M.; Brzinsky-Fay, C.; Holmes, C.; Jongbloed, J.; Taki, H. (Eds). **The Dynamics of Marginalized Youth. Not in Education, Employment, or Training Around the World**. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2022. p. 25-55.

ESTANQUE, Elísio. Trabalho, desigualdades sociais e sindicalismo. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 71, p. 113-140, 2005. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/1023>. Acesso em: 10 jun. 2022.

EUROFOUND. **Impact of COVID-19 on young people in the EU**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021.

EUROFOUND. **Exploring the Diversity of NEETs**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016.

EUROFOUND. **NEETs – Young people not in employment, education or training**: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012.

FRIAS, Mafalda, ALCOFORADO, Luís & CORDEIRO, António Manuel Rochette. The NEET phenomenon and dynamics of school-to-work transition: characterisation as support to the definition of local strategic actions. **International Review of Education** (no prelo).

FRIAS, Mafalda, ALCOFORADO, Luís & CORDEIRO, António Manuel Rochette. Fenómeno NEET. Desafios para uma nova compreensão das transições para a vida adulta. **Dirigir & Formar**, Instituto do Emprego e Formação Profissional, n. 30, p. 46-50, 2021. Disponível em: <https://opac.iefp.pt/Images/winlibimg.aspx?skey=&doc=90854&img=3649>. Acesso em: 19 jun. 2022.

FRIAS, Mafalda, ALCOFORADO, Luís & CORDEIRO, António Manuel Rochette. O Caso dos Jovens Nem Nem: novas trajetórias, novos desafios. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 42, p. 186-216, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7348>. Acesso em: 11 jul. 2022.

GUERREIRO, Maria das Dores & ABRANTES, Pedro. **Transições Incertas**. Os Jovens perante o Trabalho e a Família. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 2007.

HEWISON, Kevin. Precarious Work. *In*: Edgell, S.; Gottfried, H.; Granter, E. (org.). **The Sage Handbook of Sociology of Work and Employment**. London: Sage, 2016. p. 428-443.

ILO. **Global Employment Trends for Youth 2020**: Technology and the future of jobs. Geneva: International Labour Office, 2020a.

ILO. **Monitor**: Covid-19 and the world of work. Fourth edition Updated estimates and analysis. International Labor Organization, 2020b.

ILO. **Youth and Covid-19**: impacts on jobs, education, rights and mental well-being. Survey Report 2020. International Labor Organization, 2020c.

KOVÁCS, Ilona. Emprego flexível em Portugal. **Sociologias**, v. 6, n. 12, p. 32-67, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5489>. Acesso em: 23 abr. 2022.

LEVELS, Mark; BRZINSKY-FAY, Christian; HOLMES, Craig; JONGBLOED, Janine & TAKI, Hirofumi. **The Dynamics of Marginalized Youth. Not in Education, Employment, or Training Around the World**. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2022.

OCDE. **Education at a Glance 2021**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2021.

ORTEGA, Magdalena Suárez. **El Grupo de Discusión**: Una Herramienta para la Investigación Cualitativa. Barcelona: Laertes, 2005.

PAIS, José Machado. **Ganchos, Tachos e Biscates**: jovens, trabalho e futuro. 4. Ed. Berlin: GD Publishing / Edições Machado, 2016.

ROBINSON, Ken. **O elemento**. Porto: Porto Editora, 2010.

SCHOON, Ingrid. Parental worklessness and the experience of NEET among their offspring. Evidence from the Longitudinal Study of young people in England (LSYPE). **Longitudinal and Life Course Studies**, v. 5, n. 2, p. 129-150, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14301/llcs.v5i2.279>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SHORT, Maureen & KELLER-BELL, Yolanda. Essential skills for the 21st century workforce. *In*: Khosrow-Pour. M. (Ed.). **Research Anthology on Developing Critical Thinking Skills in Students** IGI Global, 2021. p. 97-110.

STRECKER, Tanja; LÓPEZ, Joffre & CABASÉS, Àngels. Examining NEET situations in Spain: Labour Market, Discourses and Policies. **Journal of Applied Youth Studies** n. 4, p.119–134, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s43151-021-00048-2>. Acesso em: 12 jul. 2022.

TRINDADE, Rui & COSME, Ariana. **Educar e Aprender na Escola** - Questões, desafios e respostas pedagógicas. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão, 2010.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos** - Um novo contrato social para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da educação. Paris: UNESCO/ Fundação SM, 2022.

Data da submissão: 18/11/2022

Data da aprovação: 05/12/2022