

Das redes de socialibilidade às trajetórias: representações sobre a escola dos indivíduos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal

Vanessa Carvalho da Silva¹

Resumo

A celeridade dos ritmos das transformações são marcos das sociedades contemporâneas. As sucessivas análises sobre a mudança/ metamorfose social anuíram no reconhecimento do papel do conhecimento, das qualificações e das competências enquanto recursos relevantes para a ação (Bell, 1999; Beck, 2016). Analisando a sua distribuição concluiu-se que se trata de recursos com impactos significativos na estrutura das sociedades atuais, cujos efeitos se repercutem na multiplicidade das suas dimensões: da vida social e política, às estruturas económicas (Ávila, 2008). Esta centralidade do conhecimento e da escolaridade nas sociedades atuais tem contribuído para a emergência de uma sociedade aprendente (Jarvis, 2004), na qual os sujeitos têm sido chamados a adaptarem-se permanentemente (Enguita, 2007). A investigação neste domínio tem permitido conhecer a(s) nova(s) relação(s) que estas sociedades, e os indivíduos, têm estabelecido com o conhecimento e com a aprendizagem ao longo da vida (ALV), chamando a atenção para as desigualdades sociais que nela emergem (Ávila, 2008; Costa, 2012). Os efeitos para os segmentos da população que ficam de fora das dinâmicas da ALV, em múltiplas vertentes, têm sido amplamente reportados em estudos nacionais e internacionais, sublinhando-se os riscos de exclusão social, desemprego, pobreza, vulnerabilidade na saúde, menor participação cívica, etc. Mas, como alerta Field (2006), pouco se sabe, do ponto de vista sociológico, sobre a população que tem sido deixada para trás, num quadro de generalização da ALV.

Este artigo tem como objetivo apresentar os primeiros resultados de uma pesquisa de terreno, em que já se recolheram cerca de duas dezenas de relatos de vida. Incidindo sobre as trajetórias, as redes de sociabilidade e as representações sobre a escola, dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, espera-se conseguir avançar na identificação do(s) património(s) disposicional(s) destes adultos que têm ficado à margem da sociedade educativa em Portugal.

Palavras-chave: Trajetórias, Representações, Adultos pouco escolarizados, Educação formal

Introdução

Ancorada no projeto de investigação, que decorre no âmbito de um doutoramento em Sociologia, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, intitulado: Ficar de Fora: Contextos, Processos e Disposições dos Adultos Pouco Escolarizados que Não Retomaram a Educação Formal, o presente artigo visa a partilha de um recorte específico da pesquisa que resultou da sua componente intensiva.

O projeto parte da observação de um contraste significativo entre a centralidade do conhecimento e a escolaridade nas sociedades atuais, a par de um défice persistente de qualificações da população adulta em Portugal, acompanhado de políticas transitórias (Araújo, 2015). Acresce ainda da

¹ FCT SFRH/BD/135682/2018, CIES-Iscte (Portugal). vpcsa@iscte-iul.pt

evidência de que, apesar dos mais recentes esforços nacionais de qualificação (Iniciativa de Novas Oportunidades), se continuou a observar uma atuação exígua (Capucha, 2013) no sentido de minimizar os riscos de desigualdades, resultando na existência de um segmento da população que tem ficado à margem de processos educativos e de aprendizagem e que, por isso, se tornaram nos “novos pobres do conhecimento” num quadro de generalização da ALV (Field, 2006, p.125).

Metodologia

Tratando-se de uma investigação sobre um fenómeno que tem carecido de um foco e de um espaço reflexivo, mais direcionado e multidisciplinar, no contexto nacional e europeu² – os adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal – a estratégia metodológica consubstanciou-se numa abordagem de métodos mistos. A conjugação e articulação dialógica de diferentes métodos e técnicas, tem permitido captar a complexidade desta realidade das sociedades atuais, pautadas por ritmos acelerados de transformação social e marcadas pela (re)organização das suas estruturas, contextos e práticas, através da valorização de recursos como a escolaridade o conhecimento e a informação. Esta opção metodológica visou, ainda, colmatar o défice de conhecimento sociológico especificamente centrado sobre este segmento, apesar do reconhecimento de contributos de relevo nos estudos de Abrantes (2013), Aníbal (2008), Ávila (2008), Beck (2017), Cavaco (2013), Enguita (2007), Carvalho da Silva (2019), Stehr (1994), entre outros, que pela aproximação ao objeto desta pesquisa, alumiarão as suas diferentes etapas.

Alguns estudos europeus têm alertado para a existência de inumeráveis estereótipos em torno dos adultos pouco escolarizados, que podem originar enviesamentos e comprometer, por isso, quer a investigação, quer a(s) decisão(s) em sede de políticas públicas (Carvalho da Silva & Ávila, 2018). Desse modo, o reconhecimento da existência de perfis distintos de adultos pouco escolarizados, e de uma diversidade de relações estabelecidas por estes com a educação, reforçou a pertinência de um conhecimento aprofundado deste segmento, capaz de abarcar a sua complexidade e as suas idiosincrasias (Carvalho da Silva & Ávila, 2018).

Estar perante um objeto sobre o qual não existe conhecimento prévio, facilitou a decisão sobre a etapa que iria iniciar este projeto. Orientada pela necessidade de um mapeamento deste fenómeno em Portugal, a etapa quantitativa permitiu conhecer o peso deste grupo de adultos pouco

² Veja-se o destaque concedido em recomendações e estudos nacionais e europeus: Valente, A. (Coord.). (2013). *Adultos de baixa escolaridade: Desafios para a aprendizagem ao longo da vida em Portugal*. *By the Book*; Canário, R., Vieira, C., & Capucha, L. (2019). *Recomendação: Para uma política pública de educação e formação de adultos*. Conselho Nacional da Educação; Cedefop (2016). *Improving career prospects for the low-educated: the role of guidance and lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop Research paper; No 54.; Comissão Europeia/ Eurydice (2015). *Educação e formação de adultos na Europa: Alargar o acesso às oportunidades de aprendizagem*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

escolarizados³ fora de processos formais de educação e ensejou a sua caracterização sociográfica.

Analisando extensivamente os microdados do Inquérito à Educação e Formação de Adultos⁴ (IEFA, 2016 – inquérito amostral que contou com 14211 inquiridos com idades compreendidas entre os 18 e os 69 anos), e tratando-se de uma análise secundária de dados, ou seja, cujo instrumento de recolha não visava responder às questões levantadas por esta investigação, foi-se procedendo ao seu ajuste⁵ com o propósito de atender ao objetivo proposto.

Das principais conclusões extraídas desta etapa, que não reveste o desiderato deste artigo, interessa saber que se refere a um grupo cujo peso na população portuguesa é significativo (42,1 %), socialmente heterógeno, que atravessa diferentes profissões, e que se distribuiu por diferentes grupos etários, e por várias zonas do país. Trata-se de um grupo presente de forma transversal na sociedade portuguesa, o que corroborou a pertinência de um conhecimento mais aprofundado e próximo dos perfis de adultos que podemos encontrar dentro do segmento de adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal (Carvalho da Silva & Ávila, 2018). Concretizado um olhar de cima – como se este resultasse de imagens captadas por um *drone*⁶ –, através da abordagem extensiva, delimitou-se o terreno e traçaram-se as linhas gerais que caracterizam este segmento, identificando as suas principais fronteiras – perfis dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal (Carvalho da Silva & Ávila, no prelo) –, sem deixar de reconhecer os riscos de uma redução-simplificação (Lahire, 2001) da realidade que se pretende conhecer.

Alumiada pela abordagem extensiva, a componente qualitativa desta investigação permitiu a imersão no campo com um olhar de proximidade (de lupa), orientado para a captação das singularidades do segmento em análise. Esta etapa contou com base empírica de cerca 20⁷ entrevistas semiestruturadas, do tipo biográfico, realizadas com homens e mulheres de idades compreendidas entre os 18 e os 64 anos, e uma escolaridade distribuída entre “nenhum nível” e o “9º ano, do 3º ciclo do Ensino Básico”, abrangendo um conjunto de atividades profissionais tão diversas quanto possível. Realizadas em modo *ongoing*⁸, as entrevistas pretenderam captar a diversidade das suas

³ Consideraram-se pouco escolarizados os indivíduos que apresentassem uma escolaridade igual ou inferior ao 9º ano do 3º ciclo do Ensino básico, utilizando como referência a Lei da escolaridade obrigatória a vigorar desde 2009- Lei n.º 85/2009 - Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27.

⁴ Um inquérito comunitário, de periodicidade quinquenal, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística sob recomendações metodológicas do Eurostat. Tem como principal objetivo a análise da participação da população adulta em atividades de educação, formação e aprendizagem. O IEFA 2016 constitui a terceira edição desta operação estatística (2007, 2011).

⁵ Compreendeu um processo estatístico complexo que foi contando com uma série de etapas e de refinamentos. Os resultados apresentados provêm de cálculos próprios. Para um conhecimento mais pormenorizado desta etapa metodológica e dos seus resultados ler Carvalho da Silva e Ávila (2018).

⁶ A analogia convocada pretende dar ao leitor a ideia de uma realidade captada a 400 pés, da qual é possível dar conta dos contornos gerais, aferindo a dimensão relativa e as regularidades do terreno.

⁷ O trabalho de terreno e a fase de recolha de informações ainda está a decorrer, mas está praticamente concluída. Procura-se, neste momento, incluir entrevistas com adultos em idades a partir dos 67 anos (outros inativos).

⁸ As entrevistas foram decorrendo em diferentes etapas, respeitando os tempos dos/as entrevistados/as: de atenção, de capacidade reflexiva, de *rememoração*, e de tempos e ritmos do quotidiano, tentando

redes de sociabilidade (Lahire, 2001, 2004), as suas trajetórias (Costa et al., 1990) os seus círculos sociais, ou as suas redes de relacionamento social (idem), a pluralidade dos seus contextos, das suas práticas e dos seus hábitos (Lahire, 2001; Bourdieu, 1979/2010; Abrantes, 2013), culminando na identificação do(s) património(s) disposicional e reflexivo dos adultos pouco escolarizados que têm permanecido à margem de processos formais de educação.

Breve caracterização dos entrevistados

Sendo um projeto *ongoing*, o número de entrevistados nesta fase é apenas representativo das entrevistas concretizadas até à data. Os resultados aqui apurados decorrem de uma primeira análise categorial que tem acompanhado as transcrições.

Relativamente à origem geográfica dos entrevistados, estamos perante um grupo maioritariamente oriundo de meios rurais de diferentes zonas do país (Algarve, Alentejo, Litoral Oeste, Norte). No que concerne aos escalões etários distribuem-se da seguinte forma: cinco adultos no escalão etário dos 18-24 anos; um no escalão etário dos 25-35 anos; dois no escalão dos 35-44; três no escalão dos 45-54 e nove no escalão etário dos 55-64 anos. Dos 20 entrevistados, 11 são do sexo feminino e nove do sexo masculino.

Atendendo aos seus níveis de escolaridade, o grupo de entrevistados constitui-se por um indivíduo sem nível de escolaridade, sete com o 1º ciclo do ensino básico, seis com o 2º ciclo do ensino básico e 6 com o 3º ciclo do ensino básico. Profissionalmente, distribuem-se da seguinte forma: três na construção civil (TCP ou TCO⁹); um nas limpezas (TCP); um nas pescas e turismo (TPO); dois na agricultura (TCP); um na produção animal e comércio (TCP); um na costura (TCP); uma operária indústria têxtil (TCO); dois na educação (TCO); um na Polícia de Segurança Pública (TCO); um na manutenção industrial (TCO); um designer de música digital (TCO); um cuidador de idosos (TCP); um em atividades domésticas; três desempregados.

“Do biográfico para o Social?”: das redes de sociabilidade às trajetórias

Se é verdade que o social se fortalece ao ser captado à escala individual, não será menos correto afirmar que é o mundo social que permite uma interpretação sociológica perante biografias individuais.

A discussão em torno do cerne da origem da explicação do social está na génese da história da Sociologia e resultou na emergência histórica de paradigmas epistemológicos e metodológicos aparentemente incompatíveis. A pergunta que orienta esta secção, “do biográfico para o social?”, visa a provocação de uma reflexão partilhada entre os que defendem a explicação do social pelo biográfico, numa escala individual e os que consideram os olhares sobre a estrutura determinantes para a compreensão das sociedades.

conciliar o momento da entrevista com as restantes dimensões da vida do indivíduo: trabalho, família, etc.

⁹ TCP – trabalhador por conta própria; TCO – Trabalhador por conta de outrem;

Tal como a restante investigação que dá corpo a este pequeno recorte e texto, mais do que a compreensão do fenómeno em estudo, pretende-se contribuir metodológica e teoricamente para um encontro equilibrado entre paradigmas, aparentemente fraturantes da sociologia (ação *versus* estrutura), sob a égide de que será na sua articulação que poderemos encontrar a complementaridade almejada e necessária para a compreensão da realidade social.

Partir das trajetórias biográficas para o entendimento deste não retorno a modalidades de educação formal dos adultos pouco escolarizados, conduziu a investigação à captação inevitável e lógica da origem dessa trajetória, enlaçada noutras tantas trajetórias que lhe precederam, organizando e estruturando o contexto em que se formou o núcleo familiar, determinando as redes de relações pré-existentes e as que a partir dali se foram constituindo. A compreensão destas trajetórias dependerá, assim, de todas as outras trajetórias que cruzaram e que cruzam a vida destes indivíduos, devendo captar as dinâmicas e as práticas das suas redes familiares, dos seus amigos, colegas, etc. Em suma, não foi possível desenlaçar o social do biográfico, isto é, as trajetórias foram sempre definidas a partir e na companhia do conjunto das suas redes de relações sociais, variando a sua intensidade, mas compondo o individual a partir do coletivo. Desta forma, conclui-se que se a investigação pretende captar a ação do indivíduo reflexa nas suas trajetórias, nas suas decisões e aspirações, não poderá deixar de fora as redes de relações sociais a partir das quais são desenhados e percorridos os caminhos individuais, ou seja, a estrutura na qual esta ação tem lugar.

Porém, e tendo presente a ideia de “produto e de produtor” inerente ao indivíduo, interessa captar a influência da sua ação na estrutura de redes sociais a que pertence e vai pertencendo ao longo do seu ciclo de vida. Para Ferrarotti (cit. in Abrantes, 2013) a história de uma sociedade encontra-se insculpida na história de vida de cada indivíduo, apesar das suas ações, perceções e reflexividades dependerem dos seus contextos e da sua posição social. Assim, uma biografia retrata, para além do *micromundo* da pessoa a que se refere, um segmento de um período mais vasto do tecido social em que ela se desenrola, o *macromundo* que a rodeia, em que “cada um dos mundos depende do outro para significar alguma coisa” (Berguer & Berger cit. in Javeau, 1997, p. 149). Localiza-se na história que é, ela mesma, produto de uma multiplicidade de trajetórias individuais, ao mesmo tempo que produz o enquadramento necessário para o seu desenvolvimento.

Em Goffman (1979) uma trajetória biográfica representa uma sucessão de situações, nas quais os *atores* se comportaram de acordo com o conjunto de regras comportamentais em vigor no grupo que estão a integrar. Bourdieu (1980/2004), por seu turno, considera que estarmos perante estas formas de resposta/ação a determinadas situações, ou seja, mediante um sistema de estratégias e táticas destes *atores*, significará confrontarmo-nos com o *habitus*¹⁰. Para Bourdieu, o *habitus* consubstancia-se num conjunto de esquemas fundamentais assimilados, de disposições permanentes, passando a

¹⁰ Conceito que importa de Aristóteles e que, originalmente, se referia às características do corpo e da alma, adquiridas através de processos de aprendizagem

ser definido como um capital, que por representar uma incorporação de matrizes de percepções, apreciações e ações pode, facilmente, ser confundido com algo que é inato ao indivíduo. Apesar de se constituir como produto de uma trajetória social, não inibe a transferência entre posições sociais, mas impõe-lhe limites, uma vez que o *habitus* é, simultaneamente, um princípio gerador que permite ao indivíduo definir a percepção da situação que o determina (Javeau, 1997). Assim, o *habitus* pode traduzir-se numa espécie de *stock* de esquemas individuais, socialmente constituídos por disposições que são estruturadas no social, mas que são estruturantes na mente do indivíduo, adquiridos com e através das experiências práticas que, decorrendo em situações particulares de existência (posição social), orientam as ações no quotidiano e influenciam os itinerários individuais (Lahire, 2001; Javeau, 1997).

Não obstante, a coerência dos esquemas de ação que cada ator terá interiorizado, dependerá da coerência dos processos de socialização que acompanharam a sua trajetória. Não será, assim, difícil compreender que no contexto das sociedades atuais, nas quais coexiste uma pluralidade e heterogeneidade de mundos, estaremos perante esquemas de ações e de hábitos heterógenos que serão variáveis de acordo com o contexto social no qual o ator se movimentar. Existirá, então, uma forte probabilidade de encontrarmos atores individuais “mergulhados ao mesmo tempo ou sucessivamente em vários grupos” (Halbwachs cit. in Lahire, 2001, p.40), embebidos por uma heterogeneidade e pluralidade de experiências, deambulando entre mundos e submundos sociais (Strauss, 1993 cit. in Lahire, 2001) acarretados de incompatibilidades, descontinuidades, conflitos e distintos contextos de interação.

Por ser menos provável encontrar configurações familiares homogêneas, não será possível falar de um *habitus familiar* (Lahire, 2001). O espaço familiar de socialização surge embebido de exigências e características variadas, em que se cruzam princípios contraditórios envoltos em exemplos e contraexemplos. Entender a família como esta unidade plural que não se pode assumir como produtora de todos os esquemas incorporados, nem representante de todos os espaços das relações sociais ocupados ao longo de determinada trajetória, sublinhará a importância da componente direcional das trajetórias. Estas deverão, assim, ser equacionadas tendo em conta os espaços de inserção social, os contextos de socialização, os grupos de referência, parceiros de interação, etc. (Lahire, 2001). Não obstante, se entendermos as estruturas das relações sociais como as principais organizadoras das trajetórias, teremos de olhar para família como o primeiro canal de transmissão de cultura e de identidade, apesar da sua heterogeneidade ser tão grande como a quantidade de percursos possíveis.

Foi a partir de uma conceção da socialização como processo integrador de todas as experiências do mundo social, que as redes de relações de sociabilidade se tornaram pertinentes para a compreensão das trajetórias dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal. Efetivamente, no decorrer da análise tornou-se evidente que seria impossível a compreensão de uma sem a outra e vice-versa. A interdependência das redes e das trajetórias individuais, na compreensão deste fenómeno, revelou-se em si

mesma uma conclusão importante neste recorte da análise. A consciência de que um foco resumido à origem social dos indivíduos seria sempre exíguo para a compreensão deste fenômeno, conduziu a investigação à análise concomitante das redes de relacionamento de cada indivíduo (familiares, vizinhos, amigos, colegas) com a das suas trajetórias (escolares, profissionais, etc.).

Redes de Sociabilidade: a gênese das representações sobre a escola e o seu impacto nas trajetórias educativas individuais

A noção de rede remete-nos para formas de relação e de laços entre atores sociais, de diferentes tipos e graus de intensidade (Costa, Machado, & Almeida, 1990). Visando responder à inquietação de como é que uma pessoa se transforma no que é no presente, e de como é que ela se vai tornando naquilo que será no futuro, Bertaux (1979) socorreu-se do conceito antroponomia e transformou-o na ideia de que o sujeito se forma e define a partir da classe social em que nasce, protagonizando a família o papel central dessa produção antropológica. Na senda de Bertaux, outros autores anuíram na pertinência deste olhar sobre a família como unidade de análise (Costa et al., 1990). Subjaz a convicção partilhada de que é no grupo doméstico que se realiza a partilha do conjunto de recursos e de condições existenciais que determinam o indivíduo, organizando a base dos seus sistemas disposicionais e influenciando decisivamente a orientação das suas estratégias de vida (Costa et al., 1990). De acordo com Bourdieu (1979/2010), a família simbolizaria a gênese da construção da realidade social, socialmente construída e, dessa forma, comum a todos os agentes socializados. A família representará, assim, um núcleo incumbido dos processos basilares de inculcação dos sistemas disposicionais dos indivíduos, dos quais discorrem as suas práticas, representações e as suas expectativas (Costa et al., 1990).

Ao longo dos seus estudos, Bertaux (1979) foi observando um padrão de permanência nas classes de origem, registando apenas poucos e ligeiros desvios sem grandes distanciamentos do ponto de partida. Apesar do entendimento de que todos vivemos experiências distintas, variadas e até contraditórias, ou seja, de que somos atores plurais, protagonistas de uma pluralidade de práticas e de representações, os relatos recolhidos têm revelado que a reprodução das posições sociais tem persistido, indo ao encontro de outros estudos realizados posteriormente sobre trajetórias em percursos educativos (Costa et al., 1990; Lahire, 2001).

Para a análise das redes de relações sociais dos adultos pouco escolarizados que permaneceram fora da educação formal, procurou-se recolher, numa primeira instância, alguns dados sobre a sua família de origem (avós paternos e maternos, pais, tios maternos e paternos, irmãos e primos): origem social e geográfica; níveis de escolaridade; atividades profissionais e as mensagens transmitidas pela escola – sempre que possível e com as limitações inerentes à rememoração dos entrevistados. Seguindo a lógica temporal da trajetória que consubstancia o relato de vida destes adultos, foram-se contemplando outras redes de relações como os amigos de infância, colegas e

posteriormente o agregado familiar atual, procurando captar os seus níveis de escolaridade, as atividades profissionais e as mensagens que foram circulando sobre a escola (sobretudo para os filhos, mas também em torno dos portugueses).

No que concerne à família ascendente, estamos perante um grupo de indivíduos oriundos de meios maioritariamente rurais de diferentes zonas do país. Os avós destes adultos, filhos de famílias numerosas, não frequentaram a escola e viveram em contextos relacionados com o campo ou com o mar, relatando infâncias de trabalho e pobreza. Nascendo nos mesmos contextos de agricultura ou de mar, mas em famílias mais pequenas, a escolaridade dos pais, apesar de nalguns casos ser mais elevada do que a dos avós (ascendendo um nível), continua a ser significativamente baixa (analfabetos e 1º ciclo, oscilando entre a 3ª e a 4ª classe). Somente no caso de entrevistados do escalão etário dos 18-24 anos é que a escolaridade de pelo menos um dos progenitores oscila entre níveis mais elevados: 3º ciclo, ensino secundário e licenciatura. Os tios paternos e maternos, tenderam a reproduzir a relação dos pais com a escola.

Recorde-se que é a socialização que permite ao indivíduo tornar-se pessoa e sobreviver na sociedade: andar, comunicar, aprender, pensar, desenvolver a consciência de si e do outro, decidir, relacionar-se, etc. Tornar-se pessoa e fazer sociedade são resultados de um mesmo processo que tem tanto de subjetivo e individual como de social (Abrantes, 2011). Durante o período de máxima permeabilidade da aprendizagem, que ocorre na infância, num quadro de configuração social (meio social) mediado por redes de interação, fundam-se as estruturas cognitivas e emocionais basilares para orientar a interpretação e a ação no mundo social. Contudo, a institucionalização da infância (contextos educativos) deverá fazer-nos refletir sobre a miríade de atores que passaram a intervir nesta aprendizagem, que deixou de ser um produto da socialização primária (geralmente familiar), para ser resultado de um processo coletivo de socialização infantil, com técnicas e instituições específicas, diluindo a **tradicional divisão entre diferentes 'etapas e agentes' de socialização**. Entendido como um processo contínuo, inacabado, a socialização traduz-se num conjunto de trocas de experiências, desafios e percursos intergeracionais, cuja intensidade varia ao longo da vida, mas na qual a infância se destaca como momento singular de aprendizagem e incorporação disposicional (Abrantes, 2011).

Na relação entre as redes de sociabilidade e as trajetórias educativas destes vinte adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, observa-se que a escola surge resumidamente vinculada à sua obrigatoriedade, significando uma prevalência das relações circunscritas às redes familiares durante o período da infância, pelo menos até à entrada na escola (seis, sete anos), resultando numa maior uniformização dos seus processos de socialização, contrariando a ideia de um processo plural, apesar de ter garantida a troca de experiências intergeracionais. Na maioria dos casos, o período que antecede a escola foi passado em casa, ao cuidado de um dos progenitores, dos avós, de irmãos mais velhos ou de vizinhos. Só os mais novos relatam a integração em instituições educativas antes da entrada para a escola primária (perto dos quatro anos).

Com a maioria dos entrevistados a apresentar uma relação de abandono com a educação inicial (definida a partir dos anos de escolaridade obrigatória em vigor à data da entrada e saída da escola), tornou-se claro que o peso da designada escolaridade obrigatória (que não contava com nenhum tipo de intervenção¹¹) e dos discursos de alguns progenitores motivadores da frequência escolar como veículo de melhoria das condições de vida, não se conseguia sobrepor à força do contexto. Nomeadamente, nas situações em que numa lógica Maslowiana¹² a integração no mercado de trabalho era prioritária e necessária para a subsistência do agregado, ou para aceder a outro tipo de bens materiais, para além da alimentação e da casa asseguradas pela família.

os pais também não davam muita força (...) e muitos não podiam, não tinham possibilidades disso (José, 55 anos, 1º ciclo, construção civil).

Ainda assim, correspondendo à variedade de contextos dos agregados familiares de origem destes entrevistados, as mensagens herdadas da família ascendente sobre a escola, consideradas como a origem das representações destes adultos sobre a educação formal, foram sendo variadas. Apesar de alguns reconhecerem a importância do estudar para uma melhoria dos contextos existenciais e para o acesso a um conjunto de oportunidades, que lhes tinha sido vedado, outros sublinharam a importância do trabalho, desvalorizando o papel da escola na vida dos filhos. Em ambos os casos, não deixaram de impulsionar ou anuir o abandono, corroborando esta força do contexto e do que era assumido coletivamente como normal, naquele lugar, naquela altura.

O meu pai incentivava-me a estudar, mas era uma casa sem dinheiro. (Joel, 51 anos, 1º ciclo, construção civil)

O meu pai dizia: “a escola? é preciso que vocês trabalhem! A escola, não é preciso escola, para burro já cá tenho muitos.” (Glória, 60 anos, sem escolaridade, limpezas)

A minha mãe disse: “tu é que sabes, se não queres estudar não vais!” (Joana, 44 anos, 1º ciclo, operária indústria têxtil)

*O meu pai nunca nos incentivou a estudar (...) **costuma dizer: “cada estudante, cada ladrão!”** (Marta, 55 anos, 2º ciclo, agricultura)*

Obrigavam a ir para a escola porque era o melhor que a gente tinha, que era onde a gente aprendia aquilo que eles tinham pena de não ter aprendido. (Celina, 63 anos, 1º ciclo, doméstica)

Este peso e esta força externa está presente nos discursos dos entrevistados, até mesmo quando estes referem que o abandono da escola se deveu exclusivamente à sua vontade, contrariando as recomendações dos progenitores (principalmente das mães).

queria ir trabalhar, para ser independente (...) não quis ir mais à escola e foi uma guerra com a minha mãe. (Rosa, 2º ciclo, 28 anos, toma conta de um idoso)

¹¹ Quer das forças de segurança (GNR, PSP) quer de uma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

¹² Pirâmide das necessidades de Maslow.

Se a coerência dos esquemas de ação interiorizados pelos atores depende da coerência dos processos de socialização que acompanharam a sua trajetória, então podemos avançar com uma primeira conclusão que atesta que, atendendo à parca penetração de outros agentes e/ou instituições na socialização destes indivíduos, as trajetórias escolares dos entrevistados reproduziram os esquemas interiorizados, mesmo que esses estivessem extravasado as mensagens herdadas pelo agregado, repercutindo-se na pressão dos fatores exógenos e sociais experienciados pelas redes familiares – nestes casos os principais agentes socializadores. Esta conclusão parece pertinente, quer para as situações em que o abandono ou interrupção da educação inicial tenha acontecido por decisão dos pais, quer tenha sido entendido como resultado da decisão do próprio.

Foi, simultaneamente possível atestar o papel da família na forma como estes adultos lidaram com a escola, encontrando nas mensagens herdadas – e incorporadas – pelo agregado de origem a gênese dos seus esquemas de percepção, apreciação, avaliação e decisão, determinando as suas práticas relativas ao seu percurso educativo culminando, de forma geral, no seu abandono sem retorno (Sebastião & Seabra, 2000).

O número dos vários círculos a que o indivíduo está ligado é um dos aferidores de cultura. (Simmel cit. in Cruz, 1995, p. 574).

Ampliando as redes da infância até aos amigos, foi possível observar que estas redes se compuseram por amigos que, dentro ou fora da escola (nas entradas precoces para o mercado de trabalho), partilhavam a mesma zona de residência, a mesma relação com a escolaridade e contextos próximos aos das famílias de origem. Nalguns casos, inclusivamente, prosseguiram trajetórias profissionais semelhantes às suas, reforçando a continuidade do contexto, principalmente nos casos em que a passagem pela escola foi fugaz. Mas no caso das famílias mais pobres a figura do amigo de infância foi sendo assumida por elementos da família (primos, irmãos), dando conta de um agregado isolado que não mantinha relações com outros elementos da comunidade em que se inseriam.

Éramos muito pobres (...) toda a gente dizia que os filhos do Igor não prestam. Não valem nada. (Glória, 60 anos, sem escolaridade, Limpezas)

Sempre fomos muito, não digo isolados, mas não desenvolvemos relações com os outros. (Mel, 18 anos, 2º ciclo, desempregado)

Os círculos a que o indivíduo pertence constituem como que um sistema de coordenadas, de tal maneira que cada novo grupo determina o indivíduo de modo mais preciso e inequívoco. (Simmel cit. in Cruz, 1995, p. 575)

Então, e as redes que constituem a família atual? Serão elas representantes desse processo contínuo e inacabado que constituí a socialização, atualizando como etapa de transição para a vida adulta a composição das relações sociais destes adultos para quadros de maior heterogeneidade?

Começando pela figura do(a) cônjuge, e atendendo aos seus níveis de escolaridade foi possível observar situações distintas, na relação com a

escolaridade dos entrevistados. Observaram-se casos de trajetórias estacionárias¹³ (o mesmo nível de escolaridade entre ambos e áreas profissionais semelhantes), descendentes (em que o nível de escolaridade é mais baixo, embora se mantenha a mesma área profissional), e ascendentes (em que o nível de escolaridade do(a) cônjuge é mais elevado com intervalos muito distintos – só um patamar, dois ou três patamares), sendo esta a situação mais recorrente em todos os entrevistados. Sobre as atividades profissionais, se nalguns casos a estacionariedade se refletiu no tipo de atividade desenvolvida pelos cônjuges, nos casos em que a trajetória escolar foi ascendente observa-se a introdução de outros contextos profissionais, ainda que nem sempre propiciadores de melhores condições materiais de existência (remuneração e/ou vínculos contratuais). Relacionando os níveis de escolaridade e as atividades profissionais dos(as) cônjuges destes entrevistados encontram-se: agricultura (1º ciclo); pesca (2º ciclo); comércio (1º ciclo e Ensino Secundário); transporte (Ensino Secundário); serralharia civil (1º ciclo e 3º ciclo); limpezas (2º ciclo); mecânica industrial (2º ciclo); eletricidade (2º ciclo). Com a exceção de uma ou outra situação, na maioria dos casos não se verificou uma variação significativa de contextos profissionais, nomeadamente na complexidade das tarefas e na relação destas atividades com modalidades de educação, formação e aprendizagem. Ao longo da sua vida, a maioria destes adultos e dos seus cônjuges não se envolveu noutras atividades educativas/formativas (educação não formal¹⁴) desde a saída/abandono da escola, confirmando uma certa estacionariedade ao nível das suas redes de sociabilidade.

Estaremos, assim, perante um conjunto de atores cujo legado experiencial não se parece encaixar nessa ideia de pluralidade e heterogeneidade de mundos e de descontinuidades, culminando em esquemas de ação e de hábitos que reproduzem lógicas anteriores, nomeadamente as da sua posição social, com expressão nas suas trajetórias profissionais, no envolvimento em outras atividades sociais e cívicas, na construção do novo agregado familiar, etc. Não obstante, a maior clivagem com esta ideia de homogeneidade e reprodução parece ocorrer no momento em que estes adultos têm filhos. Não tendo sido possível recuperar as mensagens herdadas pelos pais dos(as) cônjuges dos entrevistados, optou-se por recolher as mensagens transmitidas aos filhos durante as suas trajetórias escolares, captando desta forma variações das representações herdadas sobre a escola. Note-se que, apesar de não ser possível incluir aqui esse nível de detalhe, a construção das mensagens transmitidas apoia-se nas memórias de aluno(a) de cada entrevistado e das representações introduzidas pelos(as) cônjuges, também elas resultado das mensagens herdadas e das suas experiências escolares.

é pá que eles tinham sempre que aprender, sempre, e que fossem alguém na vida, era sempre o que eu lhes dizia. (Glória, 60 anos, sem escolaridade, Limpezas, três filhos todos eles com níveis de escolaridade entre o 1º ciclo e o 3º ciclo)

¹³ Operacionalização do conceito de trajetórias de acordo com a proposta de Costa, Machado e Almeida (1990, p. 201).

¹⁴ Definição de Aprendizagem ao longo da vida, educação formal, não formal e informal de acordo com o que se encontra no Inquérito à Educação e Formação de Adultos (2016).

Agora quero que eles façam mesmo, né? não é como eu, deixa andar, agora vais fazer, nem que eu tenha que pagar. (...) estuda! aí está, não podem ser todos doutores, nem todos engenheiros, ou todos pedreiros, ou todos carpinteiros, ou padeiros. Mas, obtém o 12º, porque se for preciso tu tens. (Joana, 44 anos, 1º ciclo, operária indústria têxtil, dois filhos, um em idade escolar e em risco de reprovar, outro que frequentou um curso profissional Nível 4)

“estuda que vais colher frutos do estudo que tens!”, que é a melhor vida que eles vão ter também, quando são estudantes (...) que absorvam tudo o que puderem, porque tudo lhes vai fazer falta para a frente (...) estudar, porque o futuro deles vai passar pelo estudo. (Hélio, 49 anos, 3º ciclo, Polícia de Segurança Pública, dois filhos em idade escolar)

Se fores uma pessoa formada e não te sentires bem no teu trabalho podes escolher outros caminhos onde possas fazer o que gostas. (Graça, 61 anos, 1º ciclo, um filho licenciado)

A importância do papel desempenhado pela escola foi mudando ao longo da trajetória destes adultos, principalmente depois de serem pais. A escolaridade que desejam para os filhos é a mais alta, e a escolaridade que os filhos alcançaram, de uma forma geral, foi sempre superior à sua. Todavia, as visões transmitidas sobre a escola não são assim tão diferentes das visões herdadas, prevalece a ideia de uma função instrumental, consubstanciando-se numa via para o alargamento de oportunidades no mercado laboral. Efetivamente, é possível arriscar que, apesar de terem anuído a uma frequência escolar dos filhos mais dilatada no tempo, compreendendo mais anos de escolaridade, o foco permaneceu na importância do trabalho.

Quando auscultados sobre qual a escolaridade mínima que os portugueses deviam ter, esta alteração de importância retoma as representações inicialmente incorporadas, ora desvalorizando a importância da escola e até defendendo que somos um país de doutores, ora reconhecendo que pelo menos o ensino secundário seria o mínimo aceitável, mas sempre com um foco instrumentalizado e dirigido ao outro, que não a si mesmo. As suas representações da escola fazem-se variar entre as mensagens herdadas, a experiência de aluno/a e as mensagens transmitidas aos seus filhos, bem como na opinião sobre que escolaridade deviam ter os portugueses, tornando evidente um património disposicional que sublinha o afastamento da educação formal de si e dos que, tal como eles, são mais velhos, ou têm trabalhos para os quais não se justificam níveis de escolaridade superiores aos que conseguiram obter na educação inicial.

eu acho que é assim, olha pelo menos a escolaridade obrigatória, que é até ao 12º ano, todos devem ter. Deviam de ter, quem consegue, e depois quem quisesse seguir que siga, quem não quiser, mas que consiga trabalho. (Celina, 63 anos, 1º ciclo)

Pelo menos? assim todos? é assim, pelo menos o 9º, mas eu acho que para mim, assim para pessoas mais novas devia ser o 12º ano. (Paulo, 18 anos, 3º ciclo)

Faz-nos falta das classes altas, faz-nos falta das classes baixas, que também que me metem as coisas lá em cima, não é só os doutores e os engenheiros, os piquenos também conseguem fazer coisas de porem em cima, porque se não os outros não eram nada sem aqueles piquenos, nem os piquenos eram nada sem os grandes. (Joana, 44 anos, 1º ciclo)

Sumariamente, pode-se afirmar que a análise sobre as redes de sociabilidade e sobre as suas trajetórias escolares e profissionais permitiu

encontrar, apesar das alterações observadas no que concerne às projeções e às estratégias assumidas durante as trajetórias escolares dos(as) filhos(as), linhas de continuidade nas suas representações e atitudes relativamente à inexistência de uma relação com a educação formal e com outras formas mais estruturadas de aprendizagem ao longo da vida. Apesar de se revelarem conscientes de que a aprendizagem é um contínuo, um processo inacabado, nem os entrevistados, nem a suas redes contemplaram a formalidade das ofertas como forma de continuar a aprender, o que reforça o impacto destas redes quer na socialização dos indivíduos, quer nos seus esquemas de ação, traduzindo-se em trajetórias de adultos que, embora pouco escolarizados se continuarão a manter à margem da educação formal e das suas ofertas, fragilizando a sua autonomia e a possibilidade destes contactarem/acederem a outros círculos e contextos de aprendizagem.

Apesar de se reconhecer o impacto das redes de sociabilidade no desenho das trajetórias destes indivíduos, principalmente no que concerne à educação formal, e através de **uma lógica de ‘não só, mas também’**, é importante dar conta da existência de um desconhecimento generalizado sobre a atual oferta de Educação e Formação de Adultos em Portugal. Assim, e a par do papel determinante dos agentes antroponómicos, deverão ser convocados os efeitos de uma oferta exígua e demasiado oscilante que parece consubstanciar um subsistema do sistema educativo nacional, uma espécie de ensino de segunda que só alguns parecem conhecer e aceder (Capucha, 2015).

Notas conclusivas: “o social no biográfico?” Quantas trajetórias cabem nas biografias dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal

O mundo social está tanto em nós quanto está fora de nós (Lahire, 2005, p. 36)

Determo-nos sobre trajetórias individuais poderá, inevitavelmente, conduzir-nos ao confronto com ideias da ilusão de um eu unificado, homogéneo, ou de seres unitários dotados de responsabilidade individual. Todavia, a consciência de se estar na presença de um mito contemporâneo (livre-arbítrio¹⁵) e a premência de ter presente o lugar do social na produção desse sentimento de singularidade, autonomia e identidade (Elias, 1991 cit. in Lahire, 2005), lembra que estaremos sempre perante um conjunto de existências sujeitas a forças e contra forças internas (disposicionais) e externas (contextuais) (Lahire, 2005, p. 36).

Se para apreender o individual é necessário compreender o geral, então será correto afirmar, em linha com o que defendeu Ginzburg (cit. in Lahire, 2005, p. 33), que nada há de mais geral do que o individual? Assim sendo, a singularidade de um caso só poderá ser compreendida se, em concomitância, se compreenderem os processos gerais que o produzem – a interiorização da exterioridade – ou seja, a realidade social em que este se movimenta, acontece e age. Caberá à sociologia, assim, responder ao desafio de captar a produção

¹⁵ Sam Harris (2012). *Free will*. New York: Free Press

social do indivíduo, ao mesmo tempo que vai revelando que o social também cabe nos traços mais singulares de cada indivíduo (Lahire, 2005).

A pluralidade do(s) eu(s), associada à multissocialização que caracteriza as sociedades contemporâneas, parece enfraquecer nos atores a consciência dos determinismos a que se encontra sujeito, induzindo-o na ilusão de liberdade de decisões e comportamentos. No entanto, e atendendo aos relatos recolhidos nesta investigação, parece que mesmo em contextos de socialização menos plurais, essa consciência sobre a sua sujeição a determinismos não surge na maioria dos discursos, fazendo da escolha de não retornar à escola uma decisão que entendem sua, mais do que dos constrangimentos impostos pelo exterior (família, trabalho, oferta, etc.).

Em concomitância e antítese, as reflexões que estes indivíduos vão realizando sobre as suas trajetórias deixam sobressair uma consciência de posição social distante da sua capacidade de intervir e de a alterar. Assim, o retorno à educação formal é sempre visto como um caminho e opção para outros indivíduos e nunca para si próprios, ora satisfeitos com a sua posição, **ora ‘confinados’ ao lugar que sempre ocuparam.**

Este pequeno recorte permitiu confirmar uma presença que alude à ideia de um movimento em espiral entre o social e o individual – e vice-versa – nos relatos de vida que foram recolhidos com o desiderato de conhecer a relação de indivíduos pouco escolarizados com a educação formal, compreendendo o seu não retorno. Dentro de cada biografia foi encontrada uma miríade de trajetórias de todos quantos os que compõem as redes de sociabilidade destes adultos, impossibilitando uma dissociação entre trajetória e redes. Efetivamente, aqui o social surge insculpido em cada relato que nos conta tanto de si e da sua história, como da história e da realidade social dos países, localidades, comunidades, escolas e profissões, nos quais se foram integrando e movimentando. Este (re)contar, esta narração de outros em si, permite-nos identificar a gênese de uma relação distante com a educação formal, desvelando padrões e idiosincrasias entre perfis tão distintos de adultos.

Nesta investigação foi-se tornando clara a importância de conhecer com profundidade os contextos, a escolaridade e os percursos profissionais de avós, pais, tios, primos, irmãos, amigos, colegas de trabalho, cônjuges, filhos e outros elementos considerados pelos próprios entrevistados como relevantes para a sua construção biográfica. A ampliação da escala sobre as trajetórias das redes que cabem em cada uma destas biografias, permitirá captar a gênese e as contextualidades das disposições, a sua manutenção e a sua transferibilidade (possível/necessária em contextos diferentes) face à aprendizagem ao longo da vida. A construção de um património de disposições e de tipos reflexividades, englobará o grau de extensão e heterogeneidade dos contextos socializadores, as variações das disposições (diacrónica/sincrónica) e a possibilidade de estarmos perante uma dicotomia disposicional no que concerne à educação formal, à educação e formação de adultos e à aprendizagem ao longo da vida.

Referências

- Abrantes, P. (2011). Para uma teoria da socialização. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 21, 121-139.
- Abrantes, P. (2013). *A escola da vida: Socialização e biografia(s) da classe trabalhadora*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Aníbal, A. (2014). *Aprender com a vida: Aquisição de competências de literacia em contextos informais* (Tese de Doutoramento em Sociologia). ISCTE, Lisboa.
- Araújo, L. (2015). Educação de adultos: Soluções transitórias para um problema persistente. In Maria de Lurdes Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal*, Vol. I, *A construção do sistema democrático de ensino* (pp.353-392). Lisboa: Almedina.
- Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos: Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: Celta Editora
- Beck, U. (2017). *A metamorfose do mundo: Como as alterações climáticas estão a transformar as sociedades*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, D. (1999). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. New York: Basic Books.
- Bertaux, D. (1979). *Destinos pessoais e estrutura de classe: Para uma crítica com antropolgia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bourdieu, P. (1979/2010). *A distinção*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (1980/2004). *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de Século.
- Carmen, C. (2013). Formação de adultos pouco escolarizados: paradoxos da perspetiva da aprendizagem ao longo da vida. *Perspectiva*, 31(2), 449-477. doi:10.5007/2175-795X.2013v31n2p449
- Capucha, L. (2015). Iniciativa novas oportunidades, o tempo da igualdade. In Maria de Lurdes Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal*, Vol.com *A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 393 – 410). Lisboa: Almedina.
- Carvalho da Silva, V., & Ávila, P. (2018). Ficar de fora das (novas) oportunidades: Um retrato da população pouco escolarizada à margem dos processos de educação formal. In *X Congresso Português de Sociologia*. (pp. 299-300). Covilhã.
- Carvalho da Silva, V. (2019). Dispositions of adults with low education levels, and who haven't returned to formal education, towards lifelong learning. *European Journal of Education*, 2(2), 86-101.
- Carvalho da Silva, V., & Ávila, P. (no prelo). À margem da educação formal: O fenómeno da população pouco escolarizada em Portugal que não retomou modalidades formais de educação e aprendizagem. In *VI Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação*. Braga.
- Cavaco, C. (2013). Formação de adultos pouco escolarizados: Paradoxos da perspetiva da aprendizagem ao longo da vida. *Perspectiva*, 31(2), 449-477. doi:10.5007/2175-795X.2013v31n2p449
- Cruz, M. (1995). *Teorias sociológicas: Os fundadores e os clássicos (Antologia de Textos)*. Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A., Machado, L., & Almeida, J. (1990). Estudantes e amigos: Trajetórias de classe e redes de sociabilidade. *Análise Social*, vol. XXC, 193-221.
- Costa, A. F. da, Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, R. (2013). Mixed-methods evaluation in complex programmes: The national reading plan in Portugal. *Evaluation and Program Planning*, 39, 1-9. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2013.02.001
- Enguita, M. (2007). *Educação e transformação social*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Das redes de socialibilidade às trajetórias: Representações sobre a escola dos indivíduos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal

- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. London: Trentham Books.
- Goffman, E. (1979). *Gender advertising*. Londres: The Mac-Millan Press.
- INE (2016). *Documento metodológico. Inquérito à educação e formação de adultos*. Lisboa: INE.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning, and the learning society: Sociological perspectives* (vol. 2). New York: Routledge.
- Javeau, C. (1998). *Lições de sociologia*. Lisboa: Celta. [Obra original publicada em 1997].
- Lahire (2003). *O Homem plural: As molas da ação*. Lisboa: Instituto Piaget. [Obra original publicada em 2001].
- Lahire, B. (2005). Patrimónios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 11-42.
- Lahire, B. (2006). *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed.
- Machado, F., Almeida, A., & Costa, A. (Orgs.). (2016). *Sociologia e sociedade: Estudos de homenagem a João Ferreira de Almeida*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Pinto, J., & Pereira, V. (Orgs.). (2007). *Pierre Bourdieu: A teoria da prática e a construção da sociologia em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- Sebastião, J., & Seabra, T. (2000). Renunciar à escola: O abandono escolar na escolaridade obrigatória. In *Práticas e processos de mudança social: Actas do III Congresso Português de Sociologia*. Oeiras: Celta Editora.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge societies*. Londres: Sage.