

Repositório ISCTE-IUL

Deposited in *Repositório ISCTE-IUL*:

2022-05-16

Deposited version:

Accepted Version

Peer-review status of attached file:

Peer-reviewed

Citation for published item:

Silva, V. C. da (2022). 'Existe uma idade para aprender?': Representações sobre a aprendizagem ao longo da vida dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal. In Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa, Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros, Ana Rita Faria (Ed.), *Educação e Idades da Vida: Problemáticas de Investigação e Desafios na Sociedade Contemporânea*. Atas do XXVIII Colóquio da AFIRSE Portugal. (pp. 733-747). Online: AFIRSE Portugal; Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Further information on publisher's website:

<http://afirse.ie.ul.pt/coloquios/xxviii-coloquio-2021/>

Publisher's copyright statement:

This is the peer reviewed version of the following article: Silva, V. C. da (2022). 'Existe uma idade para aprender?': Representações sobre a aprendizagem ao longo da vida dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal. In Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa, Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros, Ana Rita Faria (Ed.), *Educação e Idades da Vida: Problemáticas de Investigação e Desafios na Sociedade Contemporânea*. Atas do XXVIII Colóquio da AFIRSE Portugal. (pp. 733-747). Online: AFIRSE Portugal; Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.. This article may be used for non-commercial purposes in accordance with the Publisher's Terms and Conditions for self-archiving.

Use policy

Creative Commons CC BY 4.0

The full-text may be used and/or reproduced, and given to third parties in any format or medium, without prior permission or charge, for personal research or study, educational, or not-for-profit purposes provided that:

- a full bibliographic reference is made to the original source
- a link is made to the metadata record in the Repository
- the full-text is not changed in any way

The full-text must not be sold in any format or medium without the formal permission of the copyright holders.

«EXISTE UMA IDADE PARA APRENDER?»: REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA DOS ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS QUE NÃO RETOMARAM A EDUCAÇÃO FORMAL.

Vanessa Carvalho da Silva

Iscte, Instituto Universitário de Lisboa; CIES, Centro de Investigação e Estudos de vpcsa@iscte-iul.pt; Bolseira de Doutoramento FCT SFRH/BD/135682/2018

Resumo

As sucessivas análises sobre a mudança e a metamorfose das sociedades contemporâneas têm revelado contextos marcados pela celeridade e descontinuidade das transformações estruturais, bem como pelo papel atribuído ao conhecimento, qualificações e às competências enquanto recursos relevantes para a ação (Bell, 1999; Beck, 2017). Analisando a sua distribuição concluiu-se que estes recursos têm tido um impacto crescente e significativo na estrutura destas sociedades, repercutindo os seus efeitos na multiplicidade das suas dimensões: da vida social e política, às estruturas económicas.

A centralidade atribuída ao conhecimento e à escolaridade tem contribuído para a emergência de uma sociedade aprendente (Jarvis, 2007), na qual os sujeitos têm sido chamados a adaptarem-se permanentemente através da aprendizagem ao longo da vida (ALV) (Enguita, 2007). Efetivamente, 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 ALV, chamando a atenção para o despoletar de novas, e a reprodução de velhas, desigualdades sociais (Ávila, 2008; Costa, 2012; Alves, 2010).

Amplamente reportados em estudos nacionais e internacionais, os efeitos para os segmentos da população que ficam de fora das dinâmicas da ALV sublinham os riscos de exclusão social, desemprego, pobreza, vulnerabilidade na saúde, menor participação cívica, etc. Não obstante, Field (2006) dá conta do pouco que se sabe, do ponto de vista sociológico, sobre a população que tem sido deixada para trás, num quadro de generalização da ALV.

Inserida no âmbito de um projeto de investigação que integra o doutoramento em sociologia, em torno dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal - cuja abordagem metodológica privilegiou a complementaridade potenciada pela utilização de métodos mistos, contribuindo para o seu conhecimento sociológico - esta proposta de comunicação visa apresentar os primeiros resultados da sua componente intensiva. A análise dos vinte relatos de vida já recolhidos, de acordo com os perfis previamente identificados através da componente extensiva desta investigação (Carvalho da Silva e Ávila, 2019) permitiu conhecer as representações sobre a educação inicial [escola] e a aprendizagem, traduzindo-se em formas distintas de relação/ação com a ALV, destes adultos pouco escolarizados que têm ficado à margem da sociedade educativa em Portugal.

Palavras-chave: aprendizagem ao longo da vida; adultos pouco escolarizados; representações; educação formal.

Résumé

Les analyses successives des changements et des métamorphoses dans les sociétés contemporaines ont révélé des contextes marqués par la rapidité et la discontinuité des transformations structurelles, ainsi que par le rôle attribué aux connaissances, aux qualifications et aux compétences en tant que ressources pertinentes pour l'action (Bell, 1999 ; Beck, 2017). En analysant leur répartition, il a été conclu que ces ressources ont eu un impact croissant et significatif sur la structure de ces sociétés, avec leurs effets sur de multiples dimensions : de la vie sociale et politique aux structures économiques.

La centralité attribuée à la connaissance et à la scolarisation a contribué à l'émergence d'une société de l'apprentissage (Jarvis, 2004), dans laquelle les individus ont été appelés à s'adapter en permanence grâce à l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) (Enguita, 2007). En fait, la recherche dans ce domaine nous a permis de comprendre la ou les nouvelles relations que ces sociétés et individus ont établies avec la connaissance et l'apprentissage tout au long de la vie, en attirant l'attention sur le déclenchement de nouvelles inégalités sociales et la reproduction des anciennes (Ávila, 2007 ; Costa, 2012, Alves, 2010).

Largement évoqués dans les études nationales et internationales, les effets sur les segments de la population qui sont laissés en dehors de la dynamique de l'apprentissage tout au long de la vie mettent en évidence les risques d'exclusion sociale, de chômage, de pauvreté, de vulnérabilité sanitaire, de faible participation civique, etc. Néanmoins, Field (2006) rapporte à quel point on sait peu de choses,

d'un point de vue sociologique, sur la population qui a été laissée pour compte dans le cadre de l'UIL généralisé.

Dans le cadre d'un projet de recherche intégrant un doctorat en sociologie, autour d'adultes peu scolarisés n'ayant pas repris l'éducation formelle - dont l'approche méthodologique a privilégié la complémentarité renforcée par l'utilisation de méthodes mixtes, contribuant à leur connaissance sociologique - cette proposition de communication vise à présenter les premiers résultats de sa composante intensive. L'analyse des vingt comptes de vie déjà collectés, selon les profils précédemment identifiés grâce au vaste volet de cette recherche (Ávila et Silva, 2019) nous a permis de connaître les représentations de l'éducation initiale [école] et de l'apprentissage, qui se traduisent par des formes distinctes de relation/action avec l'apprentissage tout au long de la vie, de ces adultes peu instruits qui ont été laissés en marge de la société éducative au Portugal.

Mots clés : apprentissage tout au long de la vie ; adultes peu scolarisés ; représentations ; éducation formelle.

«EXISTE UMA IDADE PARA APRENDER?»: O FENÓMENO DA POPULAÇÃO POUCO ESCOLARIZADA QUE TEM PERMANECIDO À MARGEM DA EDUCAÇÃO FORMAL EM PORTUGAL

Objeto de uma investigação que decorre no âmbito de um projeto de doutoramento, intitulado «Ficar de Fora: Contextos, Processos, Disposições e Reflexividades, dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal», a população pouco escolarizada que tem permanecido à margem das sociedades educativas, em Portugal, ainda representa um fenómeno pouco explorado na investigação sociológica.

A pertinência deste foco analítico discorre da inexorabilidade da aprendizagem contínua perante cenários que extravasam a mudança, deixando-nos perante sociedades em metamorfose (Beck, 2017) constante e cada vez mais rápida, impregnadas de informação e estruturadas pelo conhecimento. Os múltiplos desafios que têm resultado desta realidade, manifestam-se em vários planos - do económico ao educativo - e níveis - das instituições aos indivíduos - do social. A aprendizagem, o conhecimento e as competências tornaram-se requisitos fundamentais para a participação dos indivíduos nas ditas sociedades modernas. A responsabilização e exigência sobre os indivíduos de uma capacidade de aprendizagem e adaptação constantes - lifelong e life-wide- desigualmente distribuída, tem resultado no aumento de processos de exclusão dos segmentos da população que permanecem à margem desses processos (Enguita, 2007).

Os estudos sobre a participação em atividades de ALV, têm dado conta que o envolvimento e participação dos menos escolarizados corrobora a presença de um efeito Mateus (Merton, 1977), isto é, que os que têm menos qualificações têm sido os que menos lhe acedem (Aníbal e Ávila, 2019; Alves, 2010; Desjardins, Rubenson & Milana, 2006), ao mesmo tempo que se tem alertado para os impactos dos baixos níveis de escolaridade nos níveis de literacia (Ávila, 2008), o que em Portugal tem exigido um duplo esforço, por se ter atestado uma relação positiva entre ambos. Ser-se pouco escolarizado e ter baixos níveis de literacia reduz as oportunidades e as redes de sociabilidade profissionais – e consequentemente as remunerações que dele resultam - fragiliza a saúde e o bem-estar, diminui a participação cívica, potencia a exclusão digital e aumenta a vulnerabilidade relativamente à desinformação (UE HIGH LEVEL GROUP OF EXPERTS ON LITERACY, 2012; Desjardins, Rubenson & Milana, 2006; Eurydice, 2015). Apesar do reconhecimento sobre o papel da educação formal na preparação dos indivíduos para outras aprendizagens (Valente, 2014), deveremos analisar este

fenómeno a partir da existência de uma possibilidade de um *ficar de fora* intencional, enquanto opção, vontade e decisão consciente (Field, 2006). Procurou-se, assim, descortinar os contextos em que o 'peso' do conhecimento enquanto recurso das sociedades contemporâneas parece não ter sido sentido da mesma forma.

A necessidade de compreender o fenómeno nacional dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal orientou esta investigação em dois momentos. A opção por uma abordagem de métodos mistos visou responder, num primeiro momento, à necessidade de mapeamento do fenómeno, culminando na identificação de perfis deste segmento da população. Num segundo momento, procurou-se captar a diversidade, a idiosincrasia e singularidade dos contextos, processos, disposições e reflexividades dos adultos pouco escolarizados que em Portugal, não retomaram processos formais de educação.

1. A definição de um objeto

Toda a investigação se vê confrontada com o complexo desiderato de observar uma realidade, da qual apenas se consegue apreender uma parte, sabendo à priori que essa parte será sempre um produto combinado entre o que é a realidade e aquilo que o(a) investigador(a) dela observa e retira.

O exercício de definir o objeto que enforma o fenómeno dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação não formal, exigiu o esclarecimento prévio sobre quem seriam os adultos, o que significaria ser-se pouco escolarizado e o que se pretendia dizer com «que não tivessem retomado processos de educação formal». Utilizando como referência inquéritos nacionais e europeus de educação e formação de adultos (IEFA, 2016), por adultos compreenderam-se os indivíduos com idades superiores e iguais a 18 anos. A definição do que significaria ser-se pouco escolarizado acabou por encontrar a sua fundamentação na Lei da Escolaridade Obrigatória Nacional (Lei n.º 85/2009) e em documentos e orientações da Comissão Europeia, OCDE e da UNESCO sobre a ALV (Eurydice, 2015; Cedefop, 2016; UNESCO, 2016). Assim, por pouco escolarizados compreenderam-se todos os indivíduos com um nível de escolaridade completo mais elevado igual ou inferior ao 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano). A situação de não retorno à educação formal foi definida a partir do término da educação inicial, procedida da ausência continuada de envolvimento noutras modalidades formais de educação. Na possibilidade de ter existido uma tentativa, esta não poderia ter sido bem-sucedida.

2. Etapa extensiva: alguns dados avistados de cima

Esta etapa da investigação foi acompanhada pela analogia recorrente à vista de cima obtida através de um drone. A ideia de uma recolha de dados *a alguns pés do chão* - a 400 pés (120m) – esteve presente durante a análise de dados secundários que permitiram retirar da invisibilidade os principais contornos desta realidade em que se inscreve a população pouco escolarizada que tem permanecido à margem da sociedade educativa (Carvalho da Silva e Ávila, 2018). Foi suportada pela análise dos microdados do inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA, 2016), cuja conceção dos instrumentos é da responsabilidade do Eurostat, cabendo ao Instituto Nacional de Estatística a sua adaptação, desenho da amostra e recolha da informação no território nacional.

À vantagem da garantia de representatividade dos dados relativos à população portuguesa, acresce o desafio deste não ser um instrumento feito à medida para esta investigação, o que exigiu um trabalho intensivo para responder ao desiderato de identificar este segmento. Para esta comunicação, considerou-se pertinente convocar apenas os dados relativos ao seu peso na população portuguesa.

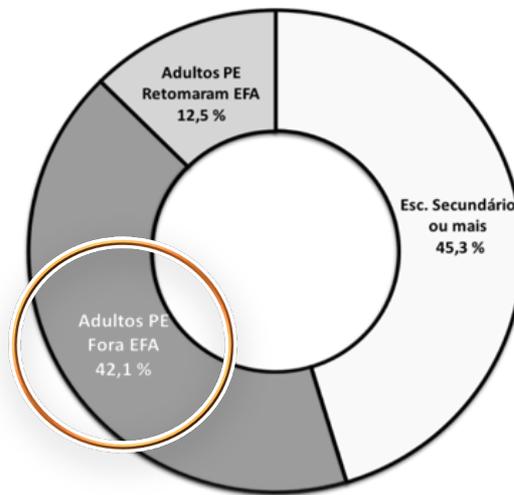


Gráfico 1 Situação da população face à escolaridade. Fonte INE, IEFA, 2016. Cálculos das autoras (Carvalho da Silva e Ávila, 2018)

As principais conclusões a retirar deste mapeamento são, que não estamos perante um fenómeno residual ou socialmente circunscrito (compreende 42 % da população portuguesa), e que apesar de apresentar diferentes incidências é transversal a toda a sociedade portuguesa (Carvalho da Silva e Ávila, 2018).

2.1. Uma proposta de perfis identificados a partir do IEFA 2016

Através de uma análise de correspondências múltiplas (ACM) e de Clusters (IEFA, 2016), foi possível avançar para a identificação de três perfis dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, mobilizando dados relativos ao nível de escolaridade, condição perante o trabalho, idade, sexo e grupo profissional.

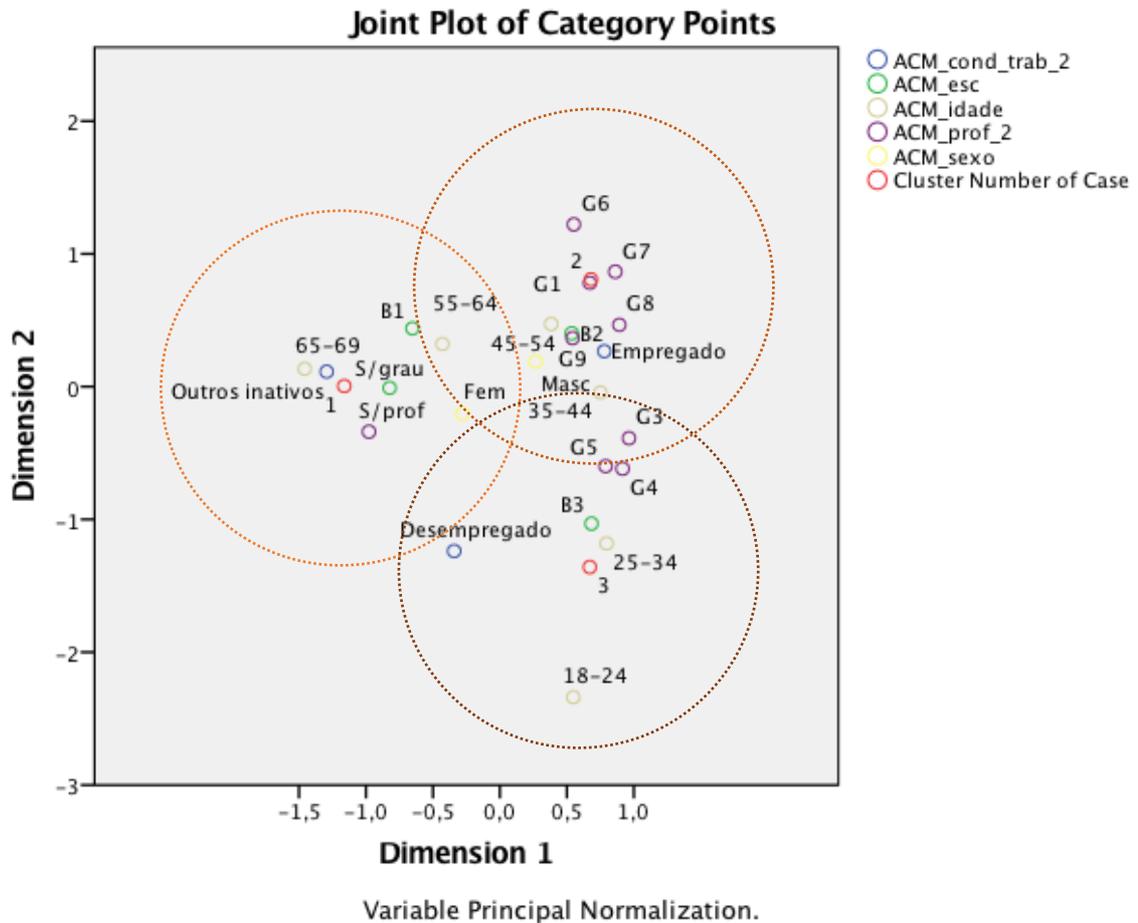


Gráfico 2 Perfis adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal. Fonte INE, IEFA 2016. Cálculos das autoras (Carvalho da Silva e Ávila, 2018)

Encontrou-se um esquiço do geral no singular, vislumbram-se alguns padrões sobre os quais se parecem agrupar estes indivíduos, apesar de se ter corroborado a sua heterogeneidade. Foi possível observar uma *interpenetração* entre alguns dos elementos dos três perfis, nomeadamente entre o perfil 1 e 2, e o perfil 2 e 3, dando conta de zonas cinzentas como se encontra na generalidade dos exercícios de categorização. Ainda assim, foi possível concretizar uma proposta que dá conta de três perfis deste segmento da população portuguesa.

O Perfil 1 é composto por adultos de ambos os sexos, mais velhos (com idades entre os 55 e os 69 anos), menos escolarizados (sem grau de escolaridade, ou com o nível B1), outros inativos na condição perante o trabalho e, logicamente, sem grupo profissional associado. O Perfil 2, que compreende um conjunto mais abrangente de grupos etários, num intervalo que vai dos 35 aos 64 anos, de ambos os sexos, é composto por adultos empregados, com uma escolaridade de nível B2 e distribuídos por diversos grupos profissionais: profissões das forças armadas, técnicos e profissões de nível intermédio; agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta; trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices; operadores de instalações de máquinas e trabalhadores da montagem e trabalhadores não qualificados. Por fim, o perfil 3 - que incorpora alguns elementos do perfil 2 - integra sobretudo adultos mais jovens, de ambos os sexos, com idades entre os

18 e os 34 anos, embora também contemple alguns elementos do escalão etário dos 35 aos 44 anos. Composto mormente por indivíduos desempregados e com uma escolaridade de nível B3, no caso dos que se encontram a trabalhar distribuem-se pelos seguintes grupos profissionais: trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores; pessoal administrativo e, apesar de menos expressivo, o grupo de técnicos e profissões de nível intermédio.

A mais valia desta «arrumação», para além de nos ajudar a conhecer este fenómeno, é a sua função como azimute da etapa qualitativa.

O PROBLEMA ATÁVICO DO DÉFICE DA QUALIFICAÇÃO PORTUGUESA

Quando nos debruamos sobre o segmento da população pouco escolarizada, somos obrigados a revisitar o problema histórico da subqualificação da população adulta em Portugal. Uma forma de contar esta história é através das políticas públicas e dos programas que foram surgindo e desaparecendo da agenda política entre as crises económicas, sucessivas eleições e consequente alteração de governos, episódios que narram a história política do país.

Araújo (2014, pp. 353-392), identifica 5 fases distintas da política pública nacional adjacentes à tentativa de resolução do problema das baixas qualificações da população adulta. Com um início que remonta à década de 50 do século XX, **a primeira fase** decorre entre 1950 e 1973, resume-se no foco dado ao analfabetismo que resultou no Plano de Educação Popular (1952) e na Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA), com o objetivo de sensibilizar a população para a necessidade de instrução. **A segunda fase**, entre 1974 e 1985, foi a década da educação popular e dos movimentos sociais. Dinamizaram-se iniciativas de carácter social e cultural que se repercutiram na alfabetização, na educação de adultos e nas políticas públicas: Campanhas de Dinamização Cultural do MFA, Campanhas de Alfabetização no âmbito do serviço cívico estudantil e o Plano Nacional de Alfabetização. **A terceira fase**, de 1986 a 1999 [os resultados do ensino recorrente na educação de adultos ficam aquém das expectativas] é criada e implementada a Lei de Bases do Sistema Educativo [LSBE] e alargado o tempo de escolaridade obrigatória para 9 anos. A EFA resumia-se à Educação Permanente, a Formação Profissional e a Educação não-formal. Entre 2000 e 2011, decorre **a quarta fase**, envolta num novo paradigma para a educação de formação de adultos, podendo considerar-se como a sua fase dourada. Durante este período as políticas de educação de adultos foram pensadas tendo em conta as especificidades da população a que se destinavam, culminando no desenvolvimento conceptual e na adoção de práticas adequadas para o combate do problema. Foi um período sem precedentes na história da educação de adultos em Portugal. **A quinta fase**, entre 2012-2014, ficou marcada como um período de enorme retrocesso nas políticas de Educação e Formação de Adultos [EFA]. O problema da qualificação da população adulta ausenta-se da agenda política e assiste-se à rutura com as estratégias adotadas no período anterior e não se vislumbram alternativas ou soluções.

No decorrer de uma **sexta fase**, depois de uma nova alteração do governo, assiste-se timidamente à emergência dos Centros Qualifica e à manutenção e recuperação de algumas das estruturas que resultaram da era dourada. Sobre esta fase, apenas podemos deixar algumas questões sobre a sua atuação, sugestionadas pelo desconhecimento desta oferta confirmada pelo trabalho de terreno. Para

quem têm sido dirigidas esta ofertas e quem têm sido os seus públicos efetivos? Quem tem sido deixado para trás?

Não obstante, estes avanços e recuos da EFA fizeram-se sentir na participação da população portuguesa em atividades ALV, como se pode verificar no quadro seguinte:

		Aprendizagem formal			Aprendizagem não formal			Aprendizagem Informal		
		2007	2011	2016	2007	2011	2016	2007	2011	2016
Sexo	Feminino	7,0	11,0	3,8	21,6	40,2	43,2	39,5	68,9	89,8
	Masculino	6,0	10,0	4,3	23,3	39,2	45,7	38,3	64,1	87,1
Idade	25-34 anos	13,8	17,7	11,8	31,8	52,9	55,5	50,6	76,4	94,2
	35-44 anos	6,4	12,8	3,1	24,7	46,4	52,7	41,2	71,0	92,2
	45-54 anos	3,1	8,0	1,9	20,0	37,1	42,0	34,3	63,6	87,5
	55-64 anos	1,2	3,0	0,7	10,1	20,2	28,3	25,8	54,0	80,7
Escolaridade	S/grau completo	0,0	4,3	1,8	0,8	6,3	19,0	11,2	31,9	63,4
	Básico 1	1,1	3,3	0,4	6,8	18,0	17,7	20,3	47,9	74,0
	Básico 2	5,5	6,1	1,4	14,7	27,5	29,1	34,8	62,2	84,1
	Básico 3	7,3	16,6	3,1	27,1	42,2	42,1	47,1	72,9	89,8
	Secundário	14,1	15,6	5,4	37,1	55,1	54,4	55,8	78,3	94,3
	Ensino superior	14,7	13,7	8,1	57,6	71,1	68,5	71,2	85,5	97,5
RVCC			48,9			48,3			78,8	

Tabela 1 Participação em atividades de aprendizagem formal, não formal e informal, segundo o sexo, a idade, a escolaridade e a participação em PRVCC (%) (Ávila e Aníbal, 2018)

O que este quadro nos diz, além da confirmação de um maior envolvimento dos mais escolarizados em atividades de ALV, é que entre 2011 e 2016 se registou uma quebra acentuada, para valores mais baixos do que os de 2007, no envolvimento dos adultos em modalidades de educação formal, em todos os escalões etários e para todos os níveis de escolaridade. A mesma situação pode ser confirmada através do quadro 2, em que se torna visível a quebra acentuada das matrículas em ofertas EFA em todos os níveis de ensino e ciclos de estudos entre 2008 e 2019, passando de valores na ordem da centena de milhares [159 149 (Básico); 169 190 (Secundário)], para a dezena de milhares [27 225 (Básico); 48 153 (secundário)]. Note-se a prevalência, ao longo dos anos, de números baixos de matrículas nestas modalidades em todos os níveis mais baixos de escolaridade, sendo visível o suprarreferido efeito Mateus nesta relação dos portugueses com a Educação e com a aprendizagem.

Alunos matriculados, em ofertas de educação e formação orientadas para adultos, por nível de ensino e ciclo de estudos, em Portugal (2008/09 a 2018/19)

Ano letivo	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Ensino básico	159 149	143 718	104 793	68 717	25 325	17 337	26 142	27 375	30 927	31 458	27 225
1.º Ciclo	2 186	3 260	3 573	2 510	1 679	2 063	2 805	2 840	2 847	3 130	2 827
2.º Ciclo	14 190	15 992	18 570	14 063	5 004	4 847	5 854	6 695	7 132	6 324	5 526
3.º Ciclo	142 773	124 466	82 650	52 144	18 642	10 427	17 483	17 840	20 948	22 004	18 872
Ensino secundário	169 190	142 523	96 274	62 804	36 615	21 965	32 831	34 670	42 053	50 092	48 153

Nota: Para consultar a série completa (desde 2000/01), aceda aos ficheiros .xls e .ods disponíveis no canto superior direito desta página.

Tabela 2 Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (setembro de 2020)

De acordo com as estimativas feitas pelo INE, em 2020 a taxa de escolaridade do nível secundário da população portuguesa é de 58 % (HM), enquanto a taxa de escolaridade do nível superior é de 28 % e a do nível básico é de 77 %. Perante este cenário e apesar do tanto que já se fez, ao longo do tempo, continua a ser imperativa a pergunta: o é que não tem funcionado na resolução da subqualificação dos portugueses, principalmente na população adulta menos escolarizada?

O QUE SIGNIFICA APRENDER AO LONGO DA VIDA?

A celeridade da mudança (Enguita, 2007), transformações que passaram a ocorrer no ciclo de vida de uma mesma geração, exige uma adaptação e atualização constantes para *não se ficar para trás*. Este novo paradigma das sociedades contemporâneas, que se fez acompanhar por sucessivas crises económicas, foi introduzindo a necessidade de se romper com a visão detida sobre a educação e a formação, conduzindo as sociedades ao abandono da ideia de que os conhecimentos e competências adquiridas na educação inicial eram recursos suficientes e duráveis.

Falar em ALV é falar em educação formal, não formal e em aprendizagem informal. É falar na população adulta, implicando um alargamento das categorias etárias e sociais, abrangendo múltiplas situações e contextos. Os processos de aprendizagem são perspetivados a partir de duas marcas fundamentais: *life long e life wide*.

Mas o que significa aprender ao longo da vida? as definições propostas por diferentes organismos (UNESCO; OCDE; Comissão Europeia) não diferem muito entre si, mas todas enfrentam o mesmo problema, a necessidade de «vestir» todas as realidades, deixando em zonas cinzentas os contornos singulares das formas de aprender, principalmente as que surgem fora da vestimenta apertada das instituições e as que se vão reinventando com a própria metamorfose das sociedades (Beck, 2017), multiplicando e ampliando as oportunidades de aprender a qualquer hora e em qualquer lugar. Mas aprender o quê e para quê?

Por motivos metodológicos, a definição da ALV alinha-se com a proposta do IEFA (2016), ilustrada pelos conceitos da figura 1.

Aprendizagem formal	Aprendizagem não formal	Aprendizagem informal
Educação ou formação ministradas em instituições de educação e formação, em que a aprendizagem é organizada, avaliada e certificada sob a responsabilidade de profissionais qualificados. Constitui uma sucessão hierárquica de educação, na qual a conclusão de um dado nível permite a progressão para níveis superiores.	Formação que decorre normalmente em estruturas institucionais, devendo conferir um certificado de frequência de curso. Esta certificação não é, normalmente reconhecida pelas autoridades nacionais, não permitindo a progressão na sucessão hierárquica de níveis de educação e formação.	Formação que decorre das atividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família, a vida social ou o lazer. Normalmente tem lugar fora das estruturas institucionais, decorrendo num ambiente de aprendizagem que o aprendente (ou outra pessoa) pode organizar e estruturar livremente. Não confere certificação, embora as competências adquiridas por esta via possam vir a ser submetidas a processos de validação e certificação.

Tabela 3 Definições de ALV, documento metodológico (INE, 2016)

«EXISTE UMA IDADE PARA APRENDER?» OS ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS QUE SE TÊM MANTIDO À MARGEM DA SOCIEDADE EDUCATIVA

1. Os adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal: a caracterização de um objeto

No segundo momento desta investigação, que compreendeu uma abordagem intensiva, foram feitas 21 entrevistas semiestruturadas, num formato metodológico semelhante às narrativas de vida de Bertaux (2020). Foram entrevistados indivíduos de ambos os sexos [10M; 11H] com idades compreendidas entre os 18 e os 76 anos e com níveis de escolaridade distribuídos entre o nenhum nível de escolaridade [1], 1º Ciclo do ensino básico [8], 2º Ciclo do ensino básico [6] e o 3º Ciclo do ensino básico [6]. No que concerne às áreas profissionais distribuem-se entre a agricultura, a pesca e o turismo, limpezas, costura, design de música digital, polícia de segurança pública, produção animal, educação, indústria, construção civil, cuidados a idosos e manutenção industrial. Relativamente à condição perante o trabalho, para além dos empregados [16] foram também entrevistados desempregados [3] e reformados [2].

As entrevistas foram feitas num processo *ongoing*, ou seja, através de diferentes momentos [entre 2 e 4 encontros], com uma duração média de 2h cada, com o propósito de manter a atenção, de criar uma relação e de deixar trabalhar a rememoração. O seu carácter biográfico teve o propósito de captar contextos, redes de sociabilidade, trajetórias individuais e das redes, representações e reflexividades sobre a aprendizagem, a educação formal [inicial e de adultos] a escolaridade [a sua, as que projetam para os seus filhos ou irmãos mais novos e a dos portugueses], outros contextos de aprendizagem e sobre as decisões de não retorno destes adultos a modalidades formais de educação.

O recorte para este colóquio resulta de um tópico que integra a entrevista «existe uma idade para aprender?», que depois de cruzado com outras dimensões permitiu explorar as representações dos indivíduos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal sobre a ALV.

2. Ser-se pouco escolarizado

O ponto de partida utilizado para avaliar a escolaridade de uma população deixou de contar apenas com a evolução nacional das políticas públicas, dos decretos de lei e dos programas, tendo passado a ser monitorizado e avaliado a partir de recomendações europeias desde 1986, momento em que o país passou a integrar os estados membros da então Comunidade Económica Europeia.

Não obstante, quando nos debruçamos sobre a lei da escolaridade obrigatória nacional somos induzidos a refletir sobre o seu impacto na relação da população com a educação formal, *quicá* compreendendo parte do problema do seu défice de qualificação. Se nos detivermos sobre a sua evolução observamos que Portugal conta com 26 anos de uma escolaridade obrigatória de 3 anos [1930-1956], seguida de 22 anos de uma escolaridade obrigatória de 6 anos, acompanhados por um problema de resposta da rede escolar para o conseguir garantir [1964-1986]. Com a LBSE de 1986, emerge um novo período de uma escolaridade obrigatória de 9 anos [dos 6 aos 15 anos de idade] que durou 23 anos [1986-2009] – note-se que a idade surge como alternativa à concretização da escolaridade, aumentando o foço entre os que tinham e os que não tinham a escolaridade considerada padrão para a integração no mercado de trabalho e o prosseguimento dos estudos para outros níveis e ofertas.

A lei da escolaridade obrigatória em vigor desde 2009 [Lei n.º 85/2009: 12 anos ou 18 anos de idade], volta a deixar como alternativa a idade a todos aqueles que têm no seu percurso a experiência de reprovações e outros insucessos que culminam na saída da escola sem a conclusão do ensino secundário [ou sem sequer o iniciarem]. Foi no vigorar desta mesma lei que se encontraram, na etapa qualitativa desta investigação, jovens com idades entre os 18 e os 20 anos, com níveis de escolaridade entre o 2º e o 3º Ciclo, integrados no programa Garantia Jovem, do Instituto do Emprego e da Formação Profissional [IEFP], à procura de emprego.

Quadro 16: Evolução da escolaridade obrigatória		
Ano	Tempo de escolaridade obrigatória	Legislação
1911	3 anos	DL de 29.3.1911
1919	5 anos	DL de 10.5.1919
1927	4 anos	DL 13 619 de 17.5.1927
1930	3 anos	DL 18 140 de 3.1930
1956	4 anos para rapazes e 3 anos para raparigas	DL 40 964 de 12.1956
1960	4 anos para rapazes e para raparigas	DL 42 994 de 5.1960
1964	6 anos	DL 45 810 de 7.1964
1979	Condições que assegurem uma efectiva escolaridade de 6 anos	DL 538/79 de 31.12
1986	9 anos (dos 6 aos 15 anos de idade)	Lei 46/86 de 14.10

Tabela 4 Evolução da escolaridade obrigatória, CEDFOP (s/d)

Tem-se reconhecido a influência do desenho dos sistemas educativos nas atitudes relativas à aprendizagem dos indivíduos, rompendo com tendência de explicações focadas apenas na prevalência de obstáculos internos, como a *vontade em participar*, principalmente para os menos escolarizados

para quem estes obstáculos superam os externos na maioria dos grandes questionários sobre a ALV (Lavrijsen & Nicaise, 2017). A pergunta deverá ser feita sobre o que estará por detrás dessa *falta de vontade em participar*. A influência das características culturais da aprendizagem, uma maior ou menor presença de um locus de controlo externo ou interno, influenciada pelos diferentes elementos de produção antropológica (Bertaux, 1979). Numa cultura dominada pela meritocracia escolar, não será difícil antever a presença de um maior locus de controlo interno, o que resultará na prevalência da atribuição à *vontade dos próprios indivíduos* - e não às *estruturas da oferta* - ao seu desenlace com atividades de educação e formação. Encontram-se associados a atitudes menos positivas relativas à aprendizagem [frustração acumulada, aversão e a emergência de uma cultura anti escola] os redireccionamentos precoces, as retenções e a presença de fortes mecanismos externos de diferenciação social. Não obstante, o papel desempenhado pelas experiências da educação inicial e pelo desenho das estruturas da educação inicial, nas atitudes perante a aprendizagem, também pesam os contextos sociais, económicos e políticos nos quais estes indivíduos constroem a sua identidade de aprendiz (Lavrijsen & Nicaise, 2017; CEDEFOP, 2016).

3. Tipologia ACS: o fim da educação inicial e a rutura com a educação formal

A análise das trajetórias escolares dos(as) entrevistados(as), permitiu chegar a uma tipologia aqui designada por ACS, que integra três tipos de relação com o término da educação inicial: Abandono, Conclusão e Superação.). Neste projeto a situação de abandono reflete a ausência de conclusão do grau de escolaridade considerado obrigatório à saída da escola. Assim, e analisados a partir da lei da escolaridade obrigatória em vigor no momento em que os entrevistados saíram da *escola*, os *tipos* de relação encontrados corroboram a heterogeneidade deste segmento.

No 1º tipo *Abandono*, que se refere à saída da escola antes de concluir o grau da escolaridade obrigatória em vigor, distinguem-se os que saíram por *vontade própria* e os que saíram por vontade de terceiros [pais ou condição socioeconómica]. Dos 21 entrevistados, a maioria inscreve-se nesta relação de *Abandono* com a educação inicial, ou seja, a educação inicial é interrompida antes da conclusão do grau de escolaridade obrigatório em vigor.

No 2º tipo *Conclusão*, que se refere a uma saída da escola impulsionada pelo término da escolaridade obrigatória em vigor, encontram-se também os *casos híbridos*, isto é, uma suposta conclusão do tempo de escolaridade obrigatória vinculada apenas pela idade e não por terem concluído, ou mesmo frequentado, o ensino secundário. Em suma, atualmente concluir a escolaridade obrigatória poderá não significar a obtenção de uma certificação de nível secundário.

No 3º tipo *Superação*, 1 situação *outlier* possibilitada, talvez, pelas constantes mobilidades dentro e fora do país em busca de melhores condições de vida para o agregado, registou-se a permanência na educação inicial até mais tarde. Todavia, refere-se a um caso cuja superação foi apenas relativa a um ciclo de estudos, ou seja, num período em que a escolaridade obrigatória era o 2º ciclo, o entrevistado concluiu o 3º ciclo.

4. «Existe uma idade para aprender?»: narrativas de adultos pouco escolarizados à margem da educação formal

O que pensam os adultos pouco escolarizados que têm ficado fora da sociedade educativa sobre esta aprendizagem continuada, que se faz ao longo da vida? a resposta a esta questão teve na sua base a mobilização e análise de um conjunto de dimensões das entrevistas. Porém, no recorte deste colóquio, não foi possível partilhar todos os resultados, tendo sido feita uma seleção das dimensões consideradas como as mais relevantes para responder à questão da existência uma idade para aprender: a resposta à pergunta; a ideia de um retorno à educação ao longo da trajetória de vida; sobre a EFA e o reconhecimento e envolvimento noutros contextos de aprendizagem no seu dia-a-dia e ao longo da sua trajetória.

4.1. Sobre a existência de uma idade para aprender

O Ricardo que tem 20 anos e o 3º Ciclo [desempregado], diz que estamos sempre a aprender. A Ivone, de 63 anos e o 2º Ciclo [assistente operacional], apesar de considerar que se aprende todos os dias e que não existe uma idade para a aprender, reconhece que quando se é mais novo tem-se uma capacidade diferente, porque se aprende de outra maneira.

A Rosário, com 64 anos e o 1º Ciclo [assistente operacional], defende que não há uma idade para aprender e ilustra esta certeza com o exemplo da mãe que tinha uma ótima cabeça para memorizar tudo. No entanto, quando reflete sobre si própria considera que o seu contexto profissional a tem emburrecido e que a cabeça dela já não lhe permite aprender.

Glória, 60 anos, S/Escolaridade (limpezas)	«Não há idades para a aprender, a qualquer hora pode aprender» (Glória)	Joana, 44 anos, 1º ciclo (indústria têtil)
Joel, 51 anos, 1º ciclo (construção civil)	«Até morrermos estamos sempre a aprender.» (Joel)	Amélia, 53 anos, 1º ciclo (costura)
José, 55 anos, 1º ciclo (construção civil)	«Eu acho que há uma idade (...) quando a gente somos mais novos» (José)	Ricardo, 20 anos 3º ciclo (desemprego)
Celina, 63 anos, 1º ciclo (administrativa)	«Eu digo sempre que ninguém nasce ensinado, a gente nunca deixa de aprender.» (Celina)	Ivone, 63 anos, 2º ciclo (assistente operacional, educação)
Marta, 55 anos, 2º ciclo (agricultura)	«eu acho que hoje já não há idades para aprender. (...) estamos sempre desatualizados, sou forçada a isso e eu aprendo.» (Marta)	Rosário, 64 anos, 1º ciclo (assistente operacional, educação)
	«Toda a vida, toda a vida é uma idade para a aprender!» (Joana)	
	«Estamos sempre a aprender, mas voltar para a escola só se fosse por satisfação pessoal, porque profissionalmente já não há objetivos a atingir agora.» (Amélia)	

Figura 1 Respostas dos(as) entrevistados(as) à pergunta "existe uma idade para aprender?"

A ideia de que todos aprendemos ao longo da vida parece perfeitamente generalizada e incorporada no senso comum destes indivíduos. Todavia, quando passamos para a perspetiva de um retorno à aprendizagem o discurso destes entrevistados deixa visível as fragilidades desta certeza e da sua identidade aprendente.

Joca, 43 anos, 3º ciclo (Produção animal)	«Olhe, existe uma idade com que aprendemos com mais facilidade, mas quanto temos gosto em aprender estamos toda a vida a aprender. Eu hoje vejo-me a aprender muita coisa.» (Joca)
Hélio, 49 anos, 3º ciclo (PSP)	«Estamos sempre a aprender! (...) Não há uma idade para aprender, até porque nós mesmo no leito da morte aprendemos. Não há uma idade para aprender.» (Hélio)
Graça, 61 anos, 1º ciclo (agricultura)	«quando mais cedo melhor (...) as crianças gostam de aprender (...) estamos sempre a aprender na "escola da vida". A própria vida é uma escola. é mais difícil de aprender quando é adulto, porque a cabeça já não dá.» (Graça)
Sérgio, 64 anos, 3º ciclo (pesca e turismo)	«Não há uma idade para aprender, porque ainda hoje eu aprendo. Todos os dias estamos a aprender! Tou sempre a aprender, é a prática do dia-a-dia que nos ensina.» (Sérgio)
Isabel, 76 anos, 1º ciclo (reformada)	«Não há uma idade para aprender, aprendemos todos os dias. Hoje, já aprendi consigo!» (Isabel)

Figura 2 Respostas dos(as) entrevistados(as) à pergunta "existe uma idade para aprender?"

4.2. Sobre a ideia de um retorno à educação formal através da EFA

Quando auscultados sobre a possibilidade de se envolverem em modalidades formais de educação, através da EFA, a maioria dos(as) entrevistados(as) nega, sem hesitar, um retorno. Os 2 ou 3 casos que responderam que gostariam de se envolver, mencionaram-no como *um desejo que ficará por realizar*, sem condições efetivas para se concretizar.

Na génese da negação desta possibilidade no presente, observam-se algumas contradições com a ideia defendida acima, o que nos deverá fazer refletir sobre a real extensão da incorporação desta ideia de uma aprendizagem ao longo da vida:

Joca, 43 anos, 2º Ciclo, que em cima defende que se aprende ao longo da vida, quando confrontado com a hipótese de um retorno à aprendizagem formal responde: «...nem pensar nisso, até porque já sou velho!»

Rosário, 64 anos, 1º Ciclo, ao mesmo tempo que diz que não existe uma idade para aprender diz que: «se tivesse menos uns anos [...] a minha cabeça já não consegue fazer o que eu quero. Já não tenho idade.»

A justificação para a ausência de um envolvimento ao longo das suas trajetórias de vida oscila entre desnecessidade [atividades profissionais que não exigem mais do que a escolaridade que detêm], falta de vontade, de tempo [trabalho, família] e de oferta adequada ou de falta de conhecimento da oferta existente.

4.3. Sobre a EFA

Quando o tema foi a EFA, começando pela pergunta base sobre se sabiam o que era e quais as ofertas que esta integra e fazendo uma comparação com os entrevistados de um projeto exploratório (Carvalho da Silva, 2019), observou-se um desconhecimento generalizado sobre que iniciativas/programas, que entidades e que ofertas existem atualmente em Portugal destinadas à educação e formação de adultos. Denota-se a ausência de referências, a EFA passou a ser um tema vago do qual guardam pouca informação, antiga ou imprecisa. As respostas deram conta da

inexistência de uma informação consistente sobre o que é a EFA: confundindo-a com as Universidades Seniores; associando-a exclusivamente ao ensino recorrente [noturno]; recordando ofertas desatualizadas, ou achando que ainda estão em vigor, como as Novas Oportunidades [apesar de não saberem explicar o que é/foi], ou os cursos de alfabetização que surgiram na altura do pós-25 de abril. Enquanto os jovens que saíram há pouco tempo do sistema educativo não conhecem a EFA, os poucos adultos que já tinham ouvido falar, nunca se interessaram o suficiente para saberem mais.

Quando a pergunta passava para as entidades que a ofereciam, alguns mencionaram as escolas ou as juntas/câmaras como entidades que deteriam essa informação, mas a maioria revelou desconhecer as entidades relacionadas com esta modalidade de educação formal. Considerada uma oferta dos centros urbanos, que não existe em todo o lado, poucos sabiam onde a ir procurar numa possibilidade de retorno. Para todos os 21 entrevistados este era um *não* assunto nas redes de sociabilidade [família, amigos ou colegas].

Da opinião geral sobre a EFA, *quicá* herança da experiência recente das Novas oportunidades, os discursos oscilam entre a ideia de total inutilidade prática, de uma segunda oportunidade embebida de facilitismo e de uma ocupação para quem tem tempo livre.

A conclusão a retirar desta dimensão é que o término das Novas Oportunidades em 2011 varreu a EFA para a invisibilidade e para o esquecimento, sobretudo para os que sempre se mantiveram à margem da sociedade educativa e que deviam ter sido sempre o foco das políticas públicas de educação do país.

4.4. *Outros contextos de aprendizagem: a educação não formal e outras formas de aprender*

Falar em ALV é falar em diferentes contextos de aprendizagem para além da educação formal, como por exemplo a educação não formal, cujo aumento da participação tem contribuído para a melhoria dos resultados relativos à participação dos portugueses em modalidades de ALV (IEFA, 2016).

No caso do segmento em análise, a participação em modalidades de educação não formal é pouco expressiva. A maioria dos(as) entrevistados(as) não se envolveu em nenhum tipo de atividade não formal de educação e nos casos em que em esta surge associa-se a contextos profissionais como a escola, a PSP, a pesca, a produção animal e a agricultura biológica. Relacionada, sobretudo, com a atividade profissional a participação neste tipo de atividade parece condicionada pelo setor profissional e pelo tipo de empresa e/ou função desempenhada pelos indivíduos. Apesar da recente atualização do Código de trabalho sobre a obrigatoriedade da formação profissional [Lei n.º 93/2019, de 04/09], que diz que todas as empresas são obrigadas a assegurar, a pelo menos 10% dos seus trabalhadores, 40h de formação profissional, o que aqui se observa é que a informalidade dos contextos profissionais e dos vínculos contratuais determinam negativamente o envolvimento com estas formas de aprender.

Outras formas de aprender vão integrando a vida destes indivíduos em diferentes ritmos e modalidades. A diferença encontrada, sobretudo entre escalões etários e níveis de escolaridade, faz-se sentir na existência de uma maior autonomia [mais novos e/ou mais escolarizados] ou dependência [mais velhos e/ou menos escolarizados] na utilização de outras formas não estruturadas de aprender, aparentemente inseparáveis dos contextos e das redes de sociabilidade destes indivíduos, fazendo

divergir a diversidade, quantidade e a qualidade destas aprendizagens. Aprender o quê, como e com quem?

No caso das tecnologias, a maioria usufrui de uma relação mediada por filhos, netos, vizinhos ou cônjuges mais escolarizados. Um dado curioso sobre o qual se pretenderá refletir posteriormente prende-se com o papel atribuído aos mais novos na gestão das dificuldades e desigualdades introduzidas por uma sociedade de informação e do conhecimento. Porém, para quem faltam as bases e as competências exigidas, e não pode contar com as redes familiares, estes *desafios* são transferidos para uma figura externa. Na generalidade dos casos, esta função é transferida para o(a) contabilista. É esta figura que lê e interpreta a informação mais difícil, que assiste no tratamento de assuntos relacionados com outros serviços para além dos que estão previstos no desempenho da sua função e a quem se pedem conselhos sobre os temas mais sensíveis. Mas que riscos poderá representar para estes indivíduos a dependência de terceiros para a gestão do seu quotidiano?

Atestou-se a existência de uma relação *pouco plural* (Lahire,2001) com a ALV. Circunscritos a redes de sociabilidade pouco diversas, maioritariamente compostas pela família, com práticas de leitura e de escrita praticamente inexistentes. Não costumam frequentar museus, teatros, cinema, monumentos, concertos e revelam desafeição com a comunidade e com outras atividades de cidadania. Poucos são os que costumam viajar e que conhecem outros lugares/culturas. Perante estes dados, somos confrontados com a existência de outras aprendizagens constrictas, inconsistentes, pouco diversas e por isso, também pouco eficazes num processo em que aprender teria de acontecer em todos os contextos e ao longo da vida, permitindo uma adaptação constante às metamorfoses das sociedades atuais. Os contextos apresentam-se pouco diversos na sua composição, diminuindo as oportunidades de aprendizagem e aumentando a possibilidade de (re)produção da condição social destes indivíduos.

Conclusões

A pergunta «existe uma idade para aprender?» mantém-se, até porque não foi desiderato desta comunicação responder-lhe. Urge clarificar o que se entende por aprender e definir quais as aprendizagens que devem acontecer ao longo da vida, conhecendo quais as que ficam de fora nos casos de parca *pluralidade* de contextos e de redes.

As respostas destes(as) entrevistados(as) à pergunta sobre a existência de uma idade para aprender e à ideia de um retorno à educação formal permite-nos chegar a duas visões distintas sobre a aprendizagem: aquela que é subproduto do quotidiano e a aquela que é intencional e estruturada. Se para aprender todos os dias não são reconhecidos limites, nem identificadas competências a mobilizar, num retorno à *escola* a idade passa a constituir-se como um obstáculo real e objetivo, fundamentado pela *incapacidade e indisponibilidade da cabeça para* e pela ausência de tempo e motivos.

Analisando os discursos à luz das diferentes abordagens sobre educação (humanistas, economicistas), atesta-se que a função da escola surge como ferramenta do mercado de trabalho, não sendo reconhecida como necessária quando a profissão não o exige, apesar de ter sido o nível de escolaridade a determinar o tipo de profissão a que acederam. A ambiguidade presente nalguns discursos entre a inexistência de uma idade para aprender e a ausência de perspectivas de retorno

justificadas por uma idade já avançada, também parece sublinhar essa relação utilitária com a educação formal, deixando de fora uma missão de desenvolvimento individual e coletivo com foco na aprendizagem de valores de respeito pela vida e pela dignidade humanas, consideradas fundamentais para alcançar a harmonia social, e na capacitação dos indivíduos para que estes possam ter vidas mais significativa e dignas (UNESCO; 2016, p. 41).

Em Portugal, o nível de escolaridade apresenta-se como uma espécie de *via verde* da ALV, preparando os indivíduos para outras aprendizagens ao longo da vida, transformando a educação inicial e a educação de adultos em dimensões interdependentes e relevantes. É através da educação formal que se aprende a leitura e a escrita, ferramentas essenciais para a conversão de outras aprendizagens em competências [incluindo a motivação para o fazer]. Ser-se pouco escolarizado não ter hábitos de leitura e de escrita, ser-se pouco confiante dificulta o acesso a oportunidades de melhoria de competências e de conhecimentos, poderão também estar na origem da ausência de percepção da necessidade de um envolvimento em atividades contínuas de aprendizagem (Desjardins, Rubenson, Milana, 2006; CEDFOP, 2016). Não é possível ignorar o impacto da educação inicial na construção de uma identidade aprendente, que acompanhará os indivíduos durante a idade adulta, pelo que é preciso repensar a EFA tornando-a diversa e capaz de atender à singularidade dos seus públicos.

A reflexão sobre a ALV deverá acontecer retomando perguntas-chave para o traçar de um rumo bem-sucedido e plural: «Que tipo de conhecimento deverá ser adquirido, porquê, por onde, quando e como é que é utilizado?» (UNESCO, 2016, p. 21). As respostas a estas questões talvez contenham pistas para a compreensão da resistência atávica dos adultos pouco escolarizados a um envolvimento com a educação formal, perante a suposta certeza de que estamos sempre a aprender.

Referências Bibliográficas

- Araújo, L. (2014). Educação de adultos: Soluções transitórias para um problema persistente. In M. L. Rodrigues (Org.), 40 anos de políticas de educação em Portugal (Vol. I). A construção do sistema democrático de ensino (pp. 353-392). Lisboa: Almedina.
- Alves, M. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*. 23 (1), pp. 7-28.
- Ávila, P. & Aníbal, A. (2019). Adultos e Aprendizagem em Portugal. Uma década de avanços e retrocessos no combate às desigualdades sociais educativas da população adulta. In *A Participação Educativa dos Adultos: Realidades e Desafios*. (pp. 15-39). Porto: Mais Leituras.
- 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 a sociedade*. Lisboa: 70.
- Bell, D. (1999). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.
- Bertaux, D. (1979). *Destinos Pessoais e Estrutura de Classe*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bertaux, D. (2020). *As Narrativas de Vida*. Lisboa: Mundos Sociais.
- 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. (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
- Cedefop (2016). *Improving career prospects for the low-educated: the role of guidance and lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop Research paper, No 54. <http://dx.doi.org/10.2801/794545>
- Comissão Europeia/EACEA/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.

Comissão Europeia (2012). EU HIGH LEVEL GROUP OF EXPERTS ON LITERACY: Final Report.

Costa, António Firmino da (2012), Sociedade do conhecimento e desigualdades em Portugal e na Europa, in Desigualdades sociais contemporâneas. Lisboa: Mundos Sociais.

Desjardins, R., Rubenson K. & Milana, M. (2016). Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2020). Lahire, B. (2001). O Homem Plural: as Molas da Ação. Lisboa: Instituto Piaget.

Enguita, M. (2007). Educação e Transformação Social. Mangualde: Pedago.

Field, J. (2006). Lifelong Learning and the New Educational Order. London: Trentham Books Limited.

INE (2016). Inquérito à Educação e Formação de Adultos. Lisboa: INE.

____ (2016). Documento Metodológico: Inquérito à Educação e Formação de Adultos. Lisboa: INE

Jarvis, Peter (2007), Globalization, Lifelong Learning and the Learning society, Sociological Perspectives. vol.2. New York: Routledge

Lavrijsen, J. & Nicaise, I. (2017). Systemic obstacles to lifelong learning: the influence of the educational system design on learning attitudes, Studies in Continuing Education, 39:2, 176-196.

UNESCO (2016). Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO Brasil.

Valente, A. (2013). Adultos de Baixa Escolaridade: Desafios para a Aprendizagem ao Longo da vida (ALV) em Portugal. Lisboa: By the Book.