



INSTITUTO  
UNIVERSITÁRIO  
DE LISBOA

---

**Competências adquiridas/mobilizadas ao longo da vida por via de processos de aprendizagem não formal e informal – estudo aplicado aos/às Oficiais Superiores do Exército Português**

Alexandre Manuel Roque Casinha

Mestrado em Sociologia

Orientadora:

Doutora Patrícia Durães Ávila, Professora Associada com Agregação

Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

31 de outubro de 2023





SOCIOLOGIA  
E POLÍTICAS PÚBLICAS

---

Departamento de Sociologia

**Competências adquiridas/mobilizadas ao longo da vida por via de processos de aprendizagem não formal e informal – estudo aplicado aos/às Oficiais Superiores do Exército Português**

Alexandre Manuel Roque Casinha

Mestrado em Sociologia

Orientadora:

Doutora Patrícia Durães Ávila, Professora Associada com Agregação

Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

31 de outubro de 2023



## **Agradecimentos**

Começo por agradecer à Sr.<sup>a</sup> Professora Patrícia Ávila, minha orientadora, pelo constante acompanhamento e confiança; sem nunca deixar de dar a sua preciosa orientação no momento certo, contribuindo com elementos de apoio e conselho pertinentes e úteis. É digno de realçar, também, o elevado conhecimento que possui sobre estas temáticas da aprendizagem e educação ao longo da vida, aliado a um invulgar pragmatismo.

Agradeço aos 20 entrevistados – eles sabem quem são –, que, mesmo sabendo que o conteúdo das suas entrevistas não iria ser identificado, demonstraram a sua vontade de ajudar, disponibilizando 2 horas ou mais do seu tempo pessoal.

Agradeço, também, aos dois entrevistados cujas entrevistas, acabaram por não ser consideradas para a análise de conteúdo do presente estudo; quer por razões relacionadas com os critérios que se fixaram para a constituição da amostra, quer por razões de desajustamento face ao modelo de análise. Embora a indesejável circunstância, ficou o momento agradável e rico do ponto de vista pessoal.

Agradeço aos seguintes professores que me lecionaram unidades curriculares na licenciatura e mestrado em Sociologia: Luís Capucha, Rosário Mauritti, Manuela Reis, Susana Santos, Susana Martins, Dulce Morgado Neves, Nuno de Almeida Alves, Elsa Pegado, Isabel Oliveira, Sandra Saleiro, Madalena Matos, Pedro Vasconcelos, Jorge Freitas Branco (Antropologia), Pedro Prista (Antropologia), Florinda Matos (Economia), António Firmino da Costa, Joana Azevedo, José Neves (psicologia), António Alexandre Pedro, Tiago Lapa, Walter Rodrigues, Renato do Carmo, Patrícia Ávila (mais uma vez, mas, aqui, noutro papel), Nuno Nunes, Rui Pena Pires, Sandra Mateus, Paulo Marques Alves, e João Sebastião. Obrigado pelos preciosos ensinamentos que me transmitiram e pelo profissionalismo e simpatia que sempre tiveram para comigo.

Um agradecimento especial para a Professora Sónia Pintassilgo (com a qual também tive aulas de demografia), coordenadora da licenciatura de sociologia do iscte, durante os anos em que eu fui aluno e um dos delegados de turma do respetivo curso (entre 2018 a 2021). Enalteço-Lhe a capacidade de escutar e estar sempre disponível para dar uma pertinente, empática e sábia palavra de incentivo, conselho e ânimo, quer nos assuntos de índole mais coletiva respeitantes à turma da qual eu era delegado, quer nos assuntos mais pessoais no âmbito do desempenho académico. De igual modo, agradeço ao Professor José Luís Casanova, coordenador do mestrado de sociologia, nos anos letivos de 2021/2022 e de 2022/2023, anos em que eu tive oportunidade de ser seu aluno, tanto na unidade curricular de Sociologia da Modernidade, como na unidade curricular de apoio à elaboração da dissertação em sociologia. Nesta última, realço os conselhos muito ricos que me proporcionou, mantendo sempre uma postura de grande sensatez, capacidade de escutar e dialogar empaticamente.

Agradeço aos colegas de licenciatura, tanto os da licenciatura, como os do mestrado, que me permitiram estudar num ambiente de bom entendimento, salutar convívio e vontade de aprender. O agradecimento é extensível aos meus colegas da licenciatura em Psicologia, que frequento na mesma universidade.

Aos Camaradas do Centro de Psicologia Aplicada do Exército pelo Tenente-Coronel Pedro Lopes (atual Diretor), Tenente-Coronel Ricardo Assunção (atual Sub-Diretor), Tenente-Coronel Rui Eusébio, Major Nuno Ribeiro, Major Carlos Casquinha, Major André Maio, e ainda, ao ex-Diretor Coronel Santos Silva; um muito obrigado a todos pelo constante espírito de acolhimento e incentivo.

Agradeço aos seguintes camaradas pela amizade e pelo constante apoio: Coronel Hélder Barreira, Tenente-Coronel Emmanuel Sousa, Tenente-Coronel José Miguel Maldonado, Major Cristina Pereira, Major Luís Mouta, Major Tiago Castro, Major Nuno Bento, Major Sandrina Cunha, Major Samantha Mateus, Major Humberto Rosa, Major Pedro Balinha, Major Carlos Godinho, Major Osvaldo Maria, Sargento-Chefe António Pires. Este agradecimento é extensível a todos/as os/as camaradas do curso de Artilharia.

Agradeço ao Tenente-Coronel Nuno Mira, que no âmbito da sua tutela sobre os estudantes externos da Academia Militar (onde me incluo), sempre demonstrou inexcelável disponibilidade, zeloso apoio, e distinta camaradagem.

E claro, agradeço à minha família, em especial à minha esposa e filho pela paciência, estímulo, abnegação, Amizade e Amor. Agradeço, ainda, à minha Mãe e aos meus Irmãos pela compreensão de não ter ido mais vezes ao Alentejo.

Ao meu Querido e Saudoso Pai...

## **Resumo**

Partindo da constatação de que não existem, ao nível das Forças Armadas, estudos empíricos sobre competências que extravasem o domínio dos contextos militares (tanto espacial como cronologicamente), o presente estudo procurou, precisamente, através de uma estratégia de investigação qualitativa hipotético-indutiva fenomenológica, compreender qual a importância das competências mobilizadas ao longo da vida, por via de processos de aprendizagem não formais e informais, para a realidade específica dos Oficiais Superiores das Armas Combatentes do Exército Português.

Compreendeu-se, pois, que as competências, sendo um elemento inerente à ação humana que visa o sucesso da adaptação aos vários contextos da vida, no plano das realidades concretas, não conhecem fronteiras que as obriguem a delimitar-se, nem a um contexto exclusivo, nem a uma única fase da vida, nem sequer entre si mesmas, nos vários rótulos que, por motivos de ordem teórica e/ou funcional, lhe são atribuídos. Por isso, surge como recomendação para o Exército, tanto para as atividades de formação propriamente ditas, tanto para as restantes atividades, a adoção de políticas de conceção, execução e avaliação que incorporem a lógica que subjaz aos adquiridos experienciais, e em particular, a partilha de saberes práticos, muitas das vezes, só adquiridos através do exercício das competências que se desenvolvem no âmbito da experiência pessoal vivida fora dos bancos de escola –situados ao nível da noção contingencial de si mesmo, do mundo, e dos outros. Nesta perspetiva, e no âmbito do entendimento que propomos para as políticas de desenvolvimento de competências, parece-nos que será produtivo que se procure conciliar os desígnios pessoais com os desígnios laborais

**Palavras-chave:** Aprendizagem ao Longo da Vida; adquiridos experienciais; competências; Oficiais Superiores do Exército





## **Abstract**

Starting from the observation that there are no empirical studies on competencies beyond the realm of military contexts within the Armed Forces (both spatially and chronologically), this study sought, precisely through a phenomenological qualitative hypothetico-inductive research strategy, to understand the importance of competencies acquired/mobilized throughout life, through non-formal and informal contexts, for the specific reality of Senior Officers in the Combat Arms of the Portuguese Army.

It was understood, therefore, that competences, being an inherent element of human action aimed at the success of adaptation to various life contexts, in the realm of concrete realities, do not recognize boundaries that compel them to delimit themselves, neither to an exclusive context, nor to a single phase of life, nor even among themselves, in the various labels that are attributed to them for theoretical and/or functional reasons. Therefore, it is recommended for the Army, both for the training activities themselves and for other activities, to adopt policies of conception, execution, and evaluation that incorporate the logic underlying experiential learning and, in particular, the sharing of practical knowledge, often acquired only through the exercise of skills developed in the realm of personal experience lived outside the school benches – situated at the level of the contingent notion of oneself, the world, and others. From this perspective, and within the framework of the understanding we propose for competence development policies, it seems productive to seek a balance between personal goals and professional goals.

**Key words:** Lifelong Learning – experiential acquired – competences - Senior Army  
Officers



## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO, CONCETUALIZAÇÕES E CONSIDERANDOS SOBRE A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA</b> .....	3
<b>1.1 - A afirmação da Aprendizagem ao Longo da Vida, enquanto conceito orientador das políticas educativas</b> .....	3
<b>1.2 - A Aprendizagem ao Longo da Vida como adquirido experiencial</b> .....	7
<b>1.3 - A Aprendizagem ao Longo da Vida segundo o paradigma das competências</b> .....	11
1.3.1 A ALV segundo o paradigma das competências –uma possível abordagem sociológica.....	11
1.3.2 A ALV segundo o paradigma das competências – dois possíveis modelos de competências-chave a considerar .....	14
<b>CAPÍTULO 2 – ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	17
<b>2.1 – Pressupostos teórico-metodológicos</b> .....	17
<b>2.2 – Estratégia metodológica</b> .....	20
<b>CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO, SÍNTESE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS</b> .....	27
<b>3.1 – Caracterização sociológica do objeto empírico</b> .....	27
<b>3.2 –A dinâmica de ativação/mobilização de competências ao longo da vida</b> .....	29
<b>CONCLUSÃO</b> .....	40
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	47

## Anexos

<b>Anexo A – Educação tradicional versus educação progressista</b> .....	A
<b>Anexo B – Sistematização de contributos sobre o processo de aprendizagem</b> .....	B
<b>Anexo C – Matriz de intencionalidade da aprendizagem de Alan Rogers</b> .....	D
<b>Anexo D – Esquema de aprendizagem de David Kolb</b> .....	E

## Apêndices

<b>Apêndice I – Conceção/operacionalização das dimensões de análise</b> .....	- 1 -
Apêndice I – A Dimensão de análise “Contextos sociais” .....	- 1 -
Apêndice I – B: Dimensão de análise “trajeto pessoal (de vida)” .....	- 2 -
Apêndice I – C: Dimensão de análise “grupos de competências e reflexividade” .....	- 2 -
<b>Apêndice II – Estratégia de análise de dados</b> .....	- 3 -
<b>Anexo III – Estrutura da entrevista</b> .....	- 5 -
<b>Apêndice IV – Outputs selecionados</b> .....	- 7 -
Apêndice IV – A: Caracterização da amostra .....	- 7 -
Apêndice IV – B: Exemplo de um mapa de documento .....	- 8 -
Apêndice IV – C: Matriz de códigos .....	- 9 -
Apêndice IV – D: Livro de códigos de 2º nível de análise – constiuição, definição e operacionalização das competências (exportado do MaxQda) .....	- 10 -
Apêndice IV – E: Exemplo de um visualizador de conexão entre os códigos da 1ª etapa de análise e os da 2ª etapa de análise .....	- 14 -
<b>Apêndice V – Representação matricial dos principais resultados</b> .....	- 15 -
Apêndice V – A – Resultados principais resultantes da 1ª etapa de análise (sistematização matricial) .-	15 -
Apêndice V – B – Resultados principais respeitantes ao cumprimento de todas as etapas de análise (sistematização matricial) .....	- 16 -

## Índice de tabelas

Tabela 1- Perfis tipo de competências – caracterização sociológica.....	39
Tabela 2 – Educação tradicional versus educação progressiva (Canário, 2000:132 e 133) .....	A
Tabela 3 – Sistematização de contributos sobre o processo de aprendizagem.....	B
Tabela 4 – Dimensão de análise “Contextos sociais .....	- 1 -
Tabela 5- Caracterização da amostra.....	- 7 -
Tabela 6 – Constituição, definição e operacionalização das competências identificadas dentro do grupo das metacompetências .....	- 10 -
Tabela 7 – Constituição, definição e operacionalização das competências identificadas dentro do grupo das competências atitudinais .....	- 11 -
Tabela 8 - Constituição, definição e operacionalização das competências identificadas dentro do grupo das competências atitudinais .....	- 12 -
Tabela 9 Constituição, definição e operacionalização das competências identificadas dentro do grupo das competências técnicas/operatórias .....	- 13 -
Tabela 10- Resultado do modelo de análise aplicado ao grupo de competência.....	- 15 -
Tabela 11 Resultado do modelo de análise aplicado às competências constantes no grupo das metacompetências e no grupo das competências atitudinais.....	- 16 -
Tabela 12 Resultado do modelo de análise aplicado às competências constantes no grupo das competências relacionais e no grupo da competências técnicas/operatórias.....	- 17 -



## Índice de figuras

Figura 0-1 Matriz de intencionalidade da aprendizagem de Alan Rogers .....	D
Figura 0-1 Esquema de aprendizagem de David Kolb .....	E
Figura 0-1 Exemplo de mapa de documento – entrevistado Rui I41 .....	- 8 -
Figura 0-2 Matriz de códigos. ....	- 9 -
Figura 0-3 Exemplo de visualizador de conexão entre códigos da 1ª etapa de análise e os da 2ª etapa de análise.....	- 14 -





## Glossário

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

AR – Assembleia da República

CE – Comissão Europeia

CCE – Comissão das Comunidades Europeias

CONFINTEA – *International Conferences on Adult Education* (Conferência Internacional de Educação de Adultos)

DN – Defesa Nacional

GRALE – *Global Report on Adult Learning and Education*

OCDE – *Organisation de Coopértion et de développement économiques* (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico)

ONG – Organização Não Governamental

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

UE – União Europeia



## INTRODUÇÃO

O tema escolhido para a realização da presente dissertação de mestrado intitula-se de: “competências adquiridas/mobilizadas ao longo da vida por via de processos de aprendizagem não formal e informal – estudo aplicado aos/às Oficiais Superiores do Exército Português”; e insere-se no âmbito da elaboração da dissertação de mestrado em Sociologia. A abordagem a realizar enquadra-se nas áreas de Aprendizagem e Educação ao Longo da Vida da Vida, com um foco sobre o campo estrito da sociologia, mas sem descurar contributos na área das ciências da educação, da psicologia e dos recursos humanos.

O interesse pelo estudo surge da constatação de que no seio das Forças Armadas Portuguesas e, em particular, no seio do Exército, as aprendizagens e competências que resultam de contextos fora das atividades de formação formalmente reconhecidas, têm recebido pouca ou nenhuma importância; no mesmo sentido, não têm sido consideradas perspetivas de estudo que abranjam a totalidade dos trajetos pessoais. Arriscamo-nos mesmo a dizer, que até ao momento não existe qualquer investigação no âmbito nacional que realize uma abordagem simultaneamente diacrónica e sincrónica (pelo menos é desconhecido), daí o interesse acrescido pela realização do presente estudo. Supomos, pois, que a exploração desta temática poderá permitir um melhor ajustamento dos processos de gestão e potenciação de recursos humanos do Exército, bem como um contributo para a conceção/planeamento das várias atividades.

A maior parte dos estudos sobre competências realizados no âmbito das Forças Armadas referem-se ao tema da liderança, indicam-se como exemplos: o estudo realizado pelo Comandante da Marinha José Rodrigues, intitulado de “Liderança estratégica e pensamento estratégico – competências nucleares”, publicado em 2014; no âmbito do Curso de Promoção a Oficial General (V. J. P. A. Rodrigues, 2014); o estudo realizado pelo Coronel do Exército José Costa<sup>1</sup>, intitulado de “Desenvolvimento da liderança: um imperativo estratégico, publicado em 2015, no âmbito do curso de Promoção a Oficial General (J. M. D. Costa, 2015). Já no âmbito da liderança, exercida em patamares de responsabilidade de nível tático, poderemos observar o estudo desenvolvido pelo Aspirante do Exército, João Xavier, intitulado de “Competências de Comando do Subalterno de Infantaria: perceções de desempenho”, publicado em 2008, no âmbito da obtenção do grau de mestrado em Ciências Militares (F. P. X. Xavier, 2008); e o estudo realizado pelo Aspirante da Marinha, Frederico Rodrigues, intitulado de “Modelo de avaliação e desenvolvimento de competências de comunicação e liderança nos cursos de formação inicial dos Oficiais da Marinha Portuguesa”, publicado em 2022, no âmbito da obtenção do grau de mestrado em Ciências Militares Navais (F. R. Rodrigues, 2022). De entre os estudos especificamente orientados para o tema da liderança, salientamos, ainda, o estudo realizado pelo Aspirante da Força Aérea João Bonifácio, intitulado de “Conceito de competências da Força Aérea Portuguesa”, publicado em 2017, no âmbito da obtenção do grau de mestrado em Aeronáutica Militar (Bonifácio, 2017); e o estudo

---

<sup>1</sup> Atual Presidente da Autoridade Nacional de Emergência e Proteção Civil, agora no posto de Brigadeiro-General.

realizado pelo Aspirante da Força Aérea Miguel Quintas, intitulado de “Conceito transversal de competências como elemento estruturante da organização”, publicado em 2016, no âmbito da obtenção do grau de mestrado em Aeronáutica Militar (Quintas, 2016).

Em suma, notamos, pois, que os vários estudos que têm vindo a ser realizados no âmbito das organizações militares de cariz académico ou de investigação, apesar do seu valor, circunscrevem-se, única e essencialmente, aos aspetos internos das respetivas organizações de pertença (embora enquadrados com as evoluções da sociedade), com poucas ou nenhuma articulação com os restantes contextos da vida dos militares que as constituem.

Sendo assim, e tomando em consideração todos os aspetos mencionados até ao momento, formulam-se os seguintes objetivos. Como objetivo central: Compreender, ao nível dos/as Oficiais Superiores do Exército Português, qual a importância das experiências adquiridas/mobilizadas ao longo da vida por via das aprendizagens não formais e informais. Como objetivos específicos: 1) Compreender como as fases diversas dos trajetos pessoais podem condicionar o tipo de competências adquiridas e/ou mobilizadas; 2) Compreender a dinâmica das relações existentes entre os vários contextos sociais e o tipo de competências adquiridas e/ou mobilizadas. 3) Compreender em que medida as competências adquiridas por via de processos não formais e informais poderão ser transferidas entre diversos contextos (que não os da aquisição original).

Para dar resposta aos objetivos estabelecidos, seguir-se-á uma estratégia qualitativa hipotético-indutiva. Quer isto dizer, que no primeiro capítulo do presente relatório procurar-se-á realizar uma exploração teórica dos conceitos de Aprendizagem ao Longo da Vida e de Competências (com base nos quadros teóricos já existentes), que permita obter uma síntese orientada, tanto para o enquadramento e exploração, como para a construção do modelo de análise, segundo uma abordagem essencialmente sociológica. Na segundo capítulo, começar-se-á por estabelecer, com base em alguns dos desenvolvimentos realizados na primeira parte do trabalho, pressupostos teórico metodológicos de partida que possibilitem a formulação do *modelo de análise*; em seguida, será apresentada a estratégia metodológica, indicando e explicando, os métodos utilizados, o objeto empírico (Oficiais Superiores do Exército), a constituição da amostra, o instrumento de recolha de dados e respetivo guião, e a operacionalização das etapas de análise (estrutura conceitual, *outputs* e técnicas de análise). No terceiro capítulo, serão apresentados, sintetizados e discutidos, em conformidade com o modelo de análise definido, os principais resultados. Por fim, nas conclusões, apresentar-se-á uma proposta que vá ao encontro dos objetos de investigação. Nos anexos, serão incluídos todos os elementos teóricos que não sejam da autoria do autor do presente trabalho (mesmo que possam ser sistematizados pelo próprio); nos apêndices, sim, serão incluídos todos os elementos elaborados pelo autor, quer sejam relativos a aspetos relacionados com a metodologia, quer sejam relativos aos outputs de dados ou a apresentação de resultados. Nas notas de rodapé, constarão os elementos de conteúdo que, não sendo essenciais à compreensão do texto principal, complementem ou reforcem alguma ideia que aí esteja explanada – na sua maior parte serão citações de obras/estudos de referência.

## CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO, CONCEPTUALIZAÇÕES E CONSIDERANDOS SOBRE A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

### 1.1 - A afirmação da Aprendizagem ao Longo da Vida, enquanto conceito orientador das políticas educativas

Segundo Canário (2000), a aprendizagem ao longo da vida, enquanto fenómeno inerente à própria condição social, não é recente; antes pelo contrário, tem acompanhado, de forma mais ou menos implícita, a própria evolução da civilização humana<sup>2</sup>. Já enquanto conceito que dá corpo a um conjunto de práticas formalmente reconhecidas, ousamos dizer, que só no início deste século se consolida formal e literalmente como uma relevante linha de orientação das políticas públicas.

Na verdade, para compreendermos verdadeiramente o processo de conceptualização e afirmação da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), ajudar-nos-á começar por rever como se afirmou um outro termo concorrente de carácter semelhante – a educação de adultos. De certo modo, e embora as diferenças de tónica<sup>3</sup>, ambos os termos se confundem e se interligam. Ora vejamos.

Paradoxalmente, a educação de adultos parece ter surgido, na idade moderna/pré-moderna, como reacção à implementação dos sistemas de ensino especificamente orientados para as crianças que ocorreu nos séculos XVII/XVIII ao nível dos países da Europa (Fernández, 2006).

Ainda no século XVII, Comenius (citado por Fernandez, 2006) vem acentuar a necessidade da educação não ser vista como circunscrita à idade infantil e aos espaços escolares. No século seguinte, de XVIII, na mesma linha de pensamento, Condorcet, Grundtvig e Giner vêm salientar os ideais de flexibilidade e de liberdade que os processos educativos deveriam incorporar e proporcionar, de modo a permitir a superação das lógicas e propósitos escolares até aí vigentes, através da assunção de uma educação de adultos que não se circunscrevesse à mera compensação/recuperação da escolaridade infantil perdida. Não obstante estas e outras “vozes” que durante o século XIX e a primeira metade do século XX se vieram a insurgir no domínio público (tais como de John Dewey<sup>4</sup>); em termos práticos, o que na maior parte dos casos sucedeu, materializou-se na transposição das práticas educativas adaptadas à idade infantil – e pautadas, essencialmente, pela alfabetização e adestramento – para o ensino dos adultos (Canário, 2000, Fernández, 2006)

Só na 2ª metade do século XX a educação de adultos se começa a assumir de modo alargado e sistemático, designadamente, através da primeira conferência internacional exclusivamente dedicada ao tema, que ocorreu na Dinamarca em 1949, no âmbito da UNESCO<sup>5</sup>. Embora no plano teórico, e num contexto inicial de pós-II Guerra Mundial, a educação tenha sido entendida, de modo genérico, como

---

<sup>2</sup> Conforme nos dá testemunho Fernández (2006), remonta, inclusivamente, aos tempos da antiga Grécia.

<sup>3</sup> Ou seja, não se trata tanto de uma diferença de substância, mas de tónica; ainda assim, de algum modo significativa, dadas as repercussões que pode derivar ao nível das orientações políticas e das práticas concretas.

<sup>4</sup> Ver Anexo A (Sistematização de contributos sobre o processo de aprendizagem).

<sup>5</sup> Poder-se-á dizer, até, que foi a partir deste evento que a Educação de Adultos se começa a afirmar no plano das agendas institucionais e políticas.

um instrumento do tipo “milagroso”, capaz de, por si mesma, criar e desenvolver as condições necessárias à garantia de paz e à mitigação das desigualdades entre as Nações (Norte industrializado e desenvolvido face ao Sul subdesenvolvido); no plano das práticas concretas, durante algum tempo, a educação de adultos persistiu confinada, essencialmente, aos desígnios da alfabetização e da formação profissional. Portanto, só perto do final do século XX, as suas práticas se alargaram ao domínio do desenvolvimento – local, regional – e ao domínio da animação sociocultural. Ou seja, só aqui chegados nos aproximamos verdadeiramente dos princípios de transversalidade defendidos no âmbito da ALV (Canário, 2000).

Pelo que atrás se expôs, compreende-se, pois, que a 2ª metade do século XIX se apresentou como o momento decisivo aos desenvolvimentos educativos que conduziram à ALV. Para tal, em muito terá contribuído o ciclo de conferências proporcionados pela UNESCO – *Conference International sur L'Éducation des Adultes* (CONFINTEA)<sup>6</sup>. Knoll (2014) realça, em particular, a elevada importância do 3º e 5º evento realizados, respetivamente, em 1972 no Japão/Tóquio, e em 1997 na Alemanha/Hamburgo – uma vez que trouxeram novidades e novo impulso. Ora vejamos em particular o 3º e 5º eventos, considerados como os mais relevantes do século XX<sup>7</sup>.

Quanto ao 3º evento – realizado em 1972, Tóquio<sup>8</sup> – e segundo T. Ireland (2014) representa o momento histórico em que o conceito ALV começa a ganhar maior visibilidade e alcance geográfico-cultural (não é por acaso que o título oficial do evento incorpora esta designação: Educação de Adultos no contexto da Aprendizagem ao longo da vida – rumo a uma sociedade educativa). É neste evento que sobressai a ideia da aprendizagem enquanto processo autónomo que se pode realizar sem implicar obrigatoriamente a existência de uma relação unívoca no sentido professor–aluno (daí que Ireland se refira à ideia de total libertação do ser humano<sup>9</sup>).

Neste contexto histórico, e de modo paralelo/coincidente, sucederam-se as seguintes publicações: por parte do conselho da Europa, o relatório Educação Permanente publicado em 1970; por parte da UNESCO, o relatório de Edgar Fraure, intitulado de “Aprender a Ser” e publicado em 1973; por parte da OCDE, o documento designado de “Educação Permanente: Uma Estratégia para a Aprendizagem ao Longo da Vida”, publicado em 1973; e, por fim, por parte do clube de Roma, destaca-se, a publicação do relatório “*Aprender, horizonte sin limites*, publicado em 1979 (Fernandez, 2006).

Por sua vez, no 5º evento, realizado em Hamburgo (ano de 1997), segundo Knoll (2014), ocorreu um incremento quantitativo ao nível participação: participaram 1411 delegados e 428 ONG’s (Organizações

---

<sup>6</sup> No que concerne à relevância que a CONFINTEA veio a assumir, percebemos que desde 1949 (momento em que se realizou a primeira conferência), até à sexta e última conferência (que se realizou em 2009, no Brasil), a adesão dos países aumentou de um número de 22 para 144; e dos delegados de um número de 106 para 1125 (Denis et al., 2014b).

<sup>7</sup> Dado o reduzido impacto do 4º evento realizado em 1985 em Paris – sobretudo devido ao modo como foi organizado e como decorreu, com contributos muito pouco significativos, assentes numa lógica mais retórica do que pragmática e mais económica do que social.

<sup>8</sup> Foram abordados temas como: os conceitos associados à educação de adultos, a legislação, o financiamento, o pessoal, as instituições, os métodos e técnicas de pesquisa, e a cooperação internacional (Knoll, 2014).

<sup>9</sup> Desta forma é restabelecido um equilíbrio entre a vertente económica/instrumental e a vertente social.

Não Governamentais), mas também qualitativo, ao nível do contributo de diversas áreas e níveis de atuação, desde as ONG's, passando pelo contributo de representantes de organizações com projetos no domínio da educação de adultos, de intelectuais e investigadores de renome, ou ainda de atores políticos com altas responsabilidades de governação estatal e prestígio internacional<sup>10</sup> Esta circunstância veio assinalar a especial importância atribuída na altura à educação de adultos. Os temas discutidos, referiram-se, essencialmente, a aspetos relacionados a inclusão, com os direitos humanos; a democratização<sup>11</sup>, a solidariedade e cooperação, a qualidade e capacidade de resposta da educação às exigências da cidadania e do mundo do trabalho; com a igualdade de género (especialmente o empoderamento das mulheres), as questões do ambiente e da crescente urbanização; como a sustentabilidade, as novas tecnologias de comunicação e informação; a saúde, a cultura; enfim, citando Ireland (2014:45) “todos os temas ligados à paz ao desenvolvimento e segurança humana” [globais]<sup>12</sup>. O próprio lema do evento – educação para todos – e o título dos dois documentos resultantes – Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro, respetivamente – permitem-nos, desde logo, ter uma ideia do grau de envolvimento e compromisso que se pretendia obter, em alguns aspetos, de modo contrarrente à lógica predominante no emergente regime Neoliberal (que se alastrava nessa altura, genericamente, por todo o mundo<sup>13</sup>).

De relevar, nesse mesmo contexto histórico, e de modo paralelo/coincidente: 1) a publicação, por parte da Comissão Europeia, do Livro branco sobre educação e formação, intitulado de “Ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva” (CCE, 1995) – antecedendo, precisamente, o ano Europeu da Educação e da Aprendizagem ao Longo da Vida comemorado em 1996; 2) a publicação, por parte da UNESCO, do documento intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”, sob a coordenação de Jacques Delors (Delors, 2010); 3) por fim, a publicação, no ano de 2000, por parte da Comissão Europeia, de um documento designado de “Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida” (CCE, 2000). Aliás, julgamos que seja talvez este último documento a materializar, de modo inequívoco, o início de um novo paradigma educativo no seio dos países na União Europeia; agora, antes de mais, assente na

---

<sup>10</sup>Para além das dinâmicas de trabalho implementadas: conjugação de sessões plenárias com trabalho intensivo realizado por grupos específicos, divididos por grandes regiões do globo (Knoll, 2014).

<sup>11</sup>“Constitui um momento decisivo porque pela primeira vez no discurso sobre a educação de adultos, produtividade e democracia são vistas como exigências simultâneas do desenvolvimento humano” (Ireland, 2014: 49)

<sup>12</sup>Citando Knoll (2014:24): “Aprendizagem de adultos e democracia, 2) melhorar as condições e a qualidade da aprendizagem de adultos; 3) assegurar o direito universal à alfabetização e à educação básica. 4) aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de género e empoderamento das mulheres. 5) aprendizagem de adultos e o instável mundo do trabalho. 6) Aprendizagem de adultos em relação com o meio ambiente, a saúde e a população; 7) Aprendizagem de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias da informação; 8) Aprendizagem de adultos para todos: os direitos e as aspirações de diferentes grupos; 9) O aspeto económico da aprendizagem de adultos. 10) Aumentar a solidariedade e a cooperação internacional”

<sup>13</sup> E que veio acentuar a instrumentalização, a mercadorização, a financeirização, a acumulação ilimitada de riqueza, a competitividade, o individualismo, o materialismo; tudo isto, em detrimento de lógicas sociais de solidariedade, de regulação equilibrada e harmoniosa, de combate às desigualdades e à pobreza, e de um salutar equilíbrio entre emancipação individual/local e as estruturas coletivas de carácter mais global (Harvey, 2005). 2005).

aprendizagem, como processo contínuo e inseparável da experiência de vida humana, independentemente do tempo (“*lifelong*”), do lugar, e do seu contexto sociocultural (“*lifewide*”) – Pires (2002)<sup>14</sup>.

Já neste século de XXI, realizou-se, em 2009, a VI CONFITEA<sup>15</sup> no Brasil (cidade de Belém<sup>16</sup>), intitulada de “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem de adultos”, da qual, sobressaem como objetivos: 1) o reforço e “promoção do reconhecimento da educação de adultos como elemento importante e fator que contribui para a aprendizagem ao longo da vida, sendo a alfabetização a sua fundação<sup>17</sup> (Denis et al., 2014:257); 2) a harmonização da ALV com outras agendas e a sua integração nas estratégias setoriais dos vários países; 3) a renovação do “*momentum* e compromisso político, desenvolvendo as ferramentas necessárias para a sua implementação, a fim de se passar da retórica à ação” (idem). Ora, é neste seguimento, que surge a designada “*Belém Framework for action*” (quadro de trabalho de Belém para ação), cuja monitorização é realizada e dada a conhecer através da publicação dos GRALE (*Global report on adult learning and education*<sup>18</sup>). Para a monitorização da Aprendizagem e Educação de Adultos (ALE - *Adult learning Education*), os países centram-se na avaliação das seguintes áreas de ação: 1) a política, 2) a governança, 3) o financiamento, 4) a participação, 5) inclusividade e equidade, 5) qualidade. Por sua vez, os impactos são medidos com base nos efeitos sobre a saúde e bem-estar, o emprego e mercado de trabalho, e sobre a comunidade social e cívica.

Quanto à VII CONFITEA, a mais recente, realizada em 2022, em Marrocos (cidade de Marraquexe), intitulada de “*Adult learning and educative for sustainable development: a transformative agenda*”, conforme o próprio título indica, debruçou-se, em especial, sobre contributo da educação para

---

<sup>14</sup> Não se trata propriamente de uma rotura com as ideias que já vinham a ser desenvolvidas, sobretudo, aquelas que já aqui se descreveram relativamente à CONFITEA (Educação de Adultos); trata-se, sim, de uma sistematização/integração dos diversos contributos que daí resultaram, cuja ênfase recai sobre o princípio da aprendizagem contínua ao longo da vida nos mais diversos contextos (ou seja, trata-se de atribuir à atividade educativa um novo rótulo - ver (Anexo B – Educação tradicional versus educação progressista). Convém, no entanto, não esquecer que esta nova abordagem representa apenas o corolário, síntese e sistematização de algumas ideias que já vinham a ser desenvolvidas ao longo do século XX e cujos alicerces são erguidos a partir dos diversos entendimentos relativos ao processo de aprendizagem (isto em paralelo e/ou em sobreposição com os já referidos desenvolvimentos conceptuais sobre a Educação de Adultos). Não sendo possível nem demasiado pertinente desenvolver todos estes entendimentos (que podem, no ainda, ser consultados no Anexo A – Sistematização de contributos sobre o processo de aprendizagem), vamos destacar, no próximo capítulo, aqueles que julgamos melhor reforçar o facto da aprendizagem ser passível de ser concebida e analisada para além dos seus aspetos não formais.

<sup>15</sup> Como refere Denis et al. (2014), sendo a primeira CONFITEA realizada no hemisfério sul, pretende logo, por esta circunstância, sublinhar

<sup>16</sup> A qual contou com 1125 participantes e 144 países (UNESCO, 2010).

<sup>17</sup> Em conformidade com UNESCO (2016), no ano de 2016 ainda haviam cerca de 758 milhões de pessoas que não sabiam ler ou escrever uma simples frase, sendo que 115 milhões desse total, eram jovens com idades entre os 15 e os 24 anos de idade.

<sup>18</sup> Entre a VI CONFITEA (2009) e a VI CONFITEA (realizada em 2022) foram publicados quatro GRALE’s, e em 2015 uma Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos (no âmbito de uma conferência geral da ONU), que atualizou a publicada de 1976. De ressaltar que após a VII CONFITEA de 2022 já foi publicado um o GRALE n.º5, o mais recente. Portugal aderiu ao quadro de ação de Belém desde o início, tendo participado em todos os GRALE’s (UNESCO, 2022, ONU, 2017)



o desenvolvimento sustentável, integrado na Agenda para a Educação 2030. Para além disso, a VII CONFITEA materializou o reforço das grandes linhas de ação implementadas a partir da “*Belém Framework for action*”, agora, atualizadas num novo documento intitulado de “*Marrakexe Framework for action*”. Deste evento, salienta-se, em particular, a avaliação de impactos da pandemia CONVID-19 sobre o domínio das ALV e a formulação de estratégias para a recuperação das aprendizagens e respetiva mitigação dos impactos negativos.

Ou seja, se por um lado a V CONFITEA, realizada em 1997 (Hamburgo), veio a permitir a significativa afirmação da ALV no plano conceptual (pelo menos, enquanto ponto gatilho); por outro lado, foi a VI CONFITEA, realizada já neste século XXI no Brasil (cidade de Belém), que veio permitir a sua melhor consistência no plano das práticas concretas dos vários países que a constituem.

## **1.2 - A Aprendizagem ao Longo da Vida como adquirido experiencial**

Terminámos o capítulo anterior a destacar a importância do “Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida” para a afirmação definitiva da ALV na Europa, e como conceito central no âmbito das linhas orientadoras para as políticas públicas sobre educação. Convém destacar, agora, que um dos pontos mais relevantes deste documento consta na conceção da aprendizagem segundo três categorias básicas: a aprendizagem formal; a aprendizagem não-formal e a aprendizagem informal – no fundo, uma categorização que vem sublinhar o reconhecimento público da existência de vias de aprendizagem que extravasam o domínio das atividades de educação e formação formalmente reconhecidas. Mais importante ainda, vem sublinhar que a aprendizagem ao longo da vida, se pode traduzir em adquiridos experienciais, ou seja, no reconhecimento de que toda a experiência humana é passível de ser observada segundo o seu potencial de aprendizagem. (CCE, 2000).

Assumirmos a aprendizagem ao longo da vida como adquirido experiencial permite-nos, desde logo, reforçar alguns importantes entendimentos: 1) que a aprendizagem, enquanto atividade, não se circunscreve unicamente aos trâmites e contextos formais; 2) que enquanto processo, não se confina a um período ou espaço da vida em específico – mas que decorre desde a infância até às idades mais avançadas; das salas de aula até aos espaços mais privados ou menos privados, mais ou menos estruturados das experiências de cada um. Acima de tudo, permite-nos ultrapassar uma limitação que está subjacente ao sistema classificatório – aprendizagem formal, aprendizagem não formal e aprendizagem informal – preconizado no “Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida, e que deriva do facto deste sistema – contrariamente à própria realidade dos processos de aprendizagem – , ser demasiado compartimentado, e com isto tornar demasiado rígido o trabalho e interpretação empírica face à ambição implicada no próprio conceito de ALV. Para além disso, dentro de cada uma das terminologias classificatórias, atrás referidas, podem encontrar-se uma panóplia muito variada de

submodalidades de aprendizagem, cuja a análise, para bem do rigor e da fecundidade de alguns estudos empíricos, talvez deva merecer uma particular atenção<sup>19</sup>.

A propósito da natureza fluída dos processos de aprendizagem (entre si e por si), Rogers (2014) oferece-nos um esquema gráfico bastante ilustrador do que pode ser um possível entendimento do conceito de adquiridos experienciais<sup>20</sup>, o qual é representado por dois eixos que se cruzam perpendicularmente (Anexo C – Matriz de intencionalidade da aprendizagem de Alan Rogers). No eixo horizontal o autor assinala a maior ou menor consciência dos aprendentes na atividade educativa; analogamente, no eixo vertical, assinala o grau de consciência dos agentes que promovem a educação. Neste sentido, qualquer atividade poderá ser classificada conforme o posicionamento ocupado relativamente aos eixos referenciais (horizontal e vertical). Em resultado, realça-se, pois, que o conjunto das aprendizagens formais ocupa apenas um dos quadrantes do esquema (aquele em que tanto os agentes formadores como os aprendizados estão conscientes da aprendizagem), e mesmo aqui, neste quadrante, dependendo do tipo de contexto, podem estar incluídas vias de aprendizagem não formal e informal. Rogers (2014) enfatiza a ideia ao ilustrá-la através da imagem de um iceberg que nos permite perceber, de um modo mais claro, que a componente que ocupa maior volume (em termos de tempo e contextos), dentro da aprendizagem ao longo da vida, é precisamente aquela que, por norma, é menos notada; ou seja, aquela que não é formalizada<sup>21</sup> e, por isso mesmo, pouco ou nada reconhecida, tanto pela sociedade, como até pelo próprio indivíduo<sup>22</sup>.

Em qualquer um dos casos que se acabaram de apresentar, a experiência encontra-se na base da aprendizagem<sup>23</sup>; contudo, com a salvaguarda de que sendo condição necessária não é suficiente para a garantir<sup>24</sup>. Noção que é possível compreender melhor quando observamos o esquema cíclico sobre a aprendizagem elaborado por Kolb, quando este assinala, precisamente na origem do processo, a experiência concreta. Dá prosseguimento ao ciclo, assinalando, em seguida, a atividade de observação reflexiva; depois, a concetualização abstrata; e, por último, a experimentação ativa; a qual, por sua vez, pode originar a repetição da atividade de experiência concreta e, por conseguinte, nova repetição de todo

---

<sup>19</sup> E para não falar da real possibilidade de decorrerem aprendizagens ditas não formais e até mesmo informais no contexto de organizações formais; por exemplo, as que podem decorrer no âmbito do trabalho ou da escola – os casos mais usuais.

<sup>20</sup> Pois, trata-se uma inferência/transposição interpretativa do autor do presente trabalho.

<sup>21</sup> A este respeito, interessante notar, ainda, que Rogers (2014) considera a aprendizagem não formal mais abrangente que a aprendizagem formal, mas menos abrangente que a aprendizagem informal

<sup>22</sup> Não obstante persistirem algumas controvérsias relativamente ao que pode ser considerado de educação/aprendizagem formal ou não formal, cuja explanação detalhada pode ser encontrada em Aníbal (2014), mais do que a precisão concetual, o que nos interessa aqui entender, é a grande extensão e fluidez dos processos de aprendizagem.

<sup>23</sup> Para Bonvalot (1991:317), citado por Pires (2002:152 e 153), “uma experiência é o encontro do sujeito com um dado (qualquer coisa ou qualquer um) do mundo objetivo, social ou subjetivo” [que] “comporta sempre alguma imprevisibilidade/[desequilíbrio] (...) qualquer elemento de novidade (...) mas pressupõe que o sujeito seja posto em questão por este encontro (...) na medida em que ele faz qualquer coisa com a diferença com a qual é confrontado que a experiência lhe provoca uma modificação” [ou seja] “cada experiência é sempre articulada com o conjunto de experiências que faz parte do seu reportório

<sup>24</sup> “a experiência é a base e a condição para a aprendizagem, e, para que seja formadora, ela tem que ser refletida, reconstruída, conscientizada” (Pires, 2002: 520).

processo<sup>25</sup> ver Anexo D – Esquema da aprendizagem de David Kolb). Ou seja, através deste esquema o autor enfatiza, precisamente, a ideia do sujeito ativo e construtor da sua própria aprendizagem (não uma mera esponja dos factos)<sup>26</sup>.

Quanto à avaliação do esquema de Kolb, diríamos que, conforme apontam as diversas críticas, se por um lado, tem o mérito de nos elucidar sobre as implicações da aprendizagem experiencial<sup>27</sup>; por outro lado, torna-se demasiado redutor e linear face à realidade<sup>28</sup>; e, sobretudo, demasiado alheio quanto à significativa influência dos fatores socioculturais<sup>29</sup>. Por estas e outras possíveis razões, será importante atender a perspectivas complementares sobre a aprendizagem, designadamente, a perspectiva de Mizerow que a seguir de descreve (Pires, 2002).

Mizerow concebe, então, os esquemas de significado<sup>30</sup> (*meaning schemes*) e as perspectivas de sentido<sup>31</sup> (*meaning perspectives*), cujos respetivos atributos vão para além dos de teor puramente cognitivo, compreendendo, inclusivamente: sentimentos, predisposições, julgamentos de valor, crenças, entre outros. Para Mezirow a aprendizagem consiste, portanto, numa permanente atividade de construção de sentido (*making meaning*), através de interpretações; quer na reprodução ou modificação dos esquemas de sentido já existentes; quer na sua substituição por novos *meaning schemes* e/ou *meaning perspectives* – estes últimos aos quais associa ao processo de “*transformative learning*” (aprendizagem transformadora). Segundo o autor, a substituição dos quadros de referência já pré-existent<sup>32</sup> no indivíduo normalmente ocorre quando estes se tornam inadequados ou insuficientes para a compreensão da nova experiência; por conseguinte, desencadeia-se um processo de questionamento/reconstrução<sup>33</sup>, de carácter fundamentalmente reflexivo, que dá origem à transformação de perspectivas (“*transformative learning*”).

---

<sup>25</sup>Segundo Kolb, as aprendizagens significativas ocorrem em virtude dos conflitos que possam existir entre experiência concreta e concetualização abstrata (conflito que conduz à aprendizagem por apreensão, refere o autor), e, por outro lado, entre observação reflexiva e experimentação ativa (conflito que conduz à aprendizagem por reflexão).

<sup>26</sup>Outros autores, porém, referem-se, apenas, a uma fase do antes, do durante, e do depois da experiência concreta (ainda assim não deixam de considerar a importância da reflexividade e da dinâmica ativa do sujeito (Pires, 2002).

<sup>27</sup>Em suma, e conforme nos diz Kolb (1981) citado por Pires (2002):

<sup>28</sup>Será ainda interessante notar que a linearidade circular que o esquema de Kolb, parece remeter a experimentação ativa, ou seja, a ação, como um elemento que surge apenas de modo meramente reativo.

<sup>29</sup>Para Piérre Dominicé (1989), citado por Pires (2002) a dimensão formadora da experiência depende, em grande parte dos recursos culturais que lhe dão sentido. Também Jarvis (1997), citado por Pires (2002) salienta a importância da interpretação dos símbolos presentes na sociedade de pertença. Por sua vez, para Bonvalot (1991), citado por Pires (2002:153), “o encontro direto entre o sujeito e um dado é sempre mediatizado pelo meio social ao qual o sujeito pertence, e cada experiência é sempre articulada com um conjunto de experiências que faz parte do seu repertório.

<sup>30</sup>Que segundo Pires (2002:139) consistem em “*clusters* de crenças específicas, sentimentos, atitudes e julgamentos de valor que acompanham e dão forma às interpretações”.

<sup>31</sup>Que segundo Pires (2002:139) consistem em “predisposições de orientação alargadas e generalizadas”.

<sup>32</sup>Consultar Piaget e o Ausubel no Anexo A (sistematização de algumas das principais teorias sobre a aprendizagem).

<sup>33</sup>Em(Canário, 2000) fala-se de uma educação problematizadora, em vez de acrítica (educação de respostas dadas para pronto consumo).

Face ao exposto, enfatiza-se a ideia de que sendo a experiência indispensável à aprendizagem, carece, para a sua efetiva concretização, da interiorização proporcionada pela ativação de esquemas cognitivos e da consciencialização individual sobre a disponibilidade da sua utilização para situações presentes e futuras. Ora isto significa que mesmo que ocorra, numa dada experiência, a ativação de esquemas cognitivos que permitam interiorizar algo de novo (por substituição, complemento ou atualização), a aprendizagem efetiva só ocorre se o indivíduo se consciencializar de que tem uma nova ferramenta disponível para fazer face às realidades com os quais se confronta/confrontará (é aqui que ocorre a “*transformative learning*” de que nos fala Mizerow). Ou seja, é admissível que o indivíduo disponha de experiências de interesse que, naquele dado momento do passado, o tenham obrigado a adquirir/mobilizar/explorar novos recursos internos face aos já pré-existentes, mas que, algum tempo depois, por se terem esbatido (por limitações da memória de longo prazo) ou por terem ficado de fora da sua consciência (por mero fluxo involuntário das circunstâncias), ficaram indisponíveis para fazer face a situações futuras. Ora, é precisamente sobre estas experiências que incide, de modo particularmente atento, o designado Processo de Validação, Reconhecimento e Certificação de Competências (RVCC)(Cavaco, 2007, Januário, 2006, Pires, 2002).

O processo RVCC materializa um excelente exemplo da aplicação do conceito “adquiridos experienciais”. Implementado em Portugal desde o ano 2005<sup>34</sup>, abrange três fases cuja designação e princípio lógico corresponde precisamente às designações que compõem a sigla – Validação, Reconhecimento e Certificação. Na validação, pretende-se que o sujeito, através da sua narrativa biográfica, tome consciência alargada e aprofundada das competências que dispõe, e mais ainda, naquelas sobre as quais ainda não tinha tomado consciência até ao momento em que foi interpelado<sup>35</sup>. No processo de reconhecimento, e com base numa lista de competências validadas na primeira fase, é constituído um júri que confrontam o indivíduo, com vista a reconhecer-lhe as respetivas competências constantes na lista. E, por último, o processo de certificação, que é essencialmente, de cariz burocrático, com a finalidade de tornar credíveis as competências reconhecidas, no espaço de mobilidade da União Europeia. Cabe referir, ainda, que o processo RVCC, em Portugal, pode servir três finalidades (conforme a opção do visado) destinadas ao público adulto de mais de 18 anos de idade: a de obtenção de determinados níveis da escolaridade de nível básico ou secundário, a de obtenção de qualificação profissional (por níveis de proficiência que vão de 1 – mais baixo - a 5 – o mais elevado), e a de sobreposição de ambas as modalidades – designada de dupla certificação (ANQEP, 2023).

Uma das grandes vantagens do processo RVCC no reconhecimento de adquiridos experienciais, prende-se com a centralidade que o conceito de competências assume, pois embora contemple uma

---

<sup>34</sup>Na altura sob a designação de “Novas Oportunidades”, sob a alçada do Instituto de Emprego e Formação Profissional – e sob a alçada do ministério do trabalho. Atualmente é desenvolvido em Portugal nos 361 centros qualifica espalhados pelo país e sob a alçada da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.

<sup>35</sup>Portanto, existe aqui uma pessoa externa, devidamente qualificada para o efeito, que vai orientando e incitando à reflexão do entrevistado, de modo a que este traga para a sua consciência parte da reserva de competências, sobretudo as que se encontravam recalçadas.

componente de interiorização/aquisição (que normalmente é enfatizada pelo processo de aprendizagem)<sup>36</sup>, vem realçar, sobretudo, a sua expressão efetiva e mais visível, em contexto real (ou o mais próximo dele), constituindo-se, no fundo, como o elemento nuclear que valida a ocorrência da própria aprendizagem<sup>37</sup>. Por conseguinte, o conceito de competências tem a vantagem de estar conotado à real possibilidade de mobilização das aprendizagens em cada momento e contexto da vida<sup>38</sup>; para além de que permite, através da designação de um estado final concreto desejado<sup>39</sup> (e, por inerência, de melhor possibilidade de avaliação), uma sistematização/rótulo do conjunto articulado e contextualizado de saberes/aprendizagens (saber-saber, saber-fazer, saber-estar, querer-saber) que concorrem para esse estado final<sup>40</sup> (Ceitil, 2006). Será, essencialmente, por estes motivos, que resolvemos afunilar o desenvolvimento do presente trabalho, desta feita, focalizado para o conceito de competências, em consonância com os desígnios da operacionalização.

### **1.3 - A Aprendizagem ao Longo da Vida segundo o paradigma das competências**

#### Nota prévia

A partir do que se acabou de abordar relativamente ao conceito de adquirido experiencial, julgamos que ficaram evidentes algumas das suas complexas e múltiplas implicações para a aprendizagem ao longo da vida<sup>41</sup>. No entanto, face à dispersão dos contributos, coloca-se o desafio de se proceder à sua indispensável “arrumação” e operacionalização. Parece-nos, pois, que o paradigma das competências, enquanto construto concetual e metodológico, nos permitirá concretizar este desígnio. Para o efeito, e por uma questão de fecundidade, síntese e foco que se exigem para o presente estudo, não nos parece produtivo que sejam aqui replicadas considerações, que embora o seu valor teórico, já foram apresentadas em trabalhos anteriores, mas sim, extrair delas o que de fundamental supomos melhor se adequar ao posterior trabalho de campo a encetar no âmbito da abordagem sociológica.

#### 1.3.1 A ALV segundo o paradigma das competências –uma possível abordagem sociológica

Em primeiro lugar, e como se acabou de referir, há que dar conta de que o conceito de competências já passou por múltiplas abordagens, de diversos campos distintos. Em termos dos campos disciplinares,

---

<sup>36</sup>Apesar a aprendizagem estar conotada essencialmente com o momento da aquisição, na realidade, como vimos explanado nos quadros teóricos anteriormente apresentados, ela só é válida se no momento presente em que se encontra o indivíduo estiver realmente disponível em sua consciência para ser mobilizada. Competência, por sua vez, tem a vantagem de estar conotada à real possibilidade de mobilização em cada momento.

<sup>37</sup>Poderemos afirmar que competência é equivalente a aprendizagem efetiva; e que aprendizagem efetiva é sinónimo de consciência permanente sobre a disponibilidade de novos saberes prontos para mobilização.

<sup>38</sup>“A relevância analítica das competências decorre de estas permitirem focar de perto os desafios enfrentados pelos sujeitos” (Ávila, 2008: 93)

<sup>39</sup>Salvaguardando que, segundo Ávila (2008: 93): “se é na exterioridade que se define a competência, ela é, ao mesmo tempo, a postulação de um poder interno: a palavra competência sugere, ao mesmo tempo, o visível e o oculto, o exterior e o interior”.

<sup>40</sup>“Passando a análise a incidir nos processos de utilização e já não apenas nos processos” (Ávila, 2008: 93).

<sup>41</sup>As quais, julgamos não deverem ser negligenciadas no âmbito da aplicação a estudos empíricos.

referem-se, por exemplo, as perspetivas proporcionadas pela linguística, pela psicologia, pela sociologia, e pela gestão de recursos humanos. Já em termos dos campos temáticos, referem-se os relacionados à expressão comunicacional, ao desenvolvimento do ser humano, à eficiência das organizações e da sua gestão dos seus recursos humanos, e claro, de modo mais ou menos direto, também, às ciências da educação (Pires, 2002; Perrenoud, 1999).

Seja, como for, dentro das discussões ocorridas no seio particular da sociologia, campo temático das competências, damos destaque àquela que se prende com a dicotomia que confronta os paradigmas de carácter transversal com os paradigmas de carácter contextual. Discussão, esta, indissociável da aparente divergência representada pelos quadros teóricos desenvolvidos, respetivamente, por Piérre Bourdieu e Bérnard Lahire, e cujo centro de gravidade, poderemos dizer, se encontra sintetizado no conceito de *habitus*. Ora vejamos.

Segundo Bourdieu (2010), a utilidade do *habitus* advém da possibilidade de analisar a articulação recíproca entre as condições objetivas do indivíduo e as suas predisposições internas (princípio gerador de um sistema de apreciação e de classificação da realidade que orientam a ação humana); as quais, normalmente, se constituem como fonte de reprodução das práticas sociais institucionalizadas, constituintes das estruturas externas (daí falar-se do *habitus* como uma estrutura estruturada e estruturante)<sup>42</sup>. Acrescenta Bourdieu (2010) que, pela razão do *habitus* pressupor, por parte do mesmo agente, a utilização de uma lógica coerente de transposição das disposições entre os distintos campos a que pertence; é preferível, até, que se fale de uma unicidade do *habitus*. Transposto o entendimento para o campo da análise das competências, diríamos que Bourdieu defende a sua transversalidade contextual.

Relativamente a esta unidade do *habitus*, Lahire manifesta discordância, ao referir que os diferentes tipos de contextos de pertença não solicitam necessariamente o mesmo tipo de disposições<sup>43</sup>. Para Lahire, no indivíduo são construídas uma multiplicidade de disposições, cujo acionamento se efetiva em função dos contextos de inserção (Costa, 2009, Caetano, 2016, Lahire, 2001). Por dedução deste entendimento, concluímos, pois, que também as competências desenvolvidas no indivíduo se realizam em conformidade com as lógicas específicas de cada um dos contextos em que participa.

De acordo com Costa (2007) e Ávila (2008), e derivado das conclusões que retiraram a partir das suas respetivas investigações<sup>44</sup>, a discussão sobre a unidade do *habitus* de Bourdieu (transversalidade)

---

<sup>42</sup> No domínio da aprendizagem segundo o modelo de competências, Pires (2002) refere-se ao efeito de posição (associado às estruturas) e ao efeito de disposição (associado à ação/agenciamento)..

<sup>43</sup> Citando Ávila: “Bourdieu, à luz da qual conceitos como o de sistemas de disposições, tal como aí são equacionados, deixa pouco espaço para a consideração do peso, e especificidade, das condições contextuais onde são acionadas as disposições previamente incorporadas” (2008:122).

<sup>44</sup> Em Portugal, por exemplo, a partir de um estudo realizado por Ávila (2008), foi possível perceber que, embora houvesse alguma correspondência entre qualificações obtidas na escola (traduzidas no nível máximo de escolaridade alcançado) e nível de literacia; ainda assim, persistiam algumas discrepâncias que denunciavam a necessidade de adaptação/melhoria dos métodos educativos, e em particular, a necessidade de se melhorar a relação causal entre formação e desempenho efetivo em contexto natural.

Em Costa (2008) foi possível verificar que as pessoas que transferiam a sua residência permanente para Alfama, criavam novos *habitus* diferenciados daqueles que tinham constituído nas comunidades de origem; contudo, com

versus pluralidade disposicional de Lahire (contextualização) não se apresenta como um dilema irreconciliável. Aliás, em boa verdade, de acordo com Costa (2007), os conceitos preferencialmente utilizados por cada um destes autores, apenas reflete um posicionamento sobre aquilo que consideram ser tendencial no plano empírico, e não propriamente sobre um posicionamento inflexível – Lahire admite poder existir, em alguns casos, unicidade de *habitus*, e Bourdieu admite poder existir em alguns casos stresse do *habitus*. Também por esta razão, Costa (2007) prefere considerar o *habitus*, não como um conceito rígido, mas sim como uma variável que pode variar entre a maior ou menor unicidade, conforme a realidade empírica alvo de estudo. Na mesma linha de pensamento, mas utilizando outros termos, Ávila (2008) prefere falar em *habitus*/disposições sob condição, em vez de disposições permanentes; dado que para si:

“os contextos de ativação (ou não) desses recursos constituem uma variável chave para a compreensão dos processos de desenvolvimento e atualização de competências” (:94); e que, por isso, “mudar de contexto (...) é mudar as forças que agem sobre nós” (:123). “São esses contextos, e as suas características, que ajudarão a perceber o “grau de inibição ou de recalçamento de uma parte mais ou menos importante da nossa reserva de competências, de habilidades, de saberes e saber-fazer” (idem). “Procura-se, assim, dar relevo analítico e interpretativo aos contextos e às situações sociais no quadro das quais as disposições são, ou não, adquiridas e mobilizadas, e de reconhecer que os esquemas de ação dependem fortemente dos contextos sociais” (ibidem).

Em complemento, Ávila (2008), diz-nos que os contextos podem servir, tanto para a aquisição de competências, como para a sua mobilização ou atualização, e até mesmo para a sua inibição (supomos, pois, que se refere àquelas competências julgadas pelo indivíduo como desadaptativas).

Não obstante os méritos do conceito de *habitus* para a plena compreensão do fenómeno de aquisição/mobilização de competência<sup>45</sup>. Na verdade, e conforme Lahire nos dá conta (testemunhado e corroborado Costa (2007), a ação individual não deve ser reduzida/limitada ao conjunto das práticas sociais, que surgem de forma quase automática por força das circunstâncias externas que são internalizadas. Ou seja, para o mesmo autor, o indivíduo tem a capacidade para refletir sobre as

---

a ressalva de que ao regressarem a estas comunidades de origem, rapidamente, evocavam o *habitus* que aí tinham formado.

Mas já antes, no primeiro estudo empírico realizado em Portugal sobre competências de literacia, organizado por Benavente et al. (1996), se tinha entendido que existia alguma discrepância entre os níveis de qualificação escolar e o nível de literacia revelado em situações próximas dos problemas solicitados na vida quotidiana.

<sup>45</sup>Considerando, então, o *habitus* como disposição sob condição, e transpondo-o para o domínio da análise do processo de aquisição e mobilização de competências, podemos constatar : 1) que embora decorram/ocorram nos mais diversos contextos, existe a possibilidade de comportarem uma estrutura interna individual que lhes confere consistência/unicidade; 2) que se adquirem e expressam, em alguns dos casos, sem que o indivíduo esteja plenamente consciente; 4) que mesmo que se desenvolvam no plano interno do indivíduo, são determinadas/condicionadas, em boa parte, pelas condições objetivas; 3) que evoluem de modo contínuo ao longo do tempo, tendo as circunstâncias passadas bastante influência sobre o momento presente e futuro (segundo Bourdieu, são os chamados efeitos de trajetória); 4) que mesmo se manifestando em termos de práticas sociais, podem ser inferidos a partir de disposições internas; 5) que embora o capital cultural detido pelos indivíduos seja o mais relevante para a aquisição de competências adicionais; os outros tipos de capital – social, simbólico e económico – também podem exercer influência relevante na predisposição e geração de oportunidades objetivas de aprendizagem (ou pelo contrário, na geração de constrangimentos); 6) que os capitais culturais são considerados segundo três modalidades: estado incorporado (disposição durável do corpo); o estado objetivo (como a posse de bens culturais, materiais e imateriais), e o estado institucionalizado, (sancionado pelas instituições, como os títulos e diplomas académicos/formativos) (Bonnewitz, 2002; Campos, 2015, Costa, 2007, Bourdieu, 2018, Costa, 2009)

condicionantes objetivas (num sentido possibilitador ou constrangedor) e de determinar o seu próprio curso de ação, sem se deixar levar por automatismos reprodutores (Lahire, 2001, Caetano, 2016, Costa, 2007).

A partir de Bourdieu, e em particular dos desenvolvimentos conceptuais que elaborou relativos ao conceito de *habitus*, deduz-se, então, que as práticas sociais são, em boa parte dos casos, resultado das aprendizagens que decorrem tacitamente. Por sua vez, Lahire considera que os indivíduos não se limitam a agir tendo apenas por base o conhecimento tácito incorporado ao longo dos seus trajetos de vida, mas têm, também, a capacidade consciente de refletir sobre o que fizeram, o que devem ou não fazer, e o que estão a fazer no momento presente. De acordo com Lahire, a noção de que as competências reflexivas são mobilizadas apenas em situações de crise e de *habitus* científico, tal como refere Bourdieu, torna-se demasiado redutora, pois nem sequer considera como reflexivo o próprio ato de discursar ou de escrever (Amândio, 2014, Turner, 2013). Em sentido idêntico, Anthony Giddens reconhece a existência de três tipos de ação: 1) as ações inconscientes; 2) as ações movidas pela consciência prática (semiconscientes – automáticas, mas impregnadas de conhecimentos e experiências tácitas), e ações movidas pela consciência discursiva (Caetano, 2012). Ou seja, existe um domínio de desenvolvimento de competências que é construído com base na reflexividade.

Para Margaret Archer ou Ana Caetano (Caetano, 2018; Caetano, 2016), a reflexividade situa-se num nível superior de cognição; um nível que segundo Le Boterf, citado por Pires (2002:259): permite gerar “os conhecimentos que o sujeito tem dos seus próprios conhecimentos e capacidades”; e que, segundo Carneiro (2011), se refere à capacidade de aprender a aprender. Para Pires (2002:259), a reflexividade “tem neste processo um papel determinante: o sujeito distancia-se em relação às ações que realiza e o ato de conhecimento sobre o próprio conhecimento já é transformação”.

### 1.3.2 A ALV segundo o paradigma das competências – dois possíveis modelos de competências-chave a considerar

Para o objetivo de reconhecer competências no âmbito dos alargados contextos socioculturais em que sincrónica e diacronicamente<sup>46</sup> podem decorrer as aprendizagens ao longo da vida talvez valha a pena considerar o modo como algumas das principais organizações internacionais observam as competências. Para o efeito, damos especial ênfase às formulações/propostas elaboradas pela União Europeia e pela OCDE<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> A este respeito, convém atender ao que Costa cita: “Atualmente, nas sociedades da informação e da globalização, do conhecimento e da inovação, a mudança social passou a ser tipicamente intrageracional. Na vida de cada um, o que se aprendeu ontem já não chega para hoje, e o que se aprende hoje não vai certamente chegar para amanhã. É necessário continuar sempre a aprender” (2003: 192))

<sup>47</sup> Interessante será observar que uma das mais recentes abordagens sobre as competências, as agrupam em função de dois grupos fundamentais: as ditas *hard skills*, que, de certo modo, poderemos associar às ações que seguem lógicas do tipo racional – instrumental (isto, utilizando, os termos de Max Weber e Jürgen Habermas); e as ditas *soft skills* que, de certo modo, poderemos associar às ações que seguem lógicas que, segundo o entendimento de Habermas, poderíamos designar de comunicacionais. Contudo, desde o surgimento da noção de competências e



Em termos de definição, a Comissão Europeia define competências “como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto”(2007:3). A OECD (2016:3), por sua vez, de forma muito semelhante, mas ligeiramente mais elaborada, define: “a competência (...) como a capacidade para, num determinado contexto, responder com sucesso a exigências complexas através da mobilização de conhecimentos (cognitivos, metacognitivos, socioemocionais e práticos), competências, atitudes e valores”. Como é possível verificar, ambas as definições tomam como referência o contexto, e ambas se referem a um elemento de ação; no caso da União Europeia, a “combinação”; e no caso da OCDE, a “mobilização e resposta”. Isto para além de que ambas deixam em aberto uma larga margem de manobra para vários tipos de abordagem.

Em termos dos grandes conjuntos de competências-chave, a União Europeia (2016) define<sup>48</sup>: 1) a comunicação na língua materna; 2) a comunicação em línguas estrangeiras; 3) a competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia; 4) a competência digital; 5) aprender a aprender; 6) competências sociais e cívicas; 7) iniciativa e empreendedorismo; e, por fim, 8) a consciência e expressão cultural. Já a OCDE (2016) define<sup>49</sup>: 1) agir autonomamente (que inclui: 1.1) agir num contexto social mais alargado; 1.2) conceber e implementar planos de vida e projetos pessoais, e 1.3) delinear direitos, interesses, limites e necessidades pessoais); 2) Utilizar ferramentas interactivamente (que inclui: 2.1) usar a linguagem, os símbolos e o texto de forma interativa; 2.2) usar o conhecimento de forma interativa; e 2.3) usar a tecnologia de forma interativa); 3) funcionar em grupos socialmente heterogéneos (que inclui: 3.1) relacionar-se bem com os outros; 3.2 cooperar e trabalhar em equipa, e 3.3) usar e resolver conflitos.

Quer numa, quer noutra proposta, encontramos algumas semelhanças, dentro das quais damos destaque às seguintes: 1) a definição de competências enquanto combinação de conhecimentos (*knowledge*), aptidões/habilidades (*skills*) e atitudes (*attitudes*); 2) o foco na caracterização de competências-chave, consideradas como essenciais ao progresso individual no âmbito das características genéricas da atuais sociedades (e até em alguns casos poderem representar um fator

---

durante algum tempo a atenção recaiu quase exclusivamente para as *hard skills*. Só mais recentemente, próximo da viragem do século XX para o século XXI, as *soft skills* passaram a assumir especial importância(Daniel & Travassos, 2019).

<sup>48</sup>“As competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego” (...) As competências essenciais são todas consideradas igualmente importantes, porque cada uma delas pode contribuir para uma vida bem-sucedida na sociedade do conhecimento”. (CE, 2007:3).

<sup>49</sup> “Com base no conceito de competência, o processo de pesquisa resultou num largo consenso sobre a definição de competências, designadamente, que elas: 1) são suscetíveis à aprendizagem, e, por isso, de certo modo, também são ensináveis; 2) contribuem para a alta valorização da performance individual (garantia de emprego, rendimento, saúde e segurança pessoais, participação política, recursos intelectuais, estabelecimento/participação em redes de sociabilidade, participação cultural) e dos resultados sociais (produtividade económica, processos democráticos, solidariedade, coesão, direitos humanos e paz, equidade e igualdade, sustentabilidade ecológica); 3) são instrumentos importantes para responder às complexas exigências de um largo espectro de contextos; 4) são importantes para todos os indivíduos; 5) envolver um alto nível de complexidade mental, identificada como reflexividade ou prática reflexiva implicada no uso de aptidões metacognitivas, habilidades criativas e assumir uma postura crítica” OCDE (2016:4)

estruturante de exclusão e de desigualdades sociais), e transversais a múltiplos contextos (que cobrem boa parte dos requisitos sociais); 3) a consideração de vários níveis de exigência e de múltiplas dimensões para cada uma das competência-chave (de âmbito cognitivo, metacognitivo, afetivo, tecnológico, social, político, empresarial, científico, tecnológico, cultural, entre outras áreas do saber); 4) o facto de as formulações resultarem de uma elaboração conjunta, interdisciplinar, que procura sistematizar o contributo de algumas das mais importantes investigações empíricas; 5) o pressuposto de que servem, essencialmente, o desenvolvimento de sociedades de cariz democrático, respeitadoras dos direitos humanos, e apostadas em contribuir para a sustentabilidade global (CCE, 2000).

Já quanto às diferenças, e em termos genéricos, destacamos, que na proposta apresentada pela União Europeia, as competências-chave estão definidas em função dos grandes temas da sociedade, enquanto na proposta da OCDE, a conceção relativa às competências-chave parece tomar como base uma lógica funcional segundo a ação individual e a sua interação, tanto com os objetos, tanto com os outros atores (ou seja, uma formulação que parece partir do indivíduo para a sociedade).

Importante acrescentar, em algumas propostas, tal como em são apresentadas sistematizações de competências-chave, que concebem um grupo designado de metacompetências, por se tratarem de competências de nível superior, capazes por si mesmas, fazer gerar e desenvolver todas as outras Carneiro (2011).

---

## CAPÍTULO 2 – ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

### 2.1 – Pressupostos teórico-metodológicos

Adotamos para o conceito de competência, os seguintes pressupostos: 1) o seu caráter relativo, contingente e contextualizado; 2) a sua evolução ao longo do tempo/vida; 3) os múltiplos fatores de influência a que é sujeita, tanto internos, como externos; 3) as suas dimensões tangíveis, mas também as suas dimensões não tangíveis; 4) o seu princípio de ação, com especial referência ao momento presente, mas também ao momento antecedente e ao momento subsequente; 4) as múltiplas finalidades que podem estar em causa; 5) a sua multidimensionalidade, omnipresença e transversalidade; 6) o seu caráter reprodutor, bem como o seu caráter transformador (por rotura ou por aprimoramento).

Para efeitos de objetividade e neutralidade, não pretendemos limitar o reconhecimento de competências a um núcleo circunscrito daquelas que se enquadram num determinado conjunto fechado de valores organizacionais e sociais (até porque pretendemos obter uma articulação entre a vida pessoal e a vida no seio da organização Exército, articulação só possível mantendo um espírito de pesquisa e análise aberto). Arriscamo-nos a dizer que, em conformidade com os desígnios do presente estudo, qualquer referencial pré-existente correria os seguintes riscos: 1) falta de capacidade de se articular com os vários contextos do cidadão; 2) excluir da análise elementos que poderiam revelar-se como pertinentes do ponto de vista conclusivo; 3) desadequação por se referirem a realidades circunscritas a contextos específicos e distintos daqueles que se pretendem observar.

Queremos manter tudo em aberto, e por isso, os únicos dois critérios julgados para classificar um dado domínio do saber (pensamento, ideia, princípio, valor, habilidade) como constituinte do *output*/estado-final/competência são os seguintes: 1) o narrador expressa conscientemente os conteúdos que materializam a posse desses saberes; 2) o narrador considera conscientemente esses elementos como fazendo parte da sua capacidade de superação dos vários desafios passados (mesmo que estes elementos possam ter evoluído, entretanto, com a passagem do tempo), presentes e/ou hipotéticos num cenário futuro (tanto os que se referem ao âmbito da vida em contexto quotidiano, tanto os que se referem ao âmbito da vida em contexto organizacional); ou, julgados pelo próprio, como incrementadores da sua realização pessoal. Claro, que aqui considerar-se-á como aprendizagem o reconhecimento consciente inverso: os elementos que interferiram negativamente nos aspetos anteriormente citados – superação de desafios e realização pessoal. Por este motivo, as competências consideradas essenciais só serão constituídas após a análise de conteúdo das respetivas narrações dos entrevistados e em conformidade com o seu sentido (ao qual se atribui, desde já, a designação de 1ª etapa de análise). O esforço a realizar procurará, portanto, obter uma sistematização que, da forma mais simplificada e adequada possível, dê conta da abrangência de saberes detidos pelos respetivos Oficiais Superiores (com prioridade para o contexto organizacional do Exército), sobretudo, daqueles que são passíveis de transferência entre os

vários contextos da sua vida (não dispensando, aqui, para efeitos de apoio à construção lógica do modelo, da consulta de outros elementos já pré-existentes e convencionalmente reconhecidos).

De qualquer dos modos, como já foi abordado ao longo deste trabalho, sobretudo, quando se discutiu a abordagem transversal versus abordagem contextual das competências; constatamos que o seu desenvolvimento não se concretiza num vácuo social abstrato (Ávila: 2008); ou como nos indica Berger & Luckmann (2010): “desnecessário será referir que o organismo e, mais ainda, o eu não podem ser compreendidos fora do contexto social em que se formaram (:62)”, [pois]“ao nível empírico a existência humana acontece num contexto de ordem, direção e estabilidade (:63)”.

Decorrente do que atrás se acabou de mencionar, precisamos, pois, de, em conformidade com o campo teórico da sociologia, estabelecer o substrato empírico em que se apoiará a nossa pesquisa e análise. Para o efeito, e baseados em Ávila (2008: 122), partimos do pressuposto de que os contextos da vida se apresentam como a “dimensão decisiva para compreender as desigualdades inter-individuais no domínio de determinadas competências”. Aliás, nas atuais sociedades contemporâneas ocidentalizadas, mais do que noutra tipo de sociedades anteriores, ocorre uma complexização e diversificação dos contextos<sup>50</sup>, rápida mutação e grande grau de imprevisibilidade (Aníbal, 2014)e, por inerência, o próprio indivíduo toma como coordenadas para a sua definição pessoal a interseção do lugar que ocupa nesses vários círculos de interação (Simmel, traduzido por Cruz, 2013).

Convém ressaltar que, embora toda a realidade social seja construída tomando como base primária a interação; conforme nos refere Gofman (1999), poderemos conceber várias ordens de interação. Costa (2009)<sup>51</sup>, por exemplo, ao proceder a uma sistematização sobre este assunto destaca alguns modelos de classificação, dos quais destacamos os formulados pelos seguintes autores: 1) Nicklas Luhmann, que distingue os sistemas societais (sistemas muito estruturados, constituídos por elementos fortemente interdependentes entre si e com lógicas de comunicação específica) dos sistemas de interação (sistemas que normalmente têm um nível de estruturação mínima, uma pluralidade lógicas de comunicação em convivência, e em que os elementos, na maior parte dos casos, são pouco interdependentes entre si) , e que no espaço intermédio desta dialética, considera, ainda, os sistemas organizacionais; 2) Raymond Boudon, que se refere a sistemas funcionais, nos quais as relações sociais entre os “atores sociais se organiza em termos de papéis” (Costa, 2009:112), orientados para uma determinada função social comum; e a sistemas interdependentes, nos quais as relações sociais se estabelecem apenas tomando como elemento de ordem, as expectativas recíprocas que uns têm acerca do comportamento previsível dos outros (expectativas orientadas segundo o quadro cultural onde se concretizam estas relações) e que normalmente ocorrem contexto de situações quotidianas, que não implicam necessariamente a interação face-a-face (exemplos dados por Costa (2009): filas de espera, mercados, transportes públicos); 3) Piérre

---

<sup>50</sup>Berger e Luckmann (2010), recorrendo à terminologia utilizada por Émile Durkheim apontam como o principal motivo a cada vez maior divisão social do trabalho. Referem inclusivamente que a socialização primária cada vez menos se circunscreve unicamente aos âmbitos familiares.

<sup>51</sup>O mesmo autor, no seu estudo sobre o bairro lisboeta de Alfama, opta pela terminologia “quadros de interação”, elemento que considera essencial para a análise. Sociológica (Costa, 2008).

Bourdieu, que se refere aos campos de relações sociais, considerados como subespaços sociais particulares (constituintes de espaços sociais mais amplos), que apresentam relativa autonomia e homologia estrutural uns em relação aos outros; 4) Anthony Giddens, que se refere às estruturas como a recursividade existente entre regras (interpretativas e normativas) e recursos (alocativos e autoritativos) (Giddens, 2000).

Segundo uma outra perspectiva, mais orientada para os processos imbricados na constituição dos indivíduos e das sociedades, Abrantes (2011), citado por Aníbal (2014), indica: as interações, as atividades e práticas sociais, as relações de poder, as emoções e os projetos identitário-biográficos. Já em termos concretos, daquilo que podem ser os diversos contextos, Aníbal (2014) indica-nos a família, o trabalho, os grupos de amigos, as várias instituições, o lazer, os vários quadros de interação, e a sociedade em geral nas suas múltiplas subdivisões.

Com base nas considerações apresentadas sobre a formulação dos diversos tipos de contextos em que se adquirem e desenvolvem as competências individuais, compreendemos, pois, a necessidade de conceber, para o presente trabalho, de “panos de fundo empíricos” que sirvam a análise e que obedeçam aos seguintes requisitos: 1) capacidade de cobrir todas as esferas da existência (ou o mais próximo disso); 2) capacidade de estabelecer fronteiras claras entre contextos (mesmo admitindo que em algumas situações/momentos possam encontrar-se sobrepostos); 3) capacidade de conceber contextos que sejam realmente fecundos para a análise em questão; 4) capacidade de, com um número razoável de contextos cobrir os aspetos essenciais onde se formam e desenvolvem as competências das pessoas constituintes da amostra alvo de estudo (se forem poucos, torna-se pouco rica a análise; se forem muitos, torna-se demasiado compartimentada e trabalhosa a análise – portanto, há que realizar uma avaliação custo-benefício).

Se os contextos nos permitem, sobretudo, uma abordagem sincrónica; resta-nos, seleccionar os pressupostos considerar para a abordagem diacrónica relativa ao decurso temporal da própria vida dos elementos que constituem o universo de estudo. São três os pressupostos sociológicos aqui considerados<sup>52</sup>: 1) a relevante centralidade do contexto laboral como marcador da linha evolutiva, materializada, em especial, pelos diversos níveis de responsabilidade exercidos ao longo carreira; 2) a dependência dos cuidadores, desde o momento em que se tem consciência de si e dos outros, até à saída de casa, momento em que ganha autonomia; 3) que o momento em que o narrador apresenta e reflete sobre a sua própria história, deve merecer especial atenção.

Resta-nos ainda elencar quais os eventos das biografias individuais que parecem revelar maior potencial de aprendizagem e/ou ativação/mobilização de competências. Com base nos desenvolvimentos teóricos realizados, salientamos os seguintes: 1) eventos de desafio, 2) eventos de crise, 3) eventos de sucesso ou insucesso, 4) eventos de adaptação ou inadaptação, 5) eventos de

---

<sup>52</sup> “A estrutura temporal da vida quotidiana apresenta-se-me como uma facticidade com que tenho de contar, isto é, com a qual tenho de sincronizar os meus próprios processos” (Berger e Luckmann, 2010: 37).

superação ou defraudar de expectativas, 6) eventos de perda ou ganho; 7) eventos de sentir-se impotente ou sentir-se capaz, 8) eventos de particular intensidade e/ou duração em termos de impacto emocional; 9) eventos de mudança/transformação das circunstâncias (pessoais, sociais, materiais, legais, entre outras), 10) eventos que tivessem causado embaraço, 11) eventos ritualizados/rotinizados; 12) eventos tendo como base algum tipo de crença, princípio ou superstição, 13) eventos em que foram tomadas decisões importantes; 14) eventos em que ocorreu influência de elementos externos (pessoas ou fontes); 15) atividades de planeamento e momentos de especial exposição pública; 16) definição/execução de projetos de vida. De forma complementar, consideram-se como importante os elementos de reflexividade avaliativa e prospetiva que acompanham e intercalam as narrativas (Caetano, 2016; Caetano, 2018; Ferrarotti, 1991; Novoa & Finger, 2009; Calha, 2017; Passeggi, 2021).

## 2.2 – Estratégia metodológica

A estratégia que nos parece mais adequada para o cumprimento e prossecução dos objetivos estabelecidos para o presente estudo é a investigação qualitativa hipotético-indutiva e fenomenológica. Qualitativa, porque aquilo que nos interessa é a descoberta por via indutiva<sup>53</sup>, e intensificada sobre um aspeto particular da vida social (Gonçalves et al., 2021, Guerra, 2006; Quivy & Campenhoudt, 2017). Hipotético-dedutiva, porque o ponto de partida consta na observação do objeto empírico (ainda que devidamente orientada através de um modelo de análise) a partir do qual se pretende formular conceitos e indicadores<sup>54</sup> (Quivy & Campenhoudt, 2017). Fenomenológica, porque o que se pretende é exaltar “a interpretação do mundo que surge intencionalmente à consciência, enfatizando a experiência pura do sujeito” (Vilelas, 2017:64). Segundo o mesmo autor, Vilelas (2017:65), a abordagem fenomenológica tem as seguintes características básicas: 1) “foco na interpretação ao invés da quantificação (...)”, 2) “ênfase na subjetividade ao invés da objetividade” (...), 3) “flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa” (...), 4) orientação para o processo e não para o resultado, 5) “preocupação com o contexto”, 6) “reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa”. Em reforço, e utilizando os termos de Berger e Lukmann (2010:35):

“a realidade da vida quotidiana é admitida como sendo a realidade; não exige qualquer outra verificação para além da simples presença (...) [e que, por isso, será] ”da maior importância eu saber que há uma contínua correspondência entre os meus significados e os significados deste mundo, que partilhamos um sentimento comum no que respeita à sua realidade. A atitude natural é a atitude da consciência do senso

---

<sup>53</sup> “A intenção dos investigadores não é comprovar hipóteses definidas *a priori* e estanques, mas antes identificar as lógicas e racionalidades dos atores confrontando-as com o seu modelo de referência. A consequência imediata é que o trabalho de construção do objeto, da análise e das hipóteses é contínuo desde o início até ao final da pesquisa (...) [trata-se pois de um] “contexto de constante descoberta”] (Guerra, 2006:22)

<sup>54</sup> “A análise imediata e o trabalho de construção do objeto, da análise e das hipóteses é contínuo desde o início até ao fim da pesquisa” (Guerra, 2006: 22). Para Betraux (2020:3) “O objetivo último é propor um modelo que dê conta daquilo que está a acontecer, não apenas naquele terreno, mas também – hipoteticamente – em todos os terrenos ou objetos semelhantes naquela sociedade (...)”

comum, portanto, se refere a um comum a muitas pessoas. O conhecimento do senso comum é o conhecimento que partilho com os outros nas rotinas normais, autoevidentes na vida quotidiana”.

Em contraposição, Almeida et al (1995:17), dizem-nos que “a realidade não fala por si, é necessário interrogá-la para obter respostas”. Por isso, não obstante a importância de se considerar o senso-comum, no mínimo, existe a necessidade de o reinterpretar à luz de uma racionalidade de tipo científico.. De modo a salvaguardar que este saber científico não se oponha completamente ao senso comum, mas sim, que nos auxilie a compreendê-lo, a designá-lo, a pô-lo à prova e ultrapassá-lo<sup>55</sup> (Silva, 2014). Para isso, nos “seus domínios de pesquisa, a sociologia crítica, relaciona, compara, sistematiza, testa para ficar em condições de contextualizar<sup>56</sup>, distinguir, relativizar e, nos melhores dos casos, explicar os fenómenos sociais (Almeida, 2005:23); tendo como objetivo a compreensão das “relações socioestruturais (Elias 1978/70), lógicas de situação (de Fournel e Quéré, 1999), mecanismos geradores (Durkheim, cf. Cherkaoui, 1998), lógicas de ação (Weber, 1978/22), tensões e dinâmicas internas...” (citados por Bertraux, 2020:11).

O objetivo empírico sobre o qual se debruçará o presente estudo são os Oficiais Superiores das Armas Combatentes do Exército Português, sobre os quais, convém, antes de avançarmos, proceder a uma breve caracterização.

Aos Oficiais Superiores das Armas Combatentes do Exército Português são-lhes inerente todos os normativos previstos para a sua condição de militares; a título de exemplo, destaca-se o seguinte: 1) a constante disponibilidade para a possibilidade de atuação em ambientes de elevado risco e exigência física e psicológica, exige-lhes capacidade de abnegação, disciplina (onde se inclui o rigor) e espírito de sacrifício; 2) o inevitável cumprimento das suas missões no seio de equipas, obriga a que, na qualidade de subordinados, sejam obedientes; e na qualidade de chefes, exerçam o dever de tutela e o direito de autoridade; tanto num, como noutro papel, o sentido de responsabilidade, o espírito de corpo, e a lealdade devem estar presentes; 3) multiplicidade e heterogeneidade dos cenários em que podem atuar (todo e qualquer tipo de cenários, em estrita ligação com outras forças/entidades militares e/ou civis), obriga a que tenham capacidade de adaptação, flexibilidade e resiliência; fomentados numa intensa preparação; 4) o manuseamento legitimado dos meios de violência, exige elevado sentido de responsabilidade, capacidade técnica, sentido ético, e rigor; 5) a possibilidade de realizarem missões de cariz humanitário e resposta a crise, exige-lhes, ainda, humanismo e espírito solidário (Assembleia da República, 1989; Exército Português, 2023; MDN, 2015).

Os Oficiais pertencem ao grau mais elevado grau da hierarquia das três categorias/classes existentes (Praças, Sargentos e Oficiais) e são-lhes normalmente atribuídas responsabilidades de liderança

---

<sup>55</sup>Segundo Silva (2014), indicam-se três formas de eliminar os vários obstáculos epistemológicos: 1) a relativização dos fenómenos, quer cultural, quer espacial ou cronologicamente (associada essencialmente à eliminação dos obstáculos naturalistas e etnocêntricos), 2) a comparação dos factos (associada, sobretudo, à eliminação dos obstáculos individualistas), 3) e a submissão do senso-comum a objeto de análise científica.

<sup>56</sup> “Segundo a compreensão entre o ator e o contexto social” (Guerra, 2006:20).

(comando, direção, chefia), de coordenação, de supervisão, ou de alta especialização técnica. Nos Oficiais, tais como nas restantes classes, ocorre uma progressiva ascensão na carreira, em termos hierárquicos (materializada nos postos – obtidos através das promoções -, e na antiguidade); sendo que, dentro da classe de Oficiais, para se alcançar o patamar/subcategoria de Oficial Superior<sup>57</sup>, é exigido um determinado conjunto requisitos, nos quais se incluem cursos de formação específicos – sendo que alguns deles obrigatórios para a ascensão na hierarquia (designadamente, para os oficiais dos quadros permanentes: licenciatura pré-bolonha ou mestrado integrado na academia militar; curso de promoção a capitão, e o curso de promoção a Oficial Superior), antiguidade (número mínimo de anos num determinado posto – por norma só se alcança a subcategoria de Oficial superior próximo dos 35 anos de idade), e um conjunto de condições específicas adicionais (para promoção a alguns postos subsequentes, por exemplo, é necessário ter exercido o comando por mais de um ano). No caso do Exército, normalmente são atribuídas ao oficial superior funções em Secções de Estado Maior<sup>58</sup>, como Chefe ou sub-chefe de uma determinada secção<sup>59</sup>; ,como Comandante/Diretor (Batalhão/Grupo no caso dos Tenentes Coronéis; Regimentos/Unidades/Órgãos/Estabelecimentos Militares no caso dos Coronéis), como 2º Comandante/sub-Diretor; ou ainda em funções que exigem alta especialização técnica (por exemplo, relacionadas com a Proteção Civil, a Justiça, a Investigação Forense, a Psicologia, a Sociologia, a Engenharia Geoespacial, a Engenharia Informática; entre outras) (Assembleia da República, 2014; Exército Português, 2023b).

Convém ainda referir, que os Oficiais Superiores integram a organização Exército, à qual cabe uma panóplia muito variada de missões, previstas na Lei Orgânica de Base da Organização das Forças Armadas (Assembleia da República, 2014) e na Lei de Defesa Nacional (Assembleia da República, 2009) que vão desde missões de participação em ações de intenso conflito, quer seja no âmbito dos mandatos das alianças internacionais a que pertence, quer seja no âmbito da defesa e proteção da soberania, passando por missões de manutenção ou restabelecimento da Paz (grau de conflito intermédio), ou ainda por missões de prevenção e/ou resposta a crises, emergência e catástrofe, em território nacional. Constituindo-se o Exército, por excelência, como a componente terrestre das Forças Armadas (Armada, componente marítima e fluvial; e Força Aérea, componente do Espaço Aéreo), incumbe-lhe fundamentalmente realizar as tarefas e providenciar os meios adequados a esta sua natureza particular, integrando, assim, as Forças Armadas<sup>60</sup> que representam a componente militar da Defesa

---

<sup>57</sup> Por ordem crescente de hierarquia: subcategoria Oficiais subalternos (inclui os postos de: Aspirante, Alferes, Tenente); subcategoria Capitão (apenas com o posto capitão, considerado um posto de charneira e o primeiro com autonomia disciplinar); subcategoria de Oficial Superior (inclui os postos de: Major, Tenente-Coronel e Coronel); e subcategoria de Oficial General (inclui os postos de: Brigadeiro, Major-General, Tenente-General e General).

<sup>58</sup> Estruturas especializadas que apoiam diretamente, em termos de planeamento, coordenação, condução e elaboração de pareceres/estudos técnicos, os Comandos/Direções de unidades militares (em tempo de Paz ou Guerra), e que pode abranger áreas como as Operações, as Informações, a gestão de Pessoal, a Segurança, a Logística, as ações/relações cívico-militares, os sistemas de comunicação e informação, entre outras.

<sup>59</sup> Ou como chefe de todo Estado-Maior, que inclui todas as suas secções e tutela sobre os respetivos chefes.

<sup>60</sup> O Comandante Supremo das Forças Armadas é o Presidente da República.



Nacional (que inclui outras componentes, como a económica ou a diplomática, por exemplo), sob a tutela do Ministério da Defesa Nacional (que se integra no governo, entidade responsável pela condução da Política Nacional).

Por fim, acresce dizer, que o objeto empírico selecionado para o presente estudo, enquadra-se naquilo a que Bertraux (2020:13) designa por ser um “mundo social”, dado que se “constrói em torno de um tipo específico de atividade”. O mesmo autor salvaguarda que apesar da atividade poder ser a mesma, “os estatutos, papéis, interesses, recursos e perceções podem ser diferentes” (idem:25), e mesmo que assim não seja, acrescenta:

“Pessoas que se encontram posicionadas exatamente no mesmo estatuto institucional podem desempenhar o seu papel, exercer a sua atividade de forma diferente porque não têm a mesma história nem a mesma estrutura de personalidade, as mesmas convicções (ou valores), os mesmos interesses; não têm o conjunto de esquemas de perceção e ação, tal como Bourdieu redefiniu o *habitus*” (ibidem:26).

Caracterizado o nosso objetivo empírico, selecionamos, pois, como instrumento de pesquisa privilegiado para a investigação a entrevista semiestruturada segundo a técnica da narrativa de vida<sup>61</sup>, pois conforme Bertraux, (2020:25 e 26) nos diz:

“a descrição de situações e de práticas “em situação” permite gerar conhecimento sociológico objetivo a partir de testemunhos subjetivos por natureza. Este fenómeno de múltiplas perceções (subjetivas) de uma mesma realidade (social) é fundamental (...) Mesmo as perceções mais afastadas da realidade são “reais nas suas consequências”<sup>62</sup>.

Também Pires (2002), mencionada por Aníbal (2014:111), “verificou a existência de uma regularidade: a maioria dos sistemas de reconhecimento, validação e certificação de competências europeus privilegia técnicas que implicam a pessoa no processo a realizar, tornando o seu testemunho como peça central do processo”. Em reforço, Aníbal (2014:137), citando Josso (2002:21), refere que “as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras”.

A referida entrevista estruturar-se-á, pois, em conformidade com pressupostos teórico-metodológicos elencados no subcapítulo anterior (sobretudo, os referentes ao domínio das competências), e cujo guião detalhado se poderá observar no Apêndice III – Estrutura da Entrevista. A amostra de aplicação deste instrumento constitui-se por 20 Oficiais Superiores das Armas Combatentes do Exército Português, e foi obtida, tendo em atenção os objetivos de saturação e diversificação, através das técnicas de conveniência, de quotas, e de bola de neve; em função de três variáveis: a variável sexo (16 entrevistados homens e 04 entrevistadas mulheres), a variável “número de anos completos

---

<sup>61</sup>“Com base em entrevista intensiva a uma pessoa, produz uma narração na primeira pessoa” (Coutinho, 2019:338)

<sup>62</sup> Aliás, se atentarmos bem à própria natureza dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (mais conhecidos por processos RVCC; institucionalizados em países como Portugal, e em particular, à sua fase de reconhecimento, verificamos que ocorre a aplicação de um instrumento de idêntica natureza, para um objetivo, que embora formativo, acaba por ser similar em muitos dos aspetos àquele que agora acabámos de selecionar para a presente investigação – designadamente pelo facto do reconhecimento de competências ser concretizado através da narrativa biográfica que não dispensa o exercício de reflexividade. (Pires, 2002).

decorridos desde a data de promoção à categoria de Oficial Superior – posto Major” (07 entrevistados/as com dez ou mais anos de antiguidade na categoria de Oficial Superior e 13 entrevistados/as com menos de dez anos de antiguidade na categoria de Oficial Superior); e a variável “cursos de origem da Academia Militar, vertente armas combatentes” (13 entrevistados/as da Arma de Artilharia, 03 entrevistados da arma de Infantaria, e 04 entrevistados/as da Arma de Cavalaria) (Ver Apêndice IV – Caracterização da amostra).

Decorrente dos pressupostos teórico metodológicos elencados no subcapítulo anterior, estabeleceram-se como dimensões de estudo os contextos e fases da vida<sup>63</sup>, os quais se constituem como construtos que visam ajudar à análise, reduzindo a complexidade dos “vividos” sincrônicos e diacrônicos.

Neste sentido, para a dimensão de estudo n.º 1, ficam estabelecidos os seguintes contextos: contextos locais/regionais (definidos como os lugares, de cariz geográfico, onde o indivíduo permanece/vive durante tempo significativo da sua vida), os contextos laborais (definidos como os lugares relacionados ao mundo do trabalho em que o indivíduo participa diretamente/indiretamente ou que testemunha de modo significativo), os contextos familiares (definidos como os espaços socioculturais, de âmbito privado<sup>64</sup>, e que resultam do agregado de pessoas com os quais o indivíduo vive ao longo da sua vida), os contextos de afiliação e de socialização (definidos como as situações de interação social em contexto informal ou aquelas em que indivíduo se associa a outros na execução de atividades de vários índoles<sup>65</sup> – desportivas, culturais, defesa de causas, comunitárias, organizativas, administrativas, socializadoras, lúdicas, entre outras), e os contextos pessoais (definidos como as situações em que o indivíduo desenvolve atividades/projetos/planos de modo relativamente independente, e nas quais se inclui a utilização de plataformas de media<sup>66</sup>).

Já para a dimensão de análise n.º 2, ficaram estabelecidas as seguintes fases temporais da trajetória pessoal: a fase “relativa às origens” (desde a infância até ao início da Academia Militar), a fase “emancipatória” (desde a entrada para a Academia Militar até à data de promoção a Oficial Superior), a fase “de maturação” (desde a data de promoção a Oficial Superior até à fase atual), e a fase “atual”

---

<sup>63</sup> “Não será, por isso, possível compreender as ações de um sujeito se ignorarmos tudo acerca dos pequenos grupos aos quais ele/ela pertenceu a determinado momento da sua existência” (Bertraux, 2020:43) “a análise socio-estrutural, de caráter mais sociológico e estruturada segundo a compreensão da relação entre o ator e o contexto social” (Guerra, 2006:20).

<sup>64</sup>Portanto, são espaços fora das esferas das organizações de tipo formal. Ou seja, não se pode considerar aqui, por exemplo, os espaços – designadamente os quartos - de internato, como os da Academia Militar ou outros do género. Estes serão enquadrados, aqui, nos intitulados contextos de filiação/socialização.

<sup>65</sup>Incluimos também aqui os contextos de escolares e de formação (nestes últimos, referem-se, por exemplo: a formação da academia militar, o Curso de Promoção a Capitão, o Curso de Promoção a Oficial Superior, o Curso de Estado Maior Conjunto, ou ainda cursos de tropas especiais e outros).

<sup>66</sup>Não obstante as considerações anteriores, e sobretudo aquela que se sustenta numa das premissas nucleares de Émile Durkheim: a de que mesmo as ações que parecem totalmente individuais – como o suicídio, por exemplo –, comportam no seu âmago razões que emanam da realidade social (estruturas sociais enquanto condicionantes da ação individual); para o presente trabalho de análise, e com vista a evitar realizar inferências pouco sustentadas, optamos por considerar (Aron, 2000; Durkheim, 2000).

(referente ao período mais recente, desde há um ano atrás) (Apêndice I – Conceção/operacionalização das dimensões de análise)<sup>67</sup>.

Face ao exposto, constituímos uma estratégia de análise com quatro etapas. Conforme se descreverá em seguida.

Na primeira etapa, procurar-se-á identificar, com recurso ao programa de análise de conteúdo MaxQda, para cada elemento de narrativa dos entrevistados, qual ou quais os tipos de competências<sup>68</sup> – se de tipo relacional/social; se de tipo atitudinal/autorientadoras, se de tipo instrumental/técnico/operatório<sup>69</sup> – e, simultaneamente, dentro de cada um destes tipos, identificar o contexto e fase da vida em que se formaram/ativaram. É expectável que possam ocorrer determinados elementos da narrativa dos entrevistados que remetam para um nível de abstração dificilmente enquadráveis num contexto em concreto, e, também por isso, serão classificados como respeitante ao domínio da reflexividade<sup>70</sup>. Em termos de *ouputs*, o visualizador de matriz de códigos que será aplicado a cada um dos entrevistados permitir-nos-á compreender que tipologia de competências (incluindo a componente de reflexividade) são mais salientes (e com isso estabelecer, também, um perfil de entrevistado, aproximado<sup>71</sup>); o mapa de documentos permitir-nos-á entender, por cada um dos entrevistados, e sobretudo naquelas narrativas que seguiram uma sequência cronológica progressiva (sem grandes saltos), em que medida cada fase da vida contribui para a formação/ativação de determinado tipo de competências; e, por fim, os segmentos codificados, bem como os respetivos sumários (realizados com recurso ao chat GPT), permitir-nos-á formular um modelo de competências, a partir do qual se iniciará uma nova etapa de análise.

Na segunda etapa, procurar-se-á, com base no conjunto de competências identificadas e sistematizadas na fase anterior, reconhecer, nas diversas narrativas, os segmentos que as possam materializar em algum(uns) dos seus elementos do saber (conhecimentos, valores, reflexões, habilidades). Em termos de *ouputs*: os sumários permitir-nos-ão compreender como cada competência se materializa na vida de cada um dos entrevistados; o visualizador de conexão entre os códigos da

---

<sup>67</sup> Segundo Almeida et al (1995), o esquema de pesquisa considera, numa primeira perspetiva, no lugar das variáveis independentes, as condições objetivas atuais (que incluem recursos e variáveis contextuais) que influenciam, em termos de possibilidades, constrangimentos e disponibilidades (possibilidades e limites), as variáveis dependentes, comportamentos e práticas sociais; numa segunda perspetiva, as condições objetivas passadas e atuais (incluem os efeitos de trajeto, história coletiva de classe, itinerários grupais e individuais, interrelações de reforço ou de contraste) que influenciam, através da inculcação de sistemas de disposições e habitus (socialização), as variáveis dependentes, valores e representações; e, numa terceira perspetiva, os componentes conjunturais (que incluem acontecimentos e processos relacionais) que influenciam a formação das identidades socioculturais.

<sup>68</sup> Estamos a falar de grupos abrangentes de competências, sem designação específica atribuída.

<sup>69</sup>Sistema de classificação em conformidade com OECD (2016), Neves et al. (2019) e Josso (...) citado por

<sup>70</sup>Ora, isto quer dizer que, para além dos três grupos de competências já referidos (passíveis de ser associados a um contexto concreto), juntar-se-ão, como dimensão de análise de conteúdo uma quarta componente de reflexividade, segundo duas modalidades: 1) reflexividade sobre situações concretas passadas e presentes; 2) sobre situações hipotéticas/almejadas, abstratas e/ou generalizadas.

<sup>71</sup> A definir conforme os dados recolhidos na fase de trabalho de campo.

primeira etapa e os códigos da segunda etapa de análise, permitir-nos-á perceber qual a relação entre as competências e os contextos e fases da vida.

Numa terceira etapa, e com base em variáveis independentes controladas (isto é, que serviram como critério para a constituição da amostra<sup>72</sup>) e outras variáveis presentes na amostra mas que não foram controladas (que surgiram de forma natural na amostra<sup>73</sup>), procurar-se-á compreender como, para cada perfil de entrevistado identificado na primeira etapa de análise (através do output visualizador de códigos) poderão ocorrer condicionantes sociais padrão (análise realizada através da verificação da distribuição das categorias de caracterização; mas também da análise dos conteúdos constantes nos sumários respeitantes aos códigos que visam sistematizar aspetos de caracterização dos entrevistados) . No caso de não ser completamente esclarecedora esta análise, em apoio, recorrer-se-á a uma análise de conteúdo que cruze cada um dos conjuntos de perfil dos entrevistados com os elementos de narrativa que constituem a sua caracterização. Por último, e em termos meramente complementares, através do output “nuvem de palavras do MaxQda” procurar-se-á consolidar algum elemento interpretativo das etapas anteriores (Apêndice II – Estratégia de análise) (Vala, 2014).

Após percorridas todas as etapas da estratégia de análise, pretender-se-á apresentar uma súmula dos resultados finais, devidamente sistematizados com recurso às matrizes que constarão no Apêndice V (Representação matricial dos principais resultados).

---

<sup>72</sup>1) Sexo (masculino ou feminino), 2) número de anos enquanto Oficial Superior (de 1 a 09 anos, 10 ou mais anos), 3) arma combatente (infantaria ou artilharia ou cavalaria).

<sup>73</sup>Exemplos: 1) tipo de cuidadores; 2) agregado familiar atual; 3) detentor ou não detentor de curso de Estado-Maior; 4) tipo de localidade de residência na fase origens; 5) estrato social dos cuidadores; 6) com ou sem irmãos; 7) detentor de formação superior obtida externamente ao Exército; 8) experiência militar antes da entrada para a Academia Militar; 9) Contacto com realidades militarizadas antes da entrada para a Academia Militar; 10) tipo de especialização atual de carreira; 11) realização de missões fora do território nacional; 12) participação em atividades cívicas extra-laborais.

## CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO, SÍNTESE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

### 3.1 – Caracterização sociológica do objeto empírico

O conjunto dos entrevistados (ver Apêndice IV – Caracterização da amostra), nascidos entre 1962 e 1985 (diferença máxima de 23 anos de idade), embora a diferença de idades, apresentam, em termos gerais, como pontos em comum três características: o contexto de origem de tipo conservador; a ruralidade vivida durante a sua infância, e a condição socioeconómica desfavorável, tanto dos seus cuidadores como da envolvente comunitária (esta última, menos abrangente em termos de representatividade). Vamos explorar sociologicamente cada uma delas e procurar entender de que modo se podem repercutir em termos de aprendizagem e desenvolvimento de competências ao longo da vida.

A sociedade portuguesa da primeira metade do século XX era, essencialmente, caracterizada em termos de estrutura económica pela predominância de atividades agrícolas, às quais as famílias se dedicavam em exclusividade, na maior parte das vezes para o sustento e pequeno mercado local. A partir da década de 60, com o desenvolvimento dos meios de transporte e crescentes oportunidades de trabalho assalariado no seio do setor industrial e dos serviços (em significativo desenvolvimento, nessa altura), as famílias passam a exercer a agricultura em regime de pluriatividade (o rendimento proveniente da agricultura, sendo menor que o das restantes formas de rendimento, torna-se complementar) (Guizo, 2011, L. Silva, 2008). A par disso, ocorre um decréscimo acentuado da percentagem de população empregada no setor agrícola: se em 1960 ainda mantém um valor superior, tanto relativamente ao setor da indústria, construção e energia, como relativamente ao setor dos serviços; já em 1970, esta percentagem é superada por ambos os setores. Se no ano de 1990 ainda persistiam perto de um quinto da população empregada no setor agrícola; no ano de 2001, apenas persistiam 5% (INE, 2023).

Arrojando aplicar à sociedade portuguesa a tese de Marx <sup>74</sup>, de que o sistema/relações de produção (infraestrutura) determina os sistemas culturais/simbólico/normativos vigentes numa determinada sociedade (superestrutura), conseguimos entender, em alguma medida, porque pareciam persistir alguns valores de tipo conservadorista na sociedade portuguesa da década de 70 e 80, e porque, simultaneamente, se encontravam em declínio, acompanhando as transformações que se operavam no setor económico/produtivo<sup>75</sup> (Guizo, 2011).

Por outro lado, nota-se, ainda, na sociedade portuguesa uma influência bastante impregnada da religião cristã católica, que parece não ser indissociável dos quase oitocentos anos de história nacional

---

<sup>74</sup> “...na produção social da sua vida, os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura económica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da sua vida social, política e espiritual” (Marx, citado Cruz, 2013: 73 e 74).

<sup>75</sup>E incluindo, também, a incorporação de novos modos de pensar, de ser, e de estar, importados da cidade onde normalmente se localizavam boa parte dos postos de trabalho assalariados (os designados movimentos pendulares de que nos fala).

decorridos até essa altura (2ª metade do século XX). Pois, embora a lei promulgada em 1911, que anunciava a separação entre a Igreja e o Estado, a verdade é que durante o período Salazarista e Marcelista (mas, sobretudo, salazarista), no compreendido entre 1933 e 1974, a igreja voltou a assumir protagonismo junto do Estado (expressa na famosa tríade: Deus, Pátria e Família), que a utilizou como instrumento ideológico de doutrinação. Só a partir de 1975, com a nova revisão constitucional, se voltou a assumir a separação entre igreja e Estado. Mas, como Poiares (2020) refere, leva tempo para que os costumes, práticas e valores sociais se adaptem à atualização dos quadros normativos; daí que os entrevistados, por via, tanto da sua comunidade de origem, como por via dos seus cuidadores, tenham recebido algum tipo de influência da religião católica portuguesa.

Recorrendo agora a Weber (2019), o que daqui se poderá entender, é que a influência da religião católica, ainda evidente na sociedade portuguesa da 2ª metade do século XX, poderá, de algum modo, ter arrastado consigo valores como o da centralidade da família, da comunidade (motivados pelos rituais conjuntos), da solidariedade, do esforço laborioso, da retidão e honestidade, da lealdade; mas também, valores como o do patriarcado, conforme se pode comprovar na seguinte citação ao qual está subjacente a ideia de autoridade, de disciplina e desigualdade na distribuição dos papéis de género (Poiares, 2020; J. P. Coutinho, 2019; Monteiro, 2010), conforme se pode corroborar através das seguintes citações

E lá em cima, e estávamos a almoçar, só começávamos a comer quando o Patriarca tivesse servido (...) No meu seio familiar, existe patriarca, portanto, era o meu pai, o que ele fizesse ver era palavra de honra. Mudar de canal ninguém se atrevia a mudar de canal sem o patriarca dizer: “podes mudar”. Mas também só havia dois canais.” (Hélio 49). “O meu pai era duro, nunca nos tocou, raramente nos tocou. Mas era disciplinador. Era disciplinador só de falar. Epá, patriarca (...) tu naturalmente ocorres sempre ao patriarca, nem que seja para ouvir a opinião.” (idem) “A minha mãe era só mimos para mim. E o pai era o polícia mau. Eu ainda hoje replico um bocadinho isso. Eu não acho que isso seja mau. O pai dá a responsabilidade e transmite para os filhos da dificuldade da vida. A mãe, pronto, é a mãe... A mãe é a mãe. A mãe é insubstituível (...) Tenho um pouco mais essa responsabilidade, porque a minha mulher, também, como está às vezes muito entregue a outras tarefas, também delega: “olha, resolve tu”. E é um bocadinho assim. Dizem as pessoas: é um pouco antiquado. Epá, tomara eu, que a minha mulher ganhasse mais do que eu... (Carlos A 41).

É interessante notar que Carlos A 41 chega mesmo a referir que a sua adaptação à academia militar, foi facilitada pela similaridade dos valores/práticas que aí encontrou com os valores/práticas que tinha vivido no seio da vida religiosa (até porque ambas as instituições são conservadoras).

“Ou seja, é nessa altura que acabo o Crisma, mais ou menos, a gente anda ali nos 17, 18 anos, um ou dois anos antes de entrar para a academia, é quando a gente pensa assim: “olha, realmente, os valores da igreja são muito parecidos com os meus valores... porque a igreja é conservadora”. E eu aprendi. E mais, são muito parecidos com os valores que eu apanho mais tarde no exército”.

A juntar à questão religiosa, a cada vez maior expansão da oferta educativa (materializada em políticas, em aumento do número de infraestruturas e recursos humanos, entre outros), que vem permitir, com particular incidência sobre portugueses/entrevistados nascidos no pós-25 de abril de 1974, o aumento das oportunidades de mobilidade social (Martins, sem data; Lopes et al., 2017)

É, também, a partir da década de 60 que, no decurso da crescente procura de emprego, motivada pelo desenvolvimento dos setores secundário e terciário, que se acelera o êxodo rural, ficando as regiões do Portugal interior, cada vez mais despovoadas e envelhecidas (Carmo, 2004; Silva, 2008). A maior

parte dos entrevistados, participa desta transformação, acabando por ter uma visão dupla: rural e urbana (esta última, na maior parte dos casos, mais tarde: ou na adolescência ou já na vida adulta). No ambiente rural do seu ambiente de origem encontraram o sossego e a segurança necessários para explorar amizades em brincadeiras de rua, na construção de artefactos e nas aventuras no campo; bem como o contacto com pessoas adultas da comunidade, sobretudo os familiares residentes na proximidade e as pessoas mais velhas, tanto em ambiente de convívio, como em ambiente de trabalho conjunto. A agregação destas circunstâncias parece ter contribuído para o ganho de competências relacionadas com a autonomia (o tal espírito explorador), resiliência física e psicológica (as aventuras e trabalhos no campo) e aquisição de habilidades manuais.

Quanto à condição socioeconómica, seria expectável que, nas décadas de 60, 70 e 80, num país com uma estrutura laboral ainda pouco qualificada (condicionada, em boa parte, pela escassez de instituições de ensino e apoio ao ensino), também a maior parte dos pais/cuidadores dos entrevistados mantivesse essa condição – e efetivamente, assim se confirma. Juntando-se a circunstância da ruralidade, faz-nos perceber que a própria comunidade envolvente detinha baixos níveis económicos e qualificacionais; situação que, à partida, geraria nos entrevistados um ambiente propício à reprodução dos padrões estabelecidos (Seabra, 2008), e até mesmo, um certo comodismo típico, tal como nos é por Rui I41:

“Num ambiente rural, numa aldeia, as pessoas, na sua grande maioria, não têm escolaridade. Para além disso saliento o facto de ser um ambiente calmo, muito pacato, não é? Muito, muito pacato que não transmite uma ideia, um sentimento de alcançar objetivos mais além; não transmite isso, estás a ver; é uma coisa de passar o tempo; estás a ver. Não de fazer algo muito ambicioso; não é um ambiente que proporcione motivação às pessoas”

Verifica-se, contudo, que os entrevistados realizam um percurso de mobilidade social ascendente, contrário às tendências gerais do seu contexto de origem; situação que lhes vem reforçar as competências de determinação, de autonomia e capacidade/vontade de aprender.

### **3.2 – A dinâmica de ativação/mobilização de competências ao longo da vida**

A partir dos dados recolhidos, e em particular do mapa de documentos do MaxQda aplicado às entrevistas que seguiram uma sequência cronológica (ver exemplo no Apêndice IV B – Exemplo de output de mapa de documento, e o Apêndice IV C – Matriz de códigos) foi possível perceber, relativamente à dinâmica de desenvolvimento de competências ao longo da vida dos entrevistados, que as de índole atitudinal/autororientador, referentes à assunção de determinados valores e princípios de conduta, são aquelas sobre as quais a totalidade dos entrevistados assume melhor consciência acerca da sua aquisição e mobilização, desde logo na fase da infância (origens), e em particular, nos contextos familiares – tanto por via de ensinamentos explícitos, como por via de observação de modelos de referência. Os momentos vividos no início da fase de emancipação – materializada, na maior parte dos casos, com a ida para a academia militar – funcionam, sobretudo, como reforçadores e atualizadores deste tipo de competências, no sentido da sua ampliação (devido à intensidade e disponibilidade de tempo exigidas no regime de internato). Durante a fase de emancipação, os/as entrevistados/as não

relatam significativas alterações no domínio das competências atitudinais; apenas na fase de maturação, próximo da altura em que são promovidos (as) ao posto de Major. A fase de maturação coincide, normalmente, com crises de identidade provocadas, em alguns dos casos por separações/divórcios, noutros casos por mortes de entes queridos mais próximos, por frustrações de expectativas de carreira, ou ainda pelas preocupações relacionadas com o próprio crescimento dos filhos. Nesta fase, boa parte dos entrevistados, fala de uma necessidade de restabelecer prioridades de vida, de fidelidade e zelo por si próprio, de abrandamento do ritmo profissional, sem perder de vista a realização de projetos, desta feita mais convergentes com os reais gostos e ambições pessoais; ou ainda da necessidade de rever a sua biografia, com ênfase especial, para a fase de infância (o retorno às raízes). Ou seja, ganha aqui particular relevância o contexto pessoal orientado para uma acentuação da autonomia, introspeção e cuidado de si.

Quanto às competências de índole relacional/social, embora durante a infância e adolescência os entrevistados manifestem, de uma forma geral, a participação em atividades de âmbito coletivo ou interativo, poucos parecem assumir que, na altura, estavam conscientes sobre a aquisição e mobilização dessas competências. Só o parecem assumir, na fase de emancipação, com a vivência na academia militar, mas, sobretudo, com o início da atividade profissional, no seio dos contextos de lidação com a tropa. Na fase de maturação, próxima do momento em que passam a ser oficiais superiores, aqueles que parecem ser os momentos mais marcantes com impacto significativo, são os que se referem ao contacto com a realidade de países caracterizados por elevados níveis de pobreza e fraco nível de desenvolvimento, comparativamente a Portugal – designadamente a Colômbia, Angola e Moçambique. Contudo, convém realçar que nem todos os/as entrevistados/as tiveram a oportunidade de viver este tipo de realidades, de modo que a constatação se refere apenas ao pequeno grupo daqueles que as narraram. Naturalmente, que, a partir do que se referiu sobre a revisão significativa das competências atitudinais/autoriantadoras que ocorre nesta fase de maturação, por arrasto e interdependência, também as competências relacionais se tornam passíveis de sofrer impacto significativo. Aliás, os impactos das competências atitudinais/autoriantadoras parecem repercutir-se, igualmente, sobre as competências de índole técnica e metacognitiva que a seguir desenvolveremos.

Quando às competências técnicas, na fase das origens, são já notáveis em alguns(as) dos/as entrevistados/as determinadas aptidões/habilidades que se transferem mais tarde para outro tipo de atividades com relativa similaridade. Na maior parte das vezes são atividades de âmbito manual/mecânico, embora haja um pequeno grupo de entrevistados/as que demonstra evidenciar, respetivamente, capacidades de operação mental, no domínio da compreensão, raciocínio lógico, da expressão artística e/ou literária. Os contextos de aquisição e/ou mobilização destas competências parecem ser muito diversificados: desde a improvisação e exploração inerente às brincadeiras de rua entre amigos; passando pela colaboração/participação em atividades de tipo laboral, e culminando em testemunhos/ensinamentos no seio de pessoas de família ou de pessoas muito próximas. Convém realçar que, pela sua natureza muito implícita, salvo raras exceções, os entrevistados demonstram não refletir



muito conscientemente sobre as competências técnicas que adquiriram/mobilizaram ao longo da sua infância/adolescência. Obviamente que nesta fase as competências técnicas/operatórias apresentam um caráter de espectro largo, muito orientado para a vida do dia-a-dia (embora, como já se referiu, apresentam-se, em boa parte das vezes, como sementes das competências que se vêm a desenvolver no futuro). Nas fases seguintes, as competências técnicas são adquiridas, regra geral, em contextos de formação organizacional e mobilizadas em contextos de exercício profissional. A maior parte dos entrevistados revela, conforme as fases e respetivas solicitações inerentes aos seus diversos papéis enquanto oficiais do quadro permanente, uma vasta panóplia de competências técnicas, sendo que é na fase de maturação que acabam por as afunilar para um núcleo mais restrito, e em alguns dos casos, com um superior nível de especialização obtido através de formações específicas, tanto fora como dentro do Exército.

Por último, quanto às competências reflexivas e metacognitivas, é notável que praticamente todos os entrevistados (embora uns mais cedo outros mais tarde, uns a um ritmo mais lento, outros a um ritmo mais rápido) revelam apresentar um progresso gradualmente crescente ao longo da vida. Os desafios, crises e conflitos no seio trabalho parecem ser, regra geral, as situações que mais alimentam as competências de âmbito reflexivo/metacognitivo; contudo, todos os contextos, de forma mais ou menos explícita, em maior ou menor grau, acabam por contribuir. Em estrita ligação com o que se referiu relativamente às competências de índole atitudinal, também aqui, se apresentam como de especial relevância as situações de crise, desafio, de intensidade, perda de entes queridos, quebra de expectativas; acrescido da necessidade de fazer face à incerteza, mudança de circunstâncias e transição entre contextos completamente diversos e diferenciados, bem como o exercício da maternidade/paternidade.

Para uma melhor compreensão acerca do que se acabou de referir deve ser consultado o Apêndice V-A (Resultados principais resultantes da 1ª etapa de análise) onde se encontra um esquema geral que indica, para cada contexto e fase da vida, o grau de evidência em que cada um dos grupos de competência se manifesta quanto à sua aquisição/atualização, mobilização e consciencialização.

Cumprida a 1ª etapa da estratégia de análise, ficámos, então, em condições de formular um conjunto de competências concretas (portanto, a análise agora já não se circunscreve apenas aos grandes grupos de competências). Na base dessa formulação, e para o estabelecimento dos grandes grupos, serviram de referência o modelo de competências-chave da OCDE (2016), o modelo de A. F. da Costa (2003), o modelo de o modelo de Neves et al. (2019) e o modelo formulado por Carneiro (2011). Já para as competências-chave, em concreto, constituintes de cada um dos grupos, para além dos referidos documentos, socorremo-nos das competências definidas no Regulamento de Avaliação (MDN, 2016) que é aplicado a todos os militares das Forças Armadas, complementado com aspetos relacionados com o conceito de inteligência emocional (Barrocal, 2019; Goleman, 2003) e o modelo preconizado pela União Europeia (2016).

Sendo assim, identificaram-se, a partir da análise de conteúdo, quatro grandes grupos de competências: o grupo das competências atitudinais/autorientadoras; o grupo das competências

sociais/relacionais; o grupo das competências técnicas/instrumentais/operatórias; e o grupo das metacompetências. No fundo, a única alteração comparativamente à 1ª etapa de análise foi a conversão do grupo das competências reflexivas no grupo de metacompetências, assumindo este último um caráter mais abrangente.

Para o grupo das competências atitudinais, identificaram-se as seguintes competências: 1) autonomia e proatividade; 2) adaptação, 3) determinação e perseverança; 4) autodomínio e regulação emocional 4.1) conscienciosidade, 4.2) identidade/identificação e motivação; 4.3) regulação e controlo emocional; 5) Julgamento, intuição e/ou decisão.

Para o grupo das competências sociais/relacionais, identificaram-se as seguintes competências: 1) competência de cooperação e sentido de unidade/grupo; 2) competência de prevenção e gestão de conflitos; 3) competência de comunicação; 4) competência de interação social e cultural conscienciosa; 4.1) empatia, 4.2) interação com outras culturas/realidades; 4.3) consciência social/cultural; 4.4) interação social; 5) competência de influência e /ou redes de sociabilidade.

Para o grupo das competências técnicas/, identificaram-se as seguintes competências técnicas/operatórias/intelectuais: 1) competências técnicas especializadas (incluindo motoras e artísticas); 2) Competências concetuais (e de cultura geral); 3) competências de método e resolução de problemas; 4) competências de planeamento e organização; 5) Literacias, 5.1) literacia verbal e escrita na língua nacional; 5.2) numeracia; 5.3) literacia digital e informacional; 5.4) literacia para línguas estrangeiras.

Para o grupo das metacompetências, identificaram-se as seguintes competências: 1) competência de visão e/ou avaliação distanciada; 2) competências de pragmatismo e flexibilidade; 3) competências de criatividade/inovação; 4) competência de aprender a aprender; 5) competência de liderança e/ou tutoria;

Todas estas competências podem ser encontradas no Apêndice IV-D (Livro de códigos da 2ª etapa de análise – constituição, definição e operacionalização das competências do modelo “4 cincos”), bem como no Apêndice V-B (Resultados principais respeitantes ao cumprimento e todas as etapas de análise); os quais sistematizam os principais resultados obtidos.

De modo a evitar repetições desnecessárias do que poderá ser mais detalhadamente observado nos já referidos Apêndices, vamos, agora, através de excertos que materializam algumas das principais competências identificadas, proceder a uma breve discussão sociológica (foco incidente sobre os adquiridos experienciais).

Começemos pela seguinte citação:

“E eu tenho sempre tido muita mentalidade de aproveitar ideias. Aproveitar as boas, não para copiar, mas para utilizar, para usar, não é? É um bom modelo. E as más para evitar. Sempre o fiz. E eu tenho a certeza de que isto reforçou algumas características que tenho”.

(Paulo A 39)

A supracitada citação materializa de modo muito interessante uma das premissas essenciais da aprendizagem ao longo da vida: *a competência (e inerente vontade) para aprender a aprender*, não só

com os bons exemplos, mas também com os exemplos menos positivos; não só com as situações de sucesso, mas também com as situações de insucesso. Mas, para isso, tal como o entrevistado refere, é necessário ter vontade, estar predisposto e consciente disso; situação que marca uma diferença entre aqueles que viveram a experiência, mas têm dificuldade em identificar quais foram os bons ou mais exemplos. À semelhança do que preconizam os vários modelos de aprendizagem (Piaget, Mizerow, Ausubel, entre outros), trata-se de uma aprendizagem ativa; ou seja, o indivíduo não se limita a absorver/copiar. Antes de tudo, realiza uma apropriação pessoal; sendo que uma das formas mais avançadas de a fazer, será por via da capacidade para adaptar esses saberes aos vários tipos de contextos com os quais se depara, desde os mais similares até aos mais dispares; naquilo a que designamos de transferência; ao ponto de se poder tornar, ela mesma, fonte de *criatividade e inovação* – outra metacompetência também aqui considerada (requer plasticidade mental). Talvez não seja abusivo afirmar que, de forma mais ou menos consciente (o grau de consciência é um dos indicadores que permite definir o nível de desenvolvimento da competência), a *competência de aprender a aprender* é aquela que torna possível todas as outras; e por isso, a classificação de metacompetência que lhe é atribuída e que a coloca ao nível das competências de ordem superior.

No mesmo sentido, mas numa circunstância diferente, parecem ir as seguintes citações:

“...isto salienta uma outra questão: hoje nós temos muitos elementos, seja do quadro permanente, seja do regime de contrato, que acabam por não ir até ao final de alguns cursos, sendo que por vezes não fazemos um trabalho que é fundamental com eles: aproveitar a experiência que tiveram como oportunidade de crescimento pessoal, transpondo-a para a sua vida, quer pessoal, quer profissional; portanto, não ficar apenas naquela perspetiva de: “ah, como é que me vão ver depois disto?” – ou seja, fiquem só os bloqueios psicológicos”. (José I:57). Em termos institucionais existem, por exemplo, centros de liderança da NATO e de países tipo Estados Unidos, e nós não temos e acho que devíamos ter, por exemplo, um centro de liderança e comunicação onde nós fôssemos lá. À semelhança do CPAE (Centro de Psicologia Aplicada do Exército), por exemplo. (Ana C 43).

Aqui, ambos os entrevistados dão um salto para o domínio da partilha de conhecimento. Na primeira citação, parte-se de uma situação pessoal aparentemente negativa e embaraçosa, para a transformar numa oportunidade de crescimento, transferível para os mais diversos contextos, e partilhável com outros que possam estar a viver o mesmo problema (ou ter a probabilidade de com ele se defrontar). Na segunda citação, a entrevistada vai ainda mais longe ao falar da criação de organismos especializados no estudo e desenvolvimento de algumas das competências essenciais no Exército.

Em jeito de corolário, poderíamos, ainda, pegar nas seguintes palavras:

“nós não sabemos a bagagem que temos, que ela não pesa, não ficamos com a cabeça mais pesada nem com o coração mais pesado, mas realmente ficamos com uma bagagem enorme e muitos de nós nem têm consciência que a têm e nem querem saber que a têm e nem sequer querem utilizá-la, muitas das vezes, pronto” (Rui I 41).

A citação expressa um dos principais princípios que subjaz aos processos de RVCC, designadamente, a fase do reconhecimento. Nesta fase, parte-se do princípio que as competências adormecidas (ou como diria Ávila (2008), recalçadas, inibidas) podem tornar-se válidas e efetivas se trazidas à consciência. Parece ser, aparentemente, um processo simples, contudo, tal como o entrevistado

refere: “como não se fica, nem com a cabeça, nem com o coração mais pesado, muitos de nós nem têm consciência que a têm” – a bagagem (conjunto das competências mais ou menos recalcadas).

Na nossa interpretação, o termo “bagagem”, como terminologia metafórica, remete-nos para outra constatação interessante: as expressões e práticas populares, boa parte das vezes, construídas ao longo de anos, no labor dos desafios da esfera quotidiana, embora algumas vezes radicalmente desprezados pela ciência – embora algumas vezes imprecisos, incompletos, desarticulados (confusos), e ambivalentes –, não devem deixar de merecer, pelo menos, a nossa atenção para a sua compreensão à luz dos contextos em que se situam (Araújo, 2006). O termo “bagagem”, expresso por um significativo número de entrevistados (um dos entrevistados fala em “tarimba” e outros em maturidade), materializa bem, o quanto uma simples palavra encerra em si um saber de largo alcance; não raras vezes, só mais tarde validado pela ciência segundo outras designações (e com melhor desenvolvimento/sistematização, claro), mas com significado idêntico. Explorando o seu significado e sentido metafórico, a “bagagem” é algo que está conosco e que se carrega à medida das nossas necessidades, para todo e qualquer desafio com o qual nos deparemos. Como está encapsulada, nem sempre nos damos plena conta do seu conteúdo; tal e qual as competências que adquirimos ao longo da vida.

A discussão que acima se referenciou sobre a dicotomia conhecimento com base no senso comum versus conhecimento com base na ciência/doutrina, exige uma das competências nucleares do campo da sociologia: *visão e avaliação distanciada*; o mesmo é dizer, exige uma capacidade para relativizar, contextualizar; ler nas entrelinhas os significados ocultos; antever; problematizar e desconstruir preconceitos, evidências, reificações e naturalizações.

A seguinte citação pretende ilustra-nos um pouco esta competência:

Se me disserem que determinadas pessoas em determinada situação, são “assim e assado”... Eu ouvi. Eu ouvi, mas não valido. Vou validar a seguir com observação, como é que trabalham, e posso dizer que em muitas das situações eu contrário tudo aquilo que me disseram. Digamos que, desde sempre, eu, mediante uma situação, observo; tento ser eu a extrair o que está a acontecer. Ouço o que me é dito, porque podem ser inputs que me ajudem, ou que me deixem mais desperto para observar determinada coisa, mas, no final, eu faço o meu juízo de valores com base naquilo que presenciei, que vivia e percebia. Sempre foi assim. E continuo a ser. (Abel A 56).

Utilizando a decomposição das competências preconizado pela Comissão Europeia (2019) – atitudes, conhecimentos e habilidades/aptidões –, diríamos que, a partir do conteúdo supracitado, o entrevistado revela a assunção de uma postura de neutralidade e abertura à descoberta; de uma consciência segura acerca dos conhecimentos relativos ao tema objeto de observação (neste caso, forjado, acima de tudo, na experiência prática e intuição informada que o próprio desenvolveu ao longo da vida), e de uma aptidão, consolidada através da experiência, para desenvolver lógicas de interpretação subjetivas e objetivas.

Estando nós a falar de lógicas que remetem, tanto para o domínio da objetividade, como para o domínio da subjetividade, será conveniente compreender, que quando se trata da leitura de realidades dinâmicas (que, de forma contrastante das realidades naturais, têm vida própria e autonomia condicionada pelo livre arbítrio), não lineares, complexas e não absolutistas; há que desenvolver a

*competência de contacto com outras realidades e culturas*, que obedece a lógicas distintas das competências preconizadas pelas ciências exatas.

A seguinte citação, proferida por Igor A 61, contempla, precisamente, uma observação de nível macro que dá conta da consciência social que tem relativamente a outras culturas:

“A verdade é que os europeus nunca se preocuparam com o desenvolvimento daqueles territórios. Bem ou mal, a história é o que é. Mas as pessoas tendem a preocupar-se consigo e com o seu acumular de riqueza e de poder. E ali era uma fonte de extração.” (...) “Portanto, como é que se pode falar de um sítio desenvolvido com 97% de analfabetos! (...) São realidades diferentes”. Quando acaba a guerra, o que é que têm? Têm um país sem quadros, têm um país devastado; estão a começar do menos de menos 47. E, portanto, têm um longuíssimo caminho a percorrer. conceitos como a democracia, direitos humanos e tal, ali não são bem iguais aos nossos. É preciso termos noção disso para ajudarmos a construir alguma coisa de positivo. Porque se partirmos de pressupostos errados, não vamos chegar a bom termo. Se tu pensares que em África consegues implementar sistemas democráticos iguais à Europa, tira o cavalinho da chuva”.

Notamos, pois, que o entrevistado, procede a uma interpretação da situação vivida em Angola à luz da sucessão de acontecimentos históricos e dos contextos de nível macrossociológico (as instituições e estruturas da sociedade e das interações com outras sociedades). Vejamos, em seguida, uma interpretação dos fenómenos sociais de um ponto de vista diferente.

“Lembro-me de uma vez, um miúdo ir comer o reбуçado com o papel e tudo. Ele nunca tinha visto um reбуçado. Ele não sabia o que era um reбуçado. Então eu lembro-me de o ter ajudado a tirar o papel: “não, faz assim e tal”. Assim que o reбуçado entrou na boca, até os olhos lhe brilharam. Uma coisa tão simples, um reбуçado. Mas ele não sabia o que era e ia comer com papel e tudo. Um gajo nunca se esquece de uma coisa destas. Só se for um gajo de plástico! (...). Uma outra, que é menos, mas até me vieram as lágrimas aos olhos, e cada vez que falo disso até me comovo. Um dos miúdos, a que eu achei graça, completamente miserável, perguntei-lhe que idade é que ele tinha, e ele disse-me a idade. Perguntei-lhe como é que se chamava. E ele disse: “chamo-me João” – é o nome do meu filho; e da mesma idade, epá, fogo! Ainda hoje me comovo. O que um tinha e o que o outro tinha” (Igor A 61).

Agora o entrevistado refere-se à compreensão da realidade microsocial vivida pelos atores, utilizando como referência as condições de vida do seu próprio filho (situação que, por uma certa similaridade afetiva, lhe amplia as emoções). Face ao exposto, colocamos a seguinte questão: em que medida estas observações, situadas no plano cognitivo (subentende-se, aqui, também a vertente emocional/intuitiva), se podem fazer refletir, com utilidade para o domínio das práticas concretas? – De forma implícita, o entrevistado dá-nos a resposta:

Disseram-me assim: “pá, só me admiro porque é que só aconteceu agora, e tu ainda não tinhas notado”. E eu: “Fogo, mas o que é que eu estou a fazer de mal?” E eles: “Bem, é muito simples, tu que chegas aqui com o teu ritmo e o ritmo deles é diferente. E eles é que são os donos da casa. E eles pensam que tu estás a querer mandar neles. E, portanto, tu é que tens de te colocar ao ritmo deles”. (Igor: A+:786) (...) “Eu vi lá, até camaradas nossos, mas sobretudo nossos concidadãos, a darem-se mal por uma razão muito simples: porque chegam lá e pensam que o preto é estúpido e o branco é que é esperto? Estes gajos são sobreviventes. E, portanto, agora é tu que lhes vais ensinar alguma coisa, uma lição de vida? E mais ainda: o gajo está a jogar em casa, tu estás a jogar fora. Pá, afinal, quem é que é o estúpido nisto? Não é? Havia malta que não percebia isto. Lixaram-se! É a vida”. (Igor A 61)

Como podemos observar, o conhecimento e sensibilidade social detidos pelo entrevistado não foram suficientes para que fosse logo bem-sucedido na chegada a Angola (no âmbito de uma missão de cooperação técnico-militar de apoio ao desenvolvimento da academia militar nacional), teve, pois, que desenvolver a competência de relacionamento social com as pessoas de cultura angolana. Para isso, terá

ajudado uma outra metacompetência – o *pragmatismo e flexibilidade*, pois, como se perceberá a partir da leitura do seu testemunho; em primeiro lugar, ele soube compreender que algo não estava bem; em segundo, soube como e a quem pedir ajuda (a duas pessoas que já tinham vivido e tido experiências militares no mesmo teatro e que tinham sido bem-sucedidas – aqui está materializada a *competência influência e capital social*); em terceiro, soube delinear uma estratégia para alterar a situação a seu favor; e em quarto, foi capaz de ter a flexibilidade para assumir uma postura e comportamento diferentes e adaptados ao contexto<sup>76</sup>. Interessante será notar a ênfase que o entrevistado atribui às competências de sobrevivência dos entrevistados, as quais, como é fácil de deduzir, não se adquirem, nem se desenvolvem, por via dos sistemas formação institucionalizados.

No plano teórico, arriscar-nos-emos a dizer que a designação das várias competências não é mais do que uma espécie de catalogação atribuída ao conjunto articulado dos saberes passíveis de mobilização em determinado(s) contexto(s). Contudo, face ao que temos vindo a desenvolver, o que compreendemos é que, no plano concreto da sua real aplicação, torna-se difícil delimitá-las completa e unicamente a si mesmas, sem interferência ou sobreposição com outras. Verificámos, agora mesmo, um exemplo desta situação ao constatarmos que a *competência de contacto social e cultural consciente*, quando se refere a realidades diferentes daquelas com as quais o indivíduo está habituado a lidar, acaba por lhe exigir, também, a competência de *pragmatismo e flexibilidade*<sup>77</sup> (embora com nuances e articulações diferentes). Ora, isto leva-nos a outra questão: como poderemos exercer uma *competência de liderança e/ou tutoria* plena, falhando em alguma das outras competências requeridas para o(s) contexto(s) específico(s) em que nos encontramos, se um dos pressupostos mais consensualmente admitidos (inclusivamente por boa parte dos entrevistados) baseia-se na ideia de que a afirmação daquele que almeja ser líder carece indispensavelmente da demonstração do seu exemplo? Como muitos outros pressupostos, também este pode ser discutível<sup>78</sup>, ainda assim, não poderemos deixar de o considerar pelo menos com algum grau de validade razoável, e, por isso, procurámos delimitar a identificação da *competência de liderança e de tutoria* apenas às situações cuja descrição remete para um exercício efetivo de liderança/tutoria materializado na relação clara entre líder/tutor – seguidores/tutorados (ou seja, a própria natureza da situação contribui para a identificação/definição específica de qual a competência que está em causa). Como se pode depreender, tais situações não se circunscrevem apenas aos contextos de comando/direção/chefia de militares em contexto organizacional, estendem-se também a situações de exercício da maternidade/paternidade, de exercício da docência, de liderança de grupos e/ou associações, ou até mesmo em situações informais esporádicas em que alguém, naturalmente, se insurge como o líder/tutor (ou seja, nas situações em que a pessoa é investida da autoridade para liderar

---

<sup>76</sup>Pela complexidade do que se acabou de referir, não consideramos tratar-se de uma “mera” competência de adaptação (a qual enquadrámos no domínio das competências de tipo atitudinal), a qual caracterizamos com uma alteração quase automática do comportamento.

<sup>77</sup>No plano teórico são diferentes, no plano prático, podem convergir para situações idênticas.

<sup>78</sup>Diríamos que é desejável, mas não necessariamente indispensável; tudo dependerá dos contextos, do tipo de responsabilidades assumidas, das pessoas lideradas ou tutoradas, entre outros aspetos.

ou nas situações em que essa autoridade emerge naturalmente – Jesuíno, 2005; Ricardo, 2014; Rego & Cunha, 2007). Realizado o esclarecimento, passemos agora à apresentação de citações que expressem o entendimento aprendido dos entrevistados relativamente à competência de tutoria/liderança:

(...) porque uma das coisas que também aprendi na academia, e que por vezes não é simpática para nós quando estamos em função de comando, é que a minha tropa é o meu espelho, e, portanto, quando a minha tropa tem um comportamento que não está correto, a minha tropa sou eu, a minha tropa é a minha extensão, e portanto, quando eles fazem isto, é porque eu, na minha função de comandante, falhei. (José I 41).

Apoiado na crença/visão de que a tropa é o seu espelho e a sua extensão, o entrevistado encontra aí a energia, motivação e orientação necessária para o exercício de uma liderança responsável e, por inerência, zelosa – “quando eles fazem isto, é porque eu, na minha função de comandante, falhei”.

Vejamos, agora, uma outra citação:

“E é para isso que nos ensinaram na academia. Querem é cérebro, não querem músculo. Músculo é o que tu tens que pedir aos teus combatentes. Tu precisas é de um cérebro. Agora, uma coisa certa, ou tu vais para a trincheira com os teus gajos - os gajos sabem o músculo que tu tens - não te vão apontar o dedo; mas pensam: “se este gajo está connosco, vamos até o fim do mundo”. (Supl. 3, Hélio C+,577) Hoje um comandante tem que falar por cima da trincheira para quem escuta cá em baixo na trincheira. Os peões, aqui, e dá a missão. Um gajo pode falar na trincheira para todos ouvirem. Vamos para a esquerda, vamos para a direita. Mas se eles não vêm para a trincheira, não acontece. Agora, se os gajos sentirem: o gajo só subiu para a trincheira porque tem uma responsabilidade diferente. Mas quando virem o gajo, dizem: “fo\*\*-se\*, o gajo está aqui comigo: 48 horas, 102 horas, 3 semanas sem dormir, o gajo está aqui comigo” (Hélio C49).

Através do supracitado excerto compreendemos que, de acordo com o entrevistado, o exemplo devido ao líder não se materializa numa cópia melhorada do papel que cabe aos subordinados, mas sim, na capacidade para partilhar com eles as condições de exigência, sacrifício e abnegação, mesmo que exercendo patamares de responsabilidade diferente, para os quais, por consequência, são exigidas competências diferentes; aquelas que lhe dão maiores garantias de orientar e controlar a tropa. Para além disso, o entrevistado faz referência àquele que julga ser o propósito da academia militar, aquando da formação de líderes: “querem é cérebro, não querem músculo”. Esta é uma interpretação muito próxima da maioria dos entrevistados, com a vantagem se ser expressa em sentido metafórico; situação que realça a competência de comunicação do entrevistado.

Até agora os exemplos que apresentámos referem-se a situações inseridas no contexto laboral, talvez seja interessante observar agora uma situação de liderança/tutoria exercida fora desse contexto.

A melhor frase sobre os filhos é a do José Saramago: “são seres independentes, que Deus põe na nossa vida, para que nós aprendamos muita coisa nova e possamos ensinar muita coisa” (...) Ou seja, nós não somos ditadores, somos educadores (...) Olha... as árvores. Tu já plantaste árvores, vês as árvores os jardins. Vais reparar que as árvores têm que ter tutores. Sabes o que é que é o tutor da árvore? É aquele pau que se põe ao lado da árvore para a árvore crescer direito. Ou seja, ela sabe que tem que crescer naquela direção (...). O tutor tem que ser aquela baliza que dá a liberdade para crescer, mas que efetivamente a amarra à realidade. Que nos momentos de tempestade a segura. (Mário A46)

No supracitado exemplo é apresentada uma perspetiva distinta, num contexto distinto, que sublinha o exercício da liderança baseado na capacidade de quem tutela em conceder autonomia e orientação a quem é tutorado (aspeto muito sublinhado por todos os/as entrevistados/as que são pais/mães). O tutor funciona, também, como uma espécie de base segura; aquele que deve ser capaz de providenciar as

condições para um crescimento seguro e confiante do tutorado; que o deve ser capaz de “amarrar á realidade”, e que, através da relação dicotómica que com ele estabelece, também se demonstra suscetível à aprendizagem (sobre si mesmo e sobre o outro). No fundo, esta noção de tutoria, exercida, no contexto de família, não parece ser muito diferente daquela que é testemunhada por boa parte dos entrevistados relativamente à liderança exercida em contexto militar. Um exemplo muito interessante, testemunhado por mais do que um entrevistado/a, refere-se à constatação de que a maternidade/paternidade trouxe consigo uma melhoria na *competência de regulação e controlo emocional*<sup>79</sup>, traduzida, por um maior temor à vida, e, por inerência, uma menor exposição ao risco (“se eu morrer, quem vai cuidar dos meus filhos”), maior capacidade para agir de modo ponderado (mais calmo e menos irrefletido) perante as situações; a tal ponto, de impactar significativamente no plano metacognitivo do/a próprio/a, ao produzir uma reordenação das prioridades, valorização do tempo disponível e da vida. Ora vejamos:

“É horrível o miúdo chegar a casa às 7 da noite cansado e com trabalhos por fazer – rebenta com o pessoal todo. E assim chegamos a casa às 6 da tarde, têm tempo para fazerem os trabalhos e brincarem. E quando chega a hora de jantar, às 8 da noite, já fizeram os trabalhos com calma, eu já os ajudei, tenho tempo para isso, e já brincaram. E isso é importante. O tempo durante a semana é fundamental” (Carlos A 41).

Conforme os entrevistados, a paternidade/maternidade permite, ainda, um incremento da *competência empática*; ou seja, do conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que facilitam a compreensão do outro, e, por conseguinte, do próprio exercício da liderança exercida pelos Oficiais Superiores das Armas Combatentes do Exército Português (quer seja em cargos de comando, direção ou chefia); situação que é extensível à capacidade de trabalhar em equipa (*competência de cooperação e sentido de grupo/unidade*), pois, como já se referiu no capítulo metodológico do presente trabalho, é inerente à condição militar uma tripla condição: a de líder; a de liderado; e a de camarada que está lado a lado com o outro (os pares).

Pegando, ainda, no exemplo da dicotomia pai/mãe-filho/filha, mas colocando-nos agora no papel inverso, do de quem é tutorado, conseguimos compreender que os entrevistados se apresentam como modelos de quem conseguiu, logo desde muito cedo (e com transferência para as várias esferas da vida), desenvolver, tanto *competências de autonomia e proatividade*, como *competências de determinação e perseverança*; as quais lhe permitiram a superação dos constrangimentos socioeconómicos de origem (em boa parte dos entrevistados) que os conduziram por trajetórias de mobilidade ascendente – aliás, situação que já tínhamos assinalado.

Em suma: as citações apresentadas e ideias desenvolvidas ilustram apenas um pequeno leque do conjunto de potencialidades do modelo “quatro cincos” para a interpretação histórica, intra e inter-contextual, do desenvolvimento de competências ao longo da vida aplicado aos Oficiais Superiores das

---

<sup>79</sup>Dois dos entrevistados também se referem que no seu papel de tutores dos filhos incutem o princípio de adiamento da gratificação em detrimento dos deveres. José I 41, em particular, utiliza a metáfora do morango que se for comido verde não tem o mesmo sabor do que comido maduro, mas para isso há que controlar o impulso de o comer no momento em que ainda está verde.



Armas Combatentes do Exército Português. Vejamos, em seguida, como tal modelo se pode materializar numa proposta de compreensão sociológica mais avançada, desta feita, por via da conceção de perfis individuais de competência.

Após a conclusão da primeira etapa de análise, foi possível perceber através do conteúdo constante nas narrativas, que havia padrões de semelhança na tipologia de competências enfatizadas por alguns agrupamentos de entrevistados. Sendo assim, estabeleceu-se como critério para a conceção dos perfis a identificação, por cada um dos entrevistados, e com recurso ao output “visualizador da matriz de códigos do MaxQda” (constante no Apêndice IV- C), de quais os dois grandes grupos de competências mais evidentes na sua narrativa. Havendo quatro grandes grupos de competências, são seis as combinações binárias possíveis: 1) perfil técnico-atitude, 2) perfil técnico-relacional; 3) perfil técnico-reflexivo; 4) perfil atitude-relacional, 5) perfil atitude- reflexivo; e 6) perfil relacional-reflexivo.

Assim sendo, dos seis perfis possíveis, a partir do conjunto dos 20 entrevistados, foram identificados quatro perfis, conforme se indica na seguinte tabela:

*Tabela 1- Perfis tipo de competências – caracterização sociológica*

<b>Perfis Tipo</b>	<b>Entrevistados</b>	<b>Características sociais comuns</b>
<b>Atitudinal-reflexivo</b> (apresentam evidência maior nas competências atitudinais e reflexivas)	João A42, Mário A46, Celso I40, Artur A58, Paulo A39, Ana C43, Rui I41, José I41	1) ter residido em contexto urbano em pelo menos um período da sua fase de origens; 2) ter obtido algum tipo de formação de nível superior (incluindo o Curso de Estado-Maior); 3) ter presença da figura do pai e da mãe como cuidadores
<b>Perfil atitudinal relacional</b> (apresentam evidência maior nas competências atitudinais/autorientadoras e relacionais/sociais)	Alex A38, Carla A41, Pedro C40, Sofia A40, Maria A42, Carlos A41	Menos idade e número de anos na categoria de Oficial Superior (presença significativa de mulheres)
<b>Perfil atitudinal-técnico</b> (apresentam evidência maior nas competências atitudinais/autorientadoras e técnicas/operatórias)	Ivo A50, Abel A56, Paula C40, Bruno A42	1) Não tiveram qualquer contacto com a vida militar e/ou militarizada antes da entrada para a Academia Militar; 2) não foram reprovados na escola antes da entrada para a Academia Militar; 3) o meio de origem proporcionou-lhes um desenvolvimento particularmente significativo das competências técnicas; 4) predominância de um tipo de lógica abstrato-matemática
<b>Perfil relacional-reflexivo</b> (apresentam evidência maior nas competências reflexivas e técnicas/operatórias)	Hélio C49	1) Trabalho laboral muito diverso na fase de origens, incluindo, atendimento ao público; 2) viveu com ambos os pais; 3) residência tanto no contexto rural como no contexto urbano na fase das origens, 4) experiência em missões internacionais, 5) desempenho preponderante de funções de Comando e Secções de Estado-Maior, área das Operações Informações.
Observação: aos entrevistados Bruno A42 e Abel 56, poder-lhe-ia eventualmente ser-lhe atribuído um perfil híbrido: atitudinal-técnico-relacional.		

Segundo uma análise das variáveis independentes que serviram de critérios para a constituição da amostra, notamos que, para a variável sexo, categoria feminina, existe uma tendência para a disposição de competências de índole relacional. Para a variável “armas combatentes”, no que se refere à categoria da Arma de Artilharia, uma tendência para competências de índole atitudinal; no que se refere à categoria da Arma de Cavalaria, uma tendência para competências de índole relacional, e no que se refere à categoria Arma de Infantaria, uma tendência para A reflexividade. Por último, para a variável, número de anos na categoria de Oficial Superior, notámos que o grupo daqueles que têm mais de 10 anos de serviço desde a promoção a Major, apresentam, proporcionalmente, maior evidência de competências reflexivas.

## CONCLUSÃO

Partindo da constatação de que não existem, ao nível das Forças Armadas, estudos empíricos sobre competências que extravasem o domínio dos contextos militares (tanto espacial como cronologicamente), o presente estudo procurou, precisamente, compreender qual a importância das competências ativadas/mobilizadas ao longo da vida por via de processos de aprendizagem não formal e informal, para a realidade específica dos Oficiais Superiores das Armas Combatentes do Exército Português.

Dado tratar-se de um estudo compreensivo que se pretendia diacrónico e focado numa realidade muito específica, optámos por seguir uma estratégia de âmbito qualitativo hipotético-indutiva, utilizando como técnica principal de recolha de dados a entrevista semidiretiva narrativo-biográfica.

Ainda antes do trabalho de campo, houve necessidade de realizar uma breve revisão de literatura, orientada para o enquadramento, compreensão (e em especial, sobre os vários contributos e discussões) e subsequente necessidade de operacionalizar os principais conceitos a incorporar o modelo de análise. De um ponto de vista privilegiadamente sociológico, esta revisão teórica, permitiu-nos compreender que seria pertinente adotar para a análise um conceito que nos desse a possibilidade de visualizar a aprendizagem segundo uma perspetiva abrangente e baseada em processos fluídos. Permitiu-nos, ainda, compreender que as competências têm a virtude de salientar a aplicação articulada e contingencial dos saberes em contexto real.

Tratando-se de um estudo que pretendia proceder a uma análise conforme o preconizado no conceito de adquiridos experienciais (aprendizagem ao longo da vida), concebemos para a análise dos trajetos (diacrónica) a dimensão fase da vida pessoal, decomposta em quatro fases: a fase das origens (desde o momento em que o indivíduo tem consciência de si até à entrada para a academia militar); a fase de emancipação (desde o momento de entrada na academia militar até ao início a frequência do curso de promoção a Oficial Superior); a fase de maturação (desde o momento que se inicia a frequência do curso de promoção a Oficial Superior até à atualidade), e a fase de atualidade (as circunstâncias mais recentes do entrevistado, incluindo o momento presente). Já, para a análise sincrónica, concebemos a dimensão contextos sociais, decomposta em cinco contextos: os contextos pessoais, os contextos familiares, os contextos de afiliação/socialização, os contextos laborais e os contextos regionais/locais.

Após cumprida a estratégia de análise e obtidos os resultados finais, estamos agora em condições de apresentar uma proposta de conclusões que vá ao encontro dos objetivos inicialmente estabelecidos.

Relativamente ao primeiro objetivo e segundo objetivo: 1) compreender como as diferentes fases dos trajetos pessoais podem condicionar o tipo de competências adquiridas e/ou mobilizadas; 2) compreender a dinâmica das relações existentes entre os vários contextos sociais e o tipo de competências adquiridas e/ou mobilizadas.

Como conclusão, compreendemos, em termos gerais, que as competências se desenvolvem de forma distinta, mas interligada, em cada uma das fases e contextos. Ora vejamos:

No âmbito particular das competências técnicas/operatórias, constatámos que recebem um grande contributo na fase das origens, em contextos de família, em contextos de socialização/afiliação (onde se inclui as brincadeiras que requerem improvisação de brinquedos manuais), e em contextos laborais (estes últimos, experienciados no seio da comunidade ou no seio da família, por motivos económicos ou por motivos de solidariedade), ainda que manifestas com um grau de complexidade e especialização reduzido. No caso das competências de *literacia*, verificamos a sua relevância em praticamente todos os contextos, especialmente nos e para os contextos de ensino formal, na sua vertente aquisitiva; e para os contextos laborais na sua vertente de mobilização, atualização e desenvolvimento. Com o início da fase de emancipação, e mais especificamente, com a frequência da Academia Militar e a integração nos quadros do Exército Português, intensifica-se a complexificação e especialização avançada das competências técnicas/operatórias. Mas é, sobretudo, na fase de maturação, que os entrevistados procedem às escolhas que os vão conduzir por trajetórias que obrigam a um grau de exigência técnica ainda mais especializado e de nível superior. A frequência de cursos de ensino superior universitário e do Curso de Estado-Maior, assinalam o ponto de partida em que tal se sucede. De entre as competências técnicas/operatórias, destacam-se aquelas que, no âmbito das funções a exercer podem obrigar a algum tipo de *destreza física, de operação mental e conhecimentos concetuais*. Mas também, as que se referem às capacidades de *planeamento e organização*, bem como às capacidades de *resolução de problemas*, ou ainda, à componente do conhecimento universal de cariz utilitário, e muito em particular, da cultura geral, ao qual os entrevistados do presente estudo designam pela expressão metafórica de “ter mundo”.

No âmbito particular das competências atitudinais/autorientadoras, constatámos que a fase das origens, e em particular o contexto familiar, representam a circunstância basilar que irá determinar o seu desenvolvimento. Aquando da frequência da academia militar, na fase de emancipação, o que parece acontecer consiste, sobretudo, numa atualização, substanciada no reforço/ampliação ou *upgrade* das competências já pré-existentes, designadamente, as que se referem à *autonomia e proatividade* e à *determinação e perseverança* – essenciais, à emancipação, no seu sentido mais literal. A partir deste momento elas encontram-se solidificadas, vindo, mais tarde, na fase de maturação, por diversas razões derivadas de acontecimentos críticos<sup>80</sup>, essencialmente, de ordem pessoal (subentenda-se, nos contextos familiares e pessoais) a sofrer uma revisão. Esta revisão, forjada num profundo balanço de vida (com especial foco na fase das origens), manifesta-se, em boa parte dos casos, no incremento da *competência de autodomínio e regulação emocional*, cuja base essencial assenta numa redefinição das prioridades, sentido da vida e do tempo (na redefinição dos valores, no fundo).

No âmbito particular das competências sociais, verificámos, que embora possa ocorrer algum tipo de aquisição das mesmas durante a fase das origens, nomeadamente, no decorrer da participação em

---

<sup>80</sup> Por exemplo: morte de entes queridos, divórcio, frustrações de carreira, entre outros motivos.

atividades conjuntas entre amigos ou no seio de associações desportivas ou lúdicas; a verdade é que só começa a haver uma consciencialização e reflexão sobre a sua mobilização com a entrada no mundo laboral, em regime autónomo<sup>81</sup> - sendo que a maior parte, só depois da Academia Militar. Mesmo no âmbito da academia militar, e não obstante a vida conjunta em regime de internato, nem sempre as competências sociais são plena e conscientemente mobilizadas (alguns dos cadetes, acabam por viver uma vida bastante autónoma e sem atribuições que obriguem ao exercício das competências relacionais), e nem sempre sobre elas existe uma consciência relevante<sup>82</sup>. Já no exercício do oficialato, e, sobretudo, com a assunção de responsabilidades de liderança, começam a desenvolver-se, de modo particularmente significativo, as várias competências sociais concorrentes, como por exemplo, as que se referem à gestão de conflitos, à cooperação e sentido de grupo, e à de interação social/cultural consciente. Esta última, é especialmente reforçada em duas circunstâncias: no contacto com outras realidades culturais bem distintas da portuguesa – como por exemplo, nos teatros militares em países sub-desenvolvidos –; e no exercício da maternidade/paternidade, no sentido de um especial desenvolvimento *da empatia*.

Por último, no âmbito das metacompetências, verificámos que elas se parecem desenvolver, progressivamente, ao longo da vida, com estreita interligação com os outros tipos de competências. As intensas e exigentes experiências vividas na academia militar (permanente desafio físico, psicológico e moral, que obrigam a sair da zona de conforto), bem como as ferramentas técnicas e cognitivas que aí são disponibilizadas, com forte orientação para a *resolução de problemas* e para o *planeamento e organização*, assinalam um momento especialmente importante de mobilização das metacompetências, ainda que de modo pouco consciente e, ainda, ausentes do adequado *pragmatismo e flexibilidade*. Também na fase das origens ocorrem momentos de especial intensidade que ficam recalcados, e que, em boa parte dos casos, só mais tarde, durante a fase de maturação, e através de um trabalho de *avaliação distanciada* e de um saber *aprender a aprender*, se convertem em metacompetências efetivas. É paradoxal que as metacompetência de avaliação distanciada e de *saber aprender a aprender* sejam, elas mesmas, fonte e produto das competências em geral, e das metacompetências em particular – por esse motivo, a classificação que as coloca num nível superior. Duas outras metacompetências cujo desenvolvimento parece concretizar-se mais cedo, na fase de emancipação, são as *competências da liderança e tutoria*, e as *competências do pragmatismo e flexibilidade*, fundamentalmente no período pós academia militar. *As competências de liderança e tutoria*, por via da acumulação de experiências de comando/chefia de forças/equipas militares, e, depois, mais tarde, com o surgimento da paternidade/maternidade, vêm ganhar um novo sentido. E as competências de *pragmatismo e flexibilidade*, pela contante necessidade de adaptação a cenários e situações completamente diferentes,

---

<sup>81</sup> Ou seja, fora do âmbito da atividade laboral da família, muitas vezes, exercida por solidariedade

<sup>82</sup> Já, por exemplo, no Curso de Promoção a Oficial Superior ou no Curso de Estado Maior, ambos situados na fase de maturação, os entrevistados apresentam muito maior consciência sobre as competências sociais que o mesmo permitiu desenvolver no contacto com outros cursos, outros Ramos das Forças Armadas (Marinha e Força Aérea), outro tipo de forças militarizadas (GNR ou estrangeiras, por exemplo); isto para além de terem a capacidade empática de subentender nos seus camaradas o impacto dos trajetos pessoais que os levaram até ali.

imprevisíveis e exigentes (sobretudo, no âmbito das missões internacionais – transição entre contextos geográficos distintos), obrigam à auto e hétero-análise, à conceção de estratégias, e à capacidade para flexibilizar modos de estar, pensar e agir. Sobre estas últimas, convém realçar, ainda, que o já referido impacto que ocorre ao nível da redefinição de prioridades, no domínio das competências de tipo atitudinal, implica, por consequência, uma redefinição das *competências de pragmatismo e flexibilidade* pessoais; naquilo a que alguns entrevistados definem como “ter maturidade”, “ter tarimba”, “trazer uma boa mochila às costas”.

Relativamente ao terceiro objetivo específico: compreender em que medida as competências adquiridas em contextos não formais e informais poderão ser transferidas entre diversos contextos (que não os da aquisição original).

Como conclusão para o supracitado objetivo, constatámos, que não só as competências podem ser adquiridas e mobilizadas em vários contextos (ainda que com as necessárias adaptações – entra aqui a tal metacompetência do pragmatismo), como as próprias competências se interligam e sobrepõem. Aliás, como verificámos, o desenvolvimento de determinadas competências pode depender de outras. Vejamos, através da formulação de questões retóricas, dois exemplos (de entre muitos outros possíveis) que procuram ilustrar o que se acabou de referir:

– Como será possível desenvolver plenamente as capacidades de liderança sem desenvolver capacidades de empatia, interação social, gestão de conflitos, autodomínio e regulação emocional, pragmatismo e flexibilidade, cooperação e sentido de grupo, determinação e perseverança?

– Como será possível desenvolver plenamente a capacidade de empatia sem desenvolver as competências de autodomínio e regulação emocional?

Ou seja, o que verificamos é que no plano prático, as competências parecem não conhecer fronteiras (sejam elas situadas no plano material/substancial, espacial ou temporal), contudo, no plano concetual, e por uma questão de produtividade analítica, precisamos de as estabelecer (na medida do possível, pois, não raras vezes, na realidade concreta, ocorrem sobreposições). Este estudo procurou, precisamente, eliminar um dos obstáculos epistemológicos mais abordados no campo da sociologia – a reificação. Quer isto dizer que será um erro pensar que as competências têm uma realidade própria, tal como assumem muitos dos estudos. (são, acima de tudo, sistemas de classificações<sup>83</sup>, ou como diria Max Weber, ideais tipo que nos ajudam a entender a realidade social).

As competências, enquanto elemento da ação humana<sup>84</sup> (com tudo o que implica no plano interno do indivíduo: atitudes, habilidades/aptidões e conhecimentos), natural e inevitavelmente, acabam por acompanhar o indivíduo para onde quer que ele vá; o mesmo é dizer, para todos os contextos, desde os de âmbito mais privado, até aos de âmbito mais público. Foi também por este motivo, que no presente

---

<sup>83</sup> Extrapolando, para a análise, a tese explanada em Costa (2009).

<sup>84</sup> Como tivemos a oportunidade de entender através da exploração teórica realizada no presente trabalho: a ação humana é o elemento central da definição de competência.

estudo, evitámos utilizar designações de competências que as amarrassem a um único contexto<sup>85</sup> e, em particular, ao contexto organizacional (embora reconheçamos que devem existir, pelo menos alguns pontos de contacto com o contexto principal alvo de análise – que aqui seria o contexto laboral dos Oficiais Superiores das Armas Combatentes do Exército Português). Esta é uma constatação que nos permite desde já, salientar o contributo fundamental deste estudo para o conhecimento – uma abordagem que julgamos inovadora no estudo das competências no seio das Forças Armadas Portuguesas (Exército, em particular), dado que evita a prática comum de estudar as competências como realidades reificadas e demasiado circunscritas a um contexto (ainda que tal possa ocorrer, na maior parte dos casos, de forma implícita).

Um outro aspeto, importante de referir no domínio da transferência de competências entre contextos, prende-se com a própria definição de competência, no seu sentido pleno, que remete, não só para a mobilização, mas também para a consciência sobre essa capacidade de mobilizar; tese que é reforçada pelos princípios que orientam a conceção e condução dos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) realizados em Portugal, nos países da União Europeia e noutros países do mundo. Ou seja, a consciência sobre a competência que se detém é o requisito base para a sua utilização em vários contextos – e a capacidade reflexiva é o motor que alimenta esta consciência. Depreende-se, pois, que uma das mais-valias dos Processos RVCC consiste, precisamente, em proporcionar, ao tutorado, estímulo e incentivo especializado, de modo a que este(a) ganhe consciência sobre a possibilidade de mobilizar as competências que detém para contextos diversos e distintos dos da aquisição/mobilização original.

Apresentadas as conclusões relativas aos objetivos específicos, estamos agora em condições de desenvolver uma proposta que visa responder à questão central: compreender, ao nível dos/as Oficiais Superiores do Exército Português, qual a importância das adquiridas ao longo da vida por via das aprendizagens não formais e informais.

Antes de mais, constatámos, que mesmo nos espaços de ensino formal, como, por exemplo—as escolas frequentadas na infância e adolescência, a Academia Militar, a Escola das Armas ou o Instituto Universitário Militar, entre outros – existem lógicas de aprendizagem de aprendizagem informal que é importante tomar em linha de conta; e por esse motivo, não excluimos estes espaços da análise. Ainda assim, relativamente a estes espaços de ensino formal e com tudo somado – aprendizagens formais com as aprendizagens não formais e as informais – , compreendemos que, para os desafios da vida pessoal e profissional que se desenrolam ao longo da vida, se revelam – atrevemo-nos a dizer – muito insuficientes (pelo menos a avaliar pelos testemunhos).

Mesmo tendo noção de que será muito difícil ou até impossível que a formação ministrada, por exemplo, na Academia Militar, na Escola das Armas ou no Instituto Universitário Militar, consiga abarcar a totalidade das realidades e desafios a enfrentar, respetivamente, ao longo das funções de oficial

---

<sup>85</sup> Aliás, assim nem estaríamos a ser completamente fiéis ao conceito de competências transversais.

subalterno, das funções de capitão, e das funções de oficial superior, ainda assim, reforçados pela constatação anterior (a grande insuficiência que neste domínio apresentam), julgamos que existe margem de progressão no melhoramento das formações ministradas por estas três organizações – Academia Militar, Escola das Armas e Instituto Universitário Militar. À luz do conceito de adquirido experiencial que aqui tomámos como central para a análise, resulta como conclusão que os melhoramentos podem ser realizados através das seguintes medidas: 1) a incorporação de lógicas de ensino e aprendizagem não circunscritas ao registo tipicamente rígido, fechado e, por vezes, descontextualizado que estas instituições preconizam; 2) o alargamento dos conteúdos que evite o, talvez, excessivo foco dedicado às competências de índole técnica e concetual, e que permita incorporar, de forma sistematizada e o mais próxima possível dos contextos típicos a ser vividos, competências de índole atitudinal, social e metacognitivo – verificámos, através do presente estudo, que o desenvolvimento das competências sociais e metacognitivas fica aquém do desejado, e que embora as competências atitudinais se desenvolvam em significativo grau, merecem uma atenção mais consciente e sistematizada por parte das direções de ensino.

A importância das competências adquiridas e desenvolvidas pelos Oficiais ao longo da sua vida, por via de contextos não formais e informais, permite-nos, ainda, fazer as seguintes sugestões direcionadas ao Exército: 1) incorporar na conceção, condução e avaliação das várias atividades<sup>86</sup> uma componente paralela de partilha de conhecimento e de lições aprendidas alargada, que se alarguem ao domínio das condições e relações humanas – que extravase o domínio técnico-tático; 2) considerar para o desenho/trajeto de carreira dos Oficiais uma sucessão de funções, cujas competências se encadeiem de forma progressiva e lógica, em termos de grau de exigência e de responsabilidade<sup>87</sup>; 3) considerar, para o desenho de carreira, a possibilidade de, logo após finalizado o Curso de Promoção a Oficial Superior, lhes possibilitar (subentenda-se: aos oficiais que frequentam o curso) a escolha por uma carreira de tipo vertical ou por uma carreira de tipo horizontal, com a adequada especialização para cada uma das opções; 4) ponderar a criação de um centro e/ou departamento de partilha de conhecimento e desenvolvimento de competências (eventualmente no seio do Centro de Psicologia Aplicada do Exército).

Em termos de balanço, não poderemos deixar de assinalar que, contrariamente ao inicialmente projetado, pretendíamos obter uma amostra, ainda mais diversificada, sobretudo em termos do número de Oficiais de Infantaria. Na realidade entrevistámos quatro Oficiais Superiores de Infantaria, mas, acabámos por considerar para a análise apenas três (a quarta entrevista foi realizada já no período final

---

<sup>86</sup>Incluindo publicações, atividade de rotina na vida das unidades, exercícios militares, missões e ações de divulgação

<sup>87</sup>Um dos entrevistados tece uma crítica que vai neste sentido; ele refere que atualmente são dadas poucas oportunidades de comando aos jovens oficiais do quadro permanente, e que por isso, quando têm de assumir funções acabam por estar pouco maduros (“verdes” – segundo a expressão do entrevistado), e, por consequência ficar mais vulneráveis ao cometimento de erros; problema de se agrava pelo facto de receberem, por parte de quem os tutela, pouca ou nenhuma tolerância face a estas falhas, naquilo a que designa de “política de tolerância zero” – o entrevistado condena esta situação.

do trabalho de campo e acabou por se desviar dos objetivos traçados, embora tenha sido, do ponto de vista pessoal, um momento interessante, produtivo e agradável). Julgamos que também ao nível das Oficiais de sexo feminino poderíamos ter sido mais ambiciosos, apesar da sua proporção na amostra superar, em número, a proporção existente no Universo de Oficiais Superiores. O reflexo mais evidente desta situação fez-se sentir, sobretudo, na dificuldade em estabelecer perfis de competências dos entrevistados e os respetivos padrões sociais presentes em cada um desses perfis. De qualquer dos modos, mesmo que a amostra tivesse sido mais representativa, julgamos que, ainda assim, haveria sempre a conveniência de proceder a uma consolidação dos resultados (no caso dos perfis), através de um estudo quantitativo por inquérito, aplicado a uma amostra estatisticamente representativa/significativa. Poderá ser uma linha de investigação interessante a explorar num futuro próximo<sup>88</sup>.

Para terminar, não poderemos deixar de realçar a riqueza das ideias e testemunhos proporcionados pelos entrevistados<sup>89</sup>, que em muito dificultaram (no bom sentido) a seleção de excertos a incluir no presente relatório (uma vez que era limitado o número de páginas). Julgamos que a riqueza das ideias que não puderam aqui ser incluídas, de modo algum podem ficar eternamente arrumadas num cofre. Por isso, em termos pessoais, pretender-se-á, após o cumprimento desta etapa, dar mais corpo ao conjunto de dados recolhidos e, eventualmente, propor a organização de um ou mais seminários/tertúlias de partilha de conhecimento entre camaradas (situação que até poderá ocorrer fora dos espaços militares), ou até mesmo, a elaboração de um livro que compile os conhecimentos mais relevantes e orientados para um domínio do saber prático; diferente daquele que se ensina das escolas.

Por último, cabe-nos dizer que um dos contributos que se pretende como dos mais relevante deste trabalho visa ir ao encontro das palavras muito recentemente proferidas pelo Exm<sup>o</sup> General Chefe de Estado Maior do Exército Português, Eduardo Manuel Braga da Cruz Mendes Ferrão: “(...) sobretudo, o grande desígnio que é de transformar mentalidades e ideias dentro do Exército. Um Exército de pessoas felizes e contentes de estarem no Exército. Um Exército de pessoas qualificadas, e um Exército que olha para os papéis e para os processos e vê neles uma pessoa” (Ferrão, 2023).

Acredito, pois, em jeito de balanço, que possuir competências elevadas, no trabalho ou fora dele, não é antagónico de se ser feliz; muito pelo contrário; para mim, a felicidade ajuda à competência; e a competência ajuda à felicidade<sup>90</sup>.

---

<sup>88</sup> Salvaguardando, ainda assim, que em conformidade com (Bertraux, 2020), no âmbito dos estudos qualitativos com recurso a narrativas de vida, “uma hipótese não é verificável porque condiz efetivamente com os casos concretos a partir dos quais ela foi elaborada” (:30 e 31).

<sup>89</sup> Redigidos num total de 850 páginas de transcrição (*times new roman* 12) e espaçamento simples; incluindo outras centenas de páginas com *outputs* de análise (1. livros de código, tanto da primeira etapa, como da 2ª etapa de análise, 2. caraterizadores da amostra – incluindo gráficos de frequência da distribuição das variáveis, 3. outputs de matrizes de códigos, 4. outputs de mapa de documentos, 5. visualizador de conexão entre códigos da 1ª etapa de análise com códigos da 2ª etapa de análise, 6) sumários relativos à 2ª etapa de análise). Constantes em dois suplementos à parte, de acesso reservado.

<sup>90</sup> É uma opção pessoal, ponderada, terminar este relatório a falar na primeira pessoa do singular.



## BIBLIOGRAFIA

- Almeida, J. F., Machado, F. L., Capucha, L., & Torres, A. C. (1995). *Introdução à sociologia* (J. F. (Org. ) Almeida, F. L. Machado, L. Capucha, & A. C. Torres, Eds.). Universidade Aberta.
- Amândio, S. L. (2014). O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 76, 33–49. <https://doi.org/10.7458/SPP2014763384>
- Aníbal, A. C. A. N. (2014). *Aprender com a vida: aquisição de competências de literacia em contextos informais - tese de doutoramento em Sociologia*.
- Aron, R. (2000). *As Etapas do Pensamento Sociológico* (5.<sup>a</sup> ed.). Livraria Martins Fontes.
- Assembleia da República. (2009). Lei da Defesa Nacional, Lei orgânica n.º 1-B/2009. *Diário da República*, 138, 4541–4550.
- Assembleia da República. (1989). Bases Gerais do Estatuto de Condição Militar. *Diário da República - I Série, Lei n.º 11/89*, 125, 2096–2097.
- Assembleia da República. (2014). Lei Orgânica de Bases da Organização das Forças Armadas. *Diário da República, Lei orgânica n.º 6/2014*, 167, 4597–4611.
- Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos: Competências-chave na Sociedade do Conhecimento* (1<sup>a</sup>). CELTA.
- Barrocal, P. F. (2019). *Inteligência Emocional* (Atlântico Press).
- Benavente, A., Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal - resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Calouste Gulbenkian.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2010). *A construção social da realidade* (3.<sup>a</sup> ed.). Dinalivro.
- Bertraux, D. (2020). *As narrativas de vida*. Mundos Sociais.
- Bonifácio, J. P. C. (2017). *Conceito de Competências Específicas na Força Aérea Portuguesa* [Dissertação para a Obtenção do Grau de Mestre em Aeronáutica Militar, na Especialidade de Piloto-Aviador].
- Bonnewitz, P. (2002). *Premières leçons sur la sociologie de Pierre Bourdieu*". puf.
- Bourdieu, P. (2010). *A distinção - uma crítica social da faculdade do juízo*. Edições 70.
- Caetano, A. (2012). A análise da reflexividade individual no quadro de uma teoria disposicionalista. Em J. T. Lopes (Ed.), *Registos do Actor Plural: Bernard Lahire na Sociologia Portuguesa* (pp. 15–29). Afrontamento.
- Caetano, A. (2016). *Pensar na vida - biografias e reflexividade individual*. Mundos Sociais.
- Caetano, A. (2018). O léxico das crises biográficas. *Análise Social*, 226, 89–111.
- Calha, A. (2017). A Narrativa Autobiográfica nos Processos de Avaliação e Certificação de Competências Escolares. *Revista Meta: Avaliação*, 9(25), 65. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v9i25.1215>
- Campos, L. M. (2015). *Introdução às teorias sociológicas - de Marx a Bourdieu*. Sílabas e desafios.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos - um campo e uma problemática*. EDUCA & ANEFA.

- Carmo, R. M. (2004). Visões do território português: a emergência da sociedade dualista organizada em rede. Em VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais (Ed.), *A Questão Social no Novo Milénio* (pp. 1–15).
- Carneiro, R. (2011). *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning Lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal* (M. N. & C.-C. de E. dos P. e C. de E. P. U. C. UNESCO, Ed.). PUBLITO. <http://www.uil.unesco.org/>
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais – A emergência de actividades profissionais na educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 133–150. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_41-3\\_6](https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-3_6)
- CCE. (1995). *Ensinar e aprender: rumo à sociedade educativa. Livro branco sobre educação e formação*.
- CCE. (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*.
- CE. (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: Quadro de Referência Europeu*. <http://bookshop.europa.eu/>,
- Ceutil, M. (2006). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Edições Sílabo.
- Comissão Europeia. (2019). *KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING*. <https://doi.org/10.2766/291008>
- Costa, A. F. (2007). Os desafios à teoria da prática à construção da sociologia. Em J. M. Pinto & V. B. Ferreira (Eds.), *A teoria da prática e a construção da sociologia em Portugal*.
- Costa, A. F. (2008). *Sociedade de bairro - dinâmicas sociais da identidade cultural* (2.<sup>a</sup> ed.). Celta Editora. [www.celtaeditora.pt](http://www.celtaeditora.pt)
- Costa, A. F. (2009). *O que é a sociologia* (6.<sup>a</sup> ed.). Quimera.
- Costa, A. F. da. (2003). Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação. *Cruzamento de saberes: aprendizagens sustentáveis*, 179–194.
- Costa, J. M. D. (2015). *Desenvolvimento da liderança: um imperativo estratégico* [Trabalho de investigação individual no âmbito do curso de promoção a Oficial General]. Instituto de Estudos Superiores Militares.
- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas - teoria e prática* (2.<sup>a</sup> ed.). Almedina.
- Coutinho, J. P. (2019). Religiosidade em Portugal: caracterização, comparação e evolução. *Religião & Sociedade*, 39(3), 58–81. <https://doi.org/10.1590/0100-85872019v39n3cap03>
- Cruz, M. B. (2013). *Teorias Sociológicas - os fundadores e os clássicos (antologia de textos)* (7.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Daniel, V., & Travassos, C. (2019). *A importância das soft skills nas competências profissionais* [Tese de investigação no âmbito do mestrado em Gestão Empresarial].
- Delors, J. (2010). *Um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Faber Castell.
- Denis, T., Carlos, I., & Spezia, H. (2014a). *Educação de adultos em retrospectiva 60 anos de CONFINTEA*.

- Denis, T., Carlos, I., & Spezia, H. (2014b). *Educação de adultos em retrospectiva 60 anos de CONFINTEA*.
- Durkheim, É. (2000). *O Suicídio*. Livraria Martins Fontes.
- Exército Português. (2023). *Código de ética e de conduta do Exército*.
- Fernández, F. S. (2006). *As raízes históricas dos modelos atuais de educação de pessoas adultas*. Educa.
- Ferrão, E. M. B. C. M. (2023). *Entrevista do Exm.º General Chefe de Estado-Maior do Exército Português*. Rádio Renascença.
- Ferrarotti, F. (1991). Sobre a autonomia do método biográfico. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 9, 171–177.
- Giddens, A. (2000). *Dualidade da estrutura - agência e estrutura*. Celta.
- Gofman, E. (1999). *Os momentos e os seus homens*. Relógio D'Água.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência emocional* (12.<sup>a</sup> ed.). Temas e Debates.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - sentidos e formas de uso*. PRINCIPA.
- Guizo, A. M. V. L. (2011). *Departamento de Sociologia Agricultura e Ruralidade em Portugal: 1970-2000* [Tese para obtenção do grau de Doutor em Sociologia]. ISCTE.
- Harvey, D. (2005). *O neoliberalismo*. Loyola.
- Ireland, T. (2014). Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. Em T. D. Ireland & C. H. Spezia (Eds.), *Educação de Adultos em retrospectiva - 60 anos de CONFINTEA* (pp. 31–56). Unesco Brasil.
- Januário, S. L. de S. (2006). *O valor do que aprendemos ao longo da vida: da experiência ao reconhecimento e certificação de competências* [Dissertação de mestrado em Ciências da Educação]. Universidade de Lisboa.
- Jesuíno, J. C. (2005). *Processos de liderança* (4.<sup>a</sup> ed.). Livros Horizonte.
- Knoll, J. H. (2014). A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. Em T. D. Ireland & C. H. Spezia (Eds.), *Educação de Adultos em retrospectiva - 60 anos de CONFINTEA* (pp. 13–29). UNESCO - Brasil.
- Lopes, J. T., Louçã, F., & Ferro, L. (2017). *As classes populares*. Bertrand Editora.
- Marques, N. L. R. (2013). *Teorias de Aprendizagem*.
- Martins, G. O. (sem data). A educação como prioridade. *A educação*.
- MDN. (2015). Estatuto dos Militares das Forças Armadas. *Diário da República Decreto-lei n.º 90/2015*, 104, 3198–3253.
- MDN. (2016). *Regulamento da Avaliação do Mérito dos Militares das Forças Armadas*. Diário da República - Portaria n.º 301/2016, de 31 de novembro.
- Monteiro, R. (2010). Genealogia da lei da igualdade no trabalho e no emprego desde finais do Estado Novo. *A igualdade de mulheres homens no trabalho e no emprego em Portugal - políticas e circunstâncias*, 31–54. [www.cite.gov.pt](http://www.cite.gov.pt)

- Neves, J. G., Garrido, M. V., & Simões, E. (2019). *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais - teoria e prática* (3.<sup>a</sup> ed.). Edições Sílabo.
- Novoa, A., & Finger, M. (2009). *O método (auto)biográfico e a formação* (A. Nóvoa & M. Finger, Eds.; 2<sup>a</sup> Ed.).
- OECD. (2016). *E2030 Conceptual framework: key competencies for 2030 (DeSeCo 2.0)*.
- ONU. (2017). *Recomendação 2015 sobre aprendizagem e educação de adultos*.
- Passeggi, M. da C. (2021). Reflexividade, narrativa e poder auto(trans)formador. *Práxis Educacional*, 17(44), 1–21. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*.
- Pires, A. L. O. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências* [Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação]. Universidade Nova de Lisboa.
- Poiares, N. C. L. de B. (2020). Igreja Católica e direito criminal: uma abordagem sociológica ao Código Penal Português (1886). *REVER - Revista de Estudos da Religião*, 19(3), 311–329. <https://doi.org/10.23925/1677-1222.2019vol19i3a19>
- Quintas, M. O. R. (2016). *Conceito Transversal de Competência como Elemento Estruturante da Organização* [Dissertação para a obtenção do grau em mestre em aeronáutica militar, especialidade de piloto aviador].
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (7.<sup>a</sup> ed.). Gradiva.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2007). *A essência da liderança - mudanças, resultados, integridade* (3.<sup>a</sup> ed.). HR Editora.
- Ricardo, L. (2014). *O líder e a liderança*. Chiado Editora.
- Rodrigues, F. R. (2022). *Modelo de Avaliação e Desenvolvimento de Competências de Comunicação e Liderança nos cursos de formação inicial dos Oficiais da Marinha Portuguesa* [Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências Militares Navais, na especialidade de Marinha Alfeite].
- Rodrigues, V. J. P. A. (2014). *Liderança estratégica e pensamento estratégico. Competências nucleares*. [Trabalho de investigação individual no âmbito do curso de promoção a Oficial General]. Instituto de Estudos Superiores Militares.
- Rogers, A. (2014). *The base of the iceberg. Informal learning and its impact on formal and non-formal learning* (Vol. 95). Verlag. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-148444>
- Seabra, T. (2008). *Desempenho escolar, desigualdades sociais e etnicidade - os descendentes de imigrantes indicados e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal* [Tese para obtenção do grau de doutoramento em Sociologia]. iscte.
- Silva, L. (2008). Contributo para o estudo da pós-ruralidade em Portugal \*. *Arquivos da Memória*, 4, 626.
- Turner, J. H. (2013). *Theoretical Sociology - 1830 to the present*. Sage.
- UNESCO. (2010). *CONFINTEA VI - sixth international conference on adult education - final report*. [www.unesco.org/uil](http://www.unesco.org/uil)
- UNESCO. (2016). *3º Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. <http://unesco.org>

- UNESCO. (2022). *5 Global report on adult learning and education - Citizenship education: Empowering adults for change*.
- Vala, J. (2014). A análise de conteúdo. Em A. S. S. Silva & J. M. (Orgs. ) Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (16.<sup>a</sup> ed.). Edições Afrontamento.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação - o processo de construção do conhecimento* (2.<sup>a</sup> ed.). Edições Sílabo.
- Weber, M. (2019). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Relógio de água.
- Xavier, C. A. R., & Cribari, I. (2010a). *Jean Piaget*. Fundação Joaquim Nabuco.
- Xavier, C. A. R., & Cribari, I. (2010b). *John Dewey*. Fundação Joaquim Nabuco.
- Xavier, C. A. R., & Cribari, I. (2010c). *Lev Semionovich Vygotsky*.
- Xavier, C. A. R., & Cribari, I. (2010d). *Paulo Freire*. Fundação Joaquim Nabuco.
- Xavier, C. A. R., & Cribari, I. (2010e). *Sigmund Freud*. Fundação Joaquim Nabuco.
- Xavier, C. A. X., & Cribari, I. (2010). *Maria Montessori*. Fundação Joaquim Nabuco.
- Xavier, F. P. X. (2008). *Competências de comando do subalterno de Infantaria: Percepções de desempenho* [Trabalho de Investigação Aplicada]. Academia Militar.

Outras fontes:

- ANQEP (2023). Site oficial da *Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional*. Disponível em: <https://www.anqep.gov.pt/np4/RVCC.html>, consultado em 10 de agosto de 2023.
- Exército Português (2023b). *Site oficial do Exército Português*. Disponível em: <https://www.exercito.pt/pt/>, última consulta em 04 de setembro de 2023.
- INE (Instituto Nacional de Estatística) (2023). Site oficial do INE. Disponível em: [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_main](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main), consultado em 12 de outubro de 2023.



## **ANEXOS**





## Anexo A – Educação tradicional versus educação progressista

Tabela 2 – Educação tradicional versus educação progressiva (Canário, 2000:132 e 133)

	<b>Modelo tradicional</b>	<b>Modelo progressista</b>
<b>Necessidade de saber</b>	Os aprendentes apenas precisam de saber devem aprender aquilo que o professor lhes ensina.	Antes de iniciar um processo de aprendizagem, os adultos têm a necessidade de saber porque razões essa aprendizagem lhes será útil
<b>Conceito de si</b>	O professor tem do aprendente a imagem de um ser dependente. É esta dependência marca, também, a auto imagem daquele que aprende.	Os adultos têm consciência de que são responsáveis pelas suas decisões e pela sua vida. Por consequência, torna-se necessário que sejam encarados e tratados como indivíduos capazes de se auto gerir.
<b>Papel da experiência</b>	A experiência daquele que aprende é considerada de pouca utilidade. O que é importante, pelo contrário, é a experiência do professor (ou do autor do manual, ou dos materiais pedagógicos).	Os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos, com a sua experiência, que constituem o recurso mais rico para as suas aprendizagens.
<b>Vontade de aprender</b>	A disposição para aprender aquilo que o professor ensina tem como fundamento critérios e objetivos internos à lógica escolar, ou seja, a finalidade de obter êxito e progredir em termos escolares.	Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional.
<b>Orientação da aprendizagem</b>	A aprendizagem é encarada como um processo de aquisição de conhecimentos sobre um determinado tema. Isto significa que é dominante uma lógica centrada nos conteúdos, em termos escolares.	Nos adultos, as aprendizagens são orientadas para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida quotidiana (o que desaconselha uma lógica centrada nos conteúdos).
<b>Motivação</b>	A motivação para a aprendizagem é, fundamentalmente, o resultado de estímulos externos ao sujeito como é o caso das classificações escolares, das pressões familiares e das apreciações do professor.	Os adultos são sensíveis a estímulos de natureza externa (promoção profissional, por exemplo), mas o principal fator de motivação para a realização de aprendizagens são fatores de ordem interna (satisfação profissional, autoestima, qualidade de vida, etc.)

Fonte: Canário (2000: 133)

## Anexo B – Sistematização de contributos sobre o processo de aprendizagem

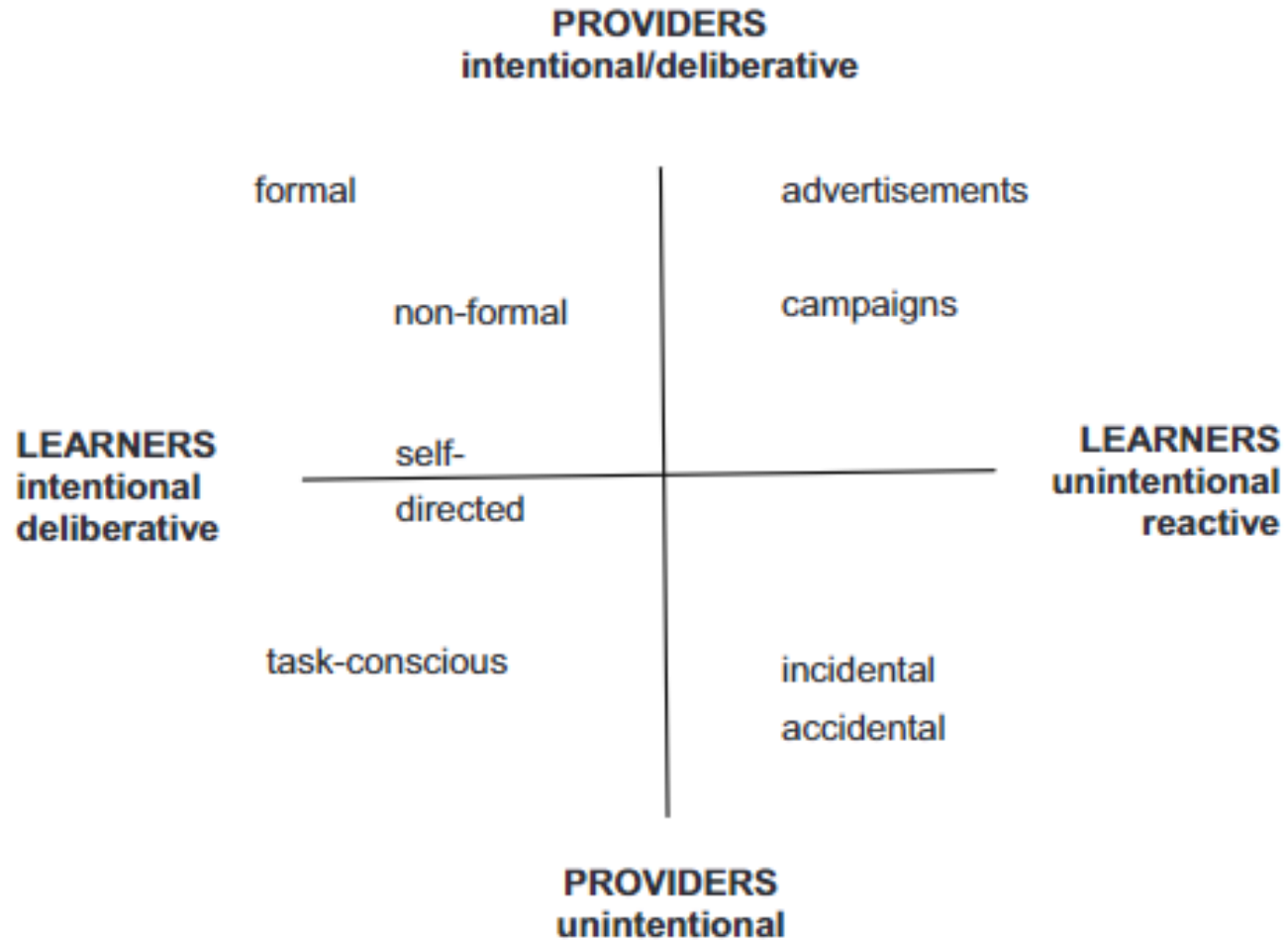
Tabela 3 – Sistematização de contributos sobre o processo de aprendizagem

CORRENTE TEÓRICA	PRINCIPAL(IS) AUTOR(ES/AS)	IDEA(S)-CHAVE(S)
Corrente pragmática	John Dewey	Refere a "necessidade de se comprovar o pensamento por meio da ação que se quer transformar em conhecimento" (...) "que o pensamento constitui, para todos, instrumento destinado a resolver os problemas experiência e o conhecimento é a acumulação de sabedoria que gera a resolução desses problemas". A educação deve orientar os quatro "impulsos inatos - o de comunicar, o de construir, o de indagar, e o de expressar-se da forma mais precisa" (Xavier & Cribari, 2010b::3 e 4)
Corrente psicodinâmica	Sigmund Freud	Para Freud, o foco da aprendizagem está na capacidade do indivíduo para dominar as suas pulsões inatas (o ID que funciona segundo o princípio do prazer), por forma a ser capaz de conviver de acordo com os normativos de boa convivência da sociedade. Dominar não quer dizer que o indivíduo simplesmente reprima as suas pulsões, mas sim, que as saiba controlar (reprimir quando deve reprimir e deixar exprimir quando deve deixar exprimir) canalizar para o seu desenvolvimento, no sentido do que é mais adequado à sociedade (de modo a ser reconhecidamente bem-sucedido). Para Freud, isso implica, por inerência, o desenvolvimento do Super-Ego.
Corrente comportamental	John B. Watson	Para Watson o foco da aprendizagem está na conexão entre um estímulo incondicionado/reflexo (um estímulo que, de forma inata, produz uma determinada resposta; por exemplo: um forte estrondo, provoca uma reação de medo) e um inicialmente neutro; no intuito deste estímulo neutro, a pouco e pouco, se tornar condicionado no sentido de, por si mesmo, produzir e/ou evitar automaticamente a mesma resposta comportamental que antes era somente produzida por via do estímulo neutro (condicionamento instrumental e/ou clássico - semelhante à perspectiva de Ivan Pavlov). Ao contrário do condicionamento instrumental, aqui os comportamentos respondentes não são eliciados automaticamente pelos estímulos.
	Burrhus Frederic Skinner	Para Skinner, o foco da aprendizagem está no estímulo reforçador (condicionamento operante) que se segue no período logo após a ocorrência de determinado comportamento, podendo este ir no sentido de reduzir a probabilidade de se reproduzir determinado comportamento (punição), ou no sentido de se aumentar a probabilidade de se reproduzir determinado comportamento (reforço). O reforço ou punição do comportamento podem ser realizados ou pela presença do estímulo reforçador (reforço ou punição positivos), ou pelo contrário pela omissão/retirada do estímulo reforçador (reforço ou punição negativos)
Corrente cognitivo-comportamental	Albert Bandura	Para Bandura o foco da aprendizagem está na observação de modelos e sua incorporação. Ou seja, aquilo que é observado nos outros também pode funcionar como reforço (e não só aquilo que acontece com o próprio), mas não no sentido estritamente comportamental, pois para Bandura existe uma componente cognitiva que participa no processo de aprendizagem, dado que o modelo gera no aprendiz determinado tipo de sentimentos e pensamentos que, de forma significativa e deliberada (mais ou menos consciente), o levam a reproduzir e/ou evitar determinado comportamento/ideia observado(s). Para Bandura a técnica de visualização mental é uma das formas mais eficazes de aprendizagem.

CORRENTE TEÓRICA	PRINCIPAL(IS) AUTOR(ES/AS)	IDEA(S)-CHAVE(S)
Corrente cognitiva	Jean Piaget	Piaget coloca o foco da aprendizagem na maturação biológica do desenvolvimento mental, a qual é designada, conforme o nível, através da classificação segundo estágios mentais. Para Piaget, são dois os principais processos fundamentais de aprendizagem: a assimilação, que se refere à adaptação dos novos elementos de aprendizagem aos esquemas mentais já previamente existentes; e a acomodação que acontece quando os esquemas mentais pré-existentes não são capazes de assimilar os novos conteúdos, e então, opera-se uma modificação desses esquemas (com inerente desenvolvimento do substantivo biológico), no sentido da assimilação. Ainda fala de um terceiro processo de aprendizagem, a que designa de equilíbrio majorante, e que, em termos sumários, se refere a uma capacidade de acomodação especialmente desenvolvida.
	Lev Vygotsky	Coloca o foco da aprendizagem numa abordagem socioconstrutivista. Para Vygostky a aprendizagem do indivíduo só ocorre por via da interação social, no âmbito dos quadros culturais vigentes; ou seja, contrariamente a Piaget, defende a ideia de que o suporte biológico é moldado pela aprendizagem socioconstrutiva (perspetiva sociogenética). No entanto, refere que é importante respeitar a zona de desenvolvimento proximal ("distância entre o nível de desenvolvimento real do sujeito, tal como medido por sua capacidade de resolver problemas independentemente, e seu nível de desenvolvimento potencial, tal como medido através da mesma resolução de problemas, mas desta feita, sob orientação de alguém ou em colaboração com outros companheiros mais capazes) A aprendizagem é sempre mediada por instrumentos (algo utilizado para alguma coisa) e signos (algo com algum significado - destaca a linguagem, que pode ser social ou interna/egocêntrica) forjados no âmbito dos diversos contextos socioculturais. Vygostky fala ainda da importância do jogo e simulação (na interpretação de papéis sociais, essencialmente) para o desenvolvimento mental, e faz referência à meta-cognição.
	Ausubel	Coloca o ênfase nos processos que conduzem à aprendizagem, os quais distingue através da designação de aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa. Na aprendizagem mecânica os processos são realizados de forma automática, pois as novas informações são associadas às estruturas cognitivas sem conexão com os conceitos subsunçores já existentes (cf. Novak, 1977). Já quanto à aprendizagem significativa, é necessário que os novos elementos de aprendizagem se ancorem (de maneira substantiva e não arbitrária) nas estruturas mentais- relevantes já existentes - subsunçores. A partir daqui faz a distinção entre aprendizagem por receção (essencialmente mecânica), aprendizagem por descoberta dirigida (essencialmente mista), e aprendizagem por descoberta autónoma (essencialmente significativa).
Corrente humanista	Carl Rogers	Coloca o foco na formando, mais especificamente, no seu livre arbítrio para se educar conforme os seus gostos, necessidades e vocação. O papel que cabe ao educador é o de incentivar o formando à construção do seu próprio conhecimento e de o orientar - o centro está na vontade e proatividade do educando.
	Pauo Freire	Coloca o foco no fomento de uma educação que conceda liberdade individual; que desenvolva a capacidade crítica (fundamentada) nos educandos, no sentido, destes não ficarem limitados às ideias dominantes; muito pelo contrário, que consigam lutar contra essas amarras e desenvolver ideias inovadoras.
	Maria Montessomeri	Destaca o papel do ambiente externo para a aprendizagem (para além dos aspetos internos) e dos estímulos emocionais que acompanham o processo de ensino/aprendizagem.

**Fonte:** elaboração/sistematização própria com base em Marques (2013); C. A. R. Xavier & Cribari (2010b, 2010a, 2010c, 2010e, 2010d)

**Anexo C – Matriz de intencionalidade da aprendizagem de Alan Rogers**



*Figura 0-1 Matriz de intencionalidade da aprendizagem de Alan Rogers*

**Fonte:** Rogers (2014:20)

**Anexo D – Esquema de aprendizagem de David Kolb**



*Figura 0-1 Esquema de aprendizagem de David Kolb*

**Fonte:** Kolb (1984), citado por Pires (2002:156)



## APÊNDICES





## Apêndice I – Conceção/operacionalização das dimensões de análise

### Apêndice I – A Dimensão de análise “Contextos sociais”

*Tabela 4 – Dimensão de análise “Contextos sociais*

<b>Contextos locais/regionais</b>	<b>Contextos laborais</b>	<b>Contextos familiares</b>	<b>Contextos de afiliação e socialização</b>	<b>Contextos pessoais</b>
Definidos como os lugares de cariz geográfico, onde o indivíduo permanece/vive durante tempo significativo da sua vida - de modo contínuo ou intermitente.	Definidos como os espaços - reais ou virtuais, diretos ou remotos - relacionados ao mundo do trabalho em que o indivíduo participa diretamente ou que testemunha de modo significativo.	Definidos como os espaços socioculturais, de âmbito privado, e que resultam do agregado de pessoas com os quais o indivíduo vive ao longo da sua vida.	Definidos como as situações em que o indivíduo se associa a outros na execução de atitudes de várias índole - desportivas, culturais, comunitárias, organizativas, administrativas, socializadores, lúdicas, defesa de causas, entre outras.	Definidos como as situações em que o indivíduo desenvolver atividades, projetos ou planos de modo independente.
<p style="text-align: center;"><b>Considerar</b></p> <p>Se o ambiente é urbano ou rural litoral ou interior; região do país Norte, Centro ou Sul (arquipélagos, eventualmente), envolvente (localidades mais próximas. Contextos fora do território nacional.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Considerar</b></p> <p>Caracterização dos vários cargos e seu enquadramento organizacional, incluindo, o exercício de atividades laborais paralelas ao cargo principal.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Considerar</b></p> <p>Caracterização socioprofissional e nível educativo dos cuidadores e as várias alterações e recomposições do agregado familiar, incluindo uma breve caracterização socioprofissional do cônjuge e nível educativo.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Considerar</b></p> <p>Os vários contextos de afiliação associativa, sobretudo os de índole desportiva, cultural, labora, simbólicos e outros, bem como os conteextos das principais amizades e redes de apoio. Considerar, ainda, os contextos onde de desenvolverm ações de formação, mas numa perspectiva da socialização aí experienciada.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Considerar</b></p> <p>As atividades de forma individual ou aquelas que, embora realizadas coletivamente, são geradas, sobretudo, pelo impulso individual do próprio. Inclui-se, aqui, as atividades de leitura, de obtenção de informação por via de plataformas/sistemas de informação e mass media.</p>

## Apêndice I – B: Dimensão de análise “trajeto pessoal (de vida)”



Fase das “origens”: desde o momento em que o indivíduo tem consciência de si até à entrada para a Academia Militar;

Fase “emancipatória”: desde a entrada para a Academia Militar até ao início da fase de maturação;

Fase de “maturação”: desde o início do curso de Promoção a Oficial Superior até à fase atual;

Fase “atual”: referente ao período atual e mais recente (até um ano atrás, aproximadamente).

## Apêndice I – C: Dimensão de análise “grupos de competências e reflexividade”

- ⇒ Grupo de competências atitudinal/autorientadoras inclui todos os elementos de conteúdo que se refiram a atitudes dos entrevistados perante si e perante o mundo; princípios e aspetos de conduta individual (incluindo emoções, motivações, preferências, personalidade) e valores assumidos.
- ⇒ Grupo de competências sociais e relacionais inclui: todos os elementos de conteúdo que remetam para ações socialmente orientadas, em contexto social ou de interação; bem como a expressão de perceções, emoções, valores e pensamentos sobre essas realidades sociais.
- ⇒ Grupo de competências técnicas/operatórias inclui: todos os elementos que revelem algum tipo de habilidade técnica (motora, artística, mental), ou que se refiram a atribuições/desafios funcionais no âmbito profissional.
- ⇒ Reflexividade inclui todos os elementos de conteúdo que revelem avaliações pessoais distanciadas sobre acontecimentos passados ou presentes; ou ainda pensamentos referentes a generalizações, abstrações e prospetivas futuras.

## Apêndice II – Estratégia de análise de dados

### 1ª ETAPA DE ANÁLISE

Tarefa: proceder à segmentação do conteúdo através do MaxQda, em conformidade com a seguinte lógica:

- ⇒ 1º nível de análise (mais abrangente): tipo de competência ou domínio do saber (atitudinal/autorientadoras; social/relacional; técnicas/operacionais; metacompetências; reflexivas);
- ⇒ 2º nível de análise (inserido dentro de cada um dos códigos do 1º nível, exceto código “reflexivas” – abrangência média): tipo de contexto (pessoal; regional/local; laboral; afiliação e/ou socialização; familiar);
- ⇒ 3º nível de análise (inserido dentro de cada um dos códigos de 2º nível – maior nível de pormenor): tipo de fase da vida (fase das origens, fase de emancipação, fase de maturação, e fase atual).
- ⇒ Criar, ainda, um código designado de: “elementos de caracterização do entrevistado” – onde se inclui informação relativamente às pessoas do seu agregado doméstico.

1.º Output a gerar através do MaxQda: visualizador de matriz de códigos

Objetivo: identificar, por cada um dos entrevistados, quais os tipos de competências e/ou domínios do saber (atitudinais/autorientadoras; sociais/relacionais; técnicas/operatórias, e reflexivas) são mais salientes.

2.º Output a gerar através do MaxQda: mapa de documentos

Objetivo: identificar, por cada uma das entrevistas (apenas aquelas que seguiram uma sequência cronológica progressiva), a distribuição dos tipos de competências pelas diversas fases da vida.

3.º Output a gerar através do MaxQda: Segmentos codificados

Objetivo: permitir elaborar, através do recurso ao chat GPT (inteligência artificial), os respetivos sumários para os segmentos com maior nível de pormenor (3ª nível de análise), que nos permitirão, com o apoio dos necessários modelos já existentes, construir um modelo de competências adaptado (aqui já não estaremos a falar de tipos/grupos de competências, mas sim, das competências segundo uma designação específica).

## 2ª ETAPA DE ANÁLISE

Tarefa: a partir do modelo de competências formulado (com respetiva proposta de designação, definição e indicadores), criar no MaxQda uma nova listagem de códigos e através deles classificar os segmentos do conteúdo das entrevistas (não é impeditivo que haja sobreposições). Incluir códigos de enquadramento/caracterização relativos dos entrevistados a: “cuidadores e agregado doméstico”, “valores inculcidos”; “contexto regional de origem”, “estatuto socioeconómico dos cuidadores”.

1º Output a gerar através do MaxQda: visualizador de códigos.

Objetivo permitir visualizar, por cada um dos entrevistados, quais as competências que mais evidenciaram.

2.º Output a gerar através do MaxQda: segmentos codificados

Objetivo: gerar sumários de cada uma das competências com recurso ao chat GPT (introduzindo no chat a pergunta adequada à operacionalização da competência respetiva; por exemplo: “Sintetize, através de bullets, o seguinte texto, nos aspetos em que o entrevistado evidencia capacidades adaptativas: [inserir respetivos segmentos de texto].

3ª Output a gerar através do MaxQda: visualizador das conexões entre códigos

Objetivo: visualizar como cada uma das competências se distribui, em termos de evidência, por cada uma das fases e contextos da vida, respetivamente.

## 3ª ETAPA DE ANÁLISE

Tarefa 1: inserir, no MaxQda, por cada um dos documentos (entrevista), as variáveis caracterizadoras de cada um dos entrevistados;

Objetivo 1: Verificar a distribuição geral de cada uma das categorias categorizadoras no conjunto dos entrevistados (tomando especial atenção àquelas que são mais comuns – considera-se, desde já, que abrangem mais de dois terços dos entrevistados);

Objetivo 2: Selecionando apenas o conjunto dos documentos (que estão associados aos respetivos entrevistados) que correspondam aos entrevistados classificados segundo um determinado perfil de competências, verificar quais as categorias caracterizadoras mais predominantes (fazer isto para cada perfil identificado na etapa 2. No caso de não ser concludente, proceder a uma análise de tipo qualitativo, com base nos segmentos de conteúdo que caracterizam os entrevistados que pertençam ao mesmo perfil de competências.

## 4ª ETAPA DE ANÁLISE

Tarefa: gerar, através do MaxQda, nuvens de palavras para o conjunto do conteúdo de todas as entrevistas, mas também por cada uma das entrevistas individualmente.

Objetivo: complementar as análises das etapas anteriores.

**OBJETIVO FINAL:** após percorridas todas as fases, e com base nos vários outputs e interpretações, são preenchidas as matrizes que sintetizam os principais resultados do presente estudo. A primeira matriz a ser representada referir-se-á à primeira etapa de análise; já quanto à segunda matriz, referir-se-á às restantes etapas, conforme se poderá constatar já em seguida, no Apêndice V – Representação matricial dos principais resultados.

### Anexo III – Estrutura da entrevista

<b>Agradecimento</b>	
<b>Pedido de autorização para gravação</b>	
<b>Enquadramento da Investigação</b>	
	Explicar objetivo(s)
	Descrever sequência/fases e metodologia
	Explicar modo de tratamento dos dados (confidencial e anónima)
<b>Dados sociodemográficos a recolher durante a entrevista:</b>	
	Sexo
	Ano de nascimento
	Ramo das Armas
	Tempo decorrido desde a promoção a Major
	Posto atual
	Relativamente aos cuidadores: (dados para proceder à caracterização socioeconómica)
	Situação perante o mercado de trabalho;
	Profissão - situação e cargo
	Nível de escolaridade alcançado
	Relativamente ao conjuge(dados para proceder à caracterização socioeconómica)
	Situação perante o trabalho;
	Profissão - situação e cargo
	Filhos/dependentes(Durante a entrevista explorar relação entre trajeto dos filhos e trajeto/aprendizagens do entrevistado)
	Existência
	Idade e sexo
<b>Metodologia a adotar</b>	
	Por cada uma das fases e procurando, na medida do possível, percorrer todos os contextos, de forma fluida e interligada, em função da narrativa do entrevistado
	Fase "origens": desde a infância até à entrada para a Academia Militar;
	Fase emancipatória: desde a entrada na Academia militar até ao início da fase de maturação
	Fase de maturação: desde a promoção ao Major/Oficial Superior até à fase atual;
	Fase atual: referente ao período recente (até um ano atrás).
	Explorar os diversos contextos, conforme definido para a dimensão de análise n.º 2, constante no apêndice II do presente trabalho.
	Contextos familiares:
	Contextos locais/regionais
	Contextos laborais
	Contextos de afiliação e socialização
	Contextos pessoais

<b>Estrutura principal da entrevista</b>	
<b>Tópicos a abordar</b>	<b>Sub-tópicos exploratórios</b>
Narrativa do percurso de vida, salientado os aspetos mais marcantes. Eventuais pontos a abordar: 1) eventos de desafio, 2) eventos de crise, 3) eventos de sucesso ou insucesso, 4) eventos de adaptação ou inadaptação, 5) eventos de superação ou defraudar de expectativas, 6) eventos de perda ou ganho; 7) eventos de sentir-se impotente ou sentir-se capaz, 8) eventos de particular intensidade e/ou duração em termos de impacto emocional; 9) eventos de mudança/trans formação das circunstâncias (pessoais, sociais, materiais, legais, entre outras), 10) eventos que tivessem causado embaraço, 11) eventos ritualizados/rotinizados; 12) eventos tendo como base algum tipo de crença, princípio ou superstição, 13) eventos em que foram tomadas decisões importantes; 14) eventos em que ocorreu influência de elementos externos (pessoas ou fontes); 15) atividades de planeamento e momentos de especial	Narração das circunstâncias do acontecimento, da ação e dos elementos contextuais
	Avaliação sobre impacto pessoal (transformador ou não, nível de intensidade)
	Identificação de talento ou dom especial. Justificar. Apresentar circunstâncias da vida em que se manifestaram.
Identificação de talento, capacidade ou dom especial.	Justificar
	Apresentar circunstâncias da vida em que se manifestou
Avaliação sobre os recursos pessoais mobilizados (conhecimentos, atitudes, habilidades/capacidades) em cada um dos momentos	Descrição breve do modus operandi e tipo de recursos pessoais mobilizados (processos internos/não visíveis e externos/visíveis)
	Nomear e classificar elementos do contexto (incluindo, pessoas/grupos e objetos, tempo, lugar, condições materiais e não materiais, ambiente, normas, valores culturais, bem como outros fatores) como inibidores, ativadores ou neutros (justificar)
	Avaliação da eficácia obtida (e da eficiência do processo)
	Ponderação de modalidades alternativas de ação (face ao momento presente)
Avaliação sobre as pessoas e/ou grupos de influência e de pressão (positiva e negativa)	Dar exemplos
	Posteriores repercussões (indicando os conteúdos/episódios específicos considerados de influência e/ou pressão)
	Fundamentar o alcance pessoal da influência/pressão
Avaliação sobre outros elementos de influência (exemplos: livros, documentos, ideias, comunicação social e media, leis, regulamentos, orientações estratégias/políticas, expressões populares; frases inspiradoras, entre outros)	Pedir exemplos
	Posteriores repercussões (indicando os conteúdos/episódios específicos considerados de influência e/ou pressão)
	Fundamentar o alcance pessoal da influência/pressão
Balanço sobre processo de aprendizagem/trans formação pessoal espoletado em cada um dos momentos	Avaliação pessoal fundamentada
	Incentivar/ajudar à recordação e descrição de exemplos de outros contextos posteriores (que não os da aquisição/mobilização original) em que foram mobilizadas o mesmo tipo de aprendizagens (tendo em conta, tanto o plano pessoal como profissional)
	Solicitar a descrição de exemplos onde as mesmas aprendizagens poderão vir a ser mobilizadas no futuro (tendo em conta, tanto o plano pessoal como o plano profissional)
Balanço sobre as aprendizagens adquiridas nos contextos de educação formal	Apreciação sobre as competências adquiridas/mobilizadas
	Apreciação sobre a adequabilidade aplicabilidade futura
Prospetiva pessoal	Competências a melhorar, adquirir, reforçar no futuro
	Contextos experiências a vivenciar

## Apêndice IV – Outputs selecionados

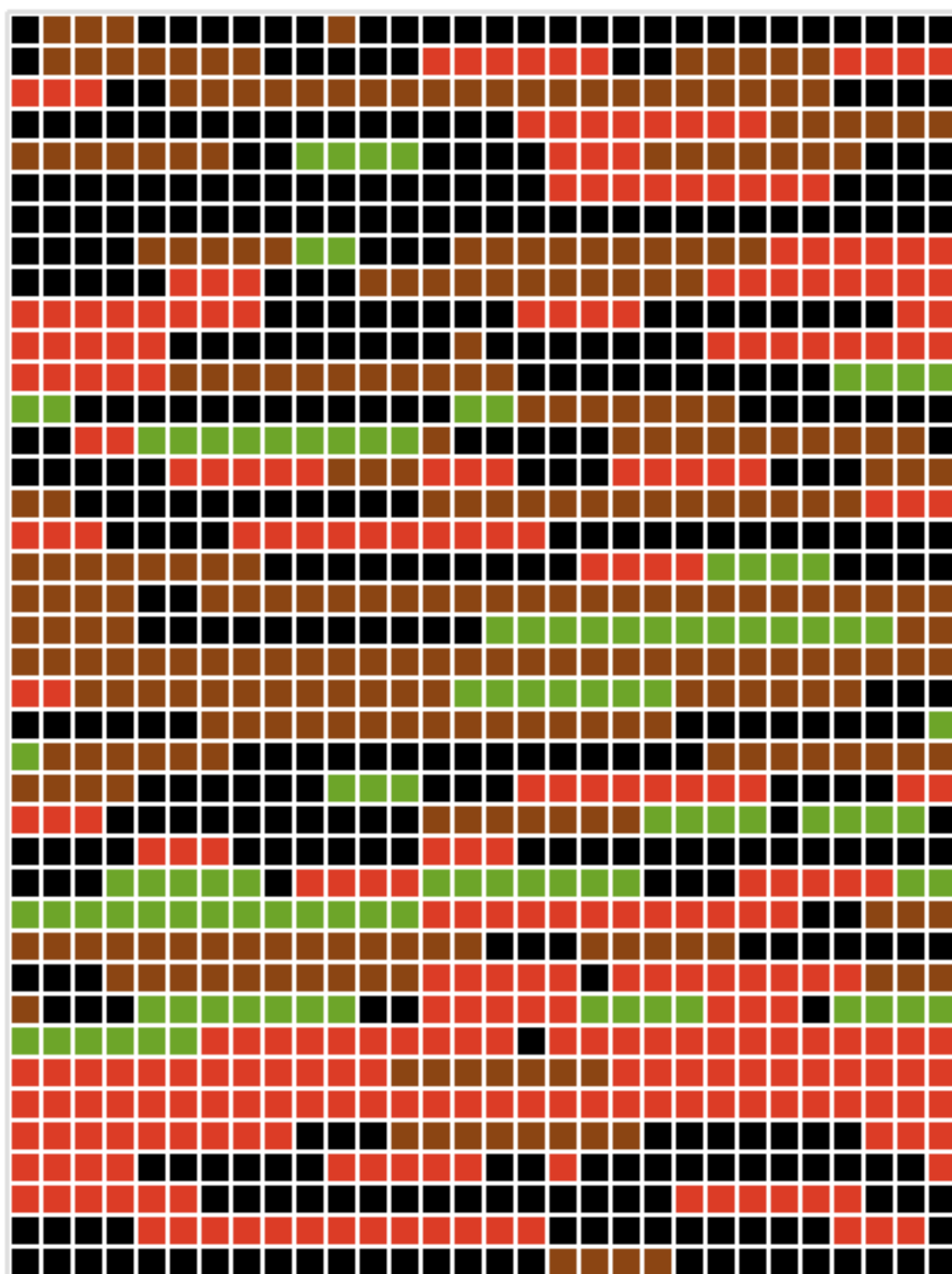
### Apêndice IV – A: Caracterização da amostra

Tabela 5- Caracterização da amostra

Nome do documento	Idade de coorte	Nº de anos como Oficial Superior	Arma	Sexo	Tipologia de localidade de origem (residência)	Estatuto socioeconômico dos cuidadores	Agregado familiar atual	Tutores na infância	Formações superiores extra-carreira	Experiência militar anterior à AM	Experiência de trabalho anterior à AM
Hélio C49	49	13	Infantaria	Masculino	Rural + urbano	Desfavorecido	Divorciado com filha/o(s)	Pais	Não	Não	Sim
Paula C40	40	4	Cavalaria	Feminino	Rural + urbano	Favorecido	Sozinho(a)	Pais (Pai à distância)	Sim	Não	Sim
Abel A56	56	18	Artilharia	Masculino	Rural + urbano	Desfavorecido	Com parceiro(a) e filho(s)	Outros (Pai à distância)	Sim	Não	Sim
Rui I41	41	4	Infantaria	Masculino	Rural	Desfavorecido	Com parceiro(a) e filho(s)	Pais	Não	Não	Não
Sofia A40	40	4	Artilharia	Feminino	Rural	Desfavorecido	Com parceiro(a) e filho(s)	Pais	Sim	Não	Sim
Paulo A39	39	4	Artilharia	Masculino	Rural	Desfavorecido	Com parceiro(a) e filho(s)	Alternado Outros e Pais	Sim	Não	Sim
Mário A46	46	10	Artilharia	Masculino	Rural	Favorecido	Com parceiro(a) e filho(s)	Pais	Sim	Não	Não
Bruno A42	42	5	Artilharia	Masculino	Urbano	Intermédio	Com parceiro(a) e filho(s)	Pais	Sim	Não	Não
Ana C43	43	10	Cavalaria	Feminino	Rural litoral	Favorecido	Com parceiro(a) e filho(s)	Pais	Não	Não	Não
José I41	41	6	Infantaria	Masculino	Rural	Desfavorecido	Com parceiro(a) e filho(s)	Pais	Sim	Não	Sim
Alex A 38	38	3	Artilharia	Masculino	Rural Interior	Desfavorecido	Sozinho(a)	Pais (Pai à distância)	Sim	Não	Sim
Carlos A41	41	5	Artilharia	Masculino	Rural Interior	Desfavorecido	Com parceiro(a) e filho(s)	Pais (madrasta)	Sim	Sim	Sim
Maria A43	43	4	Artilharia	Feminino	Urbano (bairro)	Desfavorecido	Com parceiro(a) s/ filhos	Outros	Não	Sim	Sim
João A42	42	4	Artilharia	Masculino	Urbano (bairro)	Desfavorecido	Divorciado com filha/o(s)	Pais	Não	Sim	Sim
Carla A41	41		Artilharia	Feminino	Rural	Intermédio	Com parceiro(a) e filhos	Pais	Sim	Não	Sim
Igor A61	61	21	Artilharia	Masculino	Urbano	Intermédio	Com parceiro(a) e filhos	Pais	Sim	Não	Não
Artur A58	58	18	Artilharia	Masculino	Rural + urbano	Desfavorecido	Com parceiro(s) e filhos	Pais e avós	Não	Sim	Sim
Ivo A50	52	15	Artilharia	Masculino	Urbano	Desfavorecido	Com parceiro e filhos	Alternados outros e Pais	Não	Não	Sim
Celso I40	40	4	Infantaria	Masculino	Rural	Intermédio	Divorciado com filha/o(s)	Pais	Não	Não	Não
Pedro C40	40	4	Cavalaria	Masculino	Rural e Urbano	Favorecido	Com parceiro(a) e filho(s)	Pais (Pai à distância)	Não	Não	Não

**Observação:** no programa MaxQda foram introduzidas ainda mais categorias para além das aqui apresentadas.

Apêndice IV – B: Exemplo de um mapa de documento



Legendas: cor preta (competências atitudinais), cor verde (competências técnicas), cor castanha (competências sociais), cor vermelha (competências reflexivas).

Figura 0-1 – Exemplo de mapa de documento – entrevistado Rui I41





Apêndice IV – D: Livro de códigos de 2º nível de análise – constiução, definição e operacionalização das competências (exportado do MaxQda)

Tabela 6 – Constituição, definição e operacionalização das competências identificadas dentro do grupo das metacompetências

Tipo de competências	Competências	Sub-componentes	Principais referências/conceitos	Proposta de definição	Possíveis Indicadores
Metacompetências	<b>Visão</b>		Campo da sociologia: obstáculos epistemológicos (naturalistas, individualistas, sociologistas, etnocêntricos, reificações) Campo do corpo de conhecimentos militares: visão estratégica	Avaliar distanciada e aprofundada, tendo em conta a perspetiva temporal e contextual do observador, do objeto, e a respetivas trajetórias evolutivas.	Habilidade/aptidão: capacidade para desconstruir, relativizar, identificar funções/intenções latentes, projetar. Atitude: descoberta, neutralidade, empatia. Conhecimento, sincrónico e diacrónico, sobre o objeto e o sistema que o enquadra, incluindo sistemas com os quais interage.
	<b>Criatividade</b>		Campo da sociologia: imaginação sociológica. Campo do corpo de conhecimentos militar: criatividade. Campo do corpo de conhecimentos da psicologia: plasticidade mental.	Capacidade de imaginar, operar ou fazer operar sobre um determinado objeto um destino diferente daquele que seria consensualmente admitido nesse contexto de atuação. Capacidade de criar algo inovador.	Habilidade/aptidão: capacidade imaginativa, plasticidade mental. Atitude: exploração, pragmatismo e descoberta. Conhecimento alargado sobre o objeto e outros semelhantes.
	<b>Aprender a aprender</b>	Através do outro	Conceito de aprendizagem: 1) no sentido dualista mestre-aluno; 2) no sentido de aprendizagem realizada em equipa.	Capacidade para, através de si e/ou do outro, gerar novos elementos de aprendizagem,	Habilidade/aptidão: observação atenta, estabelecimento de diálogos produtivos, capacidade para refletir, capacidade para realizar introspeção, pesquisa e processamento. Atitude: descoberta, exploração, valorização, crítica Conhecimentos: os necessários/adequados a cada situação/tema em específico.
		Por si mesmo	Conceito sociológico de reflexividade.		
		Através da observação de modelos	Reforço vicariante de Albert Bandura.		
	<b>Pragmatismo e flexibilidade</b>		Conceito militar de pragmatismo e flexibilidade. Conceito filosófico de pragmatismo.	Capacidade para face a cenários completamente distintos dos habituais e mudanças inesperadas, desenvolver e aplicar estratégias, de modo flexível, com vista à melhor adaptação.	Habilidade/aptidão: capacidade para diagnosticar, desenvolver e aplicar estratégias de atuação (e respetiva avaliação). Atitude: abertura, relativismo, resiliência, perseverança, espírito inventivo, foco no objetivo. Conhecimentos: os relativos à capacidade de diagnóstico, de desenvolvimento, aplicação e avaliação das estratégias de atuação.
<b>Liderança e tutoria</b>		Conceitos sociológicos e militares de liderança e tutoria.	Capacidade para influenciar outro(s) membro(s) do grupo, no sentido deste(s) prosseguir(m), de forma natural e voluntária, um caminho conducente ao cumprimento dos objetivos delineados pelo líder/tutor.	Habilidade/aptidão: capacidade de comunicação e influência, de estabelecer empatia, de consciência social/cultural, visão, pragmatismo e flexibilidade. Atitude: cooperação e sentido de grupo, abnegação, determinação e resiliência pessoal. Conhecimento: conhecimento sobre si mesmo, sobre quem lidera/tutoria, sobre o contexto de atuação, e sobre os processos de liderança.	

Tabela 7 – Constituição, definição e operacionalização das competências identificadas dentro do grupo das competências atitudinais

Tipos de competências	Competências	Sub-componentes	Principais referências/conceitos	Proposta de definição	Indicadores
Competências sociais: relacionais	<b>Cooperação e trabalho de equipa</b>	Corpo de conhecimentos militares: cooperação e trabalho de equipa. Campo de conhecimentos da OCDE (2016): colaboração e trabalho de equipa.	Capacidade para colaborar ou trabalhar harmoniosamente em equipa.	Habilidade/aptidão: consciência social/cultural, empatia. Atitude: abnegação, vontade de ajudar. Conhecimentos: os adequados ao contexto de atuação.	
	<b>Prevenção e gestão de conflitos</b>	Corpo de conhecimentos da OCDE: gestão de conflitos. Campo do corpo de conhecimentos militares: prevenção e gestão de conflitos.	Capacidade para prevenir e/ou gerir conflitos, com vista à sua resolução ou mitigação (pelo menos ao nível dos impactos gerados).	Habilidade/aptidão: capacidade de comunicação e de visão. Atitude: foco no objetivo, altruísmo, sentido de grupo. Conhecimento: os adequados à situação.	
	<b>Comunicação</b>	Corpo de conhecimentos da OCDE (2016): comunicação.	Capacidade para escutar e se dar a entender ao outro.	Habilidade/aptidão: empatia e consciência social e cultural, literacia verbal e escrita, literacia digital e informacional, literacia em línguas estrangeira. Atitude: empática. Conhecimentos: os adequados à situação.	
	<b>Interagir com consciência social e cultural</b>	Empatia Interação com outras culturas/realidades Consciência social/cultural Interação social	Corpo de conhecimentos da sociologia: empatia, interação com outras culturas/realidade; consciência social/cultural, interação social.	Capacidade para, de forma conscienciosa, interagir socialmente, tanto no seio dos seus habituais círculos de interação, como no seio de círculos de interação não habituais e completamente distintos.	Habilidade/aptidão: empatia, consciência social/cultural, capacidade para interagir socialmente, dentro e fora dos seus contextos habituais. Atitude: empatia e de redução crítica do etnocentrismo. Conhecimentos: de índole sociológica e antropológica.
	<b>Influência e capital social</b>	Corpo de conhecimentos da sociologia: influência e capital social	Capacidade para influenciar o(s) outro(s) no sentido desejado e de gerar/recorrer a uma rede de contactos pessoal que abre novas possibilidades de ação	Habilidade/aptidão: capacidade de comunicar, consciência social e cultural, persuasão, capacidade argumentativa. Atitude: pragmatismo e empatia. Conhecimentos: os adequados à situação e orientados para o exercício das aptidões necessárias.	

Tabela 8 - Constituição, definição e operacionalização das competências identificadas dentro do grupo das competências atitudinais

Tipo de competências	Competências	Sub-componentes	Principais referências/conceitos	Proposta de definição	Indicadores
Atitudinais/autorientadoras	<b>Autonomia e proatividade</b>		Corpo de conhecimentos da OCDE (2019): autonomia e empreendedorismo; e corpo de conhecimentos militar: autonomia e proatividade.	Capacidade para agir autonomamente e de criar as condições para o ganho dessa autonomia e do aumento da iniciativa individual	Habilidade/aptidão: aprender a aprender, adaptação. Atitude: exploração, autoconfiança, vontade de adquirir independência. Espírito de iniciativa. Conhecimentos: os adequados à resolução dos vários desafios.
	<b>Adaptação</b>		Corpo de conhecimentos militares: adaptação.	Capacidade para se adaptar, harmoniosamente, a circunstâncias fora do habitual.	Habilidade/aptidão: consciência social e cultural, empatia. Atitude: abertura e autoconfiança. Conhecimentos: os adequados ao contexto.
	<b>Determinação e perseverança</b>		Corpo de conhecimentos militares: determinação e perseverança.	Capacidade para lutar e resistir face às dificuldades.	Habilidade/aptidão: autodomínio e regulação emocional, capacidade de resolução de problemas. Atitude: resiliência, persistência, foco nos objetivos, assertividade. Conhecimentos: os adequados à situação.
	<b>Autodomínio e regulação emocional</b>	Conscienciosidade Identidade/identificação e motivação Regulação e controlo emocional	Campo da Psicologia: os conceitos da inteligência emocional, da motivação, e da conscienciosidade.	Capacidade para estar consciente de si mesmo, das suas capacidades, limitações, dos seus sentimentos, personalidade interesses/gostos, e motivações, de forma a manter o discernimento e equilíbrio emocional.	Habilidade/aptidão: inteligência emocional, controlo de si. Atitude: aceitação de si, tolerância perante si e perante os outros, confiança e autoconfiança, empatia; aceita, calma (controlo de impulsos). Conhecimentos: os adequados a cada circunstância.
	<b>Julgamento e/ou decisão</b>		Corpo de conhecimentos militares: julgamento e decisão.	Capacidade para, por via intuição e racionalidade, apreciar circunstâncias, com vista a tomar uma posição ou a tomar uma decisão.	Habilidade/aptidão: intuição, visão, consciência social/cultural, empatia, Atitude: crítica e pragmática. Conhecimentos: os adequados à situação.

Tabela 9 Constituição, definição e operacionalização das competências identificadas dentro do grupo das competências técnicas/operatórias

Tipo de competências	Competências	Sub-componentes	Principais referências/conceitos	Proposta de definição	Indicadores
Competências técnicas/operatórias/instrumentais	<b>Competências técnicas específicas (incluindo motoras, manuais, artísticas, mentais)</b>		Com base na definição de hard skills de Carneiro (2010).	Capacidade para utilizar, de modo adequado, técnicas e instrumentos de várias ordens (motoras, manuais, artísticas, mentais), com vista a um fim de índole prática.	Habilidade/aptidão: manuseamento de técnica ou tecnologia que permite a concretização de um determinado objetivo prático. Atitude: pragmatismo, determinação, e orientação para o objetivo. Conhecimentos: os adequados à situação.
	<b>Competências concetuais</b>		Corpo de conhecimentos militares: cultura geral	Capacidade relacionada com o acumulação e compreensão de conceitos e informações substantivas.	Atitude/habilidade: compreensão, raciocínio, memória e literacias. Atitude: aprender a aprender. Conhecimentos: os adequados à adaptação do indivíduo às diversas circunstâncias e ao seu controlo e regulação emocional (motivação de autorealização).
	<b>Método e resolução de problemas</b>		Corpo de conhecimentos militares: método e resolução de problemas.	Capacidade para desenvolver lógicas eficientes à resolução de problemas.	Habilidade: raciocínio, pragmatismo, visão. Atitude: descoberta, exploração, desafio. Conhecimentos: os relacionados com lógica, em conformidade com a situação específica.
	<b>Planeamento e organização</b>		Corpo de conhecimentos militares: planeamento e organização.	Capacidade para, em função de um determinado objetivo, desenvolver planos de atuação, organização e mobilização articulada (sincrónica e diacronicamente) de meios com vista ao seu cumprimento no tempo oportuno.	Habilidade/aptidão: raciocínio, visão, pragmatismo, capacidade de gestão. Atitude: orientada para o alcançar de objetivos com o mínimo de custo possível, no tempo oportuno. Conhecimentos: os adequados à situação específica.
	<b>Literacias</b>	Literacia verbal e escrita (língua nacional) Literacia numérica (Numeracia) Literacia digital e informacional Literacia para línguas estrangeiras	Corpo de conhecimentos da UE (2016) e da sociologia: literacias	Capacidade de compreensão e de expressão e comunicação através de signos (números, palavras, informações, ou outros), nos seus domínios de forma (sistema de representação e articulação ordenada) e significado.	Habilidades/aptidões: compreensão de símbolos, expressos oralmente ou visualmente; habilidade para os utilizar, tanto oralmente como visualmente. Atitude: vontade de aprender e/ou recolher informação; vontade de se expressar e comunicar. Conhecimentos: os adequados ao domínio e compreensão dos respetivos sistemas de signos alvo.

No livro de códigos da 2ª etapa de análise, foram inseridos, adicionalmente, para fins de caracterização, os seguintes códigos: 1) cuidadores e agregado doméstico; 2) valores inculcados, 3) contexto regional de origem, 4) estatuto socioeconómico dos cuidadores.

Apêndice IV – E: Exemplo de um visualizador de conexão entre os códigos da 1ª etapa de análise e os da 2ª etapa de análise



Figura 0-3 – Exemplo de visualizador de conexão entre códigos da 1ª etapa de análise e os da 2ª etapa de análise.

Observações: 1) neste exemplo, apenas cruzamos as metacompetências mas é possível fazer o cruzamento com todo o tipo de competências; 2) o programa permite o desdobramento dos códigos e o inverso; 3) também é possível uma apresentação numérica nos cruzamentos, que depois, ao ser convertida para um ficheiro excel, permite saber os totais de cada contexto ou de cada fase.

## Apêndice V – Representação matricial dos principais resultados

Apêndice V – A – Resultados principais resultantes da 1ª etapa de análise (sistematização matricial)

Legenda:	CONTEXTOS	COMPETÊNCIAS	Fase das origens			Fase de emancipação			Fase de maturação		
			Aquisição/atualização	Mobilização	Consciencialização	Aquisição/atualização	Mobilização	Consciencialização	Aquisição/atualização	Mobilização	Consciencialização
a.e Alta evidência (letra 14)	Contextos familiares	Competências atitudinais/autorientadoras	a.e	a.e	a.e	a.e	a.e	a.e	a.e	a.e	a.e
		Competências sociais/relacionais	a.e	m.e	p.e	a.e	a.e	m.e	a.e	a.e	a.e
		Competências técnicas/operatórias	a.e	a.e	m.e	b.e	b.e	b.e	b.e	b.e	b.e
		Competências reflexivas	b.e	b.e	b.e	a.e	a.e	m.e	a.e	a.e	a.e
m.e Média evidência (letra 12)	Contextos laborais	Competências atitudinais/autorientadoras	m.e	m.e	m.e	a.e	a.e	a.e	a.e	a.e	a.e
		Competências sociais/relacionais	a.e	a.e	m.e	a.e	a.e	a.e	a.e	a.e	a.e
		Competências técnicas/operatórias	a.e	a.e	m.e	a.e	a.e	m.e	a.e	a.e	a.e
		Competências reflexivas	b.e	b.e	b.e	m.e	a.e	m.e	a.e	a.e	a.e
b.e Baixa evidência (letra 10)	Contextos de afiliação, socialização	Competências atitudinais e/ou autorientadoras	a.e	a.e	m.e	a.e	a.e	a.e	a.e	a.e	a.e
		Competências sociais/relacionais	m.e	a.e	b.e	a.e	m.e	b.e	a.e	a.e	a.e
		Competências técnicas/operatórias	a.e	b.e	m.e	a.e	a.e	a.e	a.e	m.e	a.e
		Competências reflexivas	b.e	b.e	b.e	m.e	b.e	m.e	a.e	a.e	a.e
b.e Baixa evidência (letra 10)	Contextos pessoais	Competências atitudinais/autorientadoras	m.e	a.e	a.e	a.e	a.e	a.e	a.e	a.e	a.e
		Competências sociais/relacionais	b.e	b.e	b.e	a.e	m.e	m.e	m.e	a.e	a.e
		Competências técnicas/operatórias	b.e	m.e	b.e	m.e	m.e	m.e	m.e	m.e	m.e
		Competências reflexivas	m.e	b.e	b.e	m.e	a.e	m.e	a.e	a.e	a.e
b.e Baixa evidência (letra 10)	Contextos regionais	Competências atitudinais/autorientadoras	a.e	a.e	m.e	a.e	a.e	a.e	a.e	a.e	a.e
		Competências sociais/relacionais	m.e	m.e	b.e	a.e	a.e	a.e	a.e	a.e	a.e
		Competências técnicas/operatórias	m.e	m.e	b.e	m.e	m.e	m.e	m.e	m.e	m.e
		Competências reflexivas	m.e	b.e	b.e	a.e	a.e	m.e	a.e	a.e	a.e

Tabela 10- Resultado do modelo de análise aplicado ao grupo de competência

Apêndice V – B – Resultados principais respeitantes ao cumprimento de todas as etapas de análise (sistematização matricial)

Tabela 11 Resultado do modelo de análise aplicado às competências constantes no grupo das metacompetências e no grupo das competências atitudinais

Tipo/grupo de competências	Competências	Principais contextos de aquisição/mobilização	Fases da vida em mais se manifestaram
<b>Metacompetências</b>	<b>Liderança e/ou tutoria</b>	Laboral	Emancipação
		Maturação	
		Familiar	Emancipação
		Familiar	Maturação
	<b>Visão</b>	Laboral	Maturação
		Regional	Emancipação
		Maturação	
		Afiliação/socialização	Emancipação
		Pessoal	Maturação
	<b>Pramatismo e flexibilidade</b>	Laboral	Emancipação
		Maturação	
		Regional	Emancipação
		Maturação	
	<b>Aprender a aprender</b>	Afiliação/socialização	Emancipação
Maturação			
Familiar		Origens	
Laboral		Emancipação	
Pessoal		Maturação	
<b>Criatividade</b>	Laboral	Maturação	
<b>Competências atitudinais/autorientadoras</b>	<b>Autonomia e proatividade</b>	Pessoal	Origens
		Origens	
		Familiar	Emancipação
		Maturação	
		Regional/laboral	Emancipação
	Maturação		
	<b>Adaptação</b>	Afiliação/socialização	Emancipação
		Laboral/regional	Emancipação
		Maturação	
	<b>Determinação e perseverança</b>	Familiar	Origens
		Afiliação/socialização	Emancipação
		Laboral	Emancipação
		Maturação	
		Pessoal	Origens
Maturação			
<b>Autodomínio e regulação emocional</b>	Familiar	Origens	
	Emancipação		
	Pessoal	Maturação	
	Emancipação		
<b>Julgamento e decisão</b>	Pessoal	Origens	
	Emancipação		
	Laboral	Maturação	
Maturação			



Tabela 12 Resultado do modelo de análise aplicado às competências constantes no grupo das competências relacionais e no grupo da competências técnicas/operatórias

Tipo/Grupo de competências	Competências	Principais contextos de aquisição/mobilização	Fases da vida em mais se manifestaram
Competências sociais/relacionais	Cooperação e trabalho em equipa	Laboral	Emancipação
		Maturação	
		Afiliação/socialização	Emancipação
	Gestão de conflitos	Familiar	Origens
		Laboral	Emancipação
	Comunicação	Laboral	Emancipação
	Interação e consciência social/cultural	Familiar	Origens
		Afiliação/socialização	Emancipação
		Regional	Maturação
		Laboral	Emancipação
		Laboral	Maturação
	Influência e/ou estabelecimento de redes de apoio	Laboral	Maturação
		Afiliação/socialização	Emancipação
Competências técnicas/instrumentais/operatórias	Competências técnicas específicas	Familiar	Origens
		Pessoal	Maturação
		Afiliação/socialização	Origens
		Laboral	Emancipação
		Laboral	Maturação
		Laboral	Origens
	Competências conceituais	Afiliação/socialização	Emancipação
		Pessoal	Maturação
		Laboral	Maturação
	Método e resolução de problemas	Laboral	Emancipação
		Regional	Maturação
		Regional	Emancipação
	Planeamento e organização	Laboral	Maturação
	Literacias	Socialização e afiliação	Origens
		Contexto pessoal	Emancipação
		Laboral	Maturação
		Laboral	Emancipação
Laboral		Maturação	