

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Ficar de Fora: Contextos, Processos, Disposições e Reflexividades dos Adultos Pouco Escolarizados que Não Retomaram a Educação Formal

Vanessa Pinto Carvalho da Silva

Doutoramento Sociologia

Orientadora:
Doutora Patrícia Durães Ávila,
Professora Catedrática,
Iscte, Instituto Universitário de Lisboa

julho, 2024



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

Ficar de Fora: Contextos, Processos, Disposições e Reflexividades dos
Adultos Pouco Escolarizados que Não Retomaram a Educação
Formal

Vanessa Pinto Carvalho da Silva

Doutoramento em Sociologia

Orientadora
Doutora Patrícia Durães Ávila,
Professora Catedrática
Iscte, Instituto Universitário de Lisboa
julho, 2024

Departamento de Sociologia

Ficar de Fora: Contextos, Processos, Disposições e Reflexividades dos Adultos Pouco Escolarizados que Não Retomaram a Educação Formal

Vanessa Carvalho da Silva

Doutoramento em Sociologia

Júri:

Presidente do Júri: Doutora Susana Martins, Professora Associada, Iscte, Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Mariana Teresa Gaio Alves, Professora Associada com Agregação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Doutor Pedro António da Silva Abrantes, Professor Auxiliar, Universidade Aberta

Doutora Luísa Maria da Silva Delgado, Professora Adjunta, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Doutora Maria do Rosário Múrias Bessone Mauritti, Professora Associada, Iscte, Instituto Universitário de Lisboa

Orientadora: Doutora Patrícia Durães Ávila, Professora Catedrática, Iscte, Instituto Universitário de Lisboa

Financiamento

Este trabalho foi realizado com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia à qual agradeço a Bolsa de Investigação para Doutoramento concedida (SFRH/135682/2018)



CIÊNCIA, TECNOLOGIA
E ENSINO SUPERIOR



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

*Ao amor de uma vida e aos meus filhos por serem sempre farol e porto de abrigo
nesta viagem rumo à descoberta*

*Aos meus pais pelo amor, por me ensinarem a ter espírito crítico e sentido de
justiça, por serem rede e suporte, por acreditarem e por me terem feito acreditar que
tudo é possível*

Agradecimentos

O caminho que narra esta viagem rumo à descoberta, apesar da sensação que muitas vezes o acompanhou de se estar a navegar em mar alto e sem terra à vista durante demasiadas milhas, não foi percorrido sozinho. Foram tantas as vozes, o saber partilhado, as conversas longas e pacientes, a prontidão em aceder ao desespero das dúvidas e ao entusiasmo reflexivo. Tantas as vidas que se juntaram à minha, viajando partes deste caminho comigo, que permitiram que ganhasse novo fôlego, que acertasse as coordenadas e que continuasse a navegar. Porém, ao longo deste percurso, foram também longas as horas navegadas entre a escuridão e o silêncio das estrelas, em momentos de reflexão, inquietação, questionamento, de tantas leituras e esboços de escrita, de análise e do desesperante e desconcertante exercício da síntese e do corte e do polimento assético da objetividade.

Agradecer a todos/as aqueles/as que contribuíram para este trabalho será sempre um exercício incompleto e, por isso, injusto. Faltará sempre alguém, porque a memória é coisa vã e frágil e, nesta fase, recurso não renovável e praticamente esgotado! Antecipome, por isso, referindo que os meus silêncios também guardam um agradecimento sincero a todos/as aqueles/as que sabem que tiveram um papel importante nesta jornada. E não haveria outra forma de o saberem, se não tivessem estado por perto.

No entanto, gostaria de começar por agradecer a quem, há alguns anos, aceitou o desafio de me orientar, tendo como árdua tarefa ouvir todas as minhas inquietações e ambições, mantendo os meus pés assentes na terra. Concedendo-me a liberdade do pensamento e da definição do rumo a seguir, estive sempre disponível para ouvir e acolher as minhas decisões, aconselhando-me, encorajando-me e alumando o meu trajeto sempre que parecia estar à deriva. Os meus agradecimentos a Patrícia Ávila que, ao longo do caminho percorrido, também se foi tornando uma amiga.

Por ter permitido que me dedicasse, por inteiro, à investigação científica agradeço também à Fundação da Ciência e da Tecnologia, pela bolsa de doutoramento que me concedeu, e ao Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES, Iscte) pelo acolhimento institucional.

Sobre o CIES, o agradecimento terá de extravasar o mero acolhimento institucional. Estendendo-se a toda a equipa, não poderá deixar, porém, de incluir uma referência ao profissionalismo, ao incansável apoio, mas também à disponibilidade paciente, à estima e, sobretudo, à amizade da Neide Jorge e da Sofia Rocha.

Entre os/as professores e colegas, peças-chave para se conseguir avançar sem perder a coragem, agradeço à minha turma de doutoramento e a todos/as os meus professores do Iscte, janelas de conhecimento e orientadores da minha aprendizagem. Especialmente, à Helena Carreiras pelas tantas conversas inspiradoras que nos permitiu ter; ao José Casa Nova, a quem ouvi a frase que retive, mas que tive sempre tanta dificuldade em seguir “há dois tipos de tese, as perfeitas e as feitas!”; ao João Sebastião, que com o seu humor e franqueza foi contribuindo para aligeirar e acertar o passo desta investigação; ao gigante sociólogo António Firmino da Costa por ser, para mim, um exemplo da sociologia nacional, desde que há 25 anos tive a oportunidade de fazer parte dela, mas, acima de tudo, pelo ser humano extraordinário que é.

Entre os/as colegas que se tornaram amigos, ao longo desta viagem, não posso deixar de agradecer as tantas horas de apoio, de conversas e reflexividades partilhadas, de abraços, de cafés e de gargalhadas, de momentos únicos e inesquecíveis que contribuíram para atenuar o cansaço e a exaustão, para renovar o fôlego, içar as velas ao vento e ultrapassar as tempestades e a neblina cerrada que, tantas vezes, foi dificultando este caminho: Tatiana Ferreira, Lia Pappamikail, Joana Correia, Luísa Delgado, Liliana Azevedo e Filipa Pinho. O meu sincero obrigada pela vossa amizade, pela partilha de conhecimento e, sobretudo, pela companhia, tornando menos árdua esta viagem.

A Daniel Bertaux, uma figura de referência da sociologia francesa, que se tornou num querido amigo, ao se ter cruzado nesta minha viagem de forma inesperada, inspirando-a e enriquecendo-a com a sua obra. Agradeço a pronta partilha de uma história de vida e do seu imenso conhecimento sociológico e as longas conversas e mensagens que foram insculpindo a sua presença nos meus dias e na minha reflexividade, de tal forma que passaram a fazer parte deles.

No entanto, o trabalho que aqui se apresenta é também fruto da disponibilidade das pessoas que com ele colaboraram, dedicando-me tempo e confiando-me algumas das histórias que compõem as suas narrativas de vida, permitindo-me aceder ao incrível mosaico societal dos adultos portugueses que, sendo pouco escolarizados, não regressaram à educação formal. A todos/as o meu mais sincero agradecimento.

Não poderia terminar sem reforçar o meu agradecimento à minha família por sempre ter acreditado e por ter feito com que esta viagem fosse possível.

Resumo

As sociedades contemporâneas, organizadas em torno do conhecimento, da informação e da tecnologia, e entre transformações aceleradas, têm exigido uma adaptação rápida da população através da participação em atividade de educação e aprendizagem ao longo da vida (EALV). A investigação no campo da EALV tem mostrado que são os menos escolarizados aqueles que menos participam nestas atividades, tendendo assim a acentuar-se as desigualdades neste domínio. Estas conclusões, sendo importantes, não têm sido suficientes para compreender quem são afinal estas pessoas e quais os mecanismos e as condições sociais que favorecem a manutenção e o reforço destas desigualdades, nem dão conta das suas perceções e reflexividades sobre a presença (e ausência) de processos de EALV na sua biografia. Foram estes, precisamente, os objetivos desta investigação.

Organizada em duas etapas metodológicas a pesquisa começou por mapear nacionalmente o fenómeno, a partir dos dados nacionais do Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016). Confirma-se que uma percentagem significativa da população é pouco escolarizada e não retomou processos formais de educação. Trata-se de um segmento da população heterogéneo, que cobre diversas idades e se distribui transversalmente pelo território nacional e por diferentes setores profissionais, tendo sido identificados distintos perfis. A realização de 21 entrevistas de cariz biográfico confirmou a heterogeneidade destes adultos e a multidimensionalidade das causas que têm justificado o seu afastamento da educação formal. Ao longo das trajetórias de vida destes adultos, atestou-se a interconexão dos motivos que têm justificado a ausência de retorno à educação formal.

A multidimensionalidade deste fenómeno justifica uma intervenção conjunta entre a academia e as políticas no sentido de melhor o conhecer para intervir.

Palavras-chave: Adultos pouco escolarizados; Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida; Obstáculos à participação; Desigualdades.

Abstract

Contemporary societies, which are organized around knowledge, information, technology, and accelerated transformations, have been demanding a quick adaptation from the population through their participation in activities of education and learning throughout their life (EALV). The investigation in the field of EALV has shown that the ones with lower levels of education are the ones who do not participate in these activities, therefore, accentuating inequalities in this area. These conclusions, being important themselves, have not been enough to understand who these people are after all and which mechanisms and which social conditions favor the maintenance of these inequalities, nor even give attention to their perceptions and reflexive thoughts about the presence (and absence) of EALV processes in their biography. These were, precisely, the main goals of this investigation.

Organized into two methodological stages, the research began by mapping the phenomenon nationally, using national data from the Adult Education and Training Survey (INE, 2016). It was confirmed that a significant percentage of the population has low levels of education and has not taken up formal education processes. This is a heterogeneous population segment that covers different ages and is spreading across the country and professional sectors. Distinct profiles have been identified. By conducting 21 biographical interviews, the heterogeneity of these adults and the multidimensionality of the causes behind their withdrawal from formal education were confirmed. Throughout the life trajectories of these adults, the interconnectedness of the reasons for not returning to formal education was confirmed.

The multidimensionality of this phenomenon justifies a joint intervention between the academy and some policies to understand it and intervene.

Keywords: Adults with low levels of education; Education and Learning throughout life; Participation Obstacles; Inequalities.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS E A EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....	5
Capítulo 1 – Marcos das sociedades contemporâneas e o lugar ocupado pelos menos escolarizados	6
1.1 A celeridade das transformações sociais e a exigência de uma adaptação contínua	6
1.2 Os vencedores e os perdedores das sociedades contemporâneas	21
1.3 Entre um direito e um dever: aprender ao longo da vida como competência-chave das sociedades contemporâneas	30
1.4 Desafio(s) teóricos da relação dialógica entre a liberdade de ação e a força das condições de existência: habitus, antroponomia, disposições e reflexividades	37
Capítulo 2 – O problema da subqualificação da população adulta portuguesa: entre o que se tem feito e os resultados a que se têm chegado	42
2.1. A Iniciativa Novas Oportunidades: entre o reconhecimento e o descrédito	48
2.2. Censos 2021: um retrato atual dos adultos pouco escolarizados em Portugal	51
Capítulo 3 – A aprendizagem ao longo da vida e a educação e formação de adultos nos Sul da Europa	58
3.1 Educação e aprendizagem ao longo da vida e educação e formação de adultos: o que significa e porque é que é importante	59
3.2 Países do <i>Sul da Europa</i> : sistemas de educação e aprendizagem de adultos e a participação dos adultos na aprendizagem ao longo da vida	68
PARTE II – ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	95
Capítulo 4 – Modelo de análise e estratégia metodológica.....	96
4.1 Modelo de análise	97
4.2 Da delimitação de um objeto ao desenho da estratégia metodológica	101

4.3 Da abordagem extensiva à intensiva: explicitação de uma estratégia metodológica combinada	103
Capítulo 5 - A componente extensiva: uma análise a partir do IEFA.....	107
Capítulo 6 - A componente intensiva: uma análise a partir da realização de entrevistas semiestruturadas de cariz biográfico	112
PARTE III - UM RETRATO EXTENSIVO DOS ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS QUE NÃO RETOMAM A EDUCAÇÃO FORMAL	131
Capítulo 7 - Caracterização sociográfica e tipologia dos adultos pouco escolarizados que não retomam a educação formal.....	132
7.1 Quem são os adultos que têm ficado de forma da educação formal em Portugal?	133
7.2 Uma leitura multivariada e identificação de perfis sociais	139
Capítulo 8 – Práticas e atitudes perante a EALV	146
8.1. Aprendizagem não formal e impactos na vida profissional	149
8.2 A participação em atividades informais de aprendizagem	150
PARTE IV – TRAJETÓRIAS DE VIDA, DISPOSIÇÕES E REFLEXIVIDADES	154
Capítulo 9- Origens sociais e educação inicial	155
9.1 Origens sociais e condições de existência dos/as entrevistados: a génese da relação com a educação formal	157
9.2 Redes de Sociabilidade e práticas culturais do agregado familiar de origem	177
9.3 A relação com a escola	194
9.4 O que queria ser quando crescesse: o impacto das condições socioeconómicas	216
Capítulo 10– Transições, disposições e reflexividades sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida.....	221
10.1 Entre a escola e o trabalho: as experiências profissionais e as aprendizagens fora da escola.....	223
10.2 A família atual: os cônjuges, os filhos e a atualização das disposições sobre a educação formal	253

10.3 Outros contextos e outras práticas de aprendizagem depois da escola e além do trabalho: estratégias e recursos mobilizados	270
Capítulo 11 - Desafios de se ser pouco escolarizado na sociedade portuguesa contemporânea	291
11.1 O desejo de aumentar os níveis de escolaridade.....	291
11.2. Perceções sobre a condição de se ser pouco escolarizado.....	294
11.3. Para o outro, não é para si: reflexividades sobre a importância da escolaridade para a população portuguesa	301
11.4 Representações sobre a EALV e a Educação e Formação de Adultos ...	307
Capítulo 12 – Projetar o futuro a partir de um campo determinado de possibilidades	322
12.1. Projetos de retorno à educação formal: barreiras à participação	322
12.2. Projeções futuras mediadas por um campo de possibilidades	327
Conclusões	332
Referências bibliográficas.....	344
ANEXOS E APÊNDICES.....	361
Anexo I (capítulo 2) - Diagramas OCDE dos sistemas de educação dos quatro países do Sul da Europa: Portugal, Grécia, Espanha e Itália.....	362
Apêndice I (capítulo 6) – Guia da entrevista.....	367
Apêndice II (capítulo 6) – Consentimento informado.....	377
Apêndice III (IVª parte) - Um retrato das vidas dos/as entrevistados/as: da infância à vida adulta (quem são estes adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, nesta investigação)	379
Já não é para mim	380
Não é para mim, é para os outros	400
Sei que é preciso, mas agora não	408
Apêndice IV (capítulo 9) – Mapeamento dos outros contextos e práticas versus recursos mobilizados pelos/as entrevistados/as	418
Apêndice V (Capítulo 9) – Abandono, conclusão ou superação da escolaridade obrigatória em vigor	424

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Portugal, população residente com 15 e mais anos, por nível de escolaridade completo mais elevado (%) - 1960-2021	43
Gráfico 2 População por nível de escolaridade, sexo e idade (15-64 anos) (%) (2022)	45
Gráfico 3 Adultos (25-64 anos) com níveis de escolaridade abaixo do ensino secundário superior e inferior (%), 2019.....	46
Gráfico 4 Adultos (25-64 anos) com níveis de escolaridade abaixo do nível secundário superior (%), por grupo etário, 2019.....	47
Gráfico 5 Grau de escolaridade (completo). População residente em Portugal (20 e mais anos), 2011 (%).....	54
Gráfico 6 População dos 25-64 anos por nível de escolaridade (%), 2019	76
Gráfico 7 Taxa de participação em atividades de educação e formação, por idade (25-64 anos), nos países do Sul da Europa (%)	87
Gráfico 8 Taxa de participação em atividades de educação formal, por idade (25-64 anos), nos países do Sul da Europa (%)	88
Gráfico 9 Taxa de participação em atividades não formais de educação e formação, por idade (25-64 anos), nos países do Sul da Europa (%).....	89
Gráfico 10 População que não participa e atividades de educação ou formação, por principal motivo e idade (Queria, mas teve dificuldades) (%).....	90
Gráfico 11 população que não participa em atividades de educação e formação, por principal motivo e idade (Não quis participar) (%).....	92
Gráfico 12 Situação face à escolaridade. População residente em Portugal (18-69 anos) (%)	134
Gráfico 13 Perfis da população portuguesa à margem da sociedade educativa (Análise de Correspondências Múltiplas).....	140
Gráfico 14 Tipologia dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal (%) (2016)	141
Gráfico 15 Perfis de adultos pouco escolarizados que não regressaram à educação formal segundo a escolaridade (%) (2016)	142
Gráfico 16 Perfis de adultos pouco escolarizados que não regressaram à educação formal segundo o sexo (%) (2016).....	143

Gráfico 17 Perfis de adultos pouco escolarizados que não regressaram à educação formal segundo a condição perante o trabalho (%) (2016)	144
Gráfico 18 Perfis de adultos pouco escolarizados que não regressaram à educação formal segundo o grupo profissional (%) (2016)	145
Gráfico 19 Participação em atividades de educação não formal segundo o perfil dos adultos pouco escolarizados que, em Portugal, não regressaram à educação formal (%) (2016)	147
Gráfico 20 Atitudes perante a EALV dos perfis de adultos pouco escolarizados que, em Portugal, não regressaram à educação formal (%) (2016)	148

Índice de Tabelas

Tabela 1 Grau de escolaridade (completo), segundo a idade. População residente em Portugal (20 ou mais anos) (%), 2021	52
Tabela 2 Distribuição etária segundo o grau de escolaridade completo – 2011/2021. População residente em Portugal (20 ou mais anos) (%).	55
Tabela 3 Distribuição geográfica dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, em Portugal (%)	135
Tabela 4 Condição perante o trabalho dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, em Portugal (%)	135
Tabela 5 Grau de escolaridade (completo) dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, em Portugal (%)	135
Tabela 6 Escalões etários dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, em Portugal (%)	136
Tabela 7 Distribuição por grupos profissionais dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, em Portugal (%)	138
Tabela 8 Impacto da frequência de atividades de aprendizagem não formal na vida profissional dos três perfis da população pouco escolarizada que não retomou a educação formal, em Portugal (%)	150
Tabela 9 A aprendizagem informal nos perfis dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, em Portugal (%)	152

Índice de Quadros

Quadro 1 Análise comparativa das orientações dos mais recentes documentos e relatórios produzidos pelas entidades internacionais de referência no campo da EALV e da EFA	61
Quadro 2 Definições de educação formal, não formal e aprendizagem informal: Cedefop, Eurostat e UNESCO	67
Quadro 3 Programa(s) EFA em vigor nos países do Sul da Europa.....	79
Quadro 4 Promotores e modalidades de EFA nos países do Sul da Europa	82
Quadro 5 Eurostat's online tables by educational attainment level (Eurostat)	102
Quadro 6 Caracterização sociodemográfica dos/a adultos/as entrevistados	125

Índice de Figuras

Figura 1- Adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal e sua relação com a educação e a aprendizagem ao longo da vida: modelo de análise	99
Figura 2 Esquema de classificação da combinação de métodos, atendendo à sua sequência e prioridade.....	105

Introdução

«A coisa mais terrível que o preconceito pode fazer a um ser humano é fazer com que ele tenda a se tornar naquilo que a imagem preconceituosa diz que ele é.» (Berger, 1998)

O fenómeno da participação dos adultos em atividades de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (EALV), na sua multidimensionalidade de interseções, tem marcado presença na agenda científica e política, tanto nacional como internacional (Cross, 1981; Field, 2006; Desjardins et al., 2006; Sanz Fernández, 2006; Jarvis, 2007; Ávila, 2008; Cavaco, 2009; Alves, 2010a; Capucha, 2010, 2018; Canário, 2013; Abrantes, 2013; Aníbal, 2014; Lavrijsen & Nicaise, 2017; Comissão Europeia/Eurydice, 2015; European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 2016; European Commission, 2019; Conselho Nacional de Educação (CNE), 2020, entre outros).

A celeridade das transformações das sociedades contemporâneas fez emergir, há mais de cinco décadas, um imperativo de uma aprendizagem que acontece ao longo da vida, justificado pela necessidade de uma adaptação contínua (Field, 2000; Enguita, 2007). O momento de aprender deixou de estar, assim, restringido ao período da educação inicial, ou seja, saiu dos muros da escola, passando a acontecer ao longo das várias etapas e contextos da vida social (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2019). Entre os diferentes contributos em torno das dinâmicas de participação dos adultos em atividades de EALV, destaca-se, de um lado, aqueles que têm atestado a existência de um segmento da população adulta que, sendo menos escolarizado, tem sido ficado arredado das dinâmicas da EALV (Desjardins et al, 2006; Ávila, 2008; Alves, 2010; Comissão Europeia/Eurydice, 2015; Cedefop, 2016; Ávila e Aníbal, 2019; CNE 2020). Do outro, aqueles que se têm debruçado sobre os obstáculos à participação dos adultos nestas atividades (Cross, 1981; Jarvis, 2007; Desjardins & Rubenson, 2013; Lavrijsen & Nicaise, 2017). Igualmente relevantes, por permitirem alargar o campo de visão sobre este fenómeno, são os contributos da obra *Lifelong Learning and the New Educational Order* de John Field (2006), na qual se encontra, sob lentes distintas, a referência àqueles que têm ficado de fora desta nova ordem da sociedade educativa. O autor dá conta de diferentes visões em torno da EALV, fazendo-as depender do interlocutor e da sua relação com a própria aprendizagem, e refere-se à existência de

um conjunto de indivíduos que demonstraram não ter particular interesse em participar nas ditas oportunidades que as sociedades lhes têm vindo a impor e/ou a conceder. Referindo-se às múltiplas imagens e rótulos que têm marcado de forma estigmatizante estes *adultos não participantes*, nas sociedades contemporâneas, Field (2006) inspirou o objeto de estudo desta pesquisa.

A população pouco escolarizada tem sido retratada como um grupo vulnerável a riscos de desemprego, marginalização e exclusão pela deterioração das condições laborais e de vida, carecendo, por isso, de uma reconstrução das suas identidades enquanto trabalhadores e aprendentes (Comissão Europeia/Eurydice, 2015; Cedefop, 2016). Inquéritos internacionais (*Adult Education Survey*) têm revelado que os adultos com baixos níveis de qualificações não são apenas aqueles que menos participam nestas atividades, sendo também os que menos se sentem motivados a fazê-lo (Comissão Europeia/Eurydice, 2015). A não participação dos menos escolarizados em atividades de EALV tem sido, por isso, uma preocupação das sociedades atuais, tanto maior, quando menos qualificada é a sua população. Estas conclusões conferem pertinência a estudos que permitam compreender a variedade de motivos que possam contribuir para explicar o afastamento dos menos escolarizados da EALV.

A presente pesquisa resulta, por um lado, da confirmação da existência nas sociedades contemporâneas de um conjunto de desigualdades (e obstáculos) imputáveis a esse imperativo da EALV. Por outro, do reconhecimento de que existem adultos que, sendo menos escolarizados, têm permanecido afastados de atividades de educação e de formação que lhes permitam aumentar o seu nível de qualificações. Perante uma realidade nacional marcada pela subqualificação da população adulta, e tendo como principal desiderato a ampliação do conhecimento sobre este segmento específico da população portuguesa, pretende-se captar a extensão deste fenómeno em Portugal, confirmar a heterogeneidade deste segmento e compreender as causas que têm estado na origem da ausência do seu retorno à educação formal.

A tese organiza-se em quatro partes, sendo a primeira parte composta por três capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre os marcos das sociedades contemporâneas e das desigualdades que têm acompanhado as suas transformações. O segundo capítulo incide sobre a subqualificação da população portuguesa, as políticas de educação e de formação de adultos e atualiza o retrato da escolarização da população, sobretudo no que concerne aos menos escolarizados. O

terceiro capítulo enquadra Portugal num contexto mais amplo, no que à EALV, à educação e formação de adultos (EFA) e às dinâmicas de participação dos adultos diz respeito, a partir de uma análise comparativa com quatro países do Sul da Europa.

A segunda parte da tese é dedicada à estratégia metodológica da pesquisa e é composta por três capítulos. Um primeiro capítulo em que se apresenta o modelo de análise, o objeto, o desenho e a explicitação da estratégia metodológica utilizada nesta pesquisa (capítulo 4). Um segundo capítulo no qual se explica a componente extensiva e se apresenta a técnica e o instrumento utilizado (capítulo 5) e um último capítulo que elucida a componente intensiva da pesquisa, detalha a técnica, caracteriza sociodemograficamente os/as entrevistados/as e apresenta a estratégia utilizada na análise de dados (capítulo 6).

Na terceira parte, constituída por dois capítulos, são divulgados os resultados da componente extensiva desta pesquisa, ou seja, do mapeamento do fenómeno da população adulta portuguesa pouco escolarizada que não regressou à educação formal depois de terminar/abandonar a escola. O capítulo 7 apresenta a caracterização sociográfica e os perfis desta população. O capítulo 8 dá conta das suas práticas e atitudes relativamente à EALV.

A quarta e última parte desta tese é dedicada à apresentação e discussão dos dados empíricos da componente intensiva, ou seja, da análise dos motivos que têm estado na origem do afastamento dos menos escolarizados da educação formal. Está organizada em quatro capítulos, que procuram sintetizar um curso de ação: passado, presente e futuro, tendo como fio condutor a relação com a educação formal e com a aprendizagem. O capítulo 9 centra-se na infância, captando as origens sociais, as condições de existência (9.1), as redes de sociabilidade e as práticas culturais entre as quais foram crescendo (9.2), a relação com a escola e o seu impacto na construção de uma identidade aprendente (9.3) e a forma como se foram projetando para a vida adulta (9.4). O capítulo 10 desenvolve-se em torno dos processos de transição para a vida adulta, entre a escola e o trabalho (10.1); a constituição e composição da família atual e a atualização ou manutenção, enquanto pais, das disposições em torno da educação formal (10.2) e dos outros contextos e outras práticas de aprendizagem com as quais se foram envolvendo depois da escola e para além do trabalho e dos diferentes níveis de autonomia com que neles se movimentam. No capítulo 11 pretende-se dar conta dos desafios de se ser um adulto pouco escolarizado, a partir da análise da (in)existência de um desejo em aumentar os

níveis de escolaridade (11.1), das percepções sobre a condição de se ser pouco escolarizado (11.2), das reflexividades sobre a importância da escolaridade para a população portuguesa (11.3) e das representações dos/a entrevistados/as sobre a EALV e a EFA (11.4). O capítulo 12 aborda as projeções para o futuro, a partir das quais se continua a descortinar os motivos que justificam o seu afastamento da educação formal (12.1) e, por último, apresenta e analisa os projetos e as reflexividades atuais dos/as entrevistados/as sobre o seu futuro e as suas vidas, procurando apreender o seu impacto nas atitudes e na relação com a educação formal (12.2).

**Parte I – Sociedades contemporâneas e a
Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida**

Capítulo 1 – Marcos das sociedades contemporâneas e o lugar ocupado pelos menos escolarizados

«The outstanding feature of a man's life in the modern world is his conviction that his lifeworld as a whole is neither fully understood by himself nor fully understandable to any of his fellowmen». Alfred Schütz (1946, p.463).

Neste primeiro capítulo desta investigação, iremos explorar as principais teorias sobre a transformação social, procurando enquadrar o fenómeno e os seus desafios numa dimensão mais ampla. A esse propósito, em primeiro lugar identificam-se os autores e as propostas relativas aos marcos que, de acordo com as suas propostas, definiram as diferentes fases das designadas sociedades contemporâneas.

Em seguida, e com o desiderato de compreender o lugar ocupado pelos/as adultos/as menos escolarizados/as, pretende-se perceber, a partir das teorias convocadas, quem foram sendo os *vencedores* e os *perdedores* de cada uma das fases que marcaram a história das sociedades atuais, bem como os desafios com os quais foram sendo confrontados, especialmente os *perdedores*.

Posteriormente, apresentam-se as discussões teóricas em torno da ideia de aprender ao longo da vida enquanto competência-chave das sociedades contemporâneas, procurando convocar a discussão sobre se os menos escolarizados têm sido deixados para trás, ou se têm escolhido ficar do lado de fora das sociedades ditas educativas.

Por fim, abordam-se os desafios teóricos da relação dialógica entre a liberdade para agir e a força determinante das condições de existência, a partir de conceitos sociológicos fundamentais como o *habitus*, a antroponomia, as disposições e as reflexividades.

1.1 A celeridade das transformações sociais e a exigência de uma adaptação contínua

«De 100 em 100 anos, na história do ocidente, vão surgindo alterações que, pelo seu impacto, se tornam visíveis a olho nu» (Drucker, 1969, introdução).

Numa espécie de viagem pelo tempo percorreram-se as obras que acompanharam o curso das últimas cinco décadas da história ocidental (1969-2021), procurando captar os traços gerais das transformações que foram marcando as sociedades ocidentais. Estas obras

resultaram de tentativas teóricas e/ou empíricas de identificar um conceito-chave que fosse capaz de resumir as últimas alterações experienciadas pelas sociedades, procurando intercepar os seus impactos no quotidiano das pessoas. Na verdade, recuando cerca de um século e meio, já o termo industrialismo era popularizado por Henri de Saint-Simon (1816) para descrever as sociedades do futuro (Bell, [1973], 1999). No futuro, as novas sociedades industriais substituiriam as sociedades tradicionais e seriam governadas pelos homens do futuro: os produtores (engenheiros e empreendedores) (Bell, [1973], 1999). Cerca de duas décadas mais tarde, Tocqueville (1840) atribuía à massificação da nova democracia a responsabilidade pelo surgimento de uma sociedade moderna, estando a sua governação nas mãos dos cidadãos e dependentes de uma participação ativa na vida política (Bell, [1973], 1999). Qualquer que fosse a designação, ou o tempo histórico, estas obras partilhavam uma visão apocalíptica e anunciavam o fim de uma era.

Independentemente das lentes utilizadas e do foco de cada uma destas teorias, entre 1969 e 2021, os títulos das obras que foram descrevendo a transformação social e a novidade das suas características podem ser comparados a «vias rápidas» das grandes questões de fundo sobre as quais pensadores, sobretudo sociólogos, se foram debruçando. Fazendo uma analogia dos títulos destas obras a um conjunto de coordenadas de GPS¹ (cronologicamente organizados), o ponto de partida desta viagem pelas transformações sociais começa, para esta investigação, na era da descontinuidade (Drucker, 1969), em que mais do que retratar uma alteração fundamental, dava conta de uma transição marcada pela inovação e celeridade da mudança em quatro dimensões distintas: tecnológica (tecnologias do conhecimento), económica, social e relativa à importância atribuída ao conhecimento científico.

É sob esta premissa comum, de uma realidade presente posterior à do passado, e como reflexo de uma desconfiança em relação ao princípio otimista de progresso da humanidade, que surgem as primeiras sociedades pós: pós-industrial (Touraine, [1969], 1970; (Bell, [1973], 1999), pós-capitalistas (Drucker, 1969) e pós-modernas (Lyotard, 1979; Inglehart, 1997). Procedendo a *descontinuidade*, as sociedades pós-industriais (Touraine, [1969], 1970; (Bell, [1973], 1999) anunciavam uma rutura efetiva com o modelo industrial. Já não seriam as matérias-primas ou as máquinas a determinar a organização social, mas sim o conhecimento e a informação. Esta transformação

¹ Global Positioning System (GPS), em português o Sistema de posicionamento global, um sistema de navegação por satélite que fornece

fundamentava-se empiricamente na crescente terciarização das sociedades. Touraine ([1969], 1970), defendia que estas sociedades se tinham passado a organizar em torno da tecnologia, informação e cultura. Para o autor, a passagem entre as duas eras tinha tornado urgente uma reflexão sobre um novo modelo de classe social, uma vez que sendo economicamente organizada pela produção de conhecimento traria impactos evidentes na relação entre os seus membros (Touraine, [1969], 1970). Reconhecido enquanto força de produção, o conhecimento passaria, então, a deter um papel de relevo económico, resultando numa alteração da posição ocupada pela educação. Ao papel de reprodução da ordem social e da cultura acrescentava-se, assim, uma nova função à missão educativa. Este novo critério de hierarquização social, substituiria o capital, o trabalho e a terra, colocando ao centro a racionalidade das políticas de formação, a produtividade, a eficiência e a organização. A ideia de uma sociedade pós-industrial trazia consigo uma visão específica sobre o trabalho, o conhecimento e a educação, ilustrada pela emergência do ‘trabalho do conhecimento’ (presente) que ocuparia o lugar de um trabalho prático e industrial (passado) (Touraine, [1969], 1970).

Para Bell ([1973], 1999), a era *pós-industrial* significava uma transição para uma economia baseada no conhecimento, nas tecnologias e nos serviços. Na sua obra, quando procurou identificar as características que distinguiam estas novas sociedades das industriais, concluiu que uma das principais transformações residiu no facto de o conhecimento ter passado a integrar diversas esferas da vida social. Desta forma, terá chegado a três conclusões relevantes relativamente às principais transformações anunciadas por esta nova era: (1) a centralidade crescente dos serviços tinha resultado no aumento do trabalho em escritórios e das profissões científicas; (2) a força de trabalho tinha deixado de estar concentrada nas atividades agrícolas ou industriais, tendo passado para o setor dos serviços, o que permitiria equacionar a presença de uma economia de serviços; (3) e assistia-se, como consequência, a um aumento do nível de escolarização da população (Bell, [1973], 1999). Assim sendo, a principal característica destas sociedades pós-industriais poderá resumir-se ao relevo atribuído a um conhecimento teórico codificado, de base científica, e à nova relação, que daí adveio, da ciência com a tecnologia. Os novos modos de vida tinham passado a estar fortemente dependentes da primazia concedida ao conhecimento cognitivo e teórico e da sua penetração nas esferas política e cultural (ilustrado p. ex. na emergência de uma consciência individual sobre o papel ativo na determinação do próprio destino) (Bell, [1973], 1999). Neste contexto, o

aumento do nível de escolarização enquanto tendência geral daria conta de uma alteração da posição e da importância atribuída à educação na organização social, tornando-a num recurso relevante para se aceder ao poder e ao conhecimento.

Efetivamente, todas as sociedades anteriores tinham tido na sua base o conhecimento, assegurando a sua transmissão através da linguagem, mas só o século XX tinha introduzido a aplicação do conhecimento teórico codificado (científico) no desenvolvimento de programas de pesquisa com o objetivo de criar e aceder a novos conhecimentos. Neste sentido, a informação (recurso abundante) parece surgir como uma espécie de matéria-prima do conhecimento, que a processa criando valor a partir dela.

Note-se que, apesar de utilizarem o mesmo conceito, as visões de cada um destes autores sobre este tipo de sociedades divergem. Enquanto Bell ([1973], 1999) idealizava uma sociedade marcada por uma evolução positivista, pela primazia concedida ao conhecimento e à informação, Touraine, [1969], 1970) discutia os desafios introduzidos pela celeridade destas transformações nas relações sociais, políticas e para a própria identidade individual. Não obstante, apesar de alertar para os riscos da terciarização e para o surgimento do que defendia vir a ser uma nova elite (os *especialistas*: composta cientistas, técnicos e administradores) e, por isso, de novas formas de exploração, Touraine, [1969], 1970) defendia o poder da ação coletiva.

Na mesma década, Lyotard (1979) referia que o fim da era industrial parecia significar que as sociedades estariam a passar por uma condição pós-moderna. Preocupado em compreender a posição do conhecimento nas sociedades ditas desenvolvidas, defendia, tal como os seus antecessores (Bell e Touraine) que a novidade introduzida por esta condição recaía sobretudo, na mudança de estatuto do conhecimento. No entanto, esta alteração resultaria de um sentimento de desconfiança sobre o paradigma positivista associado à ideia de progresso. Esta desconfiança teria surgido, segundo o autor, como consequência dos recentes acontecimentos históricos, como a II Guerra Mundial, e assinalaria o fim das metanarrativas que marcavam eras anteriores – p. ex. a própria ideia de progresso; a emancipação progressiva do trabalho; e/ou o enriquecimento da população mundial através dos progressos técnicos e científicos do sistema capitalista (Lyotard, 1979). Perante a perda de protagonismo e validade das teorias totalizantes e das metanarrativas que até então definiam a modernidade, Lyotard questionou o contributo da ciência na progressão da humanidade. Estávamos perante um contexto de dominação pela tecnocultura e pela existência de circuitos imateriais de informação, no qual o saber,

quer na sua produção, quer na sua transmissão e pesquisa estaria incontornavelmente sujeito à sua influência.

Perante um setor da informação em expansão e partindo da informação como axioma aparente das novas sociedades, David Lyon ([1988], 1992) crítica a emergência de um novo sistema social como consequência das transformações sentidas durante a década de 80. Apesar de reconhecer que, após a II Guerra Mundial, se verificou um aumento das profissões dedicadas ao manuseio da informação (ex. funcionários públicos, professores, agentes de viagem, telefonistas e rececionistas), em concomitância com o decréscimo do número de operários fabris (desindustrialização). Lyon ([1988], 1992) criticou a forma como algumas propostas teóricas foram atestando uma marcha entre setores (ex. do setor agrícola para os serviços), sem que os diferentes autores que a foram enunciando tivessem conseguido definir de forma objetiva o termo setor, ou evidenciar o contraste entre os diferentes trabalhadores de cada era, e/ou clarificar as implicações das designadas novas atividades nos domínios do poder e do controlo social. Deambulando entre diferentes visões sobre este rumo traçado para a informação, contrapõe aqueles que argumentavam que a informação se iria tornar numa nova fonte de valor acrescentado e num novo meio de produção, com os que refutavam essa hipótese, entendendo a ideia de novidade e o fulgor das novas tecnologias como manobras de distração em relação às velhas divisões de classe. Num outro extremo, refere-se ainda aqueles que se foram interrogando sobre a possibilidade de se estar a assistir (finais do século XX) à emergência de novos eixos de exploração e alienação, com a educação e as capacidades técnicas a surgir como principais fatores de divisão e a informação como sinónimo de poder ([1988], 1992).

Com a modernidade no centro das suas atenções, a década de 1990 foi marcada pela necessidade de retomar o conceito, compreender e avaliar as suas consequências nas instituições sociais, na economia, na tecnologia e nas relações sociais (Touraine, 1992; Giddens, [1992], 2002). Alguns autores (Beck, [1986], 1992; Giddens, [1992], 2002; Adam, et al., 2000) defenderam que a modernidade teria no risco um dos seus marcos distintivos, como resultado direto da desorientação que resultou do esvaziamento das metanarrativas do passado e da tradição, em direção à(s) incerteza(s) do futuro, à sua complexidade e multidimensionalidade. Giddens ([1992], 2002), criticou as abordagens que anunciavam as eras da pós-modernidade, a partir do argumento de que se estaria, apenas, a assistir à radicalização e universalização das consequências da própria modernidade. Era necessário, por isso, analisar as transformações em curso atendendo

aos traços característicos da modernidade, quer no que concerne à sua profundidade (com impactos nas dimensões mais íntimas do quotidiano dos indivíduos), quer no que diz respeito à sua extensão (interligações sociais estabelecidas à escala global). Esta ideia de que não era possível separar as transformações sociais das pessoas, colocou no centro da análise da modernidade, a questão relacionada com a emergência de um novo sentido de identidade Beck, Giddens e Lash ([1994], 2000). No plano mais individual, para o autor, a modernidade, enquanto ordem pós-tradicional, traduzia-se nesta nova reflexividade em torno da atividade social moderna e das suas implicações.

Entre a modernidade e o risco, e partilhando a necessidade de avaliar as suas consequências no plano individual, Beck, Giddens e Lash ([1994], 2000) introduziram o conceito de modernidade reflexiva, a partir do qual desenvolveram esta ideia da emergência de uma nova reflexividade em torno da atividade social moderna com implicações nos modos de vida das pessoas. De uma forma geral, defenderam que numa sociedade marcada pela incerteza, pela globalização e por transformações constantes, em que as instituições necessitariam de ser sistematicamente avaliadas e analisadas, caberia às pessoas a responsabilidade e a capacidade de se adaptarem. Num contexto de maior fluidez, o ser humano estaria quotidianamente envolvido em reflexões críticas sobre os seus valores, tradições e instituições, ou seja, sobre as suas próprias escolhas e identidades. Consequentemente, esta reflexividade trazia uma maior diversidade de estilos de vida e de identidades. Na gestão dos riscos, seria exigida uma ação concertada e coletiva, que num contexto globalizado transcenderia as fronteiras nacionais e o local e redefiniria a própria natureza humana (cosmopolitização) (Beck, et al., [1994], 2000).

Retomando a proposta de Lyon ([1988], 1992) relativamente à emergência de sociedades da informação (Lyon, ([1988], 1992), Castells ([1996], 2002) enunciou uma nova característica das sociedades dos finais dos anos 1990, defendendo que todas teriam passado a estar ligadas em rede(s). As principais transformações destas sociedades em rede resultavam de impactos diretos das tecnologias de informação e comunicação nas estruturas económicas, culturais e sociais. A analogia a uma rede serviu para o autor ilustrar a forma como concebia a nova morfologia das sociedades capitalistas, dando conta que estaríamos perante estruturas dinâmicas, abertas, flexíveis e adaptáveis. Na abordagem de Castells ([1996], 2002), as transformações sociais, económicas e políticas destas sociedades estariam a ser impulsionadas pela evolução das tecnologias de informação e comunicação. Entendendo estas redes como instrumentos de uma economia

capitalista assente na inovação, na descentralização e na globalização, o autor defendeu que estaríamos a assistir a uma era marcada por redes globais de capital, gestão e informação. As tecnologias de informação, como a internet, computadores e as redes digitais, ocupariam um papel central na organização social e na produção económica (troca de informações). A informação estaria descentralizada o que permitiria a disseminação do conhecimento a uma escala global. As redes sociais penetrariam a vida quotidiana das pessoas, permitindo a conexão e interação cultural e geográfica, extravasando as fronteiras nacionais. Politicamente, a participação seria mediada pelo meio digital com, por exemplo, petições e movimentos sociais a surgir e a serem geridos online. No trabalho, as atividades passariam a acontecer em torno do conhecimento e criatividade e as pessoas teriam de ter a capacidade de se adaptarem à celeridade da evolução tecnológica e da inovação, adquirindo novas competências. No entanto, a inclusão nos diferentes tipos de redes dependeria da partilha de códigos de comunicação, estando a produtividade e a competitividade determinadas pelo acesso ao know-how tecnológico (Castells, ([1996], 2002). Em suma, para Castells ([1996], 2002), a organização em torno de redes estaria a modificar as lógicas de toda a estrutura social, nomeadamente das formas e resultados de produção, cultura, experiência e poder. Desta forma, estaríamos perante sociedades em que a estrutura social se sobrepunha à ação social, determinando-a.

Pouco tempo depois, no final da década de 1990, Giddens ([1999], 2002) dá conta de um mundo em processo de mudança acelerada e de uma era marcada por um mundo desvairado. Seguindo a senda dos autores que o precederam, Giddens procurou confirmar a ideia de risco (Beck, [1986], 1992) e de mudança, mas a partir da sua multicausalidade. Debruçando-se sobre os impactos da ciência e da tecnologia nas transformações sociais, primeiro enquanto ferramentas do positivismo, impulsionadoras do crescimento, estabilidade e desenvolvimento das sociedades pós-iluminismo, centradas na razão; e depois enquanto gatilhos da incerteza e do risco (ex. alterações climáticas) anuncia o surgimento daquilo que pode ser entendido como uma nova era/ordem social (Giddens, [1999], 2002). Centrada na ideia de que todos os acontecimentos têm impactos que extravasam as fronteiras físicas e geográficas do globo, nesta nova ordem social a globalização surge como dimensão/característica aglutinadora e multidimensional das sociedades, ilustrando a diversidade e complexidade da transformação social. Estaríamos, assim, perante uma era marcada pelos impactos globais da ciência e da tecnologia, e por

isso, também do risco e da incerteza, e os seus efeitos estariam a reestruturar, de forma global, as formas de viver no mundo (Giddens, [1999], 2002). Não sendo um conceito isento de controvérsias, o autor procurou distanciar-se do debate dicotómico assente, sobretudo, em critérios económicos, defendendo que estaríamos perante um fenómeno político, tecnológico, cultural e económico, influenciado pela evolução dos sistemas de comunicação e pelo surgimento de novas tecnologias de comunicação e informação. Para Giddens ([1999], 2002), a instantaneidade da comunicação e todas as inovações que com ela estavam a surgir, estariam a contribuir para uma alteração profunda das vidas de todas as pessoas, independentemente da sua origem socioeconómica ou geográfica. A revolução global, como a designou, estaria assim a acontecer de fora para dentro, influenciando para além das estruturas sociais, económicas, culturais e políticas, aspetos mais íntimos e pessoais das vidas das pessoas (ex. famílias e a luta das mulheres pela igualdade).

As teorias sobre a modernidade foram, unanimemente, trazendo a ciência e a tecnologia para o centro, enquanto agentes de mudança social e económica (ex. Drucker, Bell, Touraine). É nessa sequência que, abandonando designações anteriores e deixando cair o sufixo *pós*, surgem as sociedades do conhecimento (Böhme & Stehr, 1986; Stehr, 1994, 2001, 2018). Apesar de se reconhecer que o conhecimento sempre integrou as sociedades humanas, pretendeu-se compreender o seu papel na organização da sociedade e das estruturas sociais (Costa, Machado e Ávila, 2007). Difundido no discurso científico e político, e utilizado de forma corrente, este conceito também não esteve/está isento de controvérsias. De acordo com Costa, Machado e Ávila (2007), na génese deste conceito encontra-se a combinação de dois processos distintos: por um lado, o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação e a utilização crescente e massiva destas tecnologias no sistema económico e no dia-a-dia dos indivíduos; por outro, a universalização do acesso e o prolongamento da escolarização, o aumento das qualificações formais e a reconfiguração do mercado de trabalho para a absorção de trabalhadores qualificados. A centralidade atribuída ao conhecimento surgiria, assim, da necessidade de responder aos desafios da incerteza e da fluidez que caracterizavam a modernidade. O conhecimento teórico, científico e tecnológico teria substituído a força de trabalho e a propriedade, passando, por isso, a ser um recurso, ocupando o centro do processo produtivo (Stehr & Voss, 2020; Böhme & Stehr, 1986). A economia passaria a organizar-se, então, a partir da produção, distribuição e aplicação do conhecimento e

utilizaria as tecnologias de informação e comunicação como instrumentos para a criação e disseminação do conhecimento. Para lidar com a celeridade das mudanças, a inovação e a criatividade tornar-se-iam competências essenciais e a educação passaria a ser entendida como a principal via a partir da qual as pessoas poderiam adquirir estas e outras competências necessárias à sua adaptação neste novo contexto. A promoção da pesquisa, do desenvolvimento e da inovação dependeriam da colaboração em rede entre o governo, as empresas, as instituições de investigação e a sociedade civil. Como principal eixo desta nova ordem social e económica, estaria um desiderato de universalidade do acesso à educação, à informação e ao conhecimento (Böhme & Sther, 1986).

Porém, a dificuldade em definir este recurso (conhecimento), tornava urgente um consenso multidisciplinar (filosofia, economia, sociologia, ciência política, etc.). Para Sther e Voss (2020), o conhecimento distribui-se em três categorias distintas: tácito, quotidiano, científico/formal. Na maioria destes tipos, o conhecimento cresce e desenvolve-se a partir da sua utilização, o que tem justificado a sua regulação e condicionado a liberdade de acesso (na ciência tal como em todas as profissões regulamentadas). Na maioria das teorias da modernidade o conhecimento foi sendo convocado de forma sistemática, refletindo sobre algumas das suas implicações na estrutura social. No entanto, a discussão foi deixando de fora alguns aspetos considerados, por Sther e Voss (2020), como cruciais para a compreensão do impacto do conhecimento enquanto recurso e organizador desta nova era: a definição e processo de produção do conhecimento; as razões adjacentes à exigência das sociedades por mais conhecimento; a forma como este circula e se difunde; a rápida expansão de grupos que ao longo do tempo têm vivido do conhecimento; as formas de conhecimento às quais se tem conferido utilidade ao longo do tempo; as inconsistências do próprio conhecimento; os efeitos que o conhecimento tem tido e poderá vir a ter nas relações sociais; a garantia de uma aplicação eficaz do conhecimento. Em suma, para compreender as sociedades do conhecimento seria necessário dar conta da forma como o conhecimento foi sendo percebido ao longo do tempo (Sther & Voss, 2020).

Definido como verdade, como crença, ou como capacidade para a ação social, e perante a premissa de que todos os seres humanos detêm habilidades que lhes permitem responder e resolver (melhor ou pior) problemas, o conhecimento foi sendo apresentado como fenómeno universal ou constante antropológica (Sther & Voss, 2020). Esta condição torna-o presente, mesmo para aqueles que parecem não deter os atributos

exigidos por algumas formas de conhecimento (ex. determinado nível de educação formal). Todavia os autores referem que na maioria dos contextos sociais a necessidade de agir se parece sobrepor à necessidade de conhecer (Sther & Voss, 2020). Perante esta premência da ação, o conhecimento do cotidiano, mais do que o conhecimento científico, poderá conferir às pessoas as habilidades e as condições necessárias para decidir e agir, pronta e rapidamente, perante situações e problemas do dia-a-dia. A necessidade de agir parece estar, assim, relacionada com a procura de uma sensação generalizada de segurança e normalidade, por oposição ao risco e à incerteza, dando conta da existência de uma preferência universal (antropológica) sobre o “fazer” relativamente ao “conhecer/saber” (Sther & Voss, 2020). Entendido como forma de poder (Francis Bacon, como citado em Sther & Voss, 2020), o conhecimento requer o cumprimento de regras, e traduz-se na capacidade de produzir, resolver problemas e agir. Ou seja, na relação que o ser humano consegue criar e manter com o mundo natural e social, reproduzindo-o ou transformando-o. Assim sendo, o conhecimento, seja ele técnico ou científico, não terá em si mesmo algum tipo de potencial ou de consequências, uma vez que dependerá sempre de um contexto social específico de aquisição e de ativação (Bozeman & Rogers, 2002, como citado em Sther & Voss, 2020). Nas economias do conhecimento, a educação surgiria como o contexto chave da sua aquisição e produção, o que concederia um papel central às atividades de escolas, universidades e unidades de investigação. Seria à educação que se atribuiria a responsabilidade de capacitar técnica e transversalmente as pessoas, respondendo às exigências do conhecimento (inovação e criatividade) (Enguita, 2007).

Cerca de duas décadas depois, numa obra em que procura dar conta da metamorfose do mundo, Beck ([2016], 2017) anuncia que as sociedades estariam a passar por uma fase não de mudança, mas de transformação radical. Estas transformações romperiam com as certezas de versões anteriores, alterando as maneiras de ser, de viver, de pensar e de agir no mundo. A primeira grande alteração estaria relacionada com o lugar outrora ocupado pela nação, reconfigurando a ideia de que esta estaria ao centro. Nestas sociedades, envoltas em lutas e conflitos ideológicos, seriam os conceitos de mundo e de humanidade a ocupar esse lugar nuclear à volta dos quais circulariam, então, as nações. Criadas a partir da internet, que simbolizaria a unidade de comunicação desta nova era, as fronteiras nacionais sofreriam os efeitos dessa metamorfose, sendo redefinidas, ou mesmo eliminadas. Nesta nova versão do mundo (Beck, [2016], 2017), as nações teriam, assim,

de se esforçar para serem mais flexíveis, adaptando-se a um contexto caracterizado pelo risco e pela digitalização se quisessem acompanhar a corrida nos lugares da frente. Esta realidade global e cosmopolita estaria presente na vida de todas as pessoas, e até mesmo daquelas que nunca saíram das suas fronteiras geográficas e das suas comunidades. Todos estariam ligados ao mundo e à humanidade, mediados pela internet e pela integração massificada do telemóvel nos seus quotidianos, sentindo, por isso, os impactos dos riscos globais (ex. alterações climáticas). A capacidade de estar ligado ao mundo surgiria, então, como condição para se ser bem-sucedido. Seriam, estes os requisitos da metamorfose: pensar, planear e agir de forma cosmopolita e interconectada, respondendo à necessidade de uma cooperação global. Os países teriam de alterar as suas abordagens políticas, económicas e sociais se quisesse responder aos desafios desta nova era.

Durante um recente período de transformação na história da humanidade (pandemia covid-19), e na senda das abordagens de outros autores (Lyon, Castells, Giddens, Sther e Beck), tanto Jan Van Dijk (2019), como Milenkova e Lendzhova (2021) oferecem-nos um olhar sobre os efeitos do domínio dos media digitais nas sociedades modernas e globais contemporâneas. Em ambas as obras, encontramos a referência de que as pessoas das sociedades atuais enfrentam novas formas de desigualdades sociais que resultam das disparidades encontradas no acesso e utilização da internet e das tecnologias de informação e comunicação, convocando esta ideia de estarmos perante uma era de divisão digital. Para Milenkova e Lendzhova (2021), a difusão massificada da digitalização no mundo social estaria a reestruturar as formas de pensar e de avaliar as pessoas de diferentes status e escalões etários, e a construir novos contextos de aprendizagem focados na criação de cidadãos digitais. Adjacente a esta ideia estaria a necessidade de responder ao desafio, perante este domínio digital, de alfabetizar digitalmente (van Dijk, 2019) as pessoas/cidadãos, dotando-os das competências necessárias para aceder e utilizar estas competências. As pessoas teriam, assim, de aprender a gerir eficaz e seguramente, seguindo regras e padrões de ética, a maneira como se relacionam com a informação online, com a tecnologia digital e com a criação de conteúdos em ambientes digitais (van Dijk, 2019; Milenkova & Lendzhova, 2021).

Do lado das estruturas políticas, a transformação teria de ocorrer no sentido de minimizar as desigualdades na participação digital, sobretudo das que discorrem das diferenças de rendimentos, etárias, geográficas (rural versus urbano) étnicas e de escolarização (van Dijk, 2019; Milenkova & Lendzhova, 2021).

Num contexto em que, tal com as suas versões anteriores, as transformações digitais acontecem de forma célere e constante, marcando a organização das sociedades modernas/contemporâneas do século XXI, impregnadas pela digitalização de todas as dimensões da vida quotidiana das pessoas, a educação e a formação continuariam a deter um papel central, sendo responsáveis pela transmissão contínua das competências digitais fundamentais na criação dos suprarreferidos cidadãos ou alfabetizados digitais (van Dijk, 2019; Milenkova & Lendzhova, 2021).

Na sequência do designado advento desta revolução digital, Elliott (2019) destaca a centralidade conferida à discussão em torno dos efeitos de uma cultura da inteligência artificial (IA) em debates académicos, éticos, políticos, sociais e económicos. Apesar de referir que não se trata de um tema inovador e/ou recente na história da humanidade, considera que têm sido os mais recentes avanços tecnológicos que a têm colocado sob a mira atenta de uma multiplicidade de áreas e atores (Elliott, 2019). Traduzindo-se num contexto alinhado com a digitalização das sociedades, em que as máquinas conseguem replicar ou simular a inteligência humana, para Elliott (2019) a sua definição, porém, parece estar mais clara para as políticas públicas e para os governos do que para a academia. No âmbito das políticas, a inteligência artificial refere-se à capacidade de realizar tarefas que requerem inteligência humana, como a perceção visual, o reconhecimento discursivo ou a tradução de linguagens. Porém, esta definição terá deixado de fora algumas das características mais relevantes da IA como é a *machine learning*, isto é, a capacidade para “aprender com”, e de “se adaptar a” nova informação e estímulos (Elliott, 2019). Desta forma, a proposta de definição de Elliot (2019) dá conta de sistemas computacionais (robôs, sistemas digitais) que consigam detetar o ambiente/contexto, pensar, aprender e reagir, respondendo de acordo com a informação apreendida, revelando, por isso, diferentes graus de reflexividade. Estas características permitem melhorar o desempenho destas máquinas, dotando-as da capacidade de adaptação, resolução de problemas complexos e de decisão.

Com uma abordagem alarmista, numa das suas vinte e uma lições para o século XXI, Harari (2018), dá conta dos riscos e das ameaças desta era da IA e do domínio tecnológico. Referindo-se à ausência de controlo por parte de políticos e eleitores relativamente às tecnologias, cuja revolução é liderada por engenheiros, alerta para a incapacidade de uma regulação de um potencial que considera ser explosivo. A viver um contexto a que designou de revoluções gémeas (Harari, 2018), por juntar a informação e a biotecnologia,

sublinha que os seus impactos irão extravasar as economias e as estruturas sociais, uma vez que irão abranger os corpos e as mentes das pessoas, permitindo que se modifiquem e criem vidas. Tudo isto num cenário em que a democracia e a narrativa liberal têm vindo a perder adeptos, principalmente depois da crise económica de 2008 e dos sucessivos casos de corrupção política e financeira. Mas essencialmente num mundo liderado por algoritmos ligados em rede (Harari, 2018). Na sua génese, a narrativa liberal tem na liberdade individual o seu axioma e no mérito o seu slogan. Surge em oposição à opressão e encontra espaço nos regimes democráticos. Ao invés da obediência, defende a capacidade de se pensar por si próprio, e de seguir de acordo com a sua vontade. Trouxe a promessa da paz e de prosperidade inscritas nos direitos humanos, no direito ao voto, nos mercados globalizados e na liberdade de circulação de pessoas, de bens e de ideias (Harari, 2018). Em linha com Lyotard, Harari defende que a era atual está marcada pela ausência de uma narrativa, e que esta situação tem a desorientação e a incapacidade de interpretar a realidade como consequências. Desta forma, o fim da civilização humana parece estar sempre à espreita perante os cenários de incerteza e de disrupção tecnológica que pautam a atualidade (Harari, 2018). Perante o advento da IA, Harari (2018) alerta para a perda de postos de trabalho, como consequência da confluência entre as tecnologias de informação e a biotecnologia, por permitirem a substituição de muitas das atividades atuais por computadores capazes de analisar o comportamento humano, prevendo as suas decisões, e de agir com melhor desempenho em tarefas que resultem apenas do reconhecimento e análise de padrões e probabilidades (intuição humana).

De alguma forma, a IA parece materializar a ideia de rede defendida por Castells, por permitir a conexão de computadores numa única rede flexível e integrada. Numa visão positiva e focada na melhoria do bem-estar do ser humano, esta rede permitirá uma ação concertada, global e uma atualização constante (sem que seja necessária a paragem do ciclo biológico) e comparada prevenindo erros e melhorando o desempenho das máquinas para lá das capacidades do ser humano (Harari, 2018). Ao mesmo tempo em que é esperado que a IA venha a ocupar os postos de trabalho tradicionais em todas as áreas, novos empregos deverão surgir nos campos da investigação e da produção de novo conhecimento e do próprio aperfeiçoamento da IA. No entanto, com o desenvolvimento contínuo da IA será cada vez mais difícil a requalificação profissional dos trabalhadores não/menos qualificados, o que leva Harari (2018) a referir que se possa estar perante uma nova e imprevisível era de disrupções sucessivas no mercado de trabalho.

Não obstante, para o mesmo autor, o impacto da IA não se fará sentir apenas na economia e no trabalho, terá efeitos transversais nos princípios da narrativa liberal: desde a própria liberdade, uma vez que se estima ser possível vir a assistir à transferência do poder de decisão dos seres humanos para máquinas e robots, criando aquilo a que Harari designa de *ditaduras digitais* (Harari, 2018), até ao ideal de equidade política, económica e social. No final da era moderna, a equidade surge como ideal e a globalização e a internet como atalhos para a alcançar. No entanto, prevê-se que a IA torne cada vez mais desiguais as sociedades, não como resultado de formas tradicionais de exploração, mas sim da irrelevância de certos grupos e até mesmo de alguns países, que ficarão à margem e sob o domínio de quem detiver os dados (Harari, 2018).

O desafio imposto à educação, perante este cenário, é sobre o que se deverá ensinar numa era da qual tantos sabem tão pouco. Atualmente, já não é possível prever que tipo de competências serão as mais relevantes para uma integração num qualquer modelo de mercado de trabalho que ainda se está a definir (Harari, 2018), para compreender a realidade, ou para ser um cidadão ativo e informado. Mas mais do que isso, numa era em que a IA interpenetrará a vida humana nas suas múltiplas dimensões, que papel terá a educação na construção da identidade do ser humano? O que ensinar, numa sociedade fluída e demasiado rápida em que a mudança é a única certeza e na qual os adultos já não conseguem orientar os mais novos, por não a compreenderem (Harari, 2018)?

Efetivamente, a IA tem surgido como uma espécie de caixa de pandora, que tem simultaneamente fascinado e aterrorizado e, por isso, inspirado inúmeras produções de ficção científica (Elliott, 2019). A ideia de uma cultura de inteligência artificial tem acarretado muitas dúvidas e críticas relativamente aos seus efeitos na vida quotidiana das pessoas e das sociedades. Obedecendo à já aqui citada tradição dicotómica, os discursos voltam a opor céticos e otimistas. Do lado da academia, assiste-se a movimentos de contestação, focados em compreender a multiplicidade e a colateralidade dos seus efeitos. Enquanto os media e as empresas, a apresentam como instrumento de marketing, vendendo-a como produto do desenvolvimento tecnológico, e por isso, como oportunidade positiva e revolucionadora da história da humanidade (Elliott, 2019).

Elliott (2019), defende que a digitalização da vida quotidiana, ilustrada a partir de conceitos como a internet das coisas, a inteligência artificial e os robôs, se reflete sobretudo numa transformação profunda das relações em dois níveis distintos. Por um lado, influencia e reestrutura dimensões políticas, globais e públicas das sociedades, por

outro molda os processos individuais de construção de identidade. O impacto da proliferação da inteligência artificial, do digital e das tecnologias faz-se sentir na forma como as pessoas trabalham, socializam e interagem. Tem transformado a economia e as formas de produção, desde a arquitetura ao diagnóstico e cirurgias de doenças (Elliott, 2019), mas também a condição de se ser humano (género, sexualidade) e as relações sociais (amigos, família). Todavia, o autor defende que a forma como as pessoas interagem com a tecnologia, também tem alterado o próprio desenvolvimento tecnológico, pelo que essa dimensão não deverá ser deixada de fora das análises e discussões académicas (Elliott, 2019).

Para Elliott (2019), tanto a digitalização como a inteligência artificial se têm apresentado como respostas às exigências das sociedades de alta velocidade, dando forma a uma espécie de *software* universal de vidas digitais. Neste cenário, a inteligência artificial não tem estado a ser apenas introduzida em tudo o que as pessoas fazem e na forma como o fazemos, mas tem, essencialmente, estado a moldar o que as pessoas são, assumindo-se como uma nova infraestrutura protológica (Elliott, 2019). Não obstante, os resultados e promessas desta inovação não podem ser antecipados e/ou conhecidos *à priori*, uma vez que a integração destas tecnologias dependerá da própria recetividade das sociedades.

Estaremos, assim, a testemunhar a emergência de um novo tipo de transformação tecnológica, diferente de tudo o que era conhecido até aqui. Nenhum tipo de tecnologia precedente detinha o poder de criar ideias e de decidir, inclusive sobre a vida dos seres humanos. De acordo com Elliot (2019), a novidade já não residiria, assim, apenas na velocidade, profundidade da inovação e da mudança digital, passando a sentir-se numa alteração significativa da natureza das nossas interações com outros e com os objetos do quotidiano.

Desta forma, a cultura de inteligência artificial estará a conduzir as sociedades atuais a uma rutura com o próprio conceito e noção de modernidade, de tempo e de espaço, através da nova articulação entre a esfera tecnológica, física, comunicativa, virtual e digital que esta institui (Elliott, 2019). Já não são apenas as pessoas que se ligam à internet, na ciberesfera interconectam-se, comunicando autonomamente, cada vez mais máquinas, como são exemplo carros elétricos, televisões e computadores.

Com a “chegada ao destino” anunciada, retomando a analogia inicial do GPS, e após um longo caminho pela história, no qual se procurou dar conta dos principais marcos das

sociedades, pela voz e obras de alguns autores de referência nesta investigação, há uma questão que fica latente em cada etapa desta mudança, transformação e/ou metamorfose das sociedades. Quem foi ficando, ou foi sendo deixado para trás?

1.2 Os vencedores e os perdedores das sociedades contemporâneas

Identificadas as formas de poder de cada etapa das diferentes transformações sociais enunciadas no ponto anterior, pretende-se agora refletir sobre quem estaria a ficar nas margens, ou seja, sobre aqueles que foram ficando (ou que foram sendo deixados) para trás. A opção de partir do poder e da governação surge da facilidade com que estes papéis foram sendo identificados no discorrer da descrição, pelos diferentes autores, da singularidade das características das ditas novas sociedades de cada época histórica.

Efetivamente, as transformações que enunciavam cada nova era foram dando conta de diferentes tipos de poder: de decisão, de propriedade e de meios de produção que se foram distribuindo por diferentes atores. Se por um lado, essa transferência de poder permite considerar, através da identificação de características comuns entre estes atores, a presença de uma certa continuidade entre realidades. Por outro, cada um destes atores foi simbolizando e materializando as mudanças em curso, através das diferentes designações, papéis e requisitos de ação que foram adquirindo (ou que lhes foram sendo atribuídas) enquanto peças tornadas chave na governação destas sociedades.

Da era da descontinuidade anunciada por Drucker (1969) à Inteligência Artificial (Harari, 2018; Elliot, 2019; van Dijk, 2019; Milenkova & Lendzhova, 2021), e apesar das diferenças já atestadas, e das que ainda só é possível conjecturar que possam vir a acontecer, é possível identificar um elemento comum: a transformação do conhecimento (teórico codificado) num recurso e num capital económico. Ao longo do tempo, esta transformação foi convocando múltiplas reflexões sobre o seu impacto nas forças produtivas e no próprio trabalho, no ensino e na aprendizagem, bem como na política, na cultura e na vida quotidiana das pessoas. Estávamos, assim, perante uma revolução com implicações não só no comportamento das pessoas, como também na estrutura de classes destas sociedades (Bell, [1973], 1999). Reconhecido enquanto força de produção, esta centralidade concedida ao conhecimento resultou na alteração da posição ocupada pela educação nas sociedades (Touraine, [1969], 1970). Apesar da sua génese liberal, ao papel de reprodução da ordem social e da cultura acrescentava-se, assim outra função à educação, a de dotar as pessoas do conhecimento, mas também dos diplomas e

certificados reconhecidos como necessários para a sua integração no mercado de trabalho. Esta importância redobrada atribuída à educação segue uma lógica universalista e igualitária, entendida como a resposta necessária a um cenário de destruição de empregos operativos e semi-profissionais e de polarização do mercado de trabalho (entre empregos mais e menos qualificados). Desta forma, passou a depender do acesso e frequência bem-sucedida de percursos educativos a posição a que as pessoas poderiam vir a alcançar nesse contexto polarizado.

Este novo critério de hierarquização social, substituiria o capital, o trabalho e a terra, colocando ao centro a racionalidade das políticas de formação, a produtividade, a eficiência e a organização. Era, por isso, necessário (re)pensar o significado do conhecimento e das suas políticas, procurando identificar as novas classes que passariam a deter o poder.

Apesar de nem todos os autores convocados nesta investigação se referirem, objetivamente, à designada classe dominante de cada era, em algumas obras este grupo foi surgindo sob a égide de diferentes designações dependendo da proposta de cada autor e da época histórica a que se referia. A título de exemplo, é possível identificar a figura dos homens do conhecimento, ou pessoa instruída de Drucker (1969), os tecnocratas de Lyotard (1979), os analistas simbólicos de Reich ([1991], 1993), os peritos e as profissões altamente qualificadas de Beck, Giddens e Lash ([1994], 2000), os vencedores de Beck ([2016], 2017), os cidadãos digitais (van Dijk, 2019; Milenkova & Lendzhova, 2021) e os especialistas e os detentores dos dados de Harari (2018). Cada uma destas designações foi dando conta de um aumento da complexidade e da volatilidade do trabalho e da vida em todas as esferas da estrutura social o que, como consequência, foi concedendo uma posição de destaque à educação e à aprendizagem, apesar dos inúmeros questionamentos pelas quais ambas foram passando (ex. O que ensinar? Que educação? Que aprendizagem(s)?).

Retomando alguns autores considerados nesta investigação como referência, podemos atestar esta complexificação das sociedades a partir da noção de risco (Giddens, Beck) encontrada na génese da modernidade e presente na ideia de globalização (Giddens, ([1999], 2000). O risco foi uma consequência de uma mudança de paradigma iniciada com o Iluminismo e reforçada pela Revolução Industrial que, entre outras coisas, resultou de uma alteração no foco temporal da organização social. Ou seja, surgiu como consequência de uma rutura com o passado (e com o idealismo), e do rumo traçado pelas

sociedades em direção a um território desconhecido e por explorar: o futuro. Assim sendo, e de acordo com Giddens, ([1999], 2000b), a principal diferença entre esta era e as suas versões anteriores, era a de que estávamos perante sociedades focadas na mudança, estimuladas pela necessidade de determinar o seu próprio futuro, trazendo como consequências a incerteza e o risco. Estas alterações estavam a transformar a relação das pessoas com a ciência e com a tecnologia. A sua difusão e impregnação na vida quotidiana, a par da contradição entre correntes e a mutabilidade das suas conclusões, requeriam um interesse, questionamento e uma gestão ativos por parte de cada uma das pessoas. Nestas sociedades modernas, esperava-se que cada pessoa organizasse a sua biografia através da mobilização de um conjunto de informações que lhe permitiria decidir/escolher sobre o seu modo de vida, uma vez que o processo de construção identitária dependeria de processos intensos de reflexividade individual em articulação com a própria mudança social. Assistia-se, assim, à emergência de um paradigma de responsabilização relativamente às decisões individuais no que se refere às múltiplas dimensões e papéis desempenhados no dia-a-dia e da vida em sociedade (económica, política, cultural, social). A reflexividade da modernidade estava associada à mobilização de informação e conhecimentos novos, a partir dos quais se tinha passado a analisar as atividades e as relações sociais. Neste contexto, a dúvida coexistiria com a informação e o conhecimento enquanto elementos constitutivos das instituições modernas. Nestas sociedades, o aumento da complexidade das relações sociais introduzidas pela globalização e conseqüente descontextualização das instituições, transformavam a reflexividade, o conhecimento (que não se traduzia no saber antigo, da certeza, mas sim no conhecimento da modernidade, sempre sujeito a revisão), a informação e os peritos em atores centrais na vida social moderna. Perante a complexidade (consequência da modernidade), a incerteza e a ambivalência, a maior fragilidade dos indivíduos estaria assente, assim, na sua incapacidade de decidir de forma responsável e fundamentada Beck, Giddens e Lash ([1994], 2000).

O aumento da complexidade foi exigindo a transferência da educação e da aprendizagem para diferentes etapas e contextos da vida das pessoas, deixando de estar confinada à educação formal inicial. Num cenário global, de risco e de incerteza, as sociedades seriam, assim, tanto mais competitivas quanto mais escolarizada, qualificada e atualizada conseguisse ser a sua população, argumento que estaria na gênese da emergência de um uma cultura do conhecimento, na qual a participação em atividades de

educação e de aprendizagem seria amplamente valorizada e incentivada sob a égide da responsabilização individual (Enguita, 2007). Profissionalmente, as certificações passariam a constituir indicadores das qualidades detidas pelos trabalhadores (Enguita, 2007) e a determinar as ocupações a que poderiam vir a almejar desempenhar.

Uma outra questão relevante para esta investigação, e que resulta da metamorfose do mundo (Beck, [2016], 2017) e desta ideia de um mundo dividido entre o nacional e o global, é convocada a partir do conceito de gerações de risco global. Segundo Beck ([2016], 2017) estávamos a presenciar o desmoronamento do conceito tradicional (ou comum) de socialização, enquanto processo de transmissão de conhecimento gerido pelos mais velhos e pelas instituições, dirigido aos mais novos com o propósito de os orientar e integrar na ordem social e política. O contexto de um mundo cosmopolitizado e de transformações radicais traria uma inversão de papéis neste processo, em que passariam a ser os mais novos os tutores e orientadores dos mais velhos. Entendendo os mais jovens como os *Homo cosmopoliticus* e os mais velhos como os *Neandertal* (Beck, [2016], 2017, p. 233), o autor dá conta de que nesta modernidade cosmopolitizada e digitalizada a socialização dos mais novos se faz através do digital, para quem este se consubstancia na sua segunda natureza. Porém, o mesmo não acontece com os mais velhos, o que foi resultando num acentuar das variações, fragmentações e desigualdades geracionais e, conseqüentemente, na transformação das hierarquias e autoridades sociais. Neste cenário, a internet desempenharia um papel relevante enquanto memória coletiva, contribuindo para a autonomização dos processos de aquisição de um conhecimento apenas assente no acesso a informação. Como consequência a relação entre professor e aluno ganharia novos contornos, podendo mesmo dar lugar à sua inversão (Beck, [2016], 2017).

Seguindo a mesma tendência anunciada pela metamorfose do mundo, mas com um foco no digital, com a revolução digital, a internet de tudo, os supercomputadores, os *big data*, os robôs e a IA, a vida das pessoas apresenta-se, cada vez mais, como o resultado de uma fusão de redes sociais e digitais de interações (Elliot, 2019). De acordo com Elliott (2019), esta condição tem reinventado o processo de autoformação e tem redefinido as fronteiras entre a vida pública e privada. Alinhado com as propostas de van Dijk (2019) e Milenkova & Lendzhova (2021), no que concerne à necessidade de se formarem cidadãos ou alfabetizados digitais, Elliott (2019) refere que a participação das pessoas na economia e nesta cultura da inteligência artificial dependeria, cada vez mais, das suas competências individuais de literacia na área digital. No entanto, para o autor, e apesar

do digital estar tanto à volta das pessoas como dentro delas, numa era de identidades “faça você mesmo”, a maioria das pessoas vive sem ter noção da definição exata da inteligência artificial, ou dos debates que preenchem as agendas científicas. Ou seja, estarão longe de compreender a complexidade dos seus impactos e as transformações globais que esta parece estar a inaugurar, na cultura, na economia, na política e nas relações sociais (Elliott, 2019). Assim sendo, estaremos perante pessoas que se encontram agora numa posição de ainda maior incerteza e risco relativamente ao que podem esperar do futuro, ou seja, da forma como viverão, aprenderão e trabalharão nas próximas décadas (do mais simples gesto, à forma como sentem, veem, falam e pensam).

Para Harari (2018), apesar das pessoas comuns destas sociedades não compreenderem a inteligência artificial e a biotecnologia, têm conseguido pressentir que o futuro estará a deixá-las de parte. De acordo com o autor, os novos empregos na era da IA vão exigir uma grande especialização, mas não vão resolver os problemas dos baixos níveis de escolaridade ou da falta de habilitações. Pelo que, o maior desafio desta nova era consistirá no preenchimento das novas vagas para as ditas novas funções, uma vez que a “marcha” entre as diferentes atividades pode significar um salto de muitos quilómetros no que às competências necessárias diz respeito (Harari, 2018). Esta situação poderá gerar uma classe irrelevante, à qual Harari (2018) designou de *classe inútil*, determinada pela incapacidade de adaptação de um grupo de pessoas às exigências destas sociedades, em que tudo irá acontecer cada vez mais rápido. O tempo de requalificação de uma pessoa ativa para uma nova função poderá, de acordo com Harari (2018), vir a ser facilmente ultrapassado pela automatização dessa atividade gerada a partir do desenvolvimento contínuo da IA, o que terá como consequência a transformação de determinados grupos de pessoas em personagens irrelevantes.

A relação entre quem detém e não detém poder, entre quem vence e quem perde é uma velha questão das desigualdades que remonta ao início da história da humanidade (Harari, 2018). Na sua perspetiva histórica, as sociedades foram sendo marcadas por uma distribuição desigual de recursos e do controlo dos meios de ação/produção, como os mecanismos de coação e de vinculação social, o trabalho, a terra, os animais e as máquinas (tecnologia) (Tilly, 2005, como citado em Costa, 2012). Efetivamente, as desigualdades têm integrado a experiência quotidiana e constituem um aspeto transversal das sociedades (Costa, 2012), estando, por isso, o seu grau de complexidade dependente das suas próprias transformações.

Em todos os diferentes períodos, e de acordo com as visões que defendiam uma evolução social positiva, cada transformação teria na sua gênese a capacidade de tornar as sociedades mais justas e mais equitativas, mas apesar das inúmeras conquistas não foi assim que aconteceu. As desigualdades foram-se multiplicando, e complexificando e, numa espécie de jogo, foi-se assistindo à substituição de umas por outras, ao prolongamento de algumas, embora também elas transformadas e adaptadas às novas circunstâncias do contexto, e ao reforço de outras tantas (Costa, 2012). Tal como a mudança, foram-se transformando na sua intensidade, escala e significado e foram-se intra e interconectando com outras desigualdades e fenómenos sociais (Costa, 2012). Tilly (2005, como citado em Costa, 2012), refere-se à existência de três mecanismos sociais explicativos das desigualdades, dos quais António Firmino da Costa (2012) destaca os mecanismos de seleção-distribuição, por se consubstanciarem nos mais usuais na análise e avaliação das desigualdades contemporâneas. Trata-se de mecanismos que selecionam, distribuem e pressupõem a existência de lugares sociais diferenciados, constituídos por pessoas com diferentes características e sistemas desiguais de recompensas.

Com uma longa tradição nas teorias sociológicas (Grusky e Széleányi, 2006; Crompton, 2008 como citado em Costa, 2012) que não é desiderato desta investigação recuperar, o fenómeno das desigualdades tem requerido, tal como a própria mudança, uma abordagem integradora, capaz de captar a sua multidimensionalidade. Desta forma, importa compreender que, no que às desigualdades sociais contemporâneas diz respeito, se estará sempre perante um fenómeno plural. Alinhado com a necessidade de responder a esta multidimensionalidade, Göran Therborn (2006 como citado em Costa, 2012) propõe uma sistematização das principais desigualdades, dividindo-as em três dimensões distintas: (1) desigualdades vitais; (2) desigualdades existenciais; (3) desigualdades de recursos. Estas dimensões de desigualdades abrangem desde a forma como se nasce, vive e morre (1), ao reconhecimento social enquanto pessoas, traduzido em formas desiguais de liberdades, direitos, reconhecimento e respeito (2). Contudo, aquelas que com maior frequência se encontram na análise sociológica e nas restantes ciências sociais são as desigualdades de recursos (3). O ponto 1.1 poderá ter deixado algumas dicas sobre esta tendência, uma vez que, na análise das mudanças e das transformações sociais se utilizam frequentemente critérios económicos como fatores explicativos, mais centrados, por isso, nos recursos do que em outras dimensões da vida social. Entenda-se por recursos

rendimentos e riqueza, escolaridade e qualificação profissional, competências cognitivas e culturais, acesso a redes sociais e posições ocupadas dentro organizações (Costa, 2012).

Um outro autor que contribuiu sociologicamente para uma análise multidimensional das desigualdades, entendendo-as como resultado de um sistema de fatores explicativos relativos à relação entre classes e as suas práticas, partindo do volume e tipo de capital específico que estas poderiam mobilizar, foi Bourdieu (1986; 2010; 2021). Inspirado pelo conceito marxista de capital, o autor defende que as sociedades se organizam a partir de um sistema de estratificação estruturado com base em diferentes formas de capital (económico, cultural e social) que se podem interrelacionar e até mesmo converter umas nas outras, variando no seu volume, estrutura e evolução (Bourdieu, 1986). De uma forma sintética, é possível definir o capital económico como um conjunto de ativos financeiros e direitos de propriedade, ou seja, na riqueza e nos recursos económicos que uma pessoa detém. Relativamente ao capital cultural, que poderá ser convertido em capital económico, Bourdieu (1986) desdobra-o em três formas distintas: (1) cultura incorporada, (2) objetivada e (3) institucionalizada. Na sua forma incorporada (1) traduz-se em conhecimentos, competências e comportamentos adquiridos através da socialização e da educação (ex. linguagem, competências técnicas, normas, valores, códigos de conduta). A cultura objetivada (2) materializa-se na posse de objetos culturais como livros, obras de arte, instrumentos musicais, tecnologia, etc., que ilustram um determinado conhecimento e status social. Por sua vez, na sua forma institucionalizada (3), a cultura refere-se aos diplomas e certificações (escolares, académicas ou profissionais) considerados fundamentais para aceder a determinadas profissões e posições sociais (Bourdieu, 1986). No que concerne ao capital social, subjaz esta ideia de associação/filiação/pertença a um (ou mais) grupo(s) (família, clubes, escolas, desporto, partido político...). Trata-se, por isso, de uma forma de capital que pressupõe um conjunto de recursos efetivos ou potenciais associados a uma rede duradoura de relações e obrigações sociais, mais ou menos institucionalizada, de conhecimento e reconhecimento mútuos (Bourdieu, 1986). Dependendo da sua constituição, estas redes de relações e contactos podem funcionar como credenciais (títulos) de acesso a um conjunto diverso de benefícios, como informações e oportunidades educativas, profissionais e sociais. O volume de capital social de uma pessoa dependerá, assim, da rede de relações e contactos que esta conseguirá mobilizar e ao volume de outros capitais (económico, cultural e social) detidos pelas pessoas que constituem essas redes (Bourdieu, 1986). Assim sendo,

este capital apresenta uma espécie de força multiplicadora das restantes formas de capital, uma vez que quem apresentar maior volume de capital social poderá apresentar maiores vantagens para aceder e participar nas diferentes esferas da vida social, podendo por isso, aumentar o volume do seu capital cultural e económico (Bourdieu, 1986).

De acordo com Bourdieu ([1977], 2010), são estas formas de capital que distinguem as classes de condições de vida, uma vez que se referem a um conjunto de recursos e de poderes utilizáveis. As diferentes classes distribuem-se na estrutura social a partir dos capitais económicos, culturais e sociais que (não) possuem, numa relação entre quem detém e quem é desprovido. A título de exemplo, Bourdieu ([1977], 2010) contrapõe os membros de profissões liberais com os empregados de escritório, ou os operários qualificados e os assalariados agrícolas, distinguindo-os no que à origem de classe, certificação (diplomas), rendimentos e práticas/consumo (de bens) culturais diz respeito. Não obstante, esta distinção resulta de uma rede imbricada de relações e de fatores que se sobre determinam, ou seja, de um conjunto de determinações que se sobrepõem de acordo com seu peso funcional. Desta forma, para uma análise das práticas de cada classe, Bourdieu defende que se devem acrescentar ao volume e à estrutura de capital, determinações de outros fatores como a idade, o sexo e a residência (Bourdieu, [1977], 2010). Será por isso, necessário compreender as práticas à luz das condições em que se age e das lógicas específicas que as determinam.

Efetivamente, diferentes classes tendem a mobilizar diferentes volumes e formas de capital com o objetivo de reproduzirem e manterem a sua posição social. Para Bourdieu, [1977], 2010), estariam mais dependentes do sistema educativo, aqueles cuja posição ocupada na estrutura social estivesse menos assegurada/atribuída numa lógica de reprodução social ausente de controlo dos seus privilégios. Ou seja, se do lado dos que possuem um maior volume de capital cultural, a tendência observada reflete um maior investimento na educação dos filhos e em práticas culturais que tornem possível a reprodução desse capital. Contrariamente, em algumas das classes com maior volume de capital económico, é possível encontrar uma fração para quem a educação é relegada para um segundo plano e o investimento feito é de cariz económico, contemplando práticas que viabilizem a sua reprodução e manutenção. Já no grupo dos designados profissionais liberais, apesar de um volume de capital económico elevado, o investimento no capital cultural faz-se enquanto via de acesso a volumes igualmente elevados de capital social.

Retomando Tilly (2015, como citado em Costa, 2012), nas sociedades atuais as desigualdades sociais vão-se (re)configurando a partir de fatores como o acesso e controle do conhecimento científico-tecnológico, da informação, dos media e do capital financeiro. Na mesma linha, e a partir da utilização da metáfora de uma divisão digital, van Dijk (2020) refere-se a um conjunto de equívocos ideológicos sobre a inclusão e a exclusão que têm vigorado de forma cristalizada nas sociedades atuais. Um deles estará relacionado com uma visão de separação, ou de fratura associada à simples ideia e, por isso, errônea de uma dicotomia. Para o autor, já não estão em jogo apenas duas categorias distintas, uma vez que as sociedades atuais vivem em cenários sociais, culturais e económicos multifacetados. Assim, as desigualdades atuais no que à digitalização diz respeito devem ser analisadas atendendo ao conjunto de posições que populações inteiras podem ocupar, desde as que não têm acesso e não utilizam de todo, até às que acedem e utilizam plenamente um conjunto diverso de aplicações digitais no seu quotidiano (van Dijk, 2020).

Por outras palavras, e de acordo com o autor (van Dijk, 2020), ao invés de se perpetuar uma visão cristalizada e dicotómica sobre as sociedades atuais, deverá passar-se a utilizar uma definição tripartida, na qual num dos extremos se pode encontrar uma elite da informação e no outro um grupo de iliterados digitais que têm ficado excluídos. Mas em que no meio, se encontrará a maior parte da população que acede à tecnologia digital de formas distintas, utilizando-a apenas até determinado ponto.

Um outro equívoco parece estar relacionado com a ideia de que não é possível resolver as questões das desigualdades inerentes ao acesso e utilização da tecnologia digital. O mesmo autor, defende que relativamente ao acesso físico se têm feito progressos que contrariam essa ideia, e que no que concerne ao uso, embora mais complicado não será impossível dotar as pessoas das competências necessárias, sensibilizando e investindo num conjunto de políticas e medidas que as possa promover. Perante estes argumentos, van Dijk (2020) defende ainda que a divisão digital não é uma questão de desigualdade, mas de distinções. Diferentes pessoas têm diferentes graus de motivação para a utilização de tecnologias digitais, distintas formas físicas para garantir o seu acesso e competências e oportunidades de utilização dissemelhantes, o que as conduzirá, inexoravelmente, a resultados diferentes e a níveis de apoio distintos.

Para van Dijk (2020), o termo divisão digital tem sido utilizado para simbolizar uma divisão tecnológica, quando na realidade ele se traduz num conjunto de causas e efeitos

que resultam de um acesso e utilização desiguais, fazendo com que essa divisão seja um problema social. Afinal, perante um contexto em que todos os papéis desempenhados pelas pessoas dependem da utilização de uma qualquer forma de tecnologia digital, os benefícios sociais estarão dependentes do acesso e utilização que estas forem capazes de fazer destas tecnologias (van Dijk, 2020). Ou seja, as distintas formas de utilização estarão hoje relacionados diferentes recursos sociais e culturais, recursos materiais (rendimento) e temporais (tempo). Atualmente, a utilização de tecnologias digitais, tal como outras formas de capital é influenciada pela detenção de um determinado tipo de emprego, da frequência de uma certa escola (instituição educativa), e da pertença a uma família particular, com impacto nas redes de relações e de contactos que estas pessoas podem possuir. Há, por isso, tal como noutras formas de desigualdades um certo efeito cumulativo que se entretetece, diferenciando as posições ocupadas e almejadas pelos indivíduos.

Nesta investigação e perante o contexto das sociedades contemporâneas, interessa, sobretudo, compreender o tipo de desigualdades que marca a relação das pessoas com o conhecimento, quais os atores sociais nela envolvidos e que consequências tem tido, especialmente, na existência social das pessoas que têm ficado à margem, que tal como foi possível atestar se consubstanciam, sobretudo, em pessoas pouco escolarizadas e pouco qualificadas.

1.3 Entre um direito e um dever: aprender ao longo da vida como competência-chave das sociedades contemporâneas

Segundo John Field, a compreensão dos fenómenos relacionados com a educação aprendizagem ao longo da vida (EALV) deverá acarretar, para além da análise sobre os objetivos, políticas públicas, medidas e programas, o imperativo de uma questão que ainda carece de resposta: quem tem sido deixado, ou tem ficado para trás? (Field, 2006). No contexto das sociedades atuais, de generalização da educação e de centralidade do conhecimento e da informação, a que acresce uma mudança intensa, rápida e generalizada — “intrageneracional” (Enguita, 2007, p. 33) —, que impele os indivíduos a aprenderem ativamente e a estarem envolvidos em diversos momentos de educação e formação, a EALV foi-se transformando num direito e, sobretudo, num dever (Cavaco, 2013). Associada a esta ideia de universalidade da aprendizagem e das qualificações certificadas e não certificadas, em que tudo conta para melhorar o as competências a os

conhecimentos, as sociedades têm requerido às pessoas aptidões de empreendedorismo e gestão do seu próprio manancial de competências enquanto recursos económicos e funcionais. São exigidas, para isso, novas etapas de aprendizagem, em concomitância ou alternadas com o trabalho. Esta nova aprendizagem (para atualização, reciclagem, formação contínua, permanente ou recorrente) pode passar pelo retorno à educação formal², ou pela participação em atividades de aprendizagem não formal e informal — intencional ou espontânea (Enguita, 2007). A responsabilização individual dos sujeitos transformou-se num requisito em todas as decisões, desde as mais simples (p. ex. o que vestir ou calçar; o que comprar para comer), até às mais complexas (p. ex. que área de estudos escolher? Que profissão ter no futuro? Por que abordagem terapêutica optar perante uma doença oncológica?). A reflexividade da vida social moderna passou a resultar de uma reforma e exame constantes das práticas sociais, através da informação a que têm acesso (Giddens, [1992], 2002). Perante uma sociedade em que o conceito de mudança já não é suficiente para retratar as sucessivas transformações de todas as dimensões da experiência humana (Beck, [2006], 2017; Enguita, 2007), e de acordo com alguns autores (Canário, 2000; Cavaco, 2013; Guimarães, 2012), o imperativo da EALV e a premissa da imposição de uma responsabilização individual, suportada pela ideia de uma construção, pelos próprios adultos, dos seus destinos, tem estado na base de um agravamento das desigualdades sociais, por colocar os adultos menos escolarizados em situações desfavoráveis, abandonados e responsáveis pela sua própria desgraça e insucesso (Cavaco, 2013; Guimarães, 2012). Note-se que estamos perante adultos a quem se atribuem dificuldades em aceder e gerir a informação e em interiorizar a necessidade de serem auto gestores da sua vida e das suas próprias aprendizagens, pelo que a disponibilização de ofertas não serão suficientes, por si só, para gerarem a procura e a sua participação (Cavaco, 2013). Desta forma, e resistindo ao discurso meritocrático sobre a (não) participação, ancorado nas lógicas da responsabilização, contemplando, ao invés, uma relação entre a agência dos indivíduos, as instituições educativas e os governos reguladores nos Estados Providência (Alves, 2020; Boeren et al., 2012), esta falta de envolvimento pode estar menos dependente da autodeterminação e da vontade individual, sendo também o resultado de políticas educativas, das suas medidas e programas.

² A educação formal consiste nas modalidades que constam do Quadro Nacional de Qualificações, definido pelo Sistema Nacional de Qualificações — Decreto-Lei n.º 396/2007 (2007) e alterado pelo Decreto-Lei n.º 14/2017 (2017).

Os conceitos e princípios da EALV foram discorrendo de textos desenvolvidos a partir dos anos 70, por entidades consideradas de referência no campo da educação: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). Responsáveis pela reestruturação da concepção sobre a educação, estes textos contribuíram para um reconhecimento generalizado de três propriedades: i) acontece ao longo da vida e diz respeito a todo o tipo de aprendizagens (certificadas e não certificadas, intencionais e espontâneas); ii) decorre em múltiplos contextos da vida; iii) e foca-se nos processos de aprendizagem, ou seja, nos indivíduos, transcendendo os limites impostos pela educação (Desjardins et al., 2006). Para um conjunto alargado de países europeus, o ideal da EALV, ou de uma sociedade aprendente, tornou-se no argumento necessário para uma renovação dos sistemas educativos e formativos, respondendo, sobretudo, aos desafios do crescimento económico (Field, 2000). Depois de resistir à sombra da recessão económica (anos 70 e 80) (Field, 2000), na década de 1990, a EALV retorna ao centro das prioridades políticas a ocidente, como é possível atestar nos textos da OCDE (1996), da UNESCO (1996) e do Group of Eight (1999). Este retorno aos “palcos” foi justificado pela premência de as sociedades europeias responderem às exigências e às oportunidades da globalização, do desenvolvimento da ciência e das tecnologias de informação (Field, 2000). Perante a necessidade de fomentar um sentido de cidadania europeia, a inclusão social e a competitividade dos países europeus, a EALV apresentava-se como a melhor via estratégica para a sua concretização (Comissão Europeia, 1994).

Segundo vários autores (Canário, 2013; Cavaco, 2009; Field, 2000; Guimarães, 2012; Lima, 2005), a retoma de um debate em torno de uma aprendizagem para lá da educação inicial resultou, sobretudo, de preocupações económicas, cuja tendência terá sido reduzir a EALV a uma missão profissionalizante. Foi esta a visão que esteve na origem de inúmeras críticas que foram surgindo por parte das designadas abordagens humanistas sobre a educação. Os debates em torno da transição de uma educação permanente dos anos 70 (que entendia a educação de adultos como projeto de transformação social), para uma aprendizagem ao longo da vida nos anos 90 (cujo enfoque seria a adaptação social, à luz de uma ideologia neoliberal e individualista), tinham na sua base uma crítica dirigida, sobretudo, à influência da União Europeia e da crise económica, na adoção de um modelo de políticas educativas orientado por uma lógica mercantilizante (Aníbal, 2014; Barros, 2011). De acordo com os defensores da educação permanente, esta

mercantilização havia tornado o aprendiz num consumidor e o educador (bem como a instituição educativa) num fornecedor, fazendo da educação uma “coisa” transacionável (Biesta, 2006). Contudo, outras vozes foram defendendo que o enfoque na aprendizagem não negligenciava a educação, uma vez que alargava o seu campo de ação, incluindo outros elementos e atores (Ávila, 2008). Perante esta premissa, a EALV não deveria ser entendida como uma oposição ou antítese aos ideais da educação permanente, mas antes como a ligação entre a educação e a complexidade das sociedades atuais (Milana et al., 2017).

Neste debate, importa ter presente que as mudanças ocorridas nas últimas décadas transformaram o conhecimento e a informação em recursos relevantes na organização das sociedades atuais (Costa et al., 2007; Stehr, 2007), onde aprender ao longo da vida emerge como um requisito e necessidade inexorável de integração e sobrevivência no mundo social contemporâneo, quase como se de uma competência se tratasse. Entre os textos e relatórios mais recentes (European Commission, 2019; OECD, 2019, 2020a; 2020b UNESCO, 2019, 2020), a EALV tem-se apresentando sob a égide de múltiplos usos e propósitos, assumindo-se como uma oportunidade de todos e para todos (UNESCO, 2019). Aprender ao longo da vida continua a surgir como uma chave para a gestão dos múltiplos desafios que a humanidade enfrenta, preparando as pessoas para lidar com a mudança e para construir um futuro. Esta aprendizagem visa a igualdade de oportunidades e a inclusão social, traduzindo-se numa ferramenta imprescindível na reconversão, ou progressão profissional em situações de crise e de desemprego, melhorando a empregabilidade (OCDE, 2019, 2020a; 2020b UNESCO, 2020) e promovendo a cidadania e a coesão social. O entendimento partilhado sobre a EALV, nestes documentos, não a dissocia de uma missão de concretização de um potencial de crescimento pessoal, ou do exercício de uma cidadania ativa, informada e responsável, nem mesmo da defesa da sustentabilidade ambiental (European Commission, 2019; Council Recommendation, 2016; UNESCO, 2020). A EALV consubstancia-se, assim, num instrumento de preservação democrática contra a desinformação e o populismo fomentando, em concomitância, a saúde pública e o bem-estar. De acordo com esta visão, a EALV inclui uma multiplicidade de ofertas, de atores e de públicos da aprendizagem e da educação, tendo na educação e formação de adultos (EFA) uma aliada de relevo (European Commission, 2019). De acordo com a perspetiva teórica defendida por Ávila, somente uma conceção integradora destas duas visões político filosóficas (educação

permanente e aprendizagem ao longo da vida) poderá, efetivamente, contribuir para uma análise sociológica das dinâmicas inerentes à aprendizagem, educação e formação de adultos (Ávila, 2008). Assim, considera-se que as críticas que denunciam a EALV como uma expressão que ilustra uma rutura de paradigma e uma erosão dos ideais da educação permanente (Alves et al, 2010; Canário, 2013; Cavaco, 2009; Guimarães, 2012; Lima, 2005), embora reveladoras das orientações dos decisores políticos, não são suficientes para captar a complexidade das dinâmicas em curso (Aníbal, 2014). Importa, por exemplo, conhecer o desenho concreto das políticas implementadas (a quem se dirigem, como são financiadas, que modalidades são implementadas, que metodologias são mobilizadas e que competências são desenvolvidas) e os seus impactos, para lá dos discursos e das suas bases ideológicas, captando os seus efeitos à escala individual e percebendo as várias dimensões da vida afetadas, ou não, pelas experiências de participação em atividades de EALV — p. ex. um maior investimento na aprendizagem, educação e formação de adultos e os seus impactos no desenvolvimento dos quatro pilares da educação da UNESCO (2011): i) aprender a conhecer (a aprender); ii) aprender a fazer; iii) aprender a conviver e iv) aprender a ser, e na concretização de um envolvimento continuado e alargado em dinâmicas de aprendizagem.

No caso específico de Portugal, a educação e formação de adultos, e dessa forma a própria EALV, tem sido marcada pela falta de consenso político e por estar demasiado dependente de fundos europeus, o que tem resultado numa forte intermitência das políticas públicas (Araújo, 2015b; Canário, 2013; Capucha, 2018; Carvalho da Silva, 2022; Guimarães, 2012).

A ambiguidade em torno da EALV também se faz sentir nas diferentes perceções no que concerne aos seus desideratos e sentidos (Alves, 2010; Canário, 2000; Sanz Fernández, 2006). Por exemplo, para aqueles que tiveram uma experiência educativa bem-sucedida, e que se reconhecem como aprendentes capazes, continuar a aprender traduz-se numa experiência enriquecedora, como algo com sentido, positivo e emancipatório e sem obstáculos disposicionais. Desta forma, a participação em atividades de aprendizagem confere-lhes sentido de liberdade e de controlo sobre as suas próprias vidas e sobre a sociedade. Porém, para outros, a pressão para aprender ao longo da vida reforça sentimentos de falhanço pessoal e pode apresentar-se como uma forma de controlo social e autoritarismo moral, como algo que se sentem obrigados a fazer para conseguirem sobreviver em situações limite — como o acesso ao subsídio de desemprego

— e como uma dimensão da vida social na qual não se reveem e que é para os outros (Field, 2006). Para todos aqueles que são excluídos destes processos, ou que escolhem não participar neles, a generalização do discurso sobre a EALV pode ter um efeito potenciador do seu isolamento social.

Estas diferentes perceções sobre a EALV não podem ser dissociadas de algo para o qual a investigação neste domínio tem vindo, de forma sistemática a alertar. A participação em atividades de EALV depende fortemente da educação de base e das competências previamente desenvolvidas (ou não). Com efeito, a educação formal³ tem sido identificada como aquela que permite a preparação dos indivíduos, desde logo através da aquisição de competências de leitura e de outras ferramentas necessárias para transformar outras aprendizagens em novas competências, motivando e permitindo o seu envolvimento em atividades propiciadoras de novas aprendizagens (Ávila, 2008; Benavente, 1996). A educação formal constitui também, muitas vezes, uma barreira imposta pelas próprias instituições de educação e formação. Veja-se, a título ilustrativo, o caso de Portugal, em que o acesso a modalidades formais e não formais de aprendizagem, principalmente aquelas que constam do Catálogo Nacional de Qualificações⁴, estão dependentes do nível de escolaridade detido pelos indivíduos, o que diminui a sua liberdade de escolha relativamente ao seu percurso formativo, limitando a sua capacidade de reconversão ou de progressão profissional e, conseqüentemente, a sua participação neste tipo de atividades de aprendizagem (Carvalho da Silva, 2019).

Os resultados dos Inquéritos à Educação e Formação de Adultos, deram ainda conta de que os adultos menos escolarizados têm sido os que menos participam em modalidades de EALV, enquanto os mais escolarizados têm sido aqueles que mais se envolvem noutras aprendizagens (Alves, 2020; Ávila, 2020; Ávila e Aníbal, 2019; INE, 2013, 2017; OECD, 2003; Riddell et al., 2012; Robert, 2012). Em linha com essas conclusões, existe um elemento comum nos discursos das três entidades de referência em torno da EALV: OCDE, UNESCO e Comissão Europeia (Carvalho da Silva, 2022) — relacionado, exatamente, com esta preocupação sobre os menos escolarizados nas sociedades atuais.

³ O conceito de educação formal, não formal e informal surge alinhado com a proposta de definição do Eurostat e do IEFA (INE, 2017, p. 1): “o conceito de aprendizagem ao longo da vida, compreende a participação em alguma atividade de educação formal — ministrada em instituições de educação, conducente a um nível de escolaridade — ou não formal — atividade organizada de formação, profissional ou outra, numa dada área de competências, mas que não equivale a um nível de escolaridade”

⁴ Para mais informações sobre o Catálogo Nacional de Qualificações consultar: <https://catalogo.anqep.gov.pt/>

Efetivamente, a escolaridade e as qualificações tornaram-se dimensões decisivas das desigualdades de recursos e oportunidades nas sociedades estruturadas pelo conhecimento (Costa, 2012). Outros estudos recentes têm, também, confirmado não só a relação entre a capacitação social e o nível de escolaridade, como também o papel da dimensão educativa na mobilidade social dos indivíduos (Martins et al., 2016). A apreensão relativamente a este fenómeno tem sido tanto maior, quanto mais se tem compreendido o tamanho do fosso entre os que têm e os que não têm recursos educativos e se atesta a presença do designado efeito Mateus (Ávila, 2008; Bertaux, [1977], 1979; Merton, 1968). O efeito Mateus, conceito que se inspira na parábola do Evangelho Segundo São Mateus, refere-se a esta ideia de cumulatividade, isto é, de que quanto mais ricos em conhecimento forem os indivíduos, mais provável será a expansão das suas aprendizagens e competências, deixando/ficando para trás os que menos têm (baixos níveis de escolaridade, baixos rendimentos, precaridade laboral, etc.). O impacto deste efeito extravasa os indivíduos e o seu grupo, fazendo-se sentir intra e inter países, uma vez que, tal como já possível verificar, o espaço para aqueles que são reconhecidamente pouco qualificados é praticamente inexistente nas economias do conhecimento, e todos os países que têm lugar nesta corrida ao desenvolvimento querem ficar bem posicionados.

A análise da relação entre a educação formal e as restantes formas de aprender tem reforçado a conclusão de que são necessárias competências para gerar competências (Desjardins et al., 2006; Lavrijsen & Nicaise, 2017). Esta afirmação encontra eco no reconhecimento da literacia e do nível de escolaridade enquanto competências-chave para o envolvimento noutras situações de aprendizagem, sobretudo aquelas que se baseiam na escrita (Ávila, 2008; Benavente, 1996; Costa, 2003b). Porém, e de acordo com os estudos e programas de avaliação de literacia e das competências dos adultos, é possível identificar diferentes níveis de literacia e/ou de participação em atividades de EALV em indivíduos com os mesmos níveis de escolaridade. Assim sendo, torna-se necessário compreender o impacto da qualidade da educação e, sobretudo, dos contextos de mobilização das competências adquiridas (p. ex. a condição perante o trabalho; a profissão e a função desempenhada; as práticas de escrita, leitura e de cálculo na atividade profissional e no quotidiano, ou mesmo a simplicidade das tarefas realizadas no dia-a-dia), lembrando que, para além da importância dos níveis de educação formal, os contextos também podem ser desqualificantes (Benavente, 1996; OECD, 2016). A inexistência de contextos que mobilizem competências operatórias, consideradas

essenciais para aprender ao longo da vida, poderá mesmo resultar na sua diminuição ou desaparecimento.

A menor participação dos menos escolarizados configura um fenómeno multidimensional, por ter na sua génese mais do que uma hipótese explicativa, desde uma preparação débil, por parte da educação inicial para o envolvimento noutras aprendizagens, a más experiências pedagógicas, das quais pode resultar a falta de autoestima e outras disposições negativas resultantes de cicatrizes aprendentes (Carvalho da Silva, 2019). A não participação pode, inclusivamente, advir da incapacidade destes indivíduos reconhecerem a necessidade de participar para se movimentarem nas sociedades contemporâneas (Desjardins et al., 2006; Lavrijsen & Nicaise, 2017). Assim, e tal como enunciado por vários autores, considera-se fundamental ter presente que são múltiplas as barreiras que contribuem para que os adultos menos escolarizados permaneçam distantes das dinâmicas da EALV, importando evitar visões simplistas ou unidimensionais (Alves, 2020; Cross, 1981; UNESCO, 2019).

1.4 Desafio(s) teóricos da relação dialógica entre a liberdade de ação e a força das condições de existência: habitus, antroponomia, disposições e reflexividades

A dificuldade de decidir sobre se estaremos perante adultos pouco escolarizados que têm sido deixados para trás, ou que têm escolhido ficar para trás representa, nesta investigação, para além da intenção de alcançar uma relação dialógica, um desafio sociológico: encontrar a estrutura na ação e a ação na estrutura. Como referia Wrigth Mills ([1972], 1982) o problema da Sociologia consistia em querer alcançar a articulação entre dimensões coletivas e vivências individuais, o que não será mais do que referir o desafio que se coloca à relação dialética entre a vida individual e os tipos de sociedade. Se é certo que as estruturas condicionam as nossas ações e as decisões, também é sabido que a nossa autonomia, capacidade de agir e de refletir se plasma na forma como se transformam e moldam as sociedades. Subjaz a este binómio a ideia de se ser, simultaneamente, produto e produtor do mundo social. Todavia, e apesar da intersecção dinâmica entre a estrutura e ação, o peso de cada uma delas não é o mesmo para as diferentes pessoas, uma vez que para uns a estrutura poderá ser mais decisiva nas suas opções e percursos de vida, enquanto para outros uma maior autonomia fará prevalecer a sua agência. Tal como já foi aqui possível refletir, o contexto social no qual se inserem

os indivíduos, também tem impacto neste binómio. E se sociedades democráticas e mais igualitárias tendem a contar com maior autonomia dos seus cidadãos, sistemas ditatoriais e autocráticos primam pela restrição da autonomia e da liberdade individual. Porém, é importante referir que nas sociedades democráticas marcadas pelas desigualdades sociais, e em que prevalecem níveis de escolaridade mais baixos, a autonomia e a liberdade das pessoas também pode e deve ser questionada.

Partindo de uma perspetiva estruturalista construtivista, Bourdieu (1986) defende que os modos de vida das pessoas e os seus gostos dependem das diferentes posições ocupadas por estas na estrutura do espaço social. Na sua abordagem, o processo de socialização produz o *habitus*, que se traduz num sistema de esquemas individuais, socialmente composto por disposições estruturadas (socialmente) e estruturantes (individualmente), duráveis e transponíveis, adquirido na e pelas experiências práticas - o que o faz depender de condições específicas de existência -, orientado para funções e ações do quotidiano (Bourdieu, 1986). Este conceito permite compreender e explicar, em concomitância, os mecanismos de produção e reprodução social e as estratégias das pessoas, tendo na sua base a seguinte fórmula: estruturas-*habitus*-práticas.

Apesar da dificuldade em situar Bertaux numa só corrente da Sociologia, é possível encontrar vestígios do estruturalismo de Marx nas reflexões sociológicas que caracterizam as suas primeiras obras. Assim, para Bertaux ([1977], 1979) a resposta à inquietação de como é que uma pessoa se transforma no que é no presente e de como é que ela se vai tornando naquilo que será no futuro, deverá partir do conceito de antroponomia. Bertaux defende que a pessoa se forma e define (produz) a partir da classe social em que nasce, com a família a protagonizar o papel central dessa produção antropológica. Este conceito resultou da descoberta de um padrão de permanência nas classes de origem, no qual os desvios eram poucos e ligeiros, sem grandes distanciamentos do ponto de partida.

Numa perspetiva compreensiva, e a partir de uma sociologia à escala individual, Lahire defende que o indivíduo está mergulhado numa pluralidade de mundos sociais, submetido a princípios de socialização múltiplos, plurais e heterogéneos e, por vezes, até mesmo contraditórios que ele incorpora (Lahire, 2001), o que inviabiliza a ideia do *habitus* homogéneo e unificante de Bourdieu. Desta forma, o indivíduo será o produto dessa multiplicidade e pluralidade de contextos de socialização sendo, por isso necessário analisar os contextos sociais nos quais estes indivíduos constroem e atualizam as suas

disposições. Deles dependerá a coerência da socialização e por conseguinte dos esquemas de ação que estes terão incorporado. As disposições (para agir, avaliar, pensar, apreciar desta ou daquela maneira) surgem como algo que não pode ser diretamente observado, por dependerem de uma reconstrução alimentada pela descrição das práticas e das situações em que estas se desenvolvem e dos elementos identificados como relevantes para a história do indivíduo. Assim, dificilmente se conseguirá compreender uma disposição sem a reconstrução da sua gênese e sem a apreensão das suas matrizes manifestadas em condições particulares (contextos), ou seja, sem a reconstituição das trajetórias individuais (Lahire, 2005).

Internamente, as disposições diferem entre si, de um lado existem as disposições para crer (crenças, *habitus* mentais e discursivos) e do outro as disposições para agir (disposições sociais postas em prática segundo o contexto de ação: práticas, atividades, interações, microcontextos). A força das disposições dependerá do quão bem-sucedidos forem os seus processos de incorporação, mas as disposições para crer nem sempre se traduzirão em disposições para agir. A relevância atribuída aos contextos destaca o papel das redes de sociabilidade (família, amigos, colegas de trabalho, vizinhos, e outras relações sociais). Para Lahire (2001), estas integram o complexo mosaico dos contextos do homem plural e determinam a forma como as pessoas constroem as suas identidades, decidem e se comportam na vida quotidiana. O conhecimento destas redes de sociabilidade permite compreender com maior detalhe a natureza multifacetada das pessoas, uma vez que estas revelam o jogo de influências sociais, de interações relevantes na construção da identidade individual, de processos de transmissão cultural e social, de apoio emocional e social e de quadros valorativos legitimadores de práticas (Lahire, 2011). De acordo com Lahire, as sociedades contemporâneas são heterogêneas e fortemente diferenciadas quer nas esferas de atividades, quer nos produtos culturais e nos seus modelos de socialização. Estas características, a par da introdução de novos atores, muitas vezes contraditórios e concorrentes nos seus pressupostos e nas suas visões da realidade, têm colocado em causa a estabilidade dos princípios da socialização. Assim, esta condição das sociedades modernas deverá contribuir para uma investigação focada em captar não a coerência e a homogeneidade, mas sim o singular, o excecional e a heterogeneidade dos esquemas de ações das pessoas, procurando identificar os seus elementos de contradição e de oposição (Lahire, 2001).

Para Bourdieu, em circunstâncias consideradas normais, as disposições de um indivíduo e a sua posição no contexto social conduzirão a práticas sem que sejam, necessariamente, ativadas estratégias baseadas na racionalidade. Esta reflexão e estas estratégias tenderão a ocorrer apenas em situações de crise/rutura, por provocarem um desencontro entre as disposições e a posição ocupada. Durante uma situação de alteração da posição ocupada, o portador do *habitus* será obrigado a adotar uma postura mais reflexiva perante o seu *modus operandi* abandonando as suas certezas e as orientações com que geria as suas práticas (Bourdieu e Wacquant, 1992, como citado em Mouzelis, 2007). Esta ideia de reflexividade parece reduzir-se à relação de dependência com situações de crise e desajuste entre disposições e posições. Todavia, um indivíduo pode ter disposições reflexivas que não resultaram da experiência de ruturas, mas antes da incorporação de elementos de autorreflexividade. Reduzir a reflexividade a esta condição particular da experiência social seria, assim, deixar de fora conceitos que foram emergindo no âmbito da análise das transformações sociais, como a modernidade reflexiva (Beck, et al ([1994], 2000). A própria ideia de aprender ao longo da vida transporta consigo uma certa ideia de agência e desta imposição para refletir e escolher em todas as situações do quotidiano, (re)criando e adaptando as trajetórias autobiográficas em processos contínuos de mudança.

Com objetivo de compreender como é que indivíduo e sociedade se influenciam mutuamente e partindo de uma abordagem morfogenética, Margaret Archer tem procurado interligar estrutura e agência evitando a sua confluência (1995). Nesta abordagem, enquanto as estruturas sociais possuem propriedades emergentes que moldam as ações individuais, também as ações individuais transformam e enformam as estruturas. O resultado será, assim, o produto da sua interação. Para isso, Archer (1995, 2012, 2009, 2007) desenvolveu o conceito de reflexividade enquanto capacidade para as pessoas pensarem criticamente sobre as estruturas sociais em que se inserem e movimentam, o que lhes permite decidir conscientemente. Esta conceção subentende autonomia e agência das pessoas relativamente às estruturas sociais e faz com que a reflexividade seja, em Archer, um mecanismo central desta abordagem que tem procurado apreender as mudanças sociais a partir desta influência mútua e recíproca entre ação e estrutura.

Em Giddens encontramos outra proposta para a superação deste binómio simplista, através da teoria da estruturação na qual defende que a ação social se molda a partir das estruturas sociais, reproduzindo-as e transformando-as simultaneamente (Giddens,

[1979], 2000c). A partir do conceito de dualidade da estrutura, o autor sugere a existência de uma interconexão entre a ação individual e a estrutura social, o que impede que estas sejam separadas. De acordo com esta conceção, enquanto as práticas quotidianas contribuem para a reprodução e transformação das estruturas sociais, as pessoas são detentoras de competências que lhes permitem interpretar e dotar de sentidos o mundo social no qual se movimentam, transformando as estruturas a partir das suas decisões e das suas ações.

Entre as abordagens dialógicas, e retomando a questão da reflexividade, importa referir que a esta tem sido atribuído um papel de mediação entre estrutura e agência, gerindo os impactos de uma sobre a outra, ou seja, das ações individuais perante determinadas situações sociais (Caetano, 2016). Todavia, refletir sobre uma determinada situação, tal como as disposições para crer, não implica necessariamente uma ação intencional por parte dos indivíduos, uma vez que a ação necessita de recursos estruturais que, por sua vez, estão dependentes dos contextos em que estes se movem e das posições que estes ocupam. Para Ana Caetano (2016), apesar da vulgar associação da reflexividade a um exercício de autonomia individual, esta faz-se depender do posicionamento das pessoas e da distribuição dos recursos, o que constringe uma ideia de controlo sobre as condutas e redefine o grau de autonomia a que esta se parece associar.

Sobre a reflexividade individual enquanto competência partilhada por todas as pessoas, constituindo-se num requisito da vida em sociedade, a mesma autora refere que existem duas questões a considerar: (1) a existência de uma auto e hétero reflexão focadas internamente em orientações diferentes atendendo às situações particulares do social em que se desenrolam; (2) a formação destas reflexividades faz-se a partir de contextos familiares, mas também educativos, profissionais, de crise, etc. A evidência de que estas se fazem de forma diferenciada, permitiu identificar cinco tipos de exercícios de reflexividade: autorreferencial; pragmática; funcional; resistente e resiliente (Caetano, 2016, p.60).

Desta forma, importa referir que para além de conhecer de forma mais aprofundada este segmento específico da população portuguesa, é desiderato desta investigação compreender o lugar da escolha (ação) e da determinação (estrutura) na ausência de envolvimento destes adultos em processos formais de educação.

Capítulo 2 – O problema da subqualificação da população adulta portuguesa: entre o que se tem feito e os resultados a que se têm chegado

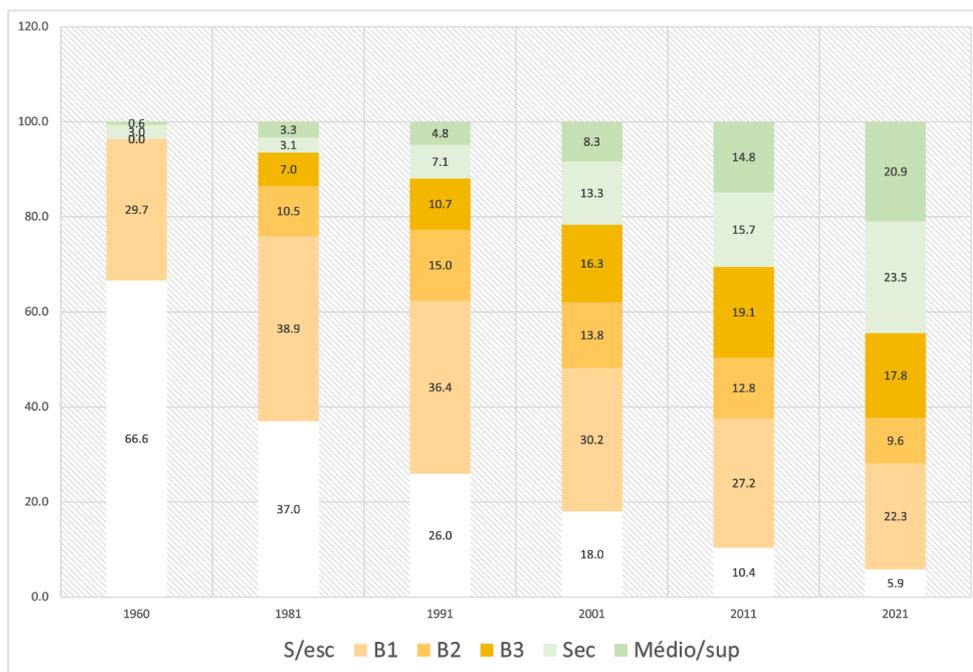
Em 1977, no título de um artigo publicado na revista *Análise social*, lia-se a seguinte interrogação: “deve-se ensinar o povo a ler?” (Mónica, 1977). A pergunta data de 1938, e expressa algumas das preocupações e controvérsias herdadas do século XVIII. Afinal, seria uma vantagem económica, ou um prejuízo ensinar o povo a ler e a escrever? Que implicações teria para as designadas elites do país? A partir desta questão, e dos argumentos polémicos que foi identificando, a autora iniciou um périplo sobre a questão do analfabetismo em Portugal, durante os anos 1926 e 1939, contribuindo para a compreensão histórica da génese da ideologia que foi determinando o rumo das políticas de Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal. (Mónica, 1977; Araújo, 2015a).

A subqualificação da população portuguesa é, por isso, um problema de um tempo remoto e, de certa forma, persistente que tem deixado, ao longo da sua história e durante demasiado tempo, o país nos últimos lugares da *pole position*, relativamente aos restantes países europeus (entre outros, Valente, 2013, /Eurydice, 2015; CNE, 2020).

No entanto, de lá para cá, muito mudou no campo das políticas de educação em Portugal, com impactos indiscutíveis na escolaridade da população. Entre as transformações mais relevantes que contribuíram para a evolução da escolarização dos portugueses, estão as iniciativas implementadas para expandir o acesso à educação básica, e fim do regime do Estado Novo (1974), que marca o início do período de democratização do ensino. Pese embora, um dos marcos históricos fundamentais tenha sido a adesão de Portugal à CEE (1986) e a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Nesta altura, era ainda demasiado elevada a taxa de analfabetismo, o que colocava o país bastante acima dos restantes Estados-Membros, mesmo daqueles que também tinham no analfabetismo um problema para resolver (Espanha e Grécia). A par do analfabetismo, Portugal enfrentava, também uma enorme dificuldade em fazer cumprir a escolaridade obrigatória de seis anos que se encontrava em vigor há mais de vinte anos (Araújo, 2015b). Efetivamente, a LBSE foi responsável por profundas alterações e reformas no sistema educativo, que contribuíram para a sua democratização, como é exemplo o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, que se fez acompanhar por um conjunto de medidas que visavam garantir o seu cumprimento (gratuidade e ação social escolar; promoção do sucesso escolar; a diversificação curricular no ensino secundário; a criação do estatuto da carreira de docente e o foco na formação de professores; a educação

pré-escolar, o ensino especial, a EFA, etc.) (Rodrigues, et al, 2015). Tendo conseguido reunir consensos e compromissos das forças políticas, sindicais e sociais do país, a LBSE contribuiu de forma inexorável para a evolução das taxas de escolarização da população portuguesa nas últimas décadas (gráfico 1):

Gráfico 1 Portugal, população residente com 15 e mais anos, por nível de escolaridade completo mais elevado (%) - 1960-2021



Fonte dos dados: INE – Censos, consultados em PORDATA, 06/10/2023

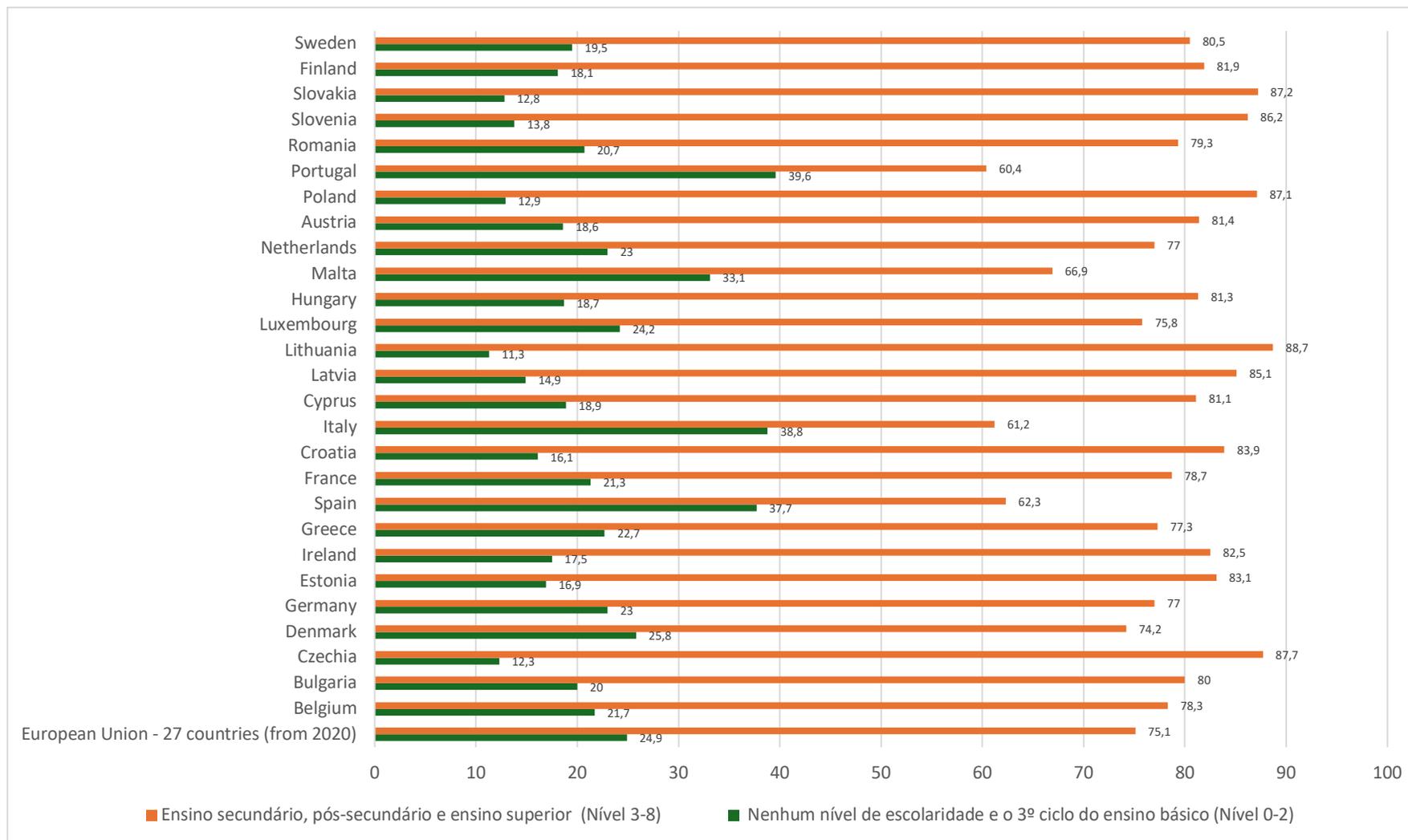
Analisando diacronicamente os extremos de cada um destes níveis, observamos, por um lado, um decréscimo expressivo do analfabetismo, em mais de 60 pontos percentuais, entre 1960 e 2021. Por outro, nos níveis mais elevados (secundário e médio superior), apesar de se registar indiscutivelmente um aumento progressivo, tem sido, apesar de tudo, mais discreta esta evolução. Ainda assim, se em 1960 apenas cerca de 3,6 % da população portuguesa tinha o ensino secundário ou ensino superior como escolaridade, em 2021 esse valor cresce para aproximadamente 44%. Trata-se de um aumento que não poderá ser dissociado do impacto de um conjunto mais lato de transformações sociais, demográficas e económicas, mas também do tanto que foi sendo feito nas últimas décadas no que às políticas de educação e ao sistema educativo se refere, sobretudo no que concerne à democratização e universalização do ensino e nas medidas de alargamento e cumprimento da escolaridade obrigatória (Rodrigues, et al, 2015; Sebastião, 2009). Não obstante,

apesar da melhoria indiscutível da escolarização da população portuguesa ao longo destas mais de seis décadas, em 2021, cerca de 56% da população continua a ser pouco escolarizada, detendo entre nenhum nível de escolaridade e o 3º ciclo do ensino básico.

Note-se que o nível de educação formal mais elevado alcançado pela população tem sido entendido como indicador dos conhecimentos e das competências disponíveis em cada país (Comissão Europeia/Eurydice, 2022). Nesse sentido, nas políticas europeias, o ensino secundário tem sido considerado como o nível mínimo de educação, estando as suas orientações alinhadas no sentido da sua concretização para a generalidade da população, fazendo-se ressurtir, por exemplo, num conjunto de medidas de combate ao abandono precoce da educação e da formação, e na criação de oportunidades de qualificação para os adultos com baixos níveis de qualificação.

Situando Portugal no contexto da União Europeia, no que à escolaridade da população diz respeito (gráfico 2), pode-se concluir que 75% da população com uma idade compreendida entre os 15 e os 64 anos, na UE (27), tem entre o ensino secundário e o ensino superior, e cerca de 25% tem uma escolaridade igual ou inferior ao 3º ciclo do ensino Básico. Analisando a escolaridade da população portuguesa e dependendo do nível em que nos detivermos, o país poderá estar mais acima ou mais abaixo desta média europeia. Se não vejamos, comparativamente aos 75% da população europeia que detém uma escolaridade entre o ensino secundário e o superior, Portugal apresenta quinze pontos percentuais de distância (60%). É o valor mais baixo dos 27 Estados-Membros, acompanhado apenas pela Itália (61%), por Espanha (62%) e por Malta (66,9%). Por outro lado, quando a análise se dirige à população com uma escolaridade igual ou inferior ao 3º ciclo do ensino básico, Portugal destaca-se dos restantes Estados-Membros, com a percentagem mais elevada (40%), partilhando a *pole position* novamente com a Itália (38,8%), com Espanha (37,7%) e com Malta (33,1%). Curiosamente, encontra-se a mesma diferença de quinze pontos percentuais, quer acima, quer abaixo da escolaridade média da população da UE-27. Todavia, em ambos os casos, é indubitável que o país se mantém numa situação de clara desvantagem relativamente aos restantes países da UE, apesar da melhoria das últimas décadas. Continua, por isso, a ter de envidar esforços para aumentar a escolaridade da sua população, a partir da educação inicial, e por outro de fazer diminuir a percentagem de pessoas pouco escolarizadas.

Gráfico 2 População por nível de escolaridade, sexo e idade (15-64 anos) (%) (2022)



Fonte dos dados: Eurostat; última atualização 14/09/2023

Mantendo a linha de análise comparativa entre Portugal e os países europeus (Estados-Membros da UE e países não-membros da UE), mas focando-a agora nos adultos (25-64 anos) com níveis de escolaridade abaixo do ensino secundário (gráfico 3), é possível verificar que entre os Estados-Membros da UE, continua a ser Portugal o país com o valor mais elevado de adultos que não possuem uma qualificação de nível secundário (cerca de 48%), partilhando o pódio com Malta (44,2%), Espanha (38,7%), Itália (37,8%) e Grécia (23,2%).

Gráfico 3 Adultos (25-64 anos) com níveis de escolaridade abaixo do ensino secundário superior e inferior (%), 2019



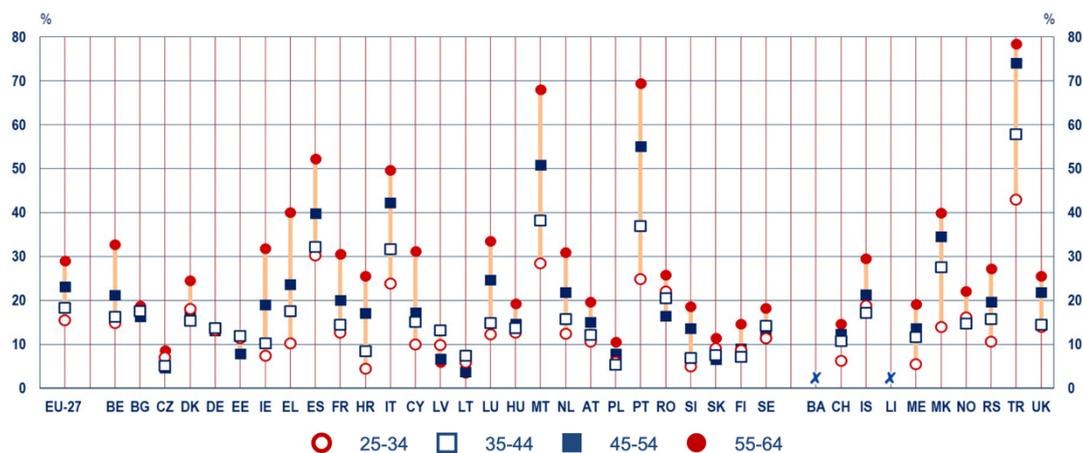
%	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Abaixo do CITE 3	21,6	21,3	17,5	6,2	18,5	13,4	9,8	16,3	23,2	38,7	19,6	14,2	37,8	17,5	8,8	5,0	20,7	15,0	44,2
Abaixo do CITE 2	5,3	7,1	3,8	0,2	2,2	3,7	0,5	5,3	13,4	9,0	6,3	1,8	5,3	9,0	0,7	0,6	6,3	1,1	4,3
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR	UK
Abaixo do CITE 3	20,4	14,4	7,4	47,8	21,0	11,2	8,6	9,9	13,9	8	11,0	21,4	8	12,2	28,4	16,8	18,5	61,1	18,9
Abaixo do CITE 2	6,2	1,1	0,9	27,5	3,8	0,8	1,0	1,5	2,6	8	2,3	0,3	8	1,5	4,2	0,8	2,8	46,9	0,9

Fonte: Eurostat EU LFS. Os dados relativos à população adulta com níveis de escolaridade abaixo do nível CITE 2 foram extraídos e calculados pelo Eurostat. Os dados relativos à população adulta com níveis de escolaridade abaixo do nível CITE 3 foram retirados de [edat_ifse_03] (dados extraídos a 7 de abril 2021).

Seguindo a tendência já verificada, aquando da análise da escolaridade da população, Portugal volta a surgir como o país da UE -27 no qual se regista o valor mais elevado de adultos cujos níveis de escolaridade estão abaixo do 3º ciclo do ensino básico (CITE 2) (cerca de 28%).

Ante a confirmação de uma tendência de melhoria dos níveis de qualificação da população adulta na Europa nos últimos anos (Comissão Europeia/Eurydice, 2021), quisemos perceber se podemos estar perante a existência de diferentes dinâmicas geracionais relativamente à escolaridade (gráfico 4).

Gráfico 4 Adultos (25-64 anos) com níveis de escolaridade abaixo do nível secundário superior (%), por grupo etário, 2019.



%	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
25-34	15,5	14,8	17,6	7,0	18,0	13,2	11,4	7,4	10,2	30,2	12,6	4,4	23,8	10,0	9,8	5,9	12,3	12,7	28,4
35-44	18,3	16,3	17,6	5,1	15,4	13,7	11,9	10,2	17,6	32,2	14,4	8,4	31,7	15,1	13,2	7,4	14,9	13,7	38,2
45-54	23,1	21,2	16,3	4,7	16,4	13,1	7,9	19,0	23,7	39,8	20,0	17,1	42,3	17,2	6,7	3,8	24,7	14,7	50,9
55-64	29,0	32,8	18,8	8,6	24,5	13,4	7,9	31,9	40,1	52,3	30,6	25,5	49,7	31,2	5,9	3,5	33,5	19,3	68,1
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR	UK
25-34	12,4	10,6	6,0	24,8	22,0	4,9	9,1	8,7	11,4	8	6,3	18,8	8	5,5	13,9	16,1	10,6	43,0	13,9
35-44	15,7	12,2	5,4	36,9	20,5	6,9	7,5	7,1	14,2	8	10,7	17,2	8	11,6	27,6	14,7	15,8	57,8	14,5
45-54	21,8	15,1	7,9	55,1	16,5	13,6	6,6	9,0	12,4	8	12,4	21,3	8	13,6	34,5	15,1	19,7	74,1	21,9
55-64	30,9	19,6	10,6	69,5	25,8	18,6	11,5	14,6	18,3	8	14,6	29,6	8	19,1	39,9	22,1	27,2	78,4	25,6

Fonte: Eurostat EU LFS [edat_ifse_03] (dados extraídos a 7 de abril 2021).

Na UE-27, as desigualdades geracionais no que às habilitações da população adulta diz respeito é inequívoca, é entre os mais velhos (entre 55 e 64 anos) que se regista a percentagem mais elevada de adultos cujos níveis de escolaridade são abaixo do nível secundário (cerca de 30%), valor que contrasta com a percentagem de 15,5% do grupo de adultos mais jovem (dos 25-34 anos). Relativamente a Portugal, confirma-se a tendência, embora sejam mais alarmantes os resultados e mais acentuadas estas desigualdades, apresentando uma diferença de cerca de 45 pontos percentuais entre os adultos mais velhos (55-64) e os mais jovens (25-34) (Ávila, 2023).

As dinâmicas europeias relativamente aos baixos níveis de escolaridade dos adultos permitem-nos equacionar dois cenários distintos. Um primeiro, relacionado com os jovens adultos no qual parece ser possível identificar um efeito positivo das políticas educativas nacionais e das orientações europeias que as tem acompanhado. Um segundo, que surge justificado pelas percentagens mais elevadas de adultos pouco qualificados entre os mais velhos, e que nos remete para a possibilidade de estarmos perante o resultado de limitações das políticas públicas de educação e formação de adultos e da própria missão da EALV.

Com uma presença forçada na agenda política, sobretudo impulsionada pela necessidade de desenvolver economicamente o país e de acompanhar esta corrida europeia, a história das políticas de educação e formação de adultos, em Portugal, é narrada a partir de solavancos e de avanços e recuos (Canário, 2013; Sanz Fernández, 2006; Araújo, 2015b; Capucha, 2013; Gomes, 2012; Ávila, 2008;). Com efeito, a EFA tem-se apresentado como um subsistema marginal nas políticas educativas do país e demasiado dependente das ideologias partidárias que têm governado, à vez, o país ao longo da sua história democrática (Capucha, 2018). A volatilidade das suas medidas tem deixado a sensação de qualquer coisa que se fez sem se ter tipo tempo, espaço, oportunidade ou vontade para concluir ou melhorar (Nieuwenhove, De Wever, 2021).

A (re)confirmação recente da prevalência de um efeito Mateus (Ávila, 2023) no que à participação em atividades de educação formal e não formal diz respeito, recorda-nos que estes adultos pouco escolarizados para quem, desde a sua génese, também se deviam dirigir as políticas de educação de adultos, têm ficado arredados de outras modalidades de educação e formação (CNE, 2020; Ávila e Aníbal, 2019), ou seja, do campo institucional no qual circulam as informações necessárias para lhes poderem aceder. As sucessivas alterações de planos, iniciativas, designações, promotores, requisitos de acesso, ofertas e das mensagens e discursos controversos relativamente à EFA e à importância de se aumentar a escolaridade da população portuguesa, tem resultado numa espécie de círculo vicioso que tem tornado mais fácil para quem já participa a continuidade dessa participação, e paralelamente, tem contribuído para o aumento do afastamento daqueles que nunca chegaram a participar.

2.1. A Iniciativa Novas Oportunidades: entre o reconhecimento e o descrédito

Entre uma navegação, aparentemente sem coordenadas, há uma iniciativa entre todos os planos e campanhas que o país conheceu que marcou a história da EFA em Portugal. Em 2005, a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) apresentou-se alinhada com uma visão mais instrumental da necessidade de conduzir o país a uma modernidade tecnológica, através da qualificação dos recursos humanos num conjunto de competências certificadas e reconhecidas social e economicamente (Capucha, 2013). Tinha como objetivo e referência a certificação da população ao nível do 12º ano de escolaridade. A partir da flexibilização dos percursos educativos e de um investimento na formação profissional,

pretendia combater o abandono escolar precoce, condição para o cumprimento daquele objetivo, mas cujos resultados colocavam Portugal novamente em desvantagem relativamente aos restantes países europeus (Capucha, 2013; Gomes, 2012; Araújo, 2015b). No que concerne aos adultos, pretendia-se elevar a formação de base da população ativa, contribuindo quer para o desenvolvimento económico e social, quer para o prosseguimento escolar, flexibilizando as ofertas (Capucha, 2013). Para isso, diversificaram-se as modalidades já existentes de cursos EFA, alargando a oferta de percursos de dupla certificação, e aumentou-se o nível de certificação destes cursos para o 12º ano e/ou o nível 4 do quadro nacional de qualificações.

Com uma lógica de percurso construído à medida das necessidades de cada pessoa, acrescentou-se às ofertas existentes a possibilidade de se realizarem Formações Modulares Certificadas (FMC) e ainda novas oportunidades para a conclusão do ensino secundário, para aqueles que o tinham deixado incompleto, com apenas algumas disciplinas em falta e em percursos que já não estivessem em vigor (Decreto-Lei 357/2007. Além destas modalidades, a INO continuou a promover os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (PRVCC), atualizando os seus referenciais de nível básico e ampliando esta oferta ao nível secundário. É criada a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), tutelada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho. O trabalho desta Agência relativamente à EFA tinha, assim, no seu núcleo as duas visões sobre a educação, uma mais humanista, outra mais instrumental, apresentando um objetivo de confluência e de entendimento relativamente ao desiderato que as unia: qualificar a população portuguesa. Cria-se, assim, o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), dentro do qual se pode encontrar o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). Tão ou mais importante, foi a criação dos Centros de Novas Oportunidades (CNO), que vieram substituir os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVV), com uma rede de 457 centros que cobriu grande parte o território nacional.

Efetivamente, durante a vigência da iniciativa Novas Oportunidades e de acordo com os dados apresentados por Luís Capucha, «*Dos inscritos, 424.739 obtiveram uma certificação total e 291.361 uma certificação parcial, no primeiro caso com predomínio para os processos RVCC (84,5 %) e no segundo para as FMC (89,2 %).*» (2013, p. 40).

Cada dimensão aqui referida contribuiu para a compreensão do impacto positivo da INO e da inovação das suas medidas e modalidades na melhoria das qualificações da

população portuguesa, e na capacidade que esta teve de captar públicos que até então tinham permanecido fora das ofertas que a precederam. Porém, importa também destacar e refletir sobre estes resultados a partir do efeito da estratégia de divulgação que acompanhou a vigência desta iniciativa. Transmitida pela televisão, rádio, imprensa, internet e outdoors, a campanha publicitária foi responsável por criar uma imagem da EFA e difundir um discurso de sensibilização da importância de voltar e de continuar a aprender ao longo da vida e a partir das experiências adquiridas.

Apesar do sucesso inexorável da INO (Natal e Alves, 2016, Capucha, 2013), atestado também por uma avaliação externa conduzida pela Universidade Católica (Carneiro, et al., 2010), em 2011, na sequência de eleições legislativas e num cenário de profunda crise económica internacional e nacional, assiste-se à sua desativação. Despedem-se, em grande número os profissionais, reduzem-se significativamente os centros de novas oportunidades, ficando apenas a funcionar aqueles que usufruíam de alguma autonomia financeira. A atividade daqueles que são autorizados a ficar, é reduzida a um único propósito de responder às certificações pendentes e em curso, com orientações no sentido de não receber novos inscritos, principalmente para os PRVCC, modalidade fortemente condenada e descredibilizada (Araújo, 2015b; Capucha, 2013).

Entre 2011 e 2014, o país e a população adulta pouco escolarizada voltam a ficar no vazio da ausência de consenso e restringidos a apenas algumas das ofertas asseguradas pelos Centros de Qualificação e Ensino Profissional (CQEP)⁵, mas sob a névoa densa de uma estigmatização, lançada a partir de discursos que convocavam o facilitismo e a inutilidade das modalidades de EFA promovidas pela INO (Capucha, 2013).

Atestado em estudos recentes (Martins, et al, 2016), o papel da educação como via de mobilidade social deverá fazer-nos refletir sobre o impacto desta suspensão das ofertas de EFA, para aqueles que permaneceram pouco escolarizados, por terem sido arredados do acesso às oportunidades de melhorar a sua escolaridade e com isso as suas condições de existência.

Na sequência das eleições legislativas de 2015, que voltaram a mudar a direção política do país, e ancorado no trabalho realizado pela INO, em 2016 é lançado o Programa Qualifica. Embora menos ambiciosa do que a da INO, é ativada uma rede nacional de centros especializados para a qualificação de adultos (Centros Qualifica, CQ),

⁵ A este respeito, ver o mais recente artigo de Patrícia Ávila (2023, p.31), mais propriamente o gráfico sobre os Adultos em atividades de educação e formação, segundo o grau frequentado (2011/12 a 2018/19).

muitos deles a partir de antigos CNO. Efetivamente, é notória a forte herança da INO nas suas modalidades, promotores e profissionais, apesar das alterações taxionómicas e da organização de algumas das suas ofertas, nomeadamente no reconhecimento, validação e certificação de competências. O Programa Qualifica apresenta como principais objetivos: o aumento dos níveis de qualificação e a melhoria da empregabilidade dos ativos, dotando-os de competências ajustadas às necessidades do mercado de trabalho; uma redução significativa das taxas de analfabetismo, literal e funcional, combatendo igualmente o semianalfabetismo e a iliteracia; a promoção de um maior investimento dos adultos em percursos de educação e formação, designadamente junto dos menos escolarizados; a correção do atraso estrutural do país em matéria de qualificação no sentido de uma maior convergência com a realidade europeia e a adequação da oferta e da rede formativa às necessidades do mercado de trabalho e aos modelos de desenvolvimento nacionais e regionais⁶. Porém, importa referir que independentemente dos objetivos enunciados e da visão para que estes, num primeiro olhar, nos possam remeter, na senda de conclusões de estudos anteriores sobre determinadas modalidades da EFA, o seu efeito colateral será sempre o desenvolvimento pessoal, social e económico da população (Delgado, 2014).

2.2. Censos 2021: um retrato atual dos adultos pouco escolarizados em Portugal

Estando a presente investigação centrada nos adultos pouco escolarizados que se mantiveram fora destas iniciativas e ofertas, interessa-nos conhecer a realidade nacional atual relativamente às qualificações da população adulta. Num primeiro momento, procura-se conhecer a percentagem de adultos portugueses, com idades compreendidas entre os 20 e mais anos que, em 2021, se mantém pouco escolarizada ($\leq 3^{\circ}$ ciclo do ensino básico). Posteriormente, e a partir da análise das dinâmicas de evolução da escolaridade da população adulta, entre 2011 e 2021, procura-se apreender os efeitos das políticas públicas nacionais de educação e formação de adultos (INE, 2021).

A partir dos dados dos Censos 2021, é atualizado o perfil da escolaridade nacional, identificando-se o peso dos adultos menos escolarizados no conjunto da população.

⁶ Informação consultada: <https://www.qualifica.gov.pt/#/modalidades> a 22 de janeiro de 2024.

Procura-se, sobretudo, identificar os escalões etários em que se encontra uma maior percentagem da população adulta pouco escolarizada (tabela 1)

Tabela 1 Grau de escolaridade (completo), segundo a idade. População residente em Portugal (20 ou mais anos) (%), 2021

Escalões etários	Nenhum	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Ensino secundário	pós-secundário	Ensino superior	Total
20-24	1,0	0,5	2,3	12,5	57,3	1,9	24,5	100,0
25-29	1,7	0,9	3,0	14,7	38,0	3,2	38,6	100,0
30-34	2,1	1,6	5,3	18,2	32,6	3,3	36,9	100,0
35-39	2,0	2,1	6,9	21,0	30,6	2,8	34,5	100,0
40-44	2,1	3,6	11,0	19,5	29,5	2,1	32,1	100,0
45-49	2,4	7,6	16,1	19,0	26,4	1,6	26,8	100,0
50-54	3,1	14,8	19,5	19,2	22,5	1,1	19,6	100,0
55-59	3,8	25,1	17,5	18,2	19,8	0,2	15,5	100,0
60-64	5,0	34,8	14,2	22,9	16,9	0,0	13,1	106,8
65-69	6,4	51,6	7,5	11,6	11,2	0,0	11,7	100,0
70-74	7,9	58,5	6,0	11,9	6,7	0,0	9,0	100,0
75 ou mais anos	23,2	56,1	3,9	7,4	3,8	0,0	5,5	100,0
Total (população adulta)	6,0	24,6	10,1	16,1	19,8	1,3	21,9	99,8

Fonte dos dados: Censos 2021, cálculos próprios

Em 2021, entre a população residente em Portugal, com idades compreendidas entre os 20 e mais anos, aqueles que detêm entre nenhum nível de escolaridade e o 3º ciclo do ensino básico, ou seja, que estão abaixo da escolaridade obrigatória, representavam cerca de 57% da população⁷. Entre os diferentes níveis de escolaridade, aquele que, no total, concentra a maior percentagem de adultos é o 1º ciclo do ensino básico (24,6%). Destaca-se, de igual forma, os cerca de 22% da população adulta que detêm uma escolaridade de nível superior.

Revelando a persistência de um hiato geracional, estes dados permitem observar que nos escalões etários dos adultos com idades compreendidas entre os 65 e mais anos, mais de metade detêm os níveis mais baixos de escolaridade, ou seja, entre nenhum nível e o 1º ciclo (cerca de 80% no escalão 75 ou mais anos; 66% no escalão 70-74; 58% no escalão 65-69). No extremo oposto, entre os adultos mais jovens (20-44 anos) encontram-se os adultos mais escolarizados, isto é, aqueles que detêm uma escolaridade igual ou superior ao ensino secundário (20-24 cerca de 84%; 25-29 aproximadamente 80%; 30-34 cerca de 73%; 35-39 aproximadamente 68% e entre os 40-44 cerca de 64%). Importa sublinhar que em todos estes escalões, mais de metade dos adultos detêm os níveis mais elevados de escolaridade.

⁷ Valor que resulta da soma dos totais da população adulta portuguesa (tabela 1) que detêm entre Nenhum (6%) nível de escolaridade com a que tem o 1º ciclo (24,6%), o 2º ciclo (10,1%) e o 3º ciclo do ensino básico (16,1%)

Neste sentido, e partir destes dados, é igualmente possível verificar que a percentagem de adultos com níveis mais baixos de escolaridade, vai sendo tanto maior quanto mais avançamos na idade. Se não vejamos, no escalão etário dos 20-24 anos, apenas 1,5% de adultos detêm uma escolaridade entre o nenhum nível e o 1º ciclo, mas essa percentagem aumenta para cerca de 80% no escalão dos 75 ou mais anos. É uma diferença que, acima de tudo, parece evidenciar as limitações e os desafios das políticas de educação de adultos das últimas décadas, sobretudo no que se refere a este grupo de adultos mais velhos e menos escolarizados, que têm ficado à margem das modalidades formais de EFA (Alves, 2020).

Efetivamente, em 2021, as percentagens mais elevadas de adultos com uma escolaridade igual ou inferior ao 3º ciclo continuam a registar-se entre os adultos mais velhos, sobretudo a partir dos 50 anos (cerca de 57%), verificando-se um aumento progressivo à medida em que se avança na idade da população (p. ex.: este valor passa para 77,1% no escalão etário dos 60 aos 64 anos). Porém, entre os mais jovens é notória a influência positiva do investimento feito na educação de crianças e jovens; veja-se que, entre os dois grupos etários dos adultos mais jovens (20-24; 25-29 anos), cerca de 80% detêm uma escolaridade de nível secundário, pós-secundário ou superior. Todavia, as percentagens de jovens adultos com níveis de escolaridade iguais ou inferior ao 3º ciclo o ensino básico (aproximadamente 16%, entre os 20 e os 24 anos e 20%, entre os 25 e os 34 anos), devem-nos fazer refletir sobre os atuais desafios do sistema educativo nacional, uma vez que apesar das indiscutíveis melhorias, ainda não conseguiu evitar que da escola continuassem a sair jovens pouco escolarizados.

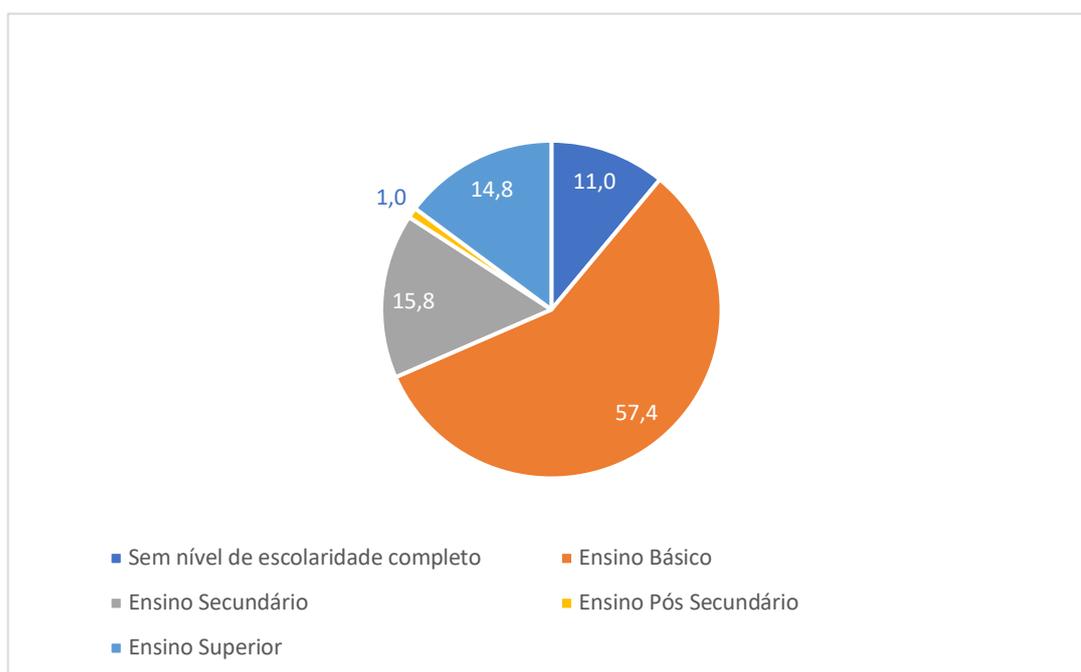
Observando a evolução da escolaridade da população adulta, a partir da comparação dos dados dos Censos de 2011 com os de 2021 (INE, 2011 e 2021), procura-se captar alguns dos efeitos, por um lado, das políticas educativas, por outro das políticas de educação e formação de adultos dos últimos 20 anos.

Importa referir que, em 2011, Portugal apresentava uma taxa de 5,2% de analfabetismo, sendo que entre as mulheres este valor representava cerca do dobro daquele que tinha sido verificado nos homens⁸. Já em 2021, a mesma taxa decresceu para 3,08% (Censos, 2021), representando uma melhoria, o que, entre outros fatores, poderá ser o resultado de um investimento nacional no sentido da sua eliminação.

⁸ INE (2021). Censos 2011. Resultados Definitivos.

De acordo com o gráfico seguinte, em 2011, cerca de 68%⁹ da população adulta (20 e mais anos) residente em Portugal tinha uma escolaridade igual ou inferior ao 3º ciclo do ensino básico, cerca de 16% detinha o ensino secundário e aproximadamente 15% o ensino superior. Entre estes dados, destaca-se a presença de 11% de adultos sem nenhum nível de escolaridade. Comparativamente aos dados apurados para 2021 (cerca de 57%), atesta-se uma diminuição significativa, de 11 pontos percentuais, refletindo o impacto dos programas e iniciativas de educação e formação de adultos das últimas duas décadas.

Gráfico 5 Grau de escolaridade (completo). População residente em Portugal (20 e mais anos), 2011 (%).



Fonte dos dados: Censos 2011, cálculos próprios¹⁰

A análise comparativa dos dados dos Censos de 2011 e de 2021 relativos à distribuição etária da população portuguesa segundo cada um dos níveis de escolaridade (tabela 2), permite identificar, logo à partida, duas tendências importantes. Por um lado, a persistência, ao longo da última década, de uma maior concentração dos adultos mais velhos na população adulta que detém os níveis mais baixos de escolaridade. Veja-se que,

⁹ Valor que resulta da soma de 57,4% da população adulta (20 e mais anos) com o ensino básico e 11% da que detinha nenhum nível de escolaridade (=68,4%).

¹⁰ A soma dos resultados não dá 100% por estarem em falta os valores referentes à população com menos de 15 anos e do escalão do 15 aos 19 anos.

entre os adultos que detêm nenhum nível de escolaridade, cerca de 53% são adultos com 75 ou mais anos, tanto em 2011, como em 2021; e entre os que detêm o 1º ciclo, regista-se um aumento de 18% em 2011 para 33% em 2021.

Tabela 2 Distribuição etária segundo o grau de escolaridade completo – 2011/2021. População residente em Portugal (20 ou mais anos) (%).

Escalões etários	Nenhum		1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo		Ensino Secundário		Pós-Secundário		Ensino Superior	
	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021
20-24	0,8	1,1	0,3	0,1	2,9	1,5	8,8	5,3	12,9	16,6	31,4	10,2	13,8	7,7
25-29	1,3	1,8	0,5	0,2	4,3	2,0	11,0	6,1	13,8	10,6	24,9	16,9	15,1	11,7
30-34	1,9	2,2	1,2	0,4	10,0	3,6	11,4	7,8	15,4	9,5	22,2	18,1	16,6	11,6
35-39	2,4	2,5	2,6	0,7	16,5	5,5	12,2	10,3	13,9	10,2	18,4	17,7	14,7	12,5
40-44	2,7	3,1	4,6	1,4	18,4	10,1	11,7	11,3	12,0	11,6	3,0	15,6	9,9	13,6
45-49	2,9	3,8	7,8	3,0	15,7	15,6	11,3	11,6	10,7	10,9	0,0	12,4	7,8	12,0
50-54	3,3	4,5	10,2	5,5	12,5	17,8	10,0	11,0	8,3	8,7	0,0	8,0	6,3	8,2
55-59	3,9	5,5	14,5	9,3	6,4	15,8	7,5	10,3	4,7	7,6	0,0	1,2	5,4	6,4
60-64	4,3	6,7	15,4	12,2	4,8	12,2	6,2	8,6	3,3	6,2	0,0	0,0	3,9	5,2
65-69	6,7	8,1	13,8	16,8	3,4	6,0	4,0	5,8	2,0	3,8	0,0	0,0	2,6	4,3
70-74	17,1	9,0	11,0	17,2	2,2	4,3	2,5	5,4	1,2	2,0	0,0	0,0	1,7	3,0
75 ou mais anos	52,6	52,8	18,1	33,0	2,9	5,6	3,5	6,7	1,9	2,3	0,0	0,0	2,3	3,7
Total	100	101	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte dos dados: Censos 2011 e 2021, cálculos próprios

Por outro lado, entre a população que detém o Ensino secundário, também se observa um aumento nos escalões etários dos mais jovens (20-24 anos), que passaram de cerca de 13% em 2011 para, aproximadamente, 17% em 2021. No caso dos mais jovens, este aumento poderá ser o resultado das alterações da Lei da Escolaridade Obrigatória em 2009¹¹, que passou a compreender 12 anos de escola, ou 18 anos de idade. Já no que concerne aos adultos mais velhos, são resultados que evidenciam, não só a própria história nacional no que à evolução da escolaridade obrigatória diz respeito (Rodrigues, et al., 2015), como parecem refletir, também, a incapacidade de captar e envolver este segmento em modalidades formais de EFA ao longo das suas trajetórias de vida (Alves, 2020; Ávila, 2008).

Não obstante, no caso da população que detém o 2º e o 3º ciclo do ensino básico verificam-se tendências de decréscimo entre os escalões etários dos 20 aos 39 anos. Veja-se por exemplo que, em 2011, cerca de 9% da população que detinha o 3º ciclo tinha entre 20-24 anos, passando para 5,3% em 2021; já no escalão etário seguinte essa diminuição foi ainda mais expressiva, passando para aproximadamente menos de metade da percentagem de 2011 (de 11% para 6,1%). Na realidade, relativamente ao escalão etário

¹¹ Lei n.º 85/2009.

em análise, esta é uma tendência verificada em todos os níveis de escolaridade a partir do 1º ciclo do ensino básico, à exceção do ensino secundário que registou um aumento de cerca de quatro pontos percentuais.

Ainda que com expressões distintas entre si, na última década, observa-se um crescimento da percentagem de adultos a partir dos 50 e mais anos nos níveis de escolaridade do 2º e 3º ciclos do ensino básico, mas também no ensino secundário. Trata-se de um aumento que poderá ser resultado de uma retoma da participação destes adultos em modalidades de educação e formação, através do Programa Qualifica (iniciado em 2017). Veja-se a esse propósito, a informação publicada a 05 de janeiro de 2024, pela Secretaria-Geral Ministério do Trabalho Solidariedade e Segurança Social, na qual se lê que em novembro de 2023 este Programa registou 1 milhão de adultos inscritos¹².

No ensino superior, sublinha-se quer o decréscimo da percentagem de adultos entre os 20 e os 39 anos, entre 2011 e 2021, quer o aumento entre os que estão nos escalões etários intermédios, nomeadamente a partir dos 40 anos. Este aumento poderá estar relacionado com o fenómeno de democratização do acesso e conseqüente alargamento, ainda que com algumas condições, da frequência do ensino superior iniciado há algumas décadas em Portugal (Rodrigues, 2017; Capucha, 2023).

Relativamente à percentagem de adultos mais velhos nos níveis de escolaridade mais elevados (Ensino Secundário; Pós-secundário e Ensino Superior), importa destacar que, apesar das melhorias já aqui enunciadas, continuam a ter um peso pouco expressivo entre a população mais escolarizada, especialmente a partir dos 50 e mais anos.

Em suma, as dinâmicas observadas na última década relativamente à evolução da escolaridade dos adultos parecem indicar que estamos perante uma recuperação morosa, embora progressiva da qualificação da população adulta portuguesa, mas sublinha a necessidade de se atualizar o conhecimento científico nacional. Note-se que, depois da extinção da INO, trata-se de uma década que assistiu não só a um decréscimo expressivo da participação dos adultos em modalidades formais de EFA, o que significa um retrocesso nos objetivos de qualificação da população adulta, mas também a um desaparecimento deste tema da esfera pública, o que se refletiu na redução de trabalhos de investigação, deixando sem resposta algumas questões relevantes para uma melhor compreensão deste fenómeno. Apesar de que, a partir de 2017, através do Programa

¹² https://www.sg.mtsss.gov.pt/noticias/-/asset_publisher/xBQpI7NGgI5Z/content/1-milhao-de-inscritos-no-programa-qualifica?_101_INSTANCE_xBQpI7NGgI5Z_redirect=%2Fnoticias

Qualifica se tenha assistido a um reativar do sistema de EFA, cujos impactos parecem justificar a melhoria da qualificação da população adulta nacional registada, entre 2011 e 2021.

Mediante o exposto, e perante os dados de 2021, que nos dão conta da existência de aproximadamente 57% da população adulta (20 e mais anos) com qualificações a baixo da escolaridade atualmente obrigatória, é possível concluir que, não obstante o impacto positivo da INO e do Programa Qualifica, a subqualificação da população portuguesa continua a ser um tema atual, pertinente e revelador de múltiplas armadilhas sociais e educativas que ainda carecem de intervenção para serem desativadas, se o objetivo for, efetivamente, qualificar a população adulta.

Perante a confirmação de que, no conjunto dos 27 Estados-Membros, a qualificação dos adultos não é um problema exclusivo de Portugal, o próximo capítulo será dedicado à análise comparativa dos designados países do Sul da Europa no que diz respeito aos seus sistemas educativos e às políticas de EFA e às dinâmicas de participação dos adultos em atividades de EALV.

Capítulo 3 – A aprendizagem ao longo da vida e a educação e formação de adultos nos Sul da Europa¹³

O presente capítulo será dedicado à análise comparativa da educação de adultos em quatro países do designado Sul da Europa (Portugal, Grécia, Espanha e Itália). Pretende-se, assim, contribuir para a identificação de padrões e dissemelhanças nos sistemas de educação e formação de adultos, e na relação dos adultos, destes países, com a EALV, abrindo novas pistas que permitam compreender melhor a realidade portuguesa neste campo.

A compreensão da relação dos adultos dos países do Sul da Europa com a EALV requer, antes de mais, que se conheçam os sistemas de EFA que a suportam. Dessa forma, serão comparadas as histórias desses sistemas, os diferentes contextos educativos desses países, as políticas públicas (promotores e modalidades) de EFA. Posteriormente, e através da análise de dados do *Adult Education Survey* (Eurostat, 2016a), compara-se a relação dos adultos, de cada um destes países, com a EALV, a partir da análise das taxas de participação e dos principais obstáculos enunciados.

O resultado contribuirá para o aprofundamento do conhecimento sobre a educação e formação de adultos nos designados países do Sul da Europa, elucidando alguns dos desafios atuais da EALV e sobre a forma como estes se repercutem (ou não) na participação dos adultos nas suas diferentes atividades.

A metodologia utilizada na análise comparativa de quatros dos países comumente designados de países do Sul da Europa (Portugal, Grécia, Espanha e Itália), compreendeu a utilização de duas técnicas distintas: uma análise documental intensiva de alguns dos mais recentes relatórios em torno da EALV e da EFA (Comissão Europeia/Eurydice, 2021; OECD, 2021; UNESCO, 2020; Eurydice, 2020; Cedefop, 2020; UNESCO, 2019; European Commission, 2019), seguida de uma análise dos sistemas de educação e formação de adultos e de EALV de cada um destes quatro países. Procurou-se captar, sobretudo, a sua história, contextos educativos, políticas públicas, principais promotores e modalidades de aprendizagem.

Posteriormente, foram analisados quantitativamente os dados do Inquérito à Educação e Formação de Adultos (Eurostat, 2016a), com o objetivo de apreender e

¹³ Capítulo publicado em revista científica: Carvalho da Silva, V. (2022). Adult education and lifelong learning in Southern European societies. *Revista de Sociología de la Educación*. 15 (1), 45-69

comparar, através da participação dos adultos em atividades de EALV e dos seus principais obstáculos, a relação destes quatro países com a EALV.

3.1 Educação e aprendizagem ao longo da vida e educação e formação de adultos: o que significa e porque é que é importante

Os conceitos e princípios da educação e aprendizagem ao longo da vida (EALV) que resultaram dos textos desenvolvidos desde a década de 70 [UNESCO, Educação ao longo da vida; OCDE, Ensino Recorrente] e que, segundo alguns autores (Desjardins et al, 2006), estiveram na génese da reestruturação da educação, deixaram uma visão globalmente reconhecida sobre os três principais atributos da aprendizagem ao longo da vida: (1) é vitalícia e diz respeito a todo o ciclo de vida, desde o nascimento até à morte; (2) é um processo que abrange todos os diferentes contextos da vida das pessoas; (3) está centrado na aprendizagem, ao invés de se limitar à educação.

Tal como em relação à finalidade da própria educação inicial (Enguita, 2007), desde a sua génese que os discursos sobre a EALV e a EFA se dividiram em posições dicotómicas relativamente aos seus pressupostos. Uns mais centrados no indivíduo e no desenvolvimento das suas potencialidades individuais, outros mais focados na economia e na inserção profissional e social, influenciando de formas distintas as orientações políticas globais e europeias e o próprio trabalho de investigação científica.

Com o objetivo atualizar os discursos, identificando a(s) visão(s) atual(s) que circula sobre esta aprendizagem que deverá acontecer ao longo da vida e que envolve a participação de adultos em processos de educação e de aprendizagem, serão analisados alguns dos mais recentes documentos e relatórios produzidos por organizações internacionais consideradas de referência sobre este assunto: OCDE, UNESCO, Comissão Europeia e Cedefop, uma agência europeia focada no apoio ao desenvolvimento de políticas de educação e formação profissional. Pretende-se captar e comparar os pressupostos de cada organização, identificando a ideologia dominante sobre a EALV e a EFA à luz da dicotomia supramencionada.

A análise ao conteúdo das orientações destas organizações, deverá ser acompanhada da apresentação da origem e missão de cada uma destas entidades, uma vez que daí se poderá deduzir o tipo de discurso esperado relativamente à EALV e à EFA. Composta por 38 países membros e fundada em 1961, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), tem na sua génese o desiderato de estimular o

progresso económico e o comércio mundial. Num cenário pós II Guerra Mundial, todos os esforços foram envidados para a recuperação e reconstrução da Europa. De lá para cá, a sua missão tem sido a promoção de políticas que contribuam para a sustentabilidade e o bem-estar económico e social das sociedades. A sua ação consiste sobretudo na definição de padrões internacionais e recomendações de políticas.

Fundada em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tem como principal objetivo a promoção da paz e da segurança no mundo pós-II Guerra Mundial, através da cooperação internacional em temas como a educação, a ciência, a cultura, a comunicação e a informação. Partilhando o mesmo cenário de necessidade de reconstrução, a sua missão tem sido orientada sobretudo para a construção da paz, erradicação da pobreza, desenvolvimento sustentável e para o diálogo intercultural.

O Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop), é uma agência especializada da União Europeia, fundada em 1975, que tem como objetivo garantir apoio técnico para o desenvolvimento e implementação de políticas europeias no âmbito da formação profissional. A sua atuação, assente numa colaboração com os Estados-Membros da UE e com a Comissão Europeia, pressupõe uma espécie de consultoria, através do fornecimento de informações, análises e conselhos, para que estes consigam desenvolver sistemas de formação profissional eficazes, capazes de promover a excelência.

Apresentando-se como uma das principais instituições da União Europeia, a Comissão Europeia visa a defesa dos interesses gerais da UE (económicos, comerciais, mas também os que estão relacionados com a democracia e com os direitos humanos). A sua história remonta a 1951, com o Tratado de Paris, e desde dessa data tem desempenhado um papel de relevo na formulação de políticas, na implementação de decisões e na proteção dos tratados da União Europeia. A sua atuação visa contribuir para a coesão e desenvolvimento económico dos Estados-Membros, promovendo os valores fundamentais da UE no cenário internacional.

Apresentadas as origens e a missão de cada uma destas entidades internacionais de referência para este campo da EALV e da EFA, o quadro seguinte sistematiza e compara as suas orientações e perspetivas atuais, procurando identificar as suas visões.

Quadro 1 Análise comparativa das orientações dos mais recentes documentos e relatórios produzidos pelas entidades internacionais de referência no campo da EALV e da EFA

Fonte/Entidade Ano da publicação	Título do documento	Ideias-chave	Foco da visão em torno da EALV de cada entidade
OECD (2021)	Aprender para a vida	As exigências do século XXI estão a obrigar-nos a repensar a aprendizagem. Se a melhoria da literacia a nível mundial era o objetivo do século XX, agora talvez seja ainda mais a aprendizagem ao longo da vida e a igualdade de oportunidades. A formação académica não garante, necessariamente, um emprego, ou o emprego que se deseja, mas nos bons e nos maus momentos, quando mais elevado for o nível de formação, menor será a probabilidade de ficar desempregado. Quando mais instruído for, mais bem preparado se estará para se reinventar ao longo da sua carreira. A educação não torna todos iguais, mas pode contribuir muito para proporcionar igualdade de oportunidades.	Economia e trabalho (ET)
OECD (2020a)	Aumentar a participação na educação de adultos: Aprender com as reformas bem-sucedidas	Os decisores políticos há muito que reconheceram que a participação dos adultos na aprendizagem é fundamental para libertar os benefícios de um mundo do trabalho em mutação.	Economia e trabalho (ET)
OECD (2019)	Obter as competências certas: Sistema de Educação de Adultos preparados para o futuro	O mundo do trabalho está a mudar. A digitalização, a globalização e o envelhecimento da população estão a ter um impacto profundo no tipo de na qualidade dos empregos disponíveis e nas competências necessárias para os desempenhar. Dependerá dos sistemas de educação e de adultos a capacidade de ajudar as pessoas a desenvolver e manter as competências relevantes ao longo das suas carreiras profissionais. Só dessa forma será possível aos indivíduos, empresas e à economia colher os benefícios dessas mudanças. O conteúdo desta educação e formação deverá estar, por isso, cada vez mais alinhado com as necessidades de competências do mercado de trabalho.	Economia e trabalho (ET)
Cedefop (2020)	Perceções sobre a educação de adultos e o ensino e formação profissionais contínuos na Europa (vol.1)	A educação de adultos e a educação e ensino profissionais contínuos são essenciais para o desenvolvimento de uma mão-de-obra capacitada, e cujas competências necessitam de ser constantemente atualizadas e desenvolvidas. São fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida e permitem aos adultos a aquisição de conhecimentos, as aptidões e as competências de que necessitam para gerir empregos e vidas em constante mudança. A educação de adultos e a educação e ensino profissionais contínuos apoiam igualmente o emprego, a competitividade e a inovação.	Economia e trabalho (ET)

<p>European Commission (2019)</p>	<p>Resultados alcançados no âmbito da Agenda Europeia Renovada para a Educação de Adultos: Relatório do Grupo de Trabalho de aprendizagem de adultos (2020) sobre a educação de adultos (2018-2020)</p>	<p>A educação de adultos, tal como é entendida na UE, abrange toda a gama de atividades de aprendizagem formal, não formal e informal – tanto gerais como profissionais – realizadas por adultos depois de terminada a educação inicial. A educação de adultos pode ter diferentes objetivos para um aprendiz. Pode ser empreendida para o desenvolvimento de um negócio pessoal, para obter trabalho, para desenvolver uma atividade que esteja a desempenhar, ou que pretenda desempenhar no futuro, para crescimento pessoal, ou uma mistura destas e de outras razões.</p> <p>A educação de adultos traz benefícios consideráveis para os próprios aprendentes, para os empregadores e para a comunidade em geral. A educação de adultos contribui para todos os domínios políticos abrangidos pela Comissão Europeia, uma vez que todos eles dependem, em certa medida, das competências das pessoas. As competências são necessárias para implementar as estratégias europeias relacionadas, por exemplo, com o emprego, o crescimento e o investimento; a inovação; a sustentabilidade ambiental da Europa; a democratização da Europa e com a transformação das sociedades europeias para que tornem mais justas socialmente.</p> <p>Os benefícios para os adultos (alunos) são vários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de ordem económica: ter maior empregabilidade, aceder a trabalhos com melhor qualidade e a rendimentos mais elevados; • relacionados com o bem-estar: melhoria do bem-estar geral e da saúde individual e coletiva; • Sociais: ativação e aumento da participação em atividades comunitárias e cívicas <p>Os benefícios para os empregadores estão relacionados com a melhoria da competitividade, produtividade, inovação e rentabilidade das empresas, através de uma maior motivação da força do trabalho.</p> <p>Para a comunidade, os benefícios traduzem-se numa maior competitividade económica e no aumento do Produto Interno Bruto, que por sua vez terá impacto na saúde, no ambiente e na inclusão dos membros destas comunidades.</p>	<p>Economia e trabalho (ET) Desenvolvimento pessoal, social e cívico (DPSC)</p>
<p>Council Recommendation (2016)</p>	<p>Recomendações do Conselho, 19 de Dezembro de 2016, sobre percursos de melhoria de competências: novas oportunidades para os adultos</p>	<p>Na sociedade atual, é imperativo que todos os indivíduos estejam equipados com um vasto conjunto de aptidões, conhecimentos e competências, incluindo níveis suficientes de literacia, numeracia e competências digitais que lhes permitam realizar todo o seu potencial, desempenhar um papel ativo na sociedade e assumir as suas responsabilidades sociais e cívicas.</p> <p>As ofertas de emprego exigem um nível cada vez mais elevado e um leque mais alargado de competências. No futuro haverá menos oferta de empregos pouco qualificados. A grande maioria dos empregos exigirá um certo grau de competências digitais e haverá cada vez mais empregos pouco qualificados para os quais são necessárias algumas competências essenciais</p>	<p>Economia e Trabalho (ET) Desenvolvimento pessoal, social e cívico (DPSC)</p>

		genéricas como a comunicação, a resolução de problemas, o trabalho em equipa e a inteligência emocional (competências transversais).	
UNESCO (2020)	Adotar uma cultura de aprendizagem ao longo da vida. Contribuição para a iniciativa Futures of Education	Cada vez mais, a comunidade mundial reconhece que a ALV – disponível para todos, em todas as fases e em todas as esferas da vida das pessoas – é fundamental para enfrentar os múltiplos desafios que a humanidade enfrenta. A aprendizagem ao longo da vida promove a capacidade de as pessoas lidar com a mudança e construir o futuro que desejam. Isto é profundamente importante, dadas as perturbações e incertezas resultantes das ameaças e oportunidades das alterações demográficas, da crise climática, do rápido avanço da tecnologia e, mais recentemente, da pandemia COVID-19. O crescimento da política populista, a disseminação deliberada da desinformação e a consequente ameaça à democracia realçam o papel crucial da ALV na promoção de uma cidadania ativa e informada. A ALV também melhora a empregabilidade e o espírito de empresarial através do desenvolvimento de competências como a criatividade, melhora a saúde pública e o bem-estar e constrói comunidades mais coesas e resistentes. Em suma, a ALV contribui de forma significativa para o desenvolvimento sustentável, tanto a nível mundial como a nível nacional e local.	Holística (H) Economia, saúde, desenvolvimento pessoal, sustentabilidade, ambiente, bem-estar, cidadania...
UNESCO (2019)	4º Relatório Global sobre a Educação e Formação de Adultos	<p>Não deixar ninguém para trás. Foi esta a mensagem retumbante da Agenda 2030 das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável e dos seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Através do ODS 4 a Agenda insta os Estados-Membros a garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e a promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, sublinhando a natureza interligada de todos os ODS. Os ODS deverão ser trabalhados de uma forma holística para se conseguir realizar todo o seu potencial transformador, sobretudo no que se refere ao seu impacto para as populações mais vulneráveis e excluídas do planeta.</p> <p>A educação e aprendizagem de adultos (EFA) tem um papel crucial a desempenhar neste contexto, apoiando a realização não só do ODS 4, mas também de uma série de outros objetivos, incluindo aqueles que se focam nas alterações climáticas, pobreza, saúde e bem-estar, igualdades de género, trabalho digno e crescimento económico e ainda nos que dizem respeito às cidades e comunidades sustentáveis.</p> <p>É anunciada uma nova visão da EFA, em concomitância com o reconhecimento da sua importância para responder aos desafios educativos, culturais, políticos, sociais e económicos contemporâneos.</p> <p>A EFA deve contribuir para a revitalização da aprendizagem privada, comunitária e económica, capacitando as pessoas para assumirem o controlo do seu destino.</p> <p>Este relatório reconhece o valor e a relevância das tecnologias da informação e da comunicação para a EFA, entendendo-as como tendo um grande potencial para melhorar o</p>	Holística (H)

		<p>acesso dos adultos a uma variedade de oportunidades de aprendizagem, resultando numa maior equidade e inclusão.</p> <p>Ao centro estará uma mudança no que concerne à visão e atenção disponibilizada à educação de adultos, com o objetivo de compreender mais amplamente este campo no qual a aprendizagem se terá tornado tão central como a educação para uma discussão sobre estes temas.</p>	
--	--	---	--

A primeira conclusão a retirar desta análise é a presença de uma aparente diluição entre o que se entende por EALV e EFA nos discursos destes relatórios e documentos, no que aos seus pressupostos diz respeito. Esta ideia remete-nos para uma EFA apresentada enquanto ferramenta da EALV, partilhando, dessa forma, dos seus objetivos e da visão que a vai definindo entre cada uma destas entidades.

Relativamente às conclusões a retirar sobre os princípios orientadores da EALV e da EFA, que constam dos relatórios e documentos produzidos pela União Europeia (Cedefop, Comissão Europeia e Conselho da UE) e pela OCDE, a análise permitiu atestar uma prevalência transversal da visão instrumental e económica sobre a EALV e a EFA nestas entidades. São discursos maioritariamente centrados na aquisição de competências para o mercado de trabalho, na progressão na carreira e no desenvolvimento de uma economia global, digital e competitiva. No entanto, é de notar que, apesar da presença inequívoca de um enfoque mais económico e profissional, especialmente nos discursos do Cedefop e da OCDE (proficiência, inovação, competitividade, produtividade, mais e melhores empregos), também foi possível encontrar referências ao impacto da EALV e da EFA no desenvolvimento pessoal, social e político das pessoas (desenvolvimento do seu potencial, da sua cidadania e participação ativa na comunidade, saúde e responsabilidade...), sem deixar de fora objetivos mais amplos relacionados com a implementação das estratégias da UE e da OCDE relacionados com a promoção da democracia e da justiça social, da igualdade de oportunidades, da inovação e da sustentabilidade e ambiente.

Com uma visão tradicionalmente humanista sobre a EALV e a EFA, a UNESCO reflete atualmente uma visão holística, dando conta de toda a extensão do seu impacto nos objetivos a definir: economia, demografia, saúde e bem-estar, desenvolvimento pessoal, capacitação, sustentabilidade e ambiente e cidadania.

Os relatórios e documentos mais recentes surgem como guias de ação, partilhando práticas e recomendações de melhoria, sem dar um lugar de destaque à discussão teórica em torno dos princípios e conceitos da EALV. Embora na EFA, e especialmente nos documentos produzidos pela União Europeia, se reconheça a necessidade de uma (re)definição de conceitos: «... não está disponível uma definição harmonizada de educação de adultos com demarcações claras [se é possível desenvolvê-la], o que dificulta as comparações entre países.» (European Commission, 2019:36).

Efetivamente, e apesar de se reconhecer a sua heterogeneidade, foi-se procurando viabilizar a sua comparação, permitindo avaliar a EFA a partir dos dados disponíveis fornecidos pelos vários inquéritos, como é exemplo o *Adult Education Survey* (AES) (Eurostat, 2007, 2011 e 2016a). Algumas das entidades supra identificadas têm, assim, procurado contribuir para um conhecimento mais amplo das diferentes realidades da educação e aprendizagem de adultos, tanto no que concerne à participação dos adultos em modalidades de aprendizagem e educação, quer no que diz respeito ao financiamento destas atividades, modalidades e oferta, divulgação e públicos a quem esta se dirige (UNESCO, 2019).

Existem, porém, aspetos comuns independentemente da entidade/organização e da visão que orienta os seus discursos, como o reconhecimento da aprendizagem e da educação enquanto instrumentos necessários para enfrentar os desafios quotidianos que resultam da velocidade das transformações das sociedades organizadas e estruturadas em torno do conhecimento, transformando as qualificações em recursos nos quais é urgente investir para se desenvolver:

- A comunidade mundial reconhece que a aprendizagem ao longo da vida - disponível para todos, em todas as fases e em todas as esferas da vida das pessoas - é fundamental para enfrentar os múltiplos desafios que a humanidade enfrenta (UNESCO, 2020).
- A educação de adultos traz benefícios consideráveis para os próprios aprendentes, para os empregadores e para a comunidade em geral (European Commission, 2019).
- A educação de adultos e a educação e ensino profissionais contínuos são essenciais para o desenvolvimento de uma mão-de-obra capacitada, e cujas competências necessitam de ser constantemente atualizadas e desenvolvidas. São fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida e permitem aos adultos a aquisição de conhecimentos, as aptidões e as competências de que necessitam para gerir empregos e vidas em constante mudança (Cedefop, 2020).
- Os decisores políticos há muito que reconheceram que a participação dos adultos na aprendizagem é fundamental para libertar os benefícios de um mundo do trabalho em mutação (OECD, 2020a)

O conhecimento sobre as ideias-chave que marcam a visão e os pressupostos em torno da EALV e a EFA no mundo e na Europa, permitirá uma melhor compreensão das suas estruturas nos designados países do Sul da Europa.

3.1.1 Definições de aprendizagem e educação formais, não formais e informais

Existem, relativamente à EALV e à EFA, três conceitos-chave relacionados com o tipo de educação e de atividades de aprendizagem a que ambas se referem: (1) formal, (2) não formal e (3) informal¹⁴. A nível europeu, existem duas obras de referência dedicadas à definição de educação formal, não formal e informal (Comissão Europeia/Eurydice, 2011): o glossário do Cedefop (2004/2008) e o manual do Eurostat Classification of learning activities (Eurostat, 2016b). Para além destes, é possível acrescentar a proposta do 4º GRALE (Global Report on Adult learning and education, UNESCO, 2019) para esta definição.

Quadro 2 Definições de educação formal, não formal e aprendizagem informal: Cedefop, Eurostat e UNESCO

Entidade	Educação Formal	Educação Não formal	Aprendizagem informal
Cedefop (2008)	Atividades ensinadas num contexto organizado e estruturado. Concebida explicitamente como aprendizagem. Geralmente culmina na validação e certificação e é intencional.	Atividades integradas em atividades planeadas não explicitamente designadas como atividades de aprendizagem. Intencional	Não organizado ou estruturado. Resultante das atividades da vida quotidiana. Normalmente, não intencional
Eurostat (2006)	Atividades ensinadas no sistema de instituições de ensino formal (incluindo o ensino dual). Constitui uma sequência contínua de ensino intencional	Atividades promovidas dentro e fora de estabelecimentos de ensino. Atividades organizadas e contínuas. Não segue necessariamente o sistema de escala. Duração variável. Intencional.	Menos organizada e estruturada do que educação formal. Intencional. Distinção entre a aprendizagem aleatória e não intencional. É, no entanto, uma forma de aprendizagem que fica excluída da observação estatística.
4º GRALE (2019)	Tem lugar num estabelecimento de ensino ou de formação que faz parte do sistema de ensino formal de um país. É estruturado em termos de objetivos de aprendizagem, tempo de aprendizagem ou apoio à aprendizagem. Conduz à certificação.	É ministrado fora dos programas regulares do sistema educativo formal. É oferecido, normalmente, sob a forma de cursos de curta duração, workshops ou seminários. Muitas destas ofertas acontecem no local de trabalho, em centros	Inclui formas de aprendizagem que são intencionais ou deliberadas, mas não são institucionalizadas. Pode incluir atividades de aprendizagem que ocorrem na família, no local de trabalho, na comunidade e na vida

¹⁴ Note-se que, em Portugal, a aprendizagem informal não integra a educação e formação de adultos por ser resultado de um processo de autoaprendizagem.

comunitários ou através das atividades de organizações e grupos da sociedade civil. É intencional do ponto de vista do aprendente. Normalmente, não conduz à certificação. É estruturado em termos de objetivos de aprendizagem, tempo de aprendizagem ou apoio à aprendizagem.

quotidiana, de forma autónoma, familiar ou social. **Acidentais ou aleatórias:** formas de aprendizagem que não são concebidas para gerar aprendizagem. Podem ocorrer como um subproduto das atividades quotidianas. Embora este tipo de aprendizagem esteja fora da esfera das políticas públicas e não integre as estatísticas sobre a participação na educação e aprendizagem de adultos, não pode ser ignorado. A questão de olhar para a vida quotidiana como o currículo da aprendizagem acidental passa a ser a seguinte: que oportunidades de aprendizagem oferece a vida vivida de uma pessoa?

As definições supra identificadas atestam que estamos perante um campo multiforme e complexo (Ávila, 2023). Entre a diversidade dos seus promotores, das suas ofertas, e dos seus públicos, acrescem ainda umas outras tantas atividades que se perdem nas malhas desta categorização, por apresentarem características difusas sendo, por isso, mais difíceis de classificar. As designadas zonas cinzentas deste campo são típicas de um exercício que pretende abranger o maior número possível de realidades numa única definição. Note-se que esta complexidade do campo da EALV e da EFA extravasa a diversidade encontrada em cada país, refletindo-se nas diferenças que se poderão encontrar entre diferentes países. Dessa forma, e apesar das suas limitações estas definições vão contribuir para a compreensão mais aprofundada da realidade da EALV e da EFA nos quatro países selecionados para este exercício de comparação.

3.2 Países do *Sul da Europa*: sistemas de educação e aprendizagem de adultos e a participação dos adultos na aprendizagem ao longo da vida

Porque é que devemos falar dos países do *Sul da Europa*? Trata-se de uma categoria analítica baseada na suposta partilha de alguns traços e características entre os países que a compõem (económicos, sociais, educativos). Estes países partilham também raízes culturais ancoradas no legado plural grego e latino, e uma localização geopolítica que, ao longo dos séculos, os viu alternar entre posições centrais e marginais (Palomba & Cappa, 2018). No entanto, é importante refletir sobre o facto de esta designação ter sido utilizada

como via rápida para uma diferenciação (depreciativa) em relação ao resto do grupo que compõe a chamada Europa Ocidental. Implícita nesta divisão está uma ideia de periferia, de atraso em relação aos parâmetros económicos, sociais e educativos dos países europeus considerados mais avançados. Tem sido atribuído a estes países um conjunto de lacunas estruturais a resolver para que possam ultrapassar a distância que os separa do resto da Europa Ocidental. Segundo Boaventura de Sousa Santos (como citado em Palomba & Cappa, 2018), existe uma marginalização do Sul facilmente identificável nos relatórios políticos, e outros documentos que parece revelar uma espécie de colonização interna à Europa, orientada pela ideia da existência de uma só Europa e de uma só modernidade ocidental, que se tornou mais visível durante a recente crise económica que afetou particularmente estes países.

A área vagamente indicada como Europa do Sul¹⁵, inclui Portugal, Grécia, Itália e Espanha. Tem sido atribuído um conjunto de afinidades políticas e culturais, sobretudo a nível europeu, entre esses países, mas sem nunca existir uma sobreposição perfeita. Quando analisada mais de perto, esta classificação deixa de fora tudo o que os distingue, as suas singularidades e aspetos que podem ajudar a compreender melhor as suas diferenças quando comparados. Por exemplo, Itália, Espanha e Portugal são latinos, mas a Grécia não; enquanto os regimes autoritários do século XX vigoraram em Portugal, Espanha e Grécia até à década de 1970, em Itália foram abolidos após a II Guerra Mundial; a sua integração na UE também ocorreu em fases distintas, a Itália em 1958, como país fundador; e mais tarde, na década de oitenta, Portugal, Espanha e Grécia; relativamente à religião, enquanto na Grécia a igreja ortodoxa é dominante, em Portugal, Espanha e Itália é a igreja católica que detém maior uma força e tradição. No que se refere aos sistemas públicos nestes países, nos quais se inclui a educação, em Itália e Espanha são parcialmente organizados por estruturas regionais, enquanto em Portugal e na Grécia a sua organização depende de um Ministério (nacional) da Educação (Abrantes et al., 2016). A singularidade de cada país influencia obviamente as políticas e os sistemas educativos destes países, não sendo a ALV e EFA uma exceção.

¹⁵ A opção de não incluir a França neste conjunto vem em consonância com a opção de alguns dos mais recentes estudos comparativos em educação do Sul da Europa (Palomba & Cappa, 2018), que a considera um país de exceção que tem vindo a tentar encontrar o seu próprio lugar na Europa.

2 OCDE (2020) <https://gpseducation.oecd.org/>

3.2.1 A estrutura dos sistemas educativos do Sul da Europa

A análise dos sistemas educativos dos países do Sul da Europa selecionados para este exercício comparativo foi realizada a partir dos diagramas da OECD (2020c)¹⁶ (ver anexo I) sobre os sistemas de educação destes países. Em relação aos sistemas educativos destes países, estes diagramas dão conta das diferenças na sua estrutura de educação formal, ou seja, da educação inicial à educação de adultos. Numa primeira análise, é assim possível destacar com alguma facilidade as diferenças encontradas na relação entre idade e o nível de escolaridade obrigatória, a divisão entre níveis de ensino e as idades correspondentes, ou ainda o lugar ocupado pelas subestruturas de EFA em cada país, e da relação destas com os níveis de escolaridade obrigatória em vigor.

Porém, após um olhar mais atento aos quatro diagramas da OCDE (ver anexo I) destes países do Sul da Europa, especificamente no que respeita à EFA, é possível encontrar outras diferenças que merecem ser destacadas e refletidas. Veja-se o caso da Grécia, onde a educação formal de adultos abrange apenas os níveis 1 e 2 da ISCED¹⁷, enquanto nos restantes países abrange desde o nível 1 até ao nível 3 da ISCED.

A universalização da educação consubstanciada e instrumentalizada através da escolaridade obrigatória também apresenta ligeiras diferenças entre os quatro países. Em pontos opostos estão a Grécia e Portugal, na Grécia a escolaridade obrigatória começa aos 4 anos (desde 2018/2019) e termina aos 14/15 anos. A escolaridade obrigatória é de 10/11 anos, o que corresponde à ISCED 2, e em Portugal a escolaridade obrigatória é de 12 anos (desde 2009), começando aos 6 anos e terminando na ISCED 3, ou seja, aos 17/18 anos. A Itália e a Espanha têm alguns pontos em comum no que diz respeito à escolaridade obrigatória: por exemplo, em Itália, a escolaridade obrigatória é de 10 anos e decorre entre os 6 e os 16 anos de idade, correspondendo à ISCED 3. Abrange todo o primeiro ciclo de ensino e dois anos do segundo ciclo. Os dois últimos anos da escolaridade obrigatória podem ser frequentados numa escola secundária ou no âmbito do sistema regional de ensino e formação profissional; em Espanha, a escolaridade obrigatória é também de 9/10

¹⁶ Fonte: OECD (2020c) <https://gpseducation.oecd.org/>

¹⁷ International Standard Classification of Education (ISCED, 2011): ISCED 0: Educação infantil (a baixo da Primária/1º ciclo do Ensino básico em Portugal); ISCED 1: Ensino Primário (1º ciclo do ensino básico em Portugal); ISCED 2: Ensino secundário inferior (2º e 3º ciclo do ensino básico em Portugal); ISCED 3: Ensino secundário superior (ensino secundário em Portugal); ISCED 4: Ensino pós-secundário, não superior (dupla certificação em Portugal); ISCED 5: Ensino superior de curta duração (curso técnico superior profissional em Portugal); ISCED 6: Licenciatura ou nível equivalente; ISCED 7: Mestrado ou nível equivalente; ISCED 8: Doutoramento ou nível equivalente.

anos, começa aos 6 anos, mas termina aos 15/16 anos e corresponde igualmente à ISCED 3. Note-se que, embora três destes países tenham uma escolaridade obrigatória correspondente à ISCED 3, existem diferenças significativas entre eles no que respeita à organização da estrutura da educação formal, o que faz com que o nível que apresentam seja diferente.

Relativamente à EFA, ao analisarmos o sistema educativo português, verificamos a existência de uma espécie de subsistema (Capucha, 2013) que acompanha os quatro níveis do sistema e educação formal (ISCED 1, 2, 3 e 4). Este subsistema é constituído por várias modalidades de educação formal dirigidas a adultos, abrangendo diferentes grupos-alvo, que procuram responder às necessidades de qualificação dos indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos.

Para a Grécia, a EFA, que abrange desde o ISCED 1 ao 4, também surge como uma subestrutura (como a educação para necessidades especiais) sugerindo que esta possa estar fora do sistema de educação formal. A ausência de uma tradição de educação não formal de adultos, a par de uma escolaridade obrigatória que termina na ISCED 2, parece não ter impedido a EFA de acontecer sob a égide de diferentes pressupostos, entre o formal e o não formal.

Em Espanha, a EFA integra o sistema educativo, compreendendo desde a ISCED 1 à ISCED 4. Destina-se a adultos com 18 ou mais anos e, excepcionalmente, a trabalhadores com 16 anos que não possam frequentar a escola num horário regular, de que são exemplos os atletas federados.

Em Itália, a EFA é também uma subestrutura do sistema de ensino formal que inclui todas as atividades destinadas ao enriquecimento cultural, à requalificação e à mobilidade profissional dos adultos. A *educação escolar para adultos* prevê apenas atividades centradas na aquisição de uma qualificação, bem como cursos de alfabetização e de língua italiana. As *escolas para adultos* oferecem educação para adultos e destinam-se a pessoas com idade igual ou superior a 18 anos e com baixos níveis de escolaridade, independentemente da sua nacionalidade. A certificação dos adultos a partir destas modalidades poderá ir até ao nível 4 da ISCED.

A informação encontrada nestes diagramas parece atestar algumas das análises em torno da educação formal de adultos que têm sublinhado a forma como alguns sistemas educativos nacionais a concebem enquanto estruturas *exteriores*, ou seja, como uma

dimensão subordinada e secundária da comunidade educativa (Capucha, 2013; Cedefop, 2016; European Commission, 2019).

Abrangendo, também a educação não formal, a EFA envolve outros atores estratégicos para além da educação formal e dos seus sistemas educativos. No entanto, isso não nos deve impedir de refletir sobre esta ideia de lugar *desocupado* na estrutura educativa formal, sobretudo em países onde o combate ao défice de qualificação da população se tem revelado num processo longo e difícil (como é o caso de Portugal).

Para além deste lugar *à parte do sistema*, o relatório do grupo de trabalho europeu sobre educação de adultos (European Commission, 2019) refere a existência de diferenças entre países que parecem ser explicadas pelo maior ou menor investimento histórico na educação inicial de crianças e jovens. Assim, nos países com maior investimento na educação inicial, a oferta para adultos é diluída e não é possível encontrar dispositivos/programas específicos para este público. Por outro lado, nos países que enfrentaram o desafio do abandono escolar precoce e das baixas qualificações da sua população, a oferta e os programas para adultos são mais facilmente detetados, embora continuem a figurar fora do sistema educativo nacional e se distribuam por uma miríade de dimensões: formação profissional, intervenção social, cidadania, cultura, etc. Como conclusão a retirar, que extravasa a realidade destes quatro países, a OCDE (2019) referiu que nenhum sistema de educação de adultos é perfeito, lembrando que todos os países enfrentam desafios.

3.2.2 Educação de adultos nos países do Sul da Europa: contextos, políticas e programas, atores estratégicos e tipos de oferta

Com o desiderato de aprofundar a comparação dos sistemas de educação e formação de adultos destes quatro países do Sul da Europa foi analisada a informação disponível e mais recente sobre estes (sub)sistemas, atendendo à sua história, objetivos e estratégias, distribuição de responsabilidades, programas, modalidades, prestadores, prioridades políticas e reformas.

Apesar das forças da globalização e do impacto das agendas políticas da UE, continuam a existir padrões consideráveis de variação nas políticas nacionais. Cada país parece desenvolver a sua estratégia tentando encontrar um equilíbrio que lhe permita respeitar, tanto as diretrizes gerais da UE, como os seus contextos nacionais específicos.

Breve história da educação de adultos dos Países do Sul da Europa

A história da EFA nestes quatro países foi desvelada a partir da informação disponibilizada pela Comissão Europeia/Eurydice (2021)¹⁸ sobre os sistemas educativos nacionais e deu conta de mais alguns elementos diferenciadores entre estes países, desde logo pela antiguidade das estruturas de educação e formação de adultos de cada país, e pela forma como estas se materializam.

Começando pela história mais recente, surge a Itália que desde 1997 tem em funcionamento um sistema de educação de adultos organizado pelos Centros Permanentes Locais (CTPs), responsáveis por cursos noturnos ministrados em instituições de ensino secundário superior. Em 2007, iniciou uma reforma ao sistema de educação de adultos que começou em 2012 e terminou em 2015/2016. A reforma substituiu o nome *educação de adultos* por *educação escolar para adultos* (IDA), limitando as atividades educativas à aquisição de uma qualificação com o objetivo de elevar o nível de educação da população adulta. A mesma reforma criou também os Centros Provinciais de Educação Escolar para Adultos (CPIAs), que, juntamente com as escolas secundárias superiores para os cursos de segundo nível, substituíram os actuais CTPs e cursos noturnos. Os CPIAs são instituições de ensino autónomas, organizadas em redes e têm o mesmo grau de autonomia que as escolas regulares (instalações, pessoal e órgãos governamentais). Os cursos ministrados pelos CPIAs estão abertos a pessoas com idade igual ou superior a 16 anos e podem certificar adultos até ao nível 4 da ISCED.

Em Portugal, um dos objetivos centrais da revolução de 25 de abril de 1974, foi a democratização do ensino, o que fez com que a melhoria dos níveis gerais de qualificação da população portuguesa tivesse passado a estar no centro das políticas educativas das últimas décadas. Embora, tal como foi possível atestar no capítulo 2 desta pesquisa, seja antiga¹⁹ a preocupação com a qualificação dos adultos, em Portugal a história das políticas de educação e formação destinadas a adultos surge envolta numa sucessão de avanços e recuos (Araújo, 2015b; Capucha, 2018). É no período que decorre entre 2000 e 2011 que as políticas de EFA terão deixado de mimetizar as políticas de educação dirigidas a crianças e a jovens, focando-se na necessidade de atender às especificidades da população adulta (Araújo, 2015b). Com efeito, esta foi uma fase de consolidação e de

¹⁸ <http://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>

¹⁹ Uma das primeiras referências foi encontrada no artigo 31.º do Decreto de Lei n.º. 9-223 de 9 de março de 1911 (Araújo, 2015a).

desenvolvimento de políticas, medidas, práticas e orientações pedagógicas dirigidas a adultos, reconhecidas internacionalmente pelo seu carácter inovador e pela sua eficácia, de que são exemplos: a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), tutelada conjuntamente pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade; a construção de um Referencial de Competências-Chave de nível básico para uma Educação e Formação de Adultos pensada a partir de uma abordagem pedagógica de reconhecimento e validação de competências; os primeiros Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) que introduziram a dupla certificação (escolar e profissional); a criação de uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) e de um Sistema Nacional de RVCC, orientado para adultos maiores de 18 anos, que não tivessem o 9º ano do 3º ciclo, entre outras tantas medidas e ofertas que foram contribuindo para a melhoria dos níveis de certificação escolar e qualificação profissional da população adulta (Araújo, 2015b).

Na senda de todas estas medidas e orientações, em 2005, é apresentada a Iniciativa Novas Oportunidades, novamente sob a alçada conjunta dos Ministérios de Educação e do Trabalho e da Solidariedade, com o objetivo de elevar a qualificação da população portuguesa, tendo como referência o 12º ano de escolaridade. Embora tenha sido um período bem-sucedido no que concerne às metas alcançadas da certificação de adultos (Capucha, 2013), foi procedido de mais uma fase de retrocessos entre 2012-2014 (Araújo, 2015b). Desde 2016, ao abrigo do Programa Qualifica, que Portugal concentra a sua oferta de educação e formação de adultos em centros específicos de orientação, encaminhamento e educação de adultos designados por Centros Qualifica. As modalidades promovidas por estes centros e pela miríade de outros promotores do campo nacional da EFA continuam a compreender uma certificação do nível 1 ao 4 da ISCED. São, atualmente, dois os organismos com responsabilidades na EFA: a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, I.P.) e o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, I.P.).

A Grécia, apesar de não ter uma longa tradição na educação não formal de adultos, e de uma EFA que não ultrapassou durante alguns anos o ISCED 2, apresenta uma das mais longas histórias de educação de adultos destes quatro países do Sul da Europa. A primeira tentativa de introduzir a educação de adultos na Grécia remonta a 1929 e, desde então, uma série de políticas, estratégias, organismos e estruturas foram ativados com base numa visão que visava a sua expansão. Desde o ano 2000, a Grécia passou a adotar uma visão

holística sobre a educação adultos, incluindo nela todos os tipos de atividades de aprendizagem organizadas dirigidas a adultos que procuram: enriquecer os seus conhecimentos, desenvolver capacidades e competências, desenvolver a sua personalidade e desenvolver uma cidadania ativa. Em 2003, foram fundados centros de Educação de Adultos e escolas para pais, e em 2010 foi criado o Organismo Nacional de Certificação de Qualificações (EOPP). Algumas substituições de nomes e fusões ocorreram durante 2011 e 2014. Em 2016, foi estabelecida uma reforma na governação com a Lei 3879 - Validação das qualificações dos Educadores de Adultos: a fim destes poderem participar em programas de educação de adultos promovidos pelo Ministério da Educação. (European Commission, 2019). Em 2020, encontrava-se a decorrer uma reforma do Ensino e Formação Profissional e da Aprendizagem ao Longo da Vida, com impactos na reorganização de algumas das suas principais estruturas organizacionais, como o Secretariado-Geral do Ensino e Formação Profissional, Aprendizagem ao Longo da Vida e Juventude e o Ministério da Educação e Assuntos Religiosos, para que conseguissem apoiar esta nova direção política da EFA no país. De acordo com alguns dos dados mais recentes disponibilizados pela Comissão Europeia/Eurydice (atualizados em 2023), a oferta de educação e formação de adultos na Grécia pode certificar adultos até ao nível 4 da ISCED.

Com uma história da EFA a remontar o século XIX, altura em que integra a legislação educativa, durante muitos anos, em Espanha, esta foi integrando atividades de universidades populares, associações culturais, políticas, operárias e religiosas, e das escolas municipais para adultos. Até à década de 1970, o foco da EFA foi a formação profissional e a alfabetização de adultos (campanhas), e a oferta era regulada pela Lei Geral da Educação. Em 1990, a Lei sobre a Organização Geral do Sistema Educativo desenvolveu o conceito de aprendizagem ao longo da vida, tornando-o um princípio do sistema educativo.

Em Espanha, os adultos também são certificados por esta via até ao nível 4 da ISCED, sendo uma oferta dirigida a pessoas com mais de 18 anos de idade. O objetivo é que estas possam adquirir, atualizar, completar ou expandir os seus conhecimentos e competências, potenciando o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A oferta de educação de adultos é partilhada entre as autoridades educativas reguladas pelo Ministério da Educação, Cultura e Desporto da Cidade Autónoma de Ceuta e Melilla e pelos Departamentos de Educação das Comunidades Autónomas, na sua área de gestão, que

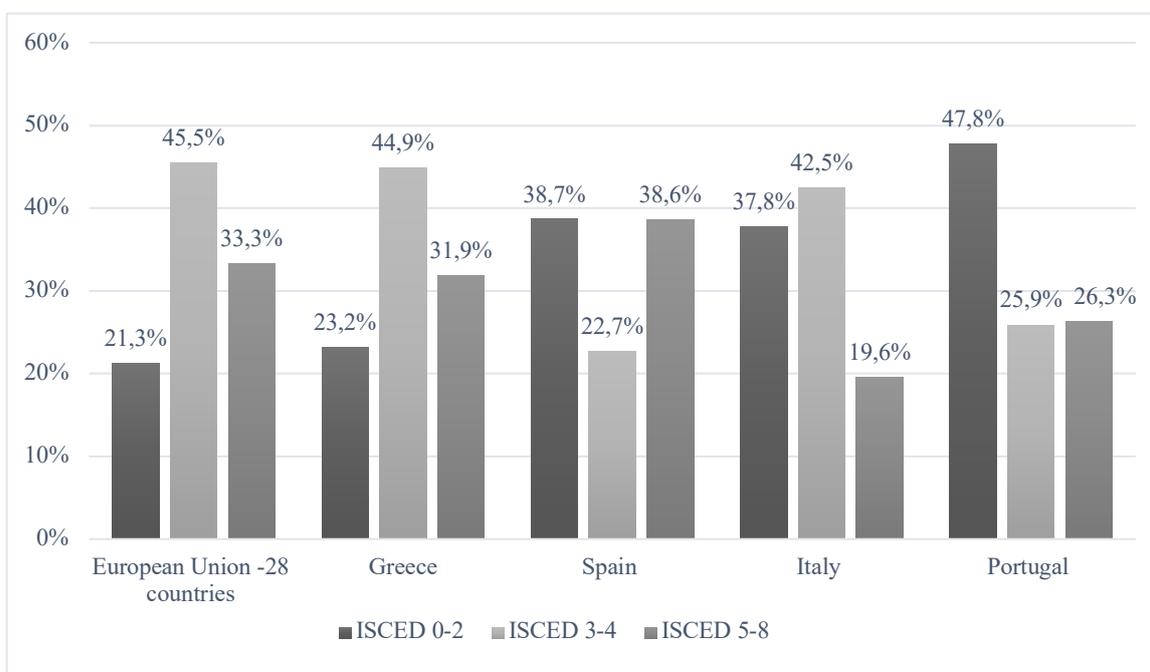
regulam a oferta de educação de adultos. A oferta das autoridades de emprego é regulada pelo Ministério do Emprego e da Segurança Social, com a colaboração do Serviço Público de Emprego do Estado, e pelas Comunidades Autónomas e os seus próprios serviços regionais de emprego. As autarquias locais participam na organização da oferta de educação e formação, nomeadamente através das universidades populares.

Se por um lado a história das estruturas de EFA de cada um destes países permitiu captar algumas das suas idiossincrasias, inscritas nos diferentes ritmos que marcaram a evolução da EFA em cada contexto, por outro também deixaram clara a influência da UE no que concerne a esta área específica da educação e formação destes países. Esta influência é visível nas mais recentes reformas pelas quais estas estruturas foram passando e nas modalidades que cada país oferece atualmente no âmbito da EFA.

A escolaridade da população adulta dos países do Sul da Europa

Um retrato sintético do nível de escolaridade da população de cada um destes países revelou, também, algumas diferenças na relação com a educação formal (Gráfico 6) que importa identificar e refletir.

Gráfico 6 População dos 25-64 anos por nível de escolaridade (%), 2019



Fonte dos dados: Eurostat, última atualização 21-04-2021

Importa referir que relativamente a Portugal, a escolaridade da população adulta tem sido historicamente inferior à média da UE (Araújo, 2015b). Os dados aqui apresentados permitem observar que a percentagem de pessoas com poucas ou nenhuma qualificações (47,8%) é a mais elevada entre os restantes países do Sul da Europa, e que a percentagem de pessoas com qualificações de nível médio (25,9%), embora tenha aumentado significativamente, continua a ser a segunda mais baixa destes países, sendo a mesma situação aplicável ao ensino superior.

Na Grécia, a percentagem de pessoas com qualificações de nível médio (44,9%) é ligeiramente inferior à média da UE (45,5%), enquanto a percentagem de diplomados do ensino superior (31,9%) está muito próxima da média da UE (33,3%).

Em Itália a percentagem da população até aos 64 anos com ensino superior (19,6%) é inferior à média da UE-28 (33,3%). A Itália é também um dos quatro países, juntamente com Portugal e Espanha, com o nível mais elevado de pessoas com poucas ou nenhuma qualificações (37,8%).

A percentagem da população adulta com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos com qualificações de nível elevado (ISCED 5-8) (38,6%) é mais elevada em Espanha do que na UE-28 (33,3%). No entanto, a percentagem de pessoas com qualificações de nível médio (ISCED 3-4) é a mais baixa (22,7%) da UE-28. Em concomitância, a percentagem de pessoas até aos 64 anos sem qualificações ou com qualificações baixas é de 38,7%, sendo também uma das mais elevadas da UE. Esta situação dá conta de uma realidade nacional muito desigual entre os que detêm e o que não detêm qualificações e certificações escolares.

Quando comparamos a história do sistema de EFA de cada um destes países com os níveis de escolaridade da sua população, apercebemo-nos que apesar de ser possível encontrar uma relação entre a história da EFA e a escolaridade da população adulta, fica ainda muito por compreender naquilo que os distingue. Por exemplo, do lado dos dois países que apresentam uma história mais recente de EFA (Portugal e Itália) e que contam com uma dependência muito forte de fundos comunitários (EU) para financiar os seus projetos, marcados pela urgência da intervenção nesta área impulsionada pela necessidade de responder às baixas qualificações da sua população adulta, atesta-se ainda um número significativo de pessoas com baixos níveis, ou mesmo sem níveis de escolaridade. Do outro lado, surge-nos a Espanha em que uma percentagem significativa de população muito qualificada contrasta ainda com um volume elevado de população

pouco escolarizada. Assim, tanto na Grécia como em Espanha, embora seja possível encontrar alguns valores acima ou próximos da média europeia em níveis médios e elevados da escolaridade da população (ISCED 5-8; ISCED 3-4), também se identificam valores mais baixos, que carecem de reflexão para se compreenderem o(s) motivo(s) que poderão justificar a sua presença.

Em Portugal, Espanha e em Itália, estudos recentes revelaram a existência de uma profunda desigualdade educacional entre as populações adultas (Martins et al., 2018). A sua multicausalidade faz com que tenham repercussões noutras dimensões das desigualdades destes países, fazendo-se também sentir na participação dos adultos em atividades de aprendizagem ao longo da vida, uma vez que esta parece estar dependente, entre outros fatores, da qualidade da aprendizagem inicial dos indivíduos e, sobretudo, dos seus níveis de escolaridade (Ávila, 2008; Desjardins, 2006; Desjardins & Rubenson, 2013; Lavrijsen e Nicaise, 2017; Capucha, 2018).

Programas, oferta e prestadores de ALE nos países do Sul da Europa

No que se refere à governação e aos quadros políticos, a educação de adultos tende ainda a caracterizar-se mais pela fragmentação do que pelo alinhamento. Isto reflete, em parte, a complexidade do sector e a distribuição de responsabilidades no mesmo (European, Commission, 2019).

A Grécia, a Itália e Portugal apresentam uma oferta especificamente dirigida a adultos, sob a designação de centros - Centros Qualifica, Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida, Centros Provinciais de Educação Escolar - e no âmbito de programas que se encontram em diferentes fases, uns em expansão/transição, outros em consolidação. Note-se que, no caso específico de Espanha, a oferta é bastante mais extensa e diversificada do que as restantes e não assume a forma de programas, ou seja, não surge dependente de linhas de financiamento, o que faz com que não esteja delimitada no tempo nem sujeita à sua volatilidade.

Quadro 3 Programa(s) EFA em vigor nos países do Sul da Europa

País	Ano	Programa(s) atuais de EFA
Portugal	desde 2016	O Programa Qualifica foi implementado com o objetivo de melhorar os níveis de qualificação dos adultos, assenta numa estratégia de qualificação que integra respostas educativas e formativas e diversos instrumentos que promovem a qualificação dos adultos, envolvendo uma rede alargada de operadores. Pretende responder à necessidade de qualificação da população portuguesa que apresenta ainda um significativo défice de qualificação que condiciona o desenvolvimento do país. Pretende aproximar Portugal dos objetivos de convergência em termos de ALV com a média dos países da União Europeia. O programa Qualifica é uma estratégia integrada de formação e qualificação de adultos, desde 2020 existem 310 Centros no país (ANQEP, I.P., 2020).
Grécia	entre 2013-2016 e desde 2020	Entre 2013 e 2016 estiveram em funcionamento Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida, conduzindo a uma atitude positiva em relação à aprendizagem, proporcionando programas de educação de adultos. Está em curso uma nova fase que visa dar continuidade e expandir os centros de aprendizagem ao longo da vida. Desde 2020, está a decorrer uma reforma holística do Ensino e Formação Profissional e da Aprendizagem ao Longo da Vida, e o Secretariado-Geral do Ensino e Formação Profissional, da Aprendizagem ao Longo da Vida e da Juventude/Ministério da Educação e dos Assuntos Religiosos foi reorganizado para apoiar as novas políticas.
Itália	desde 2015	Em Itália, foram criados os Centros Provinciais de Educação Escolar para Adultos (CPIA), uma rede de escolas para adultos da educação de adultos criada a nível provincial em cada região. No total, foram criados 130 CPIA em todas as regiões do país, envolvendo mais de 1200 escolas técnicas/profissionais. (European Commission, 2019, p. 52-53). Atualmente, uma reforma na governação do Sistema de ALV estabelecida pela Lei (92/2021, Legge Fornero) entende a Aprendizagem ao Longo da Vida como um direito individual, introduz a certificação de validação de competências não formais e estimula a construção de redes territoriais (ou seja, a nível regional) (European Commission, 2019, p. 30).
Espanha	em 2021	A educação de adultos continua a ser ministrada em diferentes tipos de instituições, consoante seja oferecida pelas autoridades públicas de educação ou de emprego. Atualmente, existem cerca de 2 416 instituições públicas de educação de adultos (instituições específicas de educação de adultos; salas de aula de educação de adultos integradas em instituições de ensino regular devidamente autorizadas - escolas primárias ou secundárias, ou câmaras municipais e corporações locais), e também instituições de ensino privadas que promovem atividades de educação de adultos. No total, 13 820 entidades oferecem educação e formação de adultos relacionadas com o programa das autoridades de emprego, distribuídas pelas diferentes comunidades autónomas. Na sequência da reestruturação ministerial de janeiro de 2020, o Ministério da Educação e Formação Profissional assumiu a proposta e a execução da política do Governo em matéria de Formação Profissional no sistema educativo, bem como para os cidadãos desempregados e empregados, incluindo os concursos nacionais e regionais, quando estes correspondam a qualquer formação associada a certificados de experiência profissional, bem como a Formação Profissional dual na área da educação

Efetivamente, o único país entre estes quatro, que parece distinguir-se com uma oferta mais consolidada de atividades de educação e formação de adultos é Espanha. A ausência de referência a programas específicos de EALV ou de EFA, ancorada na informação acima mencionada sobre a história do seu sistema de educação de adultos, permite perspetivar a existência de uma estrutura contínua e independente de fundos europeus para funcionar.

Num dos mais recentes relatórios da Comissão Europeia (European Commission, 2019) sobre os resultados que integram a agenda europeia para a educação de adultos, reconhece-se que as iniciativas de educação de adultos centradas em programas ou projetos calendarizados ainda estão muito dependentes do financiamento da UE, o que a par da ausência de políticas públicas que garantam a sua continuidade, parece explicar a volatilidade e a instabilidade dos quadros políticos da educação de adultos em alguns países europeus. Portugal e Itália têm sido os países com maior dependência deste financiamento da UE para a EFA, o que pode ajudar a compreender a sua volatilidade histórica em relação à educação de adultos.

Analisando os programas de EFA de cada um dos países aqui mencionados, temos de um lado os promotores (as estruturas que cada país organizou para gerir a oferta) e, do outro, o conjunto de atividades orientadas para o tipo de educação que cada país oferece (modalidades). De acordo com a informação disponibilizada pela Comissão Europeia/Eurydice (2021), em geral, a oferta de EFA em cada país está organizada da seguinte forma: Competências Básicas; Transição para o mercado de trabalho; Qualificação reconhecida; Outros tipos de educação de adultos subsidiada publicamente e Educação de adultos liberal (popular).

Embora a oferta de competências básicas esteja disponível na maioria dos países, a forma como está organizada difere de país para país. Um bom exemplo disto é o caso da designada educação liberal²⁰ (ou popular) de adultos, que não surge como uma oferta comum nos quatro países (veja-se por exemplo, os casos da Itália e de Portugal). Por outro lado, as ofertas relacionadas com o mercado de trabalho estão presentes em todos os quatro países. O reconhecimento, validação e certificação de competências (formais, não

²⁰ O objetivo da educação liberal de adultos é a promoção do desenvolvimento das pessoas, proporcionando atividades de educação e formação que apoiem a coesão da sociedade, a igualdade e a cidadania ativa, com base no princípio da aprendizagem ao longo da vida. Um aspeto essencial da educação liberal de adultos é o facto de todos terem o direito de se candidatar e participar. Este tipo de educação não confere um diploma ou uma qualificação e o seu conteúdo não é regido por nenhum tipo de legislação (<https://epale.ec.europa.eu/en/blog/liberal-adult-education>)

formais e informais), só existe em Portugal e em Itália. Não obstante, em Itália esta é uma oferta recente, inscrita no seu sistema nacional de validação de competências criado em 2012. Trata-se de uma oferta que ainda não está consolidada, uma vez que enfrenta um conjunto de desafios relacionados com a fragmentação e dispersão regional e política que o país tem tentado ultrapassar (Biasin & Chianese, 2018). Todavia, em Itália e na Grécia, faltam programas específicos de educação de adultos para obter uma qualificação do ensino secundário, o que poderá significar que para aceder a estes níveis os adultos precisam de se inscrever em aulas dentro dos sistemas de educação inicial (European Commission, 2019: 44).

Um facto curioso tem a ver com a forma como o ensino superior é percecionado, ou não, como uma oferta orientada para os adultos. A diferença nesta perceção tem impactos no tipo de ofertas integradas no sistema EFA de cada país. Por exemplo, o único país que inclui o ensino superior na oferta de EFA é a Grécia. No caso específico de Portugal, apesar de esta oferta ter passado a proporcionar uma via de acesso para maiores de 23 anos, os horários (em horário laboral) praticados pela maioria das universidades continuam a ser um obstáculo à participação dos adultos no ensino superior, principalmente no grau de licenciatura (ISCDE 6). Para conhecer com maior profundidade estas diferenças, o quadro seguinte apresenta uma sistematização, a partir da informação disponibilizada pela Comissão Europeia/Eurydice (2021), do levantamento dos promotores e das modalidades de EFA de cada um destes quatros países.

Quadro 4 Promotores e modalidades de EFA nos países do Sul da Europa

País	Promotor	Modalidade(s)
		Adultos pouco escolarizados (1); Formação de oferta (2); Outros (3); Educação de adultos liberal (popular) (4):
Espanha	A oferta de EFA depende de dois tipos diferentes de instituições: Autoridades educativas (1) e laborais (2) (autoridades públicas, organizações empresariais e sindicatos, empresas, formação profissional privada integrada em instituições)	<p>(1) Adultos pouco escolarizados: Ensino básico para adultos: ensino inicial e ensino secundário para adultos; ofertas para Ensino secundário profissional para adultos: Formação profissional de base; e Ensino de línguas: Nível básico de utilizador (A1 e A2); é também uma forte oferta deste prestador a Qualificação reconhecida na idade adulta: Ensino pós-obrigatório - formação profissional avançada; Ensino Secundário Obrigatório - exames para obtenção de uma qualificação; Exame de acesso a estudos conducentes a uma qualificação oficial (ciclos avançados de formação profissional; ensino artístico avançado; universidade); Exame para obtenção de um certificado de línguas;</p> <p>(2) Ofertas de formação - programas destinados a pessoas com necessidades especiais de formação ou com dificuldades de inserção no mercado de trabalho ou na aquisição de qualificações profissionais; formação para desempregados: Formação em alternância (oficinas-escolas, centros de formação profissional, oficinas de emprego); e outros tipos de dispositivos públicos para adultos - Formação a pedido (acções de formação no local de trabalho e autorizações individuais de formação); Formação a oferta (programas para trabalhadores empregados); acções de formação para funcionários públicos das administrações públicas.</p> <p>(3) Outros: Para além da oferta de cursos para migrantes e adultos de grupos sub-representados, foram criados programas para alargar a participação de adultos que vivem em bairros desfavorecidos. O Centro de Inovação e Desenvolvimento da Educação a Distância, com o objetivo de facilitar o acesso à educação de adultos, disponibiliza uma oferta de ensino a distância para adultos, para pessoas com mais de 18 anos - Ensino Secundário a Distância para Adultos e Bachillerato. Algumas Comunidades Autónomas criaram, na sua área de gestão, instituições específicas de ensino à distância para adultos. Um grande número de instituições participa na implementação e manutenção deste projeto. Desde 2014, o Ministério da Educação e da Formação Profissional tem o portal <i>Aprende a lo largo de la vida</i>, com informações e orientações sobre a aprendizagem ao longo da vida (oportunidades de aprendizagem nas proximidades, recursos de aprendizagem, proposta de percursos de formação).</p> <p>(4) Educação de adultos liberal (popular): presente a nível local, incluindo as zonas rurais: instituições específicas para adultos; universidades populares; instituições de iniciativa social; sindicatos; associações de bairro; corporações locais; universidades para adultos.</p> <p>Existe também uma vasta gama de cursos de espanhol para estrangeiros incluídos na oferta formativa dos centros de educação de adultos, com diferentes níveis de literacia linguística (European Commission, 2019, p. 45).</p>

Grécia	<p>A EFA é oferecida através de vários canais e instituições: Sistema de ensino formal (1); Ensino e formação pós-secundária (2); Formação profissional pós-secundária (3); Centros públicos de aprendizagem ao longo da vida (4); Programas de educação de adultos a nível municipal (5); Programas de instituições de ensino superior (6).</p>	<p>Competências básicas (1); Transições para o mercado de trabalho (2); Educação de adultos liberal (popular) (3), e outros subsídios públicos para a aprendizagem de adultos (4):</p> <p>(1) Competências básicas: Escolas de segunda oportunidade - A formação em competências digitais é uma componente do ensino básico oferecida nas escolas de segunda oportunidade; escolas de formação profissional/ESK e escolas de aprendizagem profissional/EPAS do OAED para o ensino pós-secundário inferior; Epangelmatika lykeia - escolas de ensino secundário superior EPAL e escolas de ensino secundário inferior superior ENEEGy-L com necessidades especiais; formação profissional pós-secundária com institutos de formação profissional Institouta Epangelmatikis Katartisis; pós-secundário - programa de aprendizagem.</p> <p>(2) Transição para o mercado de trabalho, inclui o cheque/vale de Formação Profissional (desempregados de várias áreas profissionais)</p> <p>(3) A educação de adultos liberal (popular)tem Centros Públicos de Aprendizagem ao Longo da Vida/KDVM (formação profissional contínua; requalificação; melhoria de competências; educação geral de adultos e orientação profissional) e programas de aprendizagem ao longo da vida nos municípios (adultos desempregados e empregados; independentemente do sexo, nível de habilitações, país de origem, religião, local de residência; jovens, estudantes; aulas de aprendizagem autónoma para grupos sociais vulneráveis - ciganos, reclusos, minorias muçulmanas, migrantes, deficientes).</p> <p>(4) Outros subsídios públicos para adultos: Universidade Aberta Helénica, que confere diplomas de licenciatura (ISCED 6), mestrado (ISCDE 7); doutoramento (ISCED 8); certificado de ensino pré-graduado; certificado de ensino pós-graduado; certificado de frequência de uma unidade curricular.</p>
Portugal	<p>O principal prestador é a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, I.P. - sob a tutela do Ministério da Educação, juntamente com o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, e também o Ministério da Economia e da Transição Digital) com centros especializados de qualificação de adultos: Os centros Qualifica, que podem ser criados por entidades públicas ou privadas (prestadores), tais como agrupamentos de escolas públicas do ensino básico e secundário ou escolas não agrupadas (1), centros de formação</p>	<p>Competências básicas (1); Percursos de conclusão do ensino secundário superior (2); Qualificação reconhecida (3); Transição para o mercado de trabalho (4); Outra oferta de educação de adultos (5); Outros tipos de formação subsidiada publicamente para aprendentes adultos (6):</p> <p>(1) Competências básicas: Programa de competências básicas (leitura, escrita, cálculo, etc.) com vista à posterior integração em cursos de educação e formação de adultos ao nível do ensino básico, ou nível básico de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). Português como língua de acolhimento (migrantes).</p> <p>(2) Percursos de conclusão do ensino secundário superior: adultos que não concluíram um máximo de seis disciplinas/ano dos cursos de nível secundário superior que frequentaram, cujos currículos estão extintos (Decreto de Lei 357/2007).</p> <p>(3) Qualificação reconhecida: Cursos de educação e formação de adultos (Cursos EFA) ministrados por entidades inseridas na rede de entidades formadoras no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ). Podem ou não ter uma formação tecnológica e prática em contexto de trabalho. Podem ser Cursos EFA de nível básico (CITE 1 e CITE 2), e Cursos EFA de nível secundário superior (CITE 3). RVCC profissional e escolar (CITE 1 ao 3)</p>

profissional da rede do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, I.P.), de gestão direta ou parcial (2), empresas e associações ou outras entidades com significativa importância territorial ou setorial e capacidade técnica comprovada relativamente aos seus sectores e utentes (3). Embora outro tipo de oferta, como a educação popular, também faça parte da oferta de ALE, não consta dos documentos oficiais (Comissão Europeia/Eurydice, 2021; European Commission, 2019)

- (4) **Transição para o mercado de trabalho:** Formação modular certificada, que pode ser utilizada como créditos para a obtenção de uma ou mais qualificações e permite a criação de percursos flexíveis. É ministrada por organismos da rede de formação que integram o SNQ - escolas do ensino básico e secundário, centros de formação e de reconversão profissional de gestão direta ou geridos segundo protocolos específicos. Outros podem ser estabelecimentos de ensino privados ou corporativos.
- (5) **Outra oferta de educação de adultos:** como parte da aprendizagem informal e não formal, existem Universidades da Terceira Idade (pessoas com mais de 50 anos) com uma gama de programas com aulas teóricas e práticas.
- (6) **Outros tipos de formação subsidiada publicamente para aprendentes adultos:** Ensino Recorrente, ao nível do ensino secundário; Ensino Secundário Recorrente à distância (ESRad), é modular e utiliza o método b-learning. Programa Jovem +Digital, para adultos desempregados (18-35 anos) inscritos no Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, I.P.)

A oferta de educação liberal (popular) de adultos não está disponível a nível nacional.

A formação de curta duração em TIC é oferecida como parte do ensino básico para adultos pouco qualificados. (European Commission, 2019, p. 46).

A oferta de educação e formação de adultos contempla ainda as modalidades Ensino Recorrente (aprendizagem contínua)

Os principais fornecedores são os centros provinciais de educação de adultos (Centri Provinciali per l'istruzione degli adulti-CPIAs).
Escolas Secundárias Superiores

Competências básicas (1); Qualificação reconhecida (2); Transição para o mercado de trabalho (3); Outros tipos de serviços subsidiados publicamente para adultos (4):

- (1) **Competências de base:** Cursos de primeiro nível organizados em dois períodos lectivos (certificação de primeiro ciclo; certificação das competências de base adquiridas no final da escolaridade obrigatória com referência às actividades previstas nos currículos comuns a todos os ramos dos estudos técnicos e profissionais). Cursos de alfabetização e de língua italiana destinados a adultos estrangeiros.
- (2) **Qualificação reconhecida:** As escolas secundárias superiores oferecem cursos de segundo nível (certificação do ensino secundário superior técnico, profissional e artístico). Todos os cursos podem ser personalizados de acordo com um acordo formativo individual mediante o reconhecimento dos conhecimentos e das competências formais, informais e não formais do adulto.
- (3) **Transição para o mercado de trabalho:** Os CPIAs são também responsáveis pela oferta de educação e formação que ajudem os adultos a adquirir conhecimentos, aptidões e competências para o mercado de trabalho

A oferta de educação liberal (popular) de adultos não está disponível a nível nacional.

Outros tipos de oferta de educação de adultos subsidiada pelo Estado: cursos nos centros de detenção.

Itália

Note-se que, apesar das diferenças internas, as ofertas de EFA de todos estes países seguem uma linha de educação formal de base escolar e uma linha de educação não formal de base profissional. Esta distribuição das ofertas deixa antever uma dupla orientação da EFA, que lhe permite responder em concomitância aos requisitos de uma visão humanista e instrumental sobre a educação e a aprendizagem. Todas as ofertas supra identificadas contemplam os menos escolarizados, mas nem todas oferecem soluções de educação liberal (ou popular), mais focadas no desenvolvimento das pessoas e no *saber-ser*, ou apresentam o ensino superior como parte das modalidades de EFA.

Para além da oferta, é importante garantir um alcance eficaz e um acesso alargado, o que cada país tem vindo a fazer de formas diferentes. Por exemplo, em Espanha, a iniciativa Aula Mentor tem chegado ativamente aos adultos que vivem em zonas remotas através de plataformas de aprendizagem *online*. Também se encontram casos de sucesso, incluindo o programa Qualifica em Portugal, que visa aumentar as competências dos adultos e reconhecê-las, sendo o aconselhamento e a orientação também um dos seus principais objetivos, para fornecer e informar os adultos sobre percursos de aprendizagem adaptados/personalizados. Na Grécia, foi concedida uma maior atenção à orientação e aconselhamento ao longo da vida para futuras reformas (European Commission, 2019: 48).

De acordo com relatório da Comissão Europeia (European Commission, 2019), os países do Sul da Europa que mais dependem de linhas de financiamento europeu para as suas políticas públicas de EFA, são Itália e Portugal²¹. Reconhecendo o impacto desta dependência na volatilidade nas medidas e nas iniciativas de cada um destes países, o mesmo relatório deixa recomendações para que ambos assumam um compromisso de flexibilização dos seus percursos educativos, para lá dos programas financiados em vigor, para melhorar e aumentar o acesso dos adultos às diferentes modalidades e ofertas de EFA. Em Itália, a nível regional, tem estado em curso a implementação de formas inovadoras e flexíveis de aprendizagem, entre as quais o supracitado sistema nacional de validação. Em Portugal, esta a flexibilidade de percursos encontra eco em ofertas como o

²¹ O novo modelo de financiamento para os Centros Qualifica tem uma dotação global de 50 milhões de euros, oriundos de fundos comunitários, o que representa um aumento de aproximadamente 100% face ao modelo anterior (República Portuguesa, XXI Governo. Programa Nacional de Reformas. Lançamento do Programa Qualifica, 6 de março de 2017): <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBAAAAB%2BLCAAAAAAABAAzNDczAAAUEjLnBAAAAA%3D%3D>

RVCC (escolar e profissional), as Vias de Conclusão do Nível Secundário de Educação, ou as formações modulares certificadas (European Commission, 2019: 56-57).

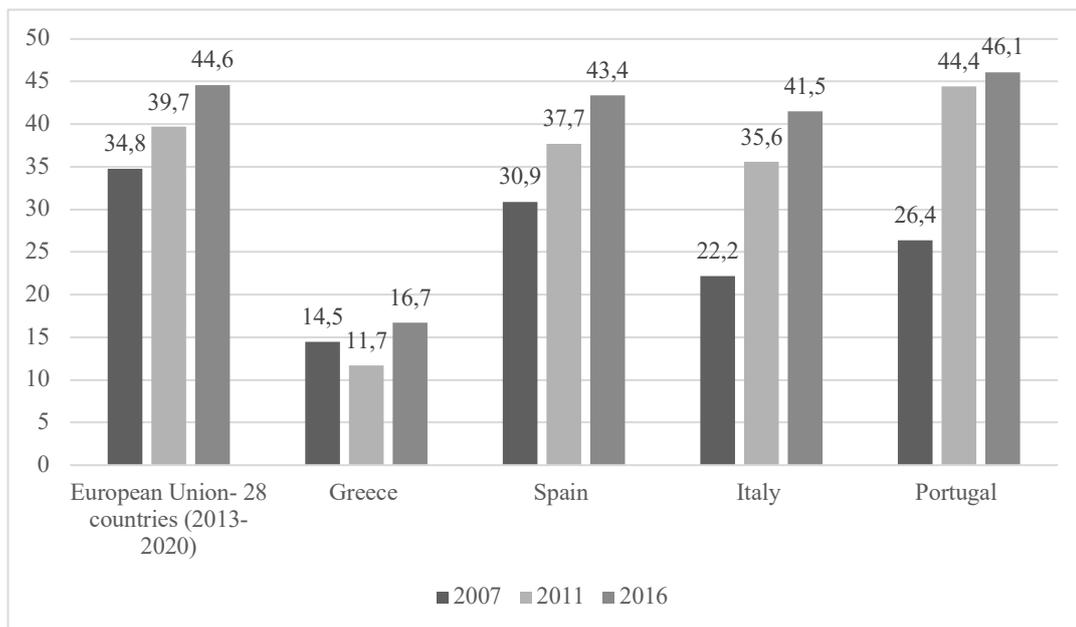
As diferenças entre estes países, no que à EFA diz respeito, podem também ser observadas no enfoque diferenciado na prioridade concedida à aprendizagem de línguas (língua materna e língua estrangeira), ou ao lugar atribuído à aprendizagem de novas tecnologias digitais e à literacia da informação, quer se concentre nos níveis de ensino mais baixos, quer nos mais elevados, organizando uma oferta que, apesar de resultar de orientações gerais comuns (UE), se concretiza no terreno através de medidas/programas e ofertas diferentes, tendo em conta o ponto de partida de cada país relativamente à qualificação da sua população e às suas prioridades políticas.

3.2.3 Participação em atividades EALV nos países do Sul da Europa

A comparação dos quatro países do Sul da Europa, no que concerne à participação dos adultos em atividades (formais, não formais e informais) de EALV, será concretizada a partir da análise dos dados do *Adult Education Survey* (AES), uma das principais fontes estatísticas da União Europeia sobre esta matéria. Trata-se de uma operação de recolha de informação desenhada com o propósito de retratar de forma detalhada a participação e a não participação da população adulta em atividades de educação e formação (formais, não formais e informais). Contando, até à data com três edições (2007; 2011 e 2016), trata-se de um inquérito europeu, coordenado pelo Eurostat, que abrange a população residente com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos. A participação em atividades de educação e formação é medida tendo como ponto de referência os 12 meses anteriores à sua aplicação.

Comparando os resultados da análise diacrónica (de 2007 a 2016) da participação da população adulta dos países do Sul da Europa, em atividades formais e não formais de educação e aprendizagem ao longo da vida, com a média da UE, o gráfico seguinte atesta uma tendência de aumento dos níveis de participação na EALV ao longo do tempo, em todos os 28 países da União Europeia, incluindo nestes quatro países do Sul da Europa. Com Portugal (46,1%) a liderar em 2016, apresentando uma taxa de participação em educação e formação acima da média europeia (44,6%), esta trajetória ascendente é também relativamente semelhante entre Espanha (43,4%) e Itália (41,5%).

Gráfico 7 Taxa de participação em atividades de educação e formação, por idade (25-64 anos), nos países do Sul da Europa (%)

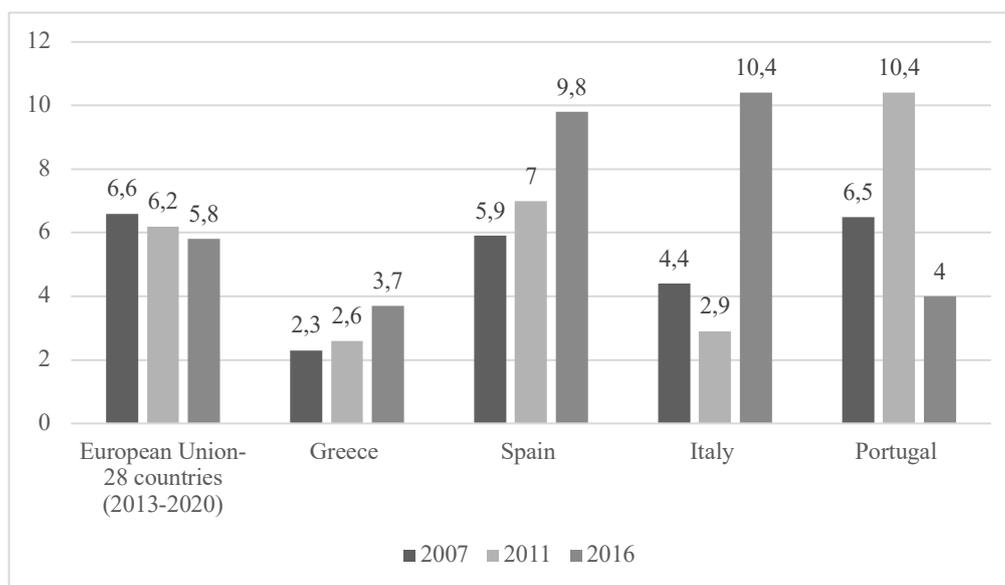


Fonte dos dados: *Adult Education Survey*. Eurostat, última atualização 08.02.2021

Note-se, porém que entre estes três países, Portugal é aquele que regista o menor aumento da sua participação entre 2011 e 2016, o que pode ser explicado pela mais recente crise económica e pela mudança política que extinguiu o programa de Educação de Adultos (Novas Oportunidades) em vigor, responsável pelo aumento significativo da participação em atividades de EALV observável entre 2007 (26,4%) e 2011 (44,3%). No caso específico da Grécia, apesar de um ligeiro aumento da participação, principalmente entre 2011 (11,7%) e 2016 (16,7%), esta manteve-se significativamente abaixo da média europeia e dos outros três países aqui retratados. O recuo observado na participação em atividades de EALV entre 2007 (14,5%) e 2011 (11,7%) poderá ser o resultado dos múltiplos impactos da forte crise económica vivida pelo país durante esse período.

Alterando o foco da análise para a participação dos adultos (25-64 anos) nas diferentes modalidades que constituem a ELAV (formal, não forma, e informal), apesar de se continuar a confirmar uma evolução positiva, desvelam-se outros contornos desta realidade.

Gráfico 8 Taxa de participação em atividades de educação formal, por idade (25-64 anos), nos países do Sul da Europa (%)



Fonte dos dados: Eurostat, última atualização 08.02.2021

Tal como é possível verificar no gráfico 8, a principal mudança é observada, sobretudo, no que à educação formal diz respeito, cuja taxa de participação média se apresenta igualmente baixa em todos os 28 países da UE. Veja-se que, em 2016, Espanha (9,8%) e Itália (10,4%) destacam-se na participação nesta modalidade de EALV, com valores significativamente acima da média europeia - mesmo contrariando uma tendência de queda - sendo que a Itália representa a evolução positiva mais significativa ao longo do tempo, o que pode ser resultado da eficácia dos programas de EALV implementados no país. A Grécia volta a registar a participação mais baixa, apesar de um ligeiro aumento ao longo dos anos. Neste ponto específico, a atenção deve centrar-se sobretudo em Portugal, onde o decréscimo de participação entre 2011 (10,4%) e 2016 (4%) parece refletir por um lado, o impacto da extinção do programa Novas Oportunidades em 2011/2012 (Ávila, 2023; Ávila e Aníbal, 2019), e por outro a sua dependência de fundos europeus para assegurar e promover ofertas de atividades de Educação e Formação de Adultos. O vazio já identificado acima, de medidas e ofertas, durante o período que procedeu a extinção deste programa, seguido do estigma e descrédito que foram integrando os argumentos políticos para o seu encerramento, afastou os adultos da educação formal e deixou novamente na prateleira (em pausa) o problema da subqualificação da população portuguesa. São argumentos que parecem ganhar consistência perante do aumento significativo da participação entre 2007 (6,5%) e 2011

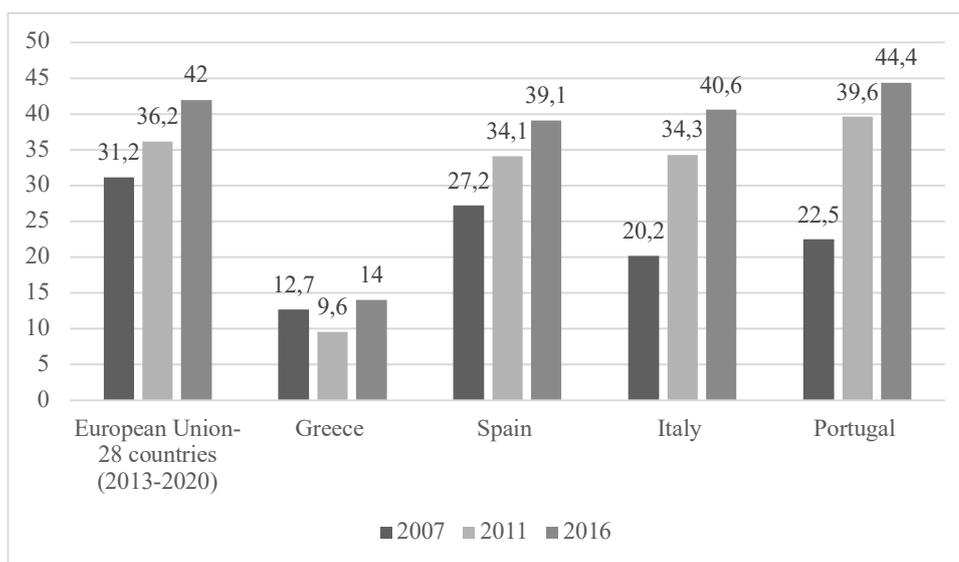
(10,4%), dos adultos em atividades formais de educação e formação, que colocou Portugal acima da média europeia durante esse período.

Não obstante, e apesar do reconhecimento do impacto positivo da INO, e como se verá mais à frente nesta pesquisa, há ainda uma parte significativa da população adulta portuguesa que permaneceu com baixa escolaridade e que não regressou à educação formal durante esse mesmo período.

O recuo da Itália, entre 2007 e 2011, pode ser explicado pela volatilidade das ofertas de Educação e Formação de adultos que, tal como em Portugal, dependem de fundos europeus, embora seja um recuo acompanhado por um dos maiores aumentos registados entre os quatro países, colocando a Itália no topo do pódio da corrida de qualificação da população adulta do Sul da Europa em 2016.

A análise da participação da população adulta em atividades de educação formal permitiu-nos verificar que o aumento da participação em EALV registado em todos os países se deve, essencialmente, à participação em modalidades de educação não formal. Confirmando a tendência crescente, já identificada em todos os países, Portugal (44,4%) destaca-se como o país com o valor mais elevado em 2016, o único, entre os quatro analisados, acima da média europeia (42%). Para este valor muito terá contribuído a aprovação do Código do Trabalho pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, e a Lei n.º 105/2009, de 14 de setembro, implementada em 2009, que tornou obrigatória a formação contínua nas empresas.

Gráfico 9 Taxa de participação em atividades não formais de educação e formação, por idade (25-64 anos), nos países do Sul da Europa (%)



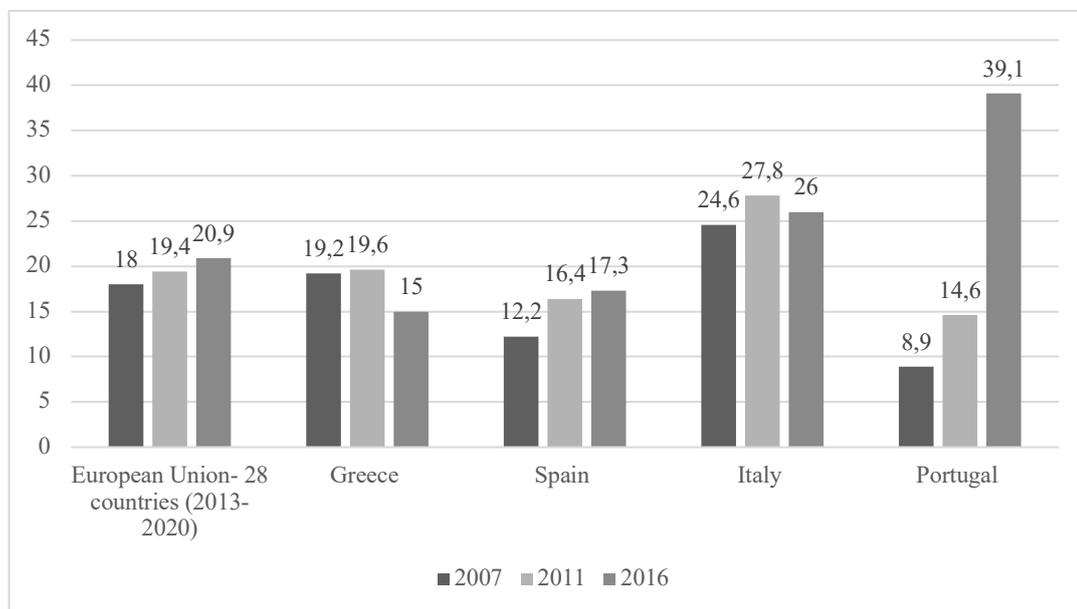
Fonte dos dados: Eurostat, última atualização 08.02.2021

O maior aumento registado entre 2011 e 2016 também se verifica em Itália, confirmando o sucesso dos programas de educação e aprendizagem de adultos. A situação de retrocesso da Grécia entre 2007 (12,7%) e 2011 (9,6%) surge, novamente, na participação da população adulta grega em atividades de educação não formal, reforçando esta ideia de um possível desinvestimento do país na EFA durante o período de recessão económica provocada pela crise económica da zona euro de 2008.

Obstáculos à participação na EALV

Com o desiderato de analisar os obstáculos enunciados pelos adultos (25-64 anos) dos quatro países do Sul da Europa, relativamente à participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida na população adulta, serão comparados os resultados do *Adult Education Survey* (Eurostat, 2016) relativamente aos motivos da não participação. Para isso, selecionaram-se duas categorias que refletem duas posições distintas dos adultos: queria participar em atividades de EALV, mas encontrou dificuldades (gráfico 10); não queria participar em atividades de EALV (gráfico 11).

Gráfico 10 População que não participa e atividades de educação ou formação, por principal motivo e idade (Queriu, mas teve dificuldades) (%)



Fonte dos dados: Eurostat, última atualização 08.02.2021

A percentagem mais elevada de adultos (25-64 anos) que declararam querer participar em atividades de EALV, mas não participaram porque sentiram que era difícil voltar a fazê-lo coloca Portugal (39,1%) no primeiro lugar do pódio, com o segundo lugar

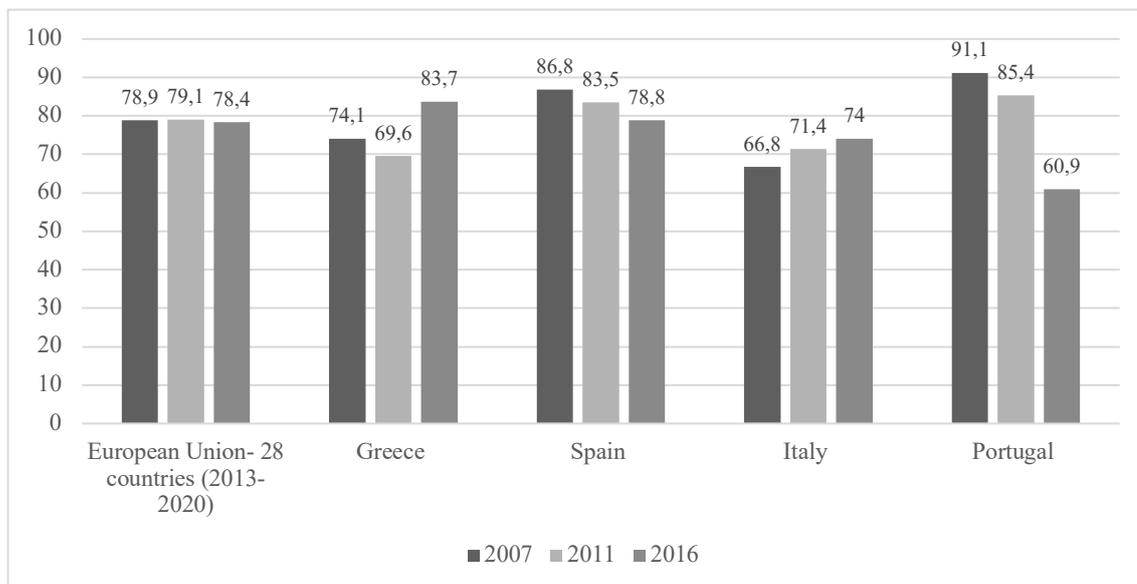
ocupado pela Itália (26%) (gráfico 10). Embora no caso português tenha havido um aumento muito significativo entre 2011 (14,6%) e 2016 (39,1%), no caso italiano o aumento ao longo do tempo foi ligeiro verificando-se, inclusivamente, um decréscimo entre 2011 (27,8%) e 2016 (26%). No entanto, são estes os dois países com resultados acima da média europeia, no que concerne à existência de adultos que não participaram em atividades de EALV por terem sentido dificuldades em fazê-lo.

Embora não se consiga identificar, através destes resultados, o tipo de dificuldades/obstáculos (institucionais, situacionais e/ou disposicionais) adjacentes à não participação destes adultos na EALV, a sua existência significativa nestes dois países deve fazer-nos retomar a reflexão sobre o impacto da volatilidade das ofertas e programas dentro do (sub)sistema de educação de adultos em cada país, uma vez que poderão estar a contribuir para deixar os adultos que gostariam de se envolver em atividades de EALV à deriva (ex. vazio informacional), por não poderem contar com uma estrutura estável e duradoura.

Note-se que o número médio de indivíduos nesta situação, na UE, também é elevado (20,9%) e, entre estes quatro países, a Grécia foi o que mais se aproximou deste valor de referência ao longo do tempo (19,2% - 2007; 19,6% - 2011). No entanto, em 2016, o número de indivíduos que queriam participar e não o fizeram, devido a dificuldades diminuiu significativamente (19,6% - 2011; 15% - 2016), e a Grécia é atualmente o país com o valor mais baixo em comparação com a média europeia. No caso da Espanha, a não participação manteve-se sempre abaixo da média, mas tem vindo a registar uma tendência de subida ao longo do tempo, aproximando o país da atual média europeia.

Analisando a *não participação por não querer participar* (gráfico 11), verificamos que em todos os países da UE prevalece uma espécie de livre-arbítrio da população adulta no que respeita ao envolvimento em atividades de aprendizagem ao longo da vida. Serão estas decisões resultado de um livre-arbítrio isento de condicionalismos estruturais? Uma reflexão que deve ser feita por todos os países, e que tem sido objeto de análise por vários investigadores (Desjardins, et al., 2006; Roosmaa & Saar, 2017).

Gráfico 11 população que não participa em atividades de educação e formação, por principal motivo e idade (Não quis participar) (%)



Fonte de dados: Eurostat, última atualização 08.02.21

Entre os quatro países em análise, podemos agrupar, por um lado, Espanha e Portugal como os países em que se observa uma tendência decrescente de pessoas que não participaram porque não quiseram, e, por outro lado, temos a Grécia e a Itália com um aumento progressivo (nem sempre linear, como se pode ver no caso da Grécia). Ainda assim, o aumento mais significativo, entre 2011 e 2016, foi o da Grécia (69,6%-2011; 83,7%- 2016), que em relação à média europeia é atualmente, entre os quatro países, o que apresenta o valor mais elevado e, portanto, o mais distante da média da UE. No extremo oposto, Portugal é o país com o valor mais baixo (60,9%), embora em 2007 estes países tenham partido de extremos opostos. A Itália tem-se mantido consistentemente a abaixo da média da UE dos 28. No entanto, são, em todos os casos, valores muito elevados que devem ser acompanhados de uma reflexão dirigida aos fatores institucionais e situacionais, mas também às disposições e representações da população adulta sobre a EALV. A urgência desta reflexão deverá ser ainda maior nos casos em que a qualificação desta população exige um duplo e triplo esforço dos países - fortemente dependente da EALV e da EFA- e também da relação entre estas atividades de aprendizagem (e o tipo de competências que propõem) e as exigências quotidianas dos indivíduos nas sociedades europeias (no trabalho, na sociedade civil, no exercício da sua cidadania, etc.).

A ideia de um bem comum que, quando se analisam estes números, parece não ser partilhada - apesar do aumento geral da participação ao longo dos anos, especialmente na

educação não formal - deve ser desconstruída para melhor compreender aqueles que têm ficado, ou que foram sendo deixados de fora da aprendizagem ao longo da vida, privando-se assim da atualização que se diz ser necessária para uma integração plena nestas sociedades e para que os países acompanhem a corrida das sociedades da aprendizagem.

Estaremos perante os impactos de uma relação meritocrática da escola na fase inicial da educação? Alguns autores (Lavrijsen y Nicaise, 2017) têm-se referido aos efeitos dos sistemas educativos e a uma relação negativa com a escola como obstáculos partilhados pelos adultos que não participam em atividades de EALV. É de facto alarmante perceber que podem atribuir a não participação à sua própria vontade, sem que sejam capazes de compreender os impactos de uma identidade de aprendizagem construída com inúmeras cicatrizes resultantes de um sistema que foi responsabilizando os alunos pelo seu fracasso.

Notas conclusivas

A revisão do conceito de EALV a partir de alguns dos mais recentes relatórios das entidades de referência neste domínio, permite-nos atestar que estamos perante uma superação da dicotomia redutora de uma visão ora humanista, focada no desenvolvimento das pessoas, ora instrumental e orientada para o mercado de trabalho. De uma forma geral, é possível encontrar uma convergência nas visões destas entidades relativamente aos benefícios da EALV, com impactos na integração das pessoas em todas as dimensões das sociedades contemporâneas, marcadas pela incerteza e celeridade das suas transformações. Surgindo como uma forte aliada nos propósitos encetados pela EALV, a EFA partilha, atualmente, muitos dos seus objetivos e missão. Não obstante, trata-se de um campo multiforme, com algumas zonas cinzentas que complexificam a análise, e, por conseguinte, a avaliação das suas práticas, principalmente numa lógica comparativa.

A comparação dos quatro países do Sul da Europa (Portugal, Itália, Grécia e Espanha) no que à EALV e à EFA diz respeito, permite observar a existência de diferenças significativas entre cada um destes países: nos sistemas educativos e no lugar ocupado pela EFA; na história da EFA; nas suas políticas, programas, atores estratégicos e modalidades, com reflexos inexoráveis na participação dos adultos em atividades de EALV. Trata-se de diferenças que não deixam de evidenciar a forma como cada país se organiza estrategicamente para responder às exigências das orientações e diretrizes europeias, sem deixar de ter em conta a especificidade dos seus contextos nacionais. Uma generalização, como aquela que surge proposta pela designação *países do Sul da Europa*

poderá fazer com que se percam todos estes pormenores que tecem as malhas deste campo, eliminando do plano da análise, por exemplo, as diferenças dos pontos de partida de cada país relativamente à EALV (ex. níveis de escolaridade da população e desigualdades educativas; robustez e autonomização das políticas públicas de EFA; etc.).

Efetivamente, e apesar das recomendações que enformam as políticas supranacionais, a EALV e a EFA são dois campos complexos, muitas vezes diluídos, marcados mais pela fragmentação do que pela linearidade, pelo que uma análise casuística, atenta à singularidade de cada país, será sempre a mais eficiente se o objetivo for compreender e responder às necessidades de cada território.

Parte II – Estratégia metodológica

Capítulo 4 – Modelo de análise e estratégia metodológica

A primeira parte desta investigação analisou teórica e conceptualmente as características das sociedades contemporâneas, o papel da educação e da aprendizagem ao longo da vida e as desigualdades que desta têm surgido, especialmente para os menos escolarizados. Analisou-se o fenómeno da subqualificação da população portuguesa a partir das políticas EFA (Capítulo 2), atualizando-se o perfil da escolaridade dos adultos portugueses a partir dos censos de 2011, e captaram-se as dinâmicas de evolução da escolaridade através da comparação dos dados dos censos de 2011 com os de 2021.

A partir de um exercício comparativo, caracterizaram-se os sistemas de educação e formação de adultos dos designados países do sul da Europa, procurando situar Portugal num quadro mais vasto de políticas e programas. Comparando a escolaridade da população adulta destes países, descreveram-se os programas em vigor e analisaram-se as diferenças na participação em atividades de EALV, bem como os obstáculos mais referidos.

O capítulo que aqui se inicia é dirigido à explicitação do modo de concretização da pesquisa empírica desenvolvida. O primeiro ponto é dedicado à apresentação do modelo de análise, sendo procedido pela delimitação e clarificação do objeto de estudo. Entre o terceiro e o sexto ponto é explicitada a operacionalização metodológica e a proposta de articulação entre as duas componentes que integram a abordagem seguida.

Pretendendo conferir visibilidade ao fenómeno dos adultos pouco escolarizados que, em Portugal, têm permanecido à margem das políticas EFA, são diversos os objetivos de análise que orientam esta investigação, o que contribuiu para que esta se desenvolvesse em duas etapas distintas. Num primeiro momento, e tendo como referência a necessidade de conhecer a extensão do fenómeno, procura-se compreender a forma como este se distribui pelo território nacional e identificar as principais características sociodemográficas (idade, sexo, nível de escolaridade, condição perante o trabalho, grupo profissional, etc.) destes adultos pouco escolarizados, bem como a forma como estes se têm relacionado com outras atividades de EALV. Nesta etapa, a análise será conduzida no sentido de perceber se é possível identificar perfis de adultos portugueses pouco escolarizados que têm ficado fora das ofertas formais de EFA.

Numa segunda etapa, pretende-se aprofundar a análise e apreender, intensivamente, os motivos que têm contribuído para a manutenção da condição de se ser pouco escolarizado nas sociedades contemporâneas, neste caso, em Portugal. A partir das

trajetórias, experiências e vivências de adultos que têm ficado fora das diferentes ofertas e iniciativas EFA, inclusive das mais recentes (INO), tenciona-se perceber a génese das disposições e das reflexividades que poderão estar na origem deste afastamento com a educação formal, mas também a referência a outros obstáculos que possam contribuir para a compreensão da relação dos menos escolarizados com a EALV.

4.1 Modelo de análise

São objetivos desta investigação saber qual o peso e qual o perfil social dos adultos pouco escolarizados que, em Portugal, não regressaram à educação formal depois de terem concluído/abandonado a escola. Mas, também, que mecanismos e que condições sociais têm contribuído para que tenham permanecido pouco escolarizados e à margem das diferentes iniciativas e modalidades de educação e formação de adultos, sem deixar de fora o seu património disposicional e as suas próprias perceções e reflexividades sobre a sua condição de adulto pouco escolarizado, sobre a importância da escolaridade e da EFA e ainda relativamente à projeção de um retorno. Para que seja possível responder a estes objetivos são utilizados quer enfoques analíticos distintos, quer diferentes suportes empíricos. Não obstante, antes de passar para a explicação da metodologia seguida, importa apresentar o modelo que orienta cada componente da pesquisa cujo esquema se apresenta na figura 1.

Sinteticamente, pode-se dizer que se trata de um modelo que procura atender a um conjunto de dimensões clássicas da sociologia, nomeadamente no que à confluência entre a estrutura e a agência (Archer, 1995) se refere, com base em dois momentos analíticos distintos. Enquanto se procura analisar a presença deste fenómeno na sociedade portuguesa contemporânea, caracterizando sociodemograficamente este segmento específico da população e apreendendo as suas dinâmicas na relação com a EALV, estão presentes quatro eixos relacionados sobretudo com a posição na estrutura social: o demográfico (na idade, sexo e distribuição geográfica); o económico (inserção profissional e condição perante o trabalho); o educativo (nível de escolaridade); o familiar (nível de escolaridade dos pais) e um último eixo relacionado com a participação em atividades de educação e aprendizagem ao longo da vida. Quando o foco analítico passa para as trajetórias e os modos de vida, passam a estar presentes cinco outros eixos: o da posição objetiva na estrutura social (família; origem geográfica; níveis de escolaridade; o das inserções profissionais; formas de capital); o das disposições e das reflexividades, que

atravessa transversalmente todas as dimensões de análise (da génese do património disposicional e reflexivo à sua atualização e reflexo na ação), centrando-se na relação com a EALV; o dos contextos e práticas (transições para a vida adulta; trajetórias profissionais; família; formas de capital, contextos de aprendizagem); e o das projeções (cruzamento entre passado, presente e futuro no planeamento de um projeto de vida e orientação da ação), sob o mesmo foco na relação com a EALV. São eixos clássicos da sociologia por se referirem a dimensões, presentes em muitas investigações sociológicas, relacionadas com a problemática da articulação entre estrutura e ação, embora a forma como é perspectivada esta relação entres estas dimensões seja muito variável, o que faz diferir as posições que se podem encontrar.

Procurando identificar a forma como ambas se articulam e partindo da premissa de que são dimensões interdependentes que se influenciam mutuamente, inicialmente pretende-se captar as estruturas mais amplas do fenómeno e os seus padrões, analisando a forma como estas influem no comportamento individual, principalmente, no que se refere à relação com a EALV. De seguida, e alumiados por esta relação dialética, o enfoque recai sobre a interação social e a ação individual, permitindo informar os significados atribuídos aos processos decisórios, às estratégias e às ações individuais relativamente à relação com a EALV, identificando os processos de reprodução e transformação social que foram ocorrendo ao longo da sua trajetória.

Figura 1- Adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal e sua relação com a educação e a aprendizagem ao longo da vida: modelo de análise



Trata-se, por isso, não só de apreender nacionalmente o fenómeno, como também a forma como as estruturas e as condições objetivas de existência têm (im)possibilitado ou (des)favorecido a relação (práticas) com a educação formal e com a EALV. Para isso, é importante a análise do seu contributo para a criação de um património disposicional e reflexivo cujos efeitos se repercutem nas decisões e estratégias de ação que marcam presença ao longo das trajetórias de vida, enformando também esta mesma relação (com a educação formal e com a EALV).

Neste quadro analítico é clara a influência de Bernard Lahire (2001, 2004, 2005), do seu conceito de disposições e da noção de que o mundo social não é exterior aos indivíduos, uma vez que está presente na forma de combinações matizadas e concretas, de propriedades contextuais e disposicionais, na apreensão de factos sociais. A proposta sobre a existência de um ator plural (Lahire, 2001), que se movimenta em contextos e a partir de experiências de socialização que não são uniformes, nem coerentes, que influenciam os seus esquemas de ação, contribuindo para a ativação, inibição ou silenciamento de disposições, dependendo da situação social, esteve presente durante

todo o processo do desenho da pesquisa tendo contribuído para informar a decisão sobre a abordagem metodológica a seguir, e orientou a análise das entrevistas. Nesta abordagem, o indivíduo surge como depositário de disposições de pensamentos, sentimentos e ações que resultam das suas múltiplas experiências socializadoras, podendo estas ser mais ou menos intensas e mais ou menos duradouras, tendo origem em diferentes formas de relações sociais, ou redes de sociabilidade. Para Lahire, enquanto ser plural o indivíduo pode ser definido pelo conjunto das suas relações, dos seus compromissos, das suas pertenças, das suas propriedades, dos seus passados e dos seus presentes, estando nele sintetizados, combinados, em luta e contradição, em articulação harmoniosa ou em coexistência conflituosa, elementos e dimensões da sua cultura (Lahire, 2001).

Não obstante, é também um contributo orientador um dos conceitos centrais da teoria de Bourdieu, o capital ([1977] 2021; 1986;). Acrescentando ao capital económico outras formas igualmente determinantes na reprodução das desigualdades sociais, a partir deste conceito, para além das disposições, a análise procura apreender a presença destes outros capitais ao longo das trajetórias de vida, especialmente do capital social e cultural, compreendendo o seu impacto na relação com a EALV.

Para além de Lahire e de Bourdieu, é igualmente central o conceito de reflexividade de Margaret Archer (1995, 2012, 2009, 2007), definido como a capacidade que as pessoas têm para deliberar sobre as suas próprias circunstâncias, objetivos e ações, decidindo com base em reflexões conscientes tendo em conta as suas condições sociais. Tal como é apresentada, a reflexividade consubstancia um mecanismo a partir do qual as pessoas navegam pelas oportunidades e restrições impostas pelas estruturas sociais, tornando-se agentes ativos no processo de mudança social. Neste sentido, pretende-se captar a partir das reflexões dos adultos pouco escolarizados em relação à educação formal, e das suas projeções para o futuro, aqui entendidas enquanto oportunidades de ação que podem reproduzir, ou transformar as condições nas quais se encontram inseridos, o impacto destas reflexividades na relação de afastamento que têm mantido com a EALV.

Em suma, a partir do modelo representado pela figura 1 é possível identificar duas linhas de análise distintas, embora complementares. Uma primeira, centrada no mapeamento extensivo do fenómeno na sociedade portuguesa, a partir das características sociodemográficas, da identificação de perfis e das dinâmicas de participação em atividades de EALV daqueles que têm permanecido pouco escolarizados. Uma segunda linha intensiva, alumiada metodologicamente pelos perfis identificados, foca-se nas

trajetórias de vida dos adultos pouco escolarizados e das restantes trajetórias que as compõem e enformam. A origem geográfica, a composição, escolaridade e inserção profissional dos elementos do agregado familiar de origem; as formas de capital social e cultural, o percurso escolar, as mensagens herdadas sobre a educação formal, as transições para a vida adulta depois da escola; o percurso profissional; as implicações (objetivas e subjetivas) da escassez de qualificações escolares, as mensagens transmitidas sobre a educação formal; a relação estabelecida ao longo da vida com outras formas de aprendizagem e finalmente entre o que foram projetando e o que apresentam como projetos futuros e a forma como se posicionam perante a possibilidade de um aumento dos níveis de escolaridade.

Perante o exposto, sublinha-se a importância de se analisar este fenómeno a partir das estruturas que o enformam, procedendo-se à sua compreensão aprofundada através das trajetórias, disposições, reflexividades e formas de capital e do seu impacto na relação com a educação formal e com a EALV. A reflexão sobre os motivos que podem estar na origem do afastamento com a educação formal estará presente ao longo de toda a pesquisa.

4.2 Da delimitação de um objeto ao desenho da estratégia metodológica

O desiderato de compreender o fenómeno dos adultos pouco escolarizados que, em Portugal, não retomaram a educação formal depois da educação inicial, colocou esta investigação perante a necessidade de construir o seu objeto, esclarecendo as seguintes questões: que peso têm os adultos pouco escolarizados no conjunto da população? o que significa ser-se pouco escolarizado? e o que se quer dizer com não retomar a educação formal? Responder a estas questões implicou ter presente que na construção de um objeto, as opções técnicas e empíricas não se dissociam das teóricas (Bourdieu, [1977], 2021). O processo de construção do objeto não resulta de um só folego, ou de uma iluminação teórica privilegiada, nem mesmo de um desenho de esquadro e de régua. Tal como o nome indica (processo/construção), esta construção resulta de um trabalho contínuo, que não está isento de correções e de retoques, e que é repleto de momentos de discussão de pormenores (Bourdieu, [1977], 2021). Desta forma, o objeto que aqui se apresenta definido não é senão o resultado de algumas horas de discussão, de dúvidas e de novas questões, bem como de múltiplas afinações e correções.

Para esta investigação consideram-se adultos aqueles que têm 18 ou mais anos, o que inclui jovens adultos, adultos em idade ativa e adultos na idade da reforma. Importa esclarecer o que se entende por “pouco escolarizado”. A escolaridade convoca automaticamente a ideia de patamares, sucessão e hierarquias. A sua organização por níveis alude a conjuntos organizados de programas educativos que atribuem graus às experiências de aprendizagem, competências e conhecimento transmitidos por cada programa. De acordo com a definição do International Standard Classification of Education 2011 (ISCED) (2012), os níveis de escolaridade ou de educação referem-se a construções baseadas na assunção de que os programas de educação podem ser agrupados e ordenados em séries ou categorias. A maior parte dos sistemas educativos oferece uma diversidade de percursos que se ordenam e classificam de forma crescente, desde o nível 0/1 (ISCED 0/1) ao nível 8 (ICET ou ISCED 8). Esta proposta de classificação visa dar conta do conteúdo destes programas educativos, hierarquizando-os e tornando-os comparáveis entre os diferentes sistemas de educação existentes.

O Eurostat, utiliza a classificação ISCED, mas agrega-a em três níveis distintos para viabilizar a comparação estatística entre países: baixo nível de escolaridade, escolaridade média e ensino superior. A forma como cada um destes níveis agregados correspondem a um conjunto de níveis de ensino, contribuiu para a definição de pouco escolarizado utilizada nesta investigação. Note-se que, tal como é possível observar no quadro 5, o nível mais baixo de escolaridade corresponde aos níveis de 0 a 2, que contempla desde os indivíduos que não frequentaram (ou que abandonaram) a educação, até aos que detêm, em Portugal, o 3º Ciclo do Ensino Básico:

Quadro 5 Eurostat's online tables by educational attainment level (Eurostat)

	ISCED 2011 (data from 20 onwards)	ISCED 1997 (data up to 2013)
Low education	Levels 0-2	Levels 0-2
Medium education	Levels 3-4	Levels 3-4
High education	Levels 5-8	Levels 5-6

No entanto, nesta pesquisa, na definição de pouco escolarizado esteve, sobretudo, presente a relação com a escolaridade obrigatória atualmente em vigor. A Lei n.º 85/2009, para além dos 12 anos de escolaridade, define os 18 anos como a idade com que se conclui o período da escolaridade obrigatória, independentemente da obtenção do diploma de

qualquer ciclo ou nível de ensino. A definição do Ensino Secundário como meta plasma a influência da União Europeia nas políticas educativas nacionais. Ao longo das últimas décadas, relatórios europeus e internacionais (OECD, 2000; 2020a; 2021; European Commission, 2012; Cedefop, 2016; UNESCO, 2019; 2020) têm identificado este nível de escolaridade como o requisito necessário a uma integração plena nas sociedades contemporâneas, que viram aumentar a sua complexidade através do papel estruturante do conhecimento, da informação e das tecnologias digitais. Assim sendo, nesta investigação, a referência a *pouco escolarizado* diz respeito aos adultos cujo nível de ensino completo mais elevado é inferior ao 12º ano do Ensino Secundário.

Na definição do objeto desta pesquisa fica apenas a falta o esclarecimento sobre o não retorno à educação formal. Tal como o nome indica, refere-se aos indivíduos que, depois de terem concluído/abandonado a educação inicial e o ensino obrigatório em vigor, não regressaram, na idade adulta, à educação formal, ou tendo regressado não concluíram o grau frequentado, ou seja, não obtiveram um diploma da conclusão de um nível de escolaridade superior ao que tinham obtido à saída da educação inicial.

4.3 Da abordagem extensiva à intensiva: explicitação de uma estratégia metodológica combinada

«As usual, success can only be obtained by a patient and systematic application of a number of rules of common sense and well-known scientific principles, and not by the discovery of any marvellous short-cut leading to the desired results without effort or trouble.» Bronislaw Malinowski, *Argonauts of the Western Pacific*, 2010 (1922).

4.3.1 A combinação dos métodos no desenho da investigação

Nesta investigação a mobilização de uma estratégia múltipla de pesquisa, com um desenho de pesquisa complexo, exigiu que se identificasse, com exatidão, o papel que cada método iria desempenhar. Foram vários os autores Bryman (2016), Silverman (2019), Morse, Creswell & Plano Clark (citado em Bryman, 2016) que contribuíram com propostas de classificação para as diferentes formas de combinar métodos, atendendo por exemplo à sequência e à prioridade atribuída a cada um deles.

A mobilização de uma abordagem extensiva ocorreu numa primeira etapa. Tornava-se necessário captar a dimensão do fenómeno, retratando quantitativamente a expressão dos adultos pouco escolarizados portugueses que, depois de terminar/sair da educação

inicial, não regressaram à educação formal. Carecia-se, assim, de elementos que permitissem apreender a sua extensão e algumas das suas características sociodemográficas mais relevantes. Desta forma, pretendeu-se apreender os contornos, as tendências e os padrões gerais deste grupo de indivíduos, bem como a forma como estes se inscrevem no tecido social português. Estando, assim, perante uma escala de análise de nível macro, a abordagem extensiva era a única estratégia capaz de responder a este desiderato.

Na impossibilidade de realizar um inquérito a nível nacional (por óbvias limitações de tempo e de recursos humanos e financeiros), foi explorada a possibilidade de recorrer a dados secundários. Como se explica e detalha no capítulo 5, a escolha acabou por recair pela análise dos dados do IEFA, o Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA) (INE, 2016a). A análise realizada, à luz das necessidades e objetivos desta pesquisa, possibilitou um primeiro mapeamento do fenómeno em estudo, que foi fundamental para o desenho da componente qualitativa.

Se a abordagem extensiva permitiu responder a questões fundamentais (já enunciadas), a investigação tinha outros objetivos que apenas poderiam ser respondidos através de uma estratégia metodológica qualitativa. Pretendia-se conhecer em maior profundidade a singularidade deste grupo específico da população que, sendo pouco escolarizado tem permanecido fora das diferentes modalidades formais de educação e formação de adultos promovidas ao longo das duas últimas décadas em Portugal. Sobretudo, no que concerne às condições de vida e origens sociais, respondendo a questões relacionadas com o capital cultural, social e económico do agregado familiar de origem e do atual. Procurava-se, igualmente, conhecer os seus contextos e as suas práticas quotidianas, através das suas matrizes socializadoras, das trajetórias escolares e profissionais, dos seus papéis sociais e das suas práticas culturais e em torno da aprendizagem e educação ao longo da vida. Por fim, queria-se compreender os processos e as dinâmicas da relação destes indivíduos com a aprendizagem e educação ao longo da vida, e em concomitância, identificar e interpretar os seus patrimónios disposicionais e a forma como os próprios refletem sobre a sua experiência. A resposta a estes objetivos, só seria possível através de uma imersão no terreno norteada pela abordagem metodológica intensiva ou qualitativa.

Conhecida a sequencialidade de cada método nesta pesquisa, e respetivos objetivos, importa ainda refletir sobre a sua prioridade, ou seja, sobre o peso ou importância relativa

atribuídos a cada método no quadro da presente investigação. A componente qualitativa assumirá um peso maior nesta pesquisa porque será a partir dela que se poderá responder ao núcleo central das suas questões e objetivos.

Ainda assim, a sequencialidade e prioridade presentes na combinação dos métodos nesta investigação poderá ser melhor compreendida através do esquema ilustrado pela figura 2. Partindo das propostas de classificação de Bryman, Creswell e Plano Clark (citado em Bryman, 2016), no que se refere à prioridade e sequencialidade, pretende-se ilustrar a diferença de peso e as diferentes funções de cada etapa. Note-se que, para além de permitir a caracterização extensiva do fenómeno, a abordagem quantitativa teve, também, uma função exploratória e preparatória da abordagem intensiva e qualitativa, contribuindo para orientar a construção da sua amostra.



Fusão entre a proposta de Bryman (2016) e a de Creswell and Plano Clark (2011)

Figura 2 Esquema de classificação da combinação de métodos, atendendo à sua sequência e prioridade.

Das dezasseis formas de combinação identificadas por Bryman (2016), para responder a diferentes objetivos de investigação, seis ilustraram as intenções inerentes à combinação de métodos quantitativos e qualitativos nesta pesquisa: (1) Compensação ou equilíbrio; (2) Complementaridade; (3) Processo; (4) Amostragem; (5) Ilustração e (6) Triangulação ou aumento da validade. Ao longo de todo o processo esteve presente a ideia de que esta estratégia permitiria, de algum modo, compensar as limitações de cada um dos métodos e das suas técnicas, aproveitando o que de melhor as duas poderiam oferecer, no que diz respeito aos dados recolhidos e à sua análise (compensação ou equilíbrio [1]). No entanto, a utilização de duas escalas de observação distintas, também, almejou alcançar um olhar mais compreensivo e um relato mais completo sobre o objeto em análise (complementaridade [2]). Relativamente à sequencialidade da combinação dos

métodos, se por um lado se pretende que a etapa extensiva dê conta das dimensões estruturais em que se inscreve este segmento da população portuguesa, por outro, procura-se que a etapa intensiva forneça um sentido a todo esse processo (processo [3]). Nesta investigação, os resultados do método quantitativo desempenharam, também, uma função de facilitadores no que diz respeito à identificação da amostra de indivíduos a entrevistar na etapa qualitativa (amostragem [4]). Da abordagem intensiva, esperou-se que os seus resultados enriquecessem um retrato quantitativo mais padronizado e distante das vivências e reflexividades deste grupo de adultos pouco escolarizados, desvelando as suas idiossincrasias e, sobretudo, compreendendo os meandros por detrás da sua (não) relação com a educação formal (figura 2). A forma como se perspetivou esta articulação respondeu, igualmente, a um propósito de corroboração mútua de resultados, sobretudo no que concerne à identificação de diferentes perfis destes adultos, através das diferentes escalas de observação a que cada método permitiu aceder (triangulação ou aumento da validade [6]).

No capítulo seguinte descrevem-se as duas componentes da pesquisa empírica desta investigação.

Capítulo 5 - A componente extensiva: uma análise a partir do IEFA

Como já referido, a primeira etapa desta investigação foi norteada por uma abordagem quantitativa que, com uma lente semelhante à de uma câmara de um drone, pretendeu mapear o fenómeno dos adultos pouco escolarizados que, em Portugal, não retomaram a educação formal.

Não existindo dados estatísticos que incidiam especificamente sobre a população pouco escolarizada que não melhorou as suas qualificações através de processos formais de educação e formação de adultos, ou seja, sobre aqueles que, tendo qualificações escolares reduzidas, têm permanecido à margem da sociedade educativa, na sua dimensão formal, esta componente da pesquisa foi concretizada através da análise de dados secundários da edição de 2016 do Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA)²² (INE, 2016a).

O IEFA é um inquérito europeu, concebido pelo Eurostat, cabendo aos Estados-Membros a sua adaptação, desenho da amostra e recolha de informação em cada território nacional. O INE é a instituição responsável pela concretização desta operação de recolha de informação em Portugal. Trata-se de uma operação estatística quinzenal, realizada desde 2007, e que conta já com 4 edições: 2007, 2011, 2016 e 2022. Nesta pesquisa, como já se referiu, foram trabalhados os dados de 2016²³. O Eurostat definiu como população alvo os adultos com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos, mas em Portugal (Continente e Ilhas), alargou-se o inquérito à população residente com idades entre os 18 e os 69 anos, a viver em alojamentos familiares de residência principal. A amostra é probabilística, estratificada e multietápica e abrangeu 14 211 inquiridos (INE, 2016b).

O principal conceito operacionalizado neste inquérito é o de Aprendizagem ao Longo da Vida, distinguido a aprendizagem formal, não formal e informal (INE, 2016b), que por sua vez mobiliza a proposta conceptual do Eurostat (ver capítulo 3).

Embora muito rico, com um conjunto alargado de variáveis, e apoiado numa amostra representativa da população, o IEFA está desenhado para captar sobretudo a participação, ou não, da população em atividades de ALV no ano anterior à data em que decorre a sua

²² O acesso aos microdados da edição de 2016 do IEFA ocorreu ao abrigo do Protocolo entre o Instituto Nacional de Estatística (INE), a Fundação para Ciência e tecnologia (FCT) e o Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior assinado, a 23 de dezembro de 2008, que permite o acesso a dados recolhidos pelo INE no âmbito de atividades de investigação.

²³ Os dados de 2023 foram divulgados perto da data de conclusão desta tese, motivo pelo qual não foram mobilizados no âmbito desta investigação.

aplicação, não existindo nenhum indicador que responda diretamente às necessidades da presente pesquisa, ou seja, que identifique os adultos pouco escolarizados que, após a saída da escola, não retomaram processos de educação formal em adultos.

Ainda assim, foi possível, a partir das variáveis existentes sobre o percurso escolar e mobilizando um conjunto articulado de operações, delimitar esses inquiridos²⁴. Em primeiro lugar, foram selecionados todos aqueles que detinham uma escolaridade igual ou inferior ao 3º ciclo. Posteriormente, e uma vez que se pretendia identificar os inquiridos que, tendo baixa escolaridade, não foram abrangidos por percursos de educação formal em adultos, foi necessário saber a idade de conclusão do grau de escolaridade mais elevado alcançado. Com base nas variáveis disponíveis na base de dados — idade, à data do inquérito, e ano de conclusão do nível de escolaridade mais elevado completo — construiu-se uma nova variável, a idade de conclusão da educação formal. Finalmente, relacionando essa variável com o grau de escolaridade, foram selecionados os indivíduos com uma escolaridade inferior ou igual ao 3º ciclo do ensino básico cuja conclusão do nível de escolaridade mais elevado completo ocorreu numa idade igual ou inferior aos 18 anos.

Desta forma, ficaram delimitados os inquiridos que integram a população alvo da presente investigação: adultos, com escolaridade reduzida (inferior à escolaridade obrigatória em vigor – o 12º ano), que não retomaram, com sucesso, no decorrer da sua vida adulta, percursos de aprendizagem formal.

Seguiu-se a análise estatística dos dados, com a qual se procurou responder aos objetivos desta componente da pesquisa. Num primeiro momento, apurou-se o peso no conjunto da população deste grupo de inquiridos e, com base em ferramentas de análise estatística descritiva univariada, foram analisadas, de forma exaustiva, as suas principais características sociodemográficas. Este primeiro mapeamento e caracterização sociográfica permitiram perceber a forte heterogeneidade social que atravessa este segmento da população e conferiu a necessidade e a pertinência de procurar delimitar, partir de uma abordagem multidimensional, os diferentes perfis sociais subjacentes aos indivíduos em estudo.

Assim, foram mobilizados vários indicadores de caracterização sociográfica, como o sexo, a idade, a escolaridade, a condição perante o trabalho e o grupo profissional. A

²⁴ A preparação dos dados e a análise estatística foi realizada com recurso ao software IBM-SPSS.

análise da interdependência entre as múltiplas variáveis e respetivas categorias permitiu identificar diferentes configurações ou perfis de adultos, através da sua representação gráfica num plano bidimensional²⁵. A ACM (Análise de Correspondências Múltiplas) permitiu, assim, captar as relações estatísticas entre as múltiplas variáveis e categorias em análise, possibilitando conhecer a estrutura dessas relações (Carvalho, [2008] 2017). Deste modo, foi possível identificar os primeiros contornos dos diferentes perfis sociais presentes neste segmento da população.

Finalmente, num terceiro momento, foi construída uma tipologia de adultos pouco escolarizados que não retomaram percursos de educação formal. Com base nas coordenadas dos objetos (os indivíduos em análise) nas duas primeiras dimensões da ACM, foi desenvolvido um método de agrupamento não hierárquico (K-Means clusters), num número de clusters igual ao que foi identificado na ACM. Foi assim possível assegurar a classificação dos inquiridos nos grupos, ou clusters, previamente identificados e refletindo as configurações emergentes na ACM. A delimitação destes perfis tipo permitiu conhecer o peso de cada um deles e ainda realizar outras análises visando aprofundar a leitura da complexidade do objeto em estudo.

Esta etapa da pesquisa, de carácter extensivo e quantitativo, não decorreu isenta de desafios. Considerando que a reflexão sobre os constrangimentos da pesquisa empírica constitui um dos requisitos-chave de uma ciência reflexiva e vigilante que examina criticamente o seu trabalho (uma vez que, de acordo com Bourdieu (2021, p.16), «nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades.»), apresenta-se em seguida uma reflexão que incidu, sobretudo, nas possibilidades, limites, procedimentos, condições deste trabalho e nos seus impactos na própria sociedade. Afinal de contas, a sociologia não só estuda a sociedade, como faz parte dela, ou seja, é produto da sociedade ao mesmo tempo em que a produz, influenciando, com os seus resultados, os processos sociais que enformam as sociedades contemporâneas (Costa, 2003a). Assim, a reflexão sobre a componente extensiva, visou conferir visibilidade aos esquemas da prática científica, que se apreenderam tanto através do seu sucesso, como das suas falhas (Bourdieu, 2021).

No caso concreto desta etapa metodológica, existiram dois tipos de constrangimentos/desafios, sobre os quais foi importante refletir. Ambos resultaram da utilização de fontes secundárias de dados como base empírica da primeira componente

²⁵ Dimensão 1: inércia 0,539; alfa de Cronbach 0,786; Dimensão 2: inércia 0,293; alfa de Cronbach 0,396.

desta investigação. O primeiro constrangimento/desafio, que já foi aqui explorado (e descrito o modo como foi ultrapassado), teve que ver com a dificuldade de “encontrar” o objeto de estudo da pesquisa em microdados que não foram desenhados e recolhidos com esse objetivo, ou seja, que não respondiam diretamente ao que se procurava conhecer (os adultos pouco escolarizados que não regressaram à educação formal). Ainda assim, a diversidade de variáveis presentes no inquérito, em particular respeitantes à escolaridade e ao percurso escolar, combinada com a realização de um conjunto minucioso de operações de análise estatística, permitiu “desocultar” estatisticamente o objeto de estudo e retratá-lo a partir da mobilização de um conjunto alargado de indicadores relevantes. Deve ainda ser sublinhado que a qualidade e dimensão da amostra do IEFA foram fundamentais neste processo.

O segundo constrangimento/desafio esteve relacionado com o “tempo”. Como já foi referido, os dados analisados dependeram de uma operação estatística comunitária, um inquérito amostral, cujo âmbito geográfico é Portugal (Continente e Região Autónoma da Madeira e dos Açores). Além de o inquérito não ter sido desenhado para responder à problemática desta pesquisa, não foi também possível controlar o(s) tempo(s) relativos à sua disponibilização. Apesar de este projeto de investigação ter sido iniciado no ano letivo de 2015/ 2016, foi preciso encetar alguns compassos de espera. Num primeiro momento, foi necessário esperar pela aplicação da terceira edição deste inquérito, que decorreu entre novembro de 2016 e fevereiro de 2017; em seguida, houve que aguardar pela publicação dos primeiros outputs da edição de 2016, que apenas ocorreu durante o mês de dezembro de 2017; posteriormente, foi preciso formalizar e remeter o pedido de acesso aos microdados, através do Protocolo entre o Instituto Nacional de Estatística (INE), a Fundação para Ciência e tecnologia (FCT) e o Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior; por último, houve mais um compasso de espera pela cedência de acesso aos microdados, que só foi concretizada em abril de 2018. A demora na disponibilização destes dados teve impactos na própria organização dos tempos do projeto, atrasando o início da etapa qualitativa.

Sem deixar de reconhecer a importância de uma reflexão em torno das limitações e dos desafios da utilização de dados secundários, também foram múltiplas as vantagens encontradas. No caso desta investigação, os dados secundários trabalhados permitiram, apesar das dificuldades referidas, assegurar que o exercício feito se apoiou em

informação/dados cuja recolha no âmbito desta investigação não seria possível, quer devido ao tempo que tal operação implicaria, quer pelos avultados recursos financeiros que seria necessário mobilizar. À possibilidade de aceder aos dados sem ter de despende tempo na sua recolha, ou de contar com recursos (financeiros, materiais e humanos) próprios para a sua recolha, acrescentou-se ainda a garantia de qualidade do processo de recolha e dos próprios dados (desde o procedimento rigoroso da amostragem, do seu tamanho e abrangência geográfica, à representatividade dos resultados) conferidos pelo Instituto Nacional de Estatística, responsável pela aplicação do IEFA. Tratando-se da terceira edição de um inquérito comunitário, foi ainda possível explorar, nesta pesquisa, a evolução do fenómeno, através de uma análise longitudinal e/ou fazer comparações entre os diferentes Estados-membros da União Europeia.

O apuramento de um conjunto diverso de características sociodemográficas, bem como a identificação de diferentes perfis destes adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, orientaram o processo de amostragem da componente intensiva, tal como é possível atestar no capítulo seguinte.

Capítulo 6 - A componente intensiva: uma análise a partir da realização de entrevistas semiestruturadas de cariz biográfico

Com um olhar mais próximo, como se fosse a partir de uma lupa, a abordagem metodológica intensiva norteou a segunda etapa da investigação. Da imersão no terreno pretendeu-se conhecer com maior profundidade os adultos pouco escolarizados que têm permanecido fora das diferentes modalidades formais de educação dirigidas a adultos que foram surgindo ao longo das últimas décadas em Portugal.

Esta etapa visou complementar o mapeamento do fenómeno em estudo levado a cabo na componente extensiva. Pretendeu-se captar das singularidades dos sujeitos relativamente às suas condições de existência, às origens sociais, aos contextos e às práticas quotidianas, à maneira como se foram projetando ao longo da vida e se projetam hoje para o futuro e à identificação do seu património disposicional e reflexivo sobre a educação formal e a EALV, compreendendo assim os motivos que os têm deixado à margem das oportunidades de aumentar a sua escolaridade.

Referindo-se a um conjunto de características duradouras e incorporadas, que resultam das experiências sociais e culturais que acompanham as trajetórias de vida de cada pessoa, para Lahire (2001; 2005), as disposições afetam as suas atitudes, valores, escolhas, comportamentos e reflexividades. Nesse sentido, para as analisar, foi necessário atender aos processos de socialização e às redes de sociabilidade de cada pessoa, procurando captar os seus impactos, quer seja em lógicas de reprodução social, quer seja na constituição de um património plural de disposições individuais, sem deixar de ter presente a complexidade das relações entre estas disposições (individuais) e as estruturas sociais.

Dentro da abordagem metodológica intensiva, a técnica que melhor respondeu aos desideratos desta investigação foi a entrevista semiestruturada de cariz biográfico, inspirada na narrativa de vida de Bertaux (2020). A relação mais flexível e temporalmente dilatada desta técnica potenciou a afinidade e a confiança, e permitiu ao entrevistado/a encontrar espaço para as suas palavras, enquanto informador dos seus contextos sociais (Bertaux, 2020).

No que concerne ao grau de liberdade, esta técnica é fluída, mas não é totalmente aberta. Orientada por um guia, no qual constam tópicos sobre os temas a abordar, a entrevista é flexível e não impõe uma ordem rígida, sendo, por isso, adaptável ao fluxo das ideias e da conversa (Albarelló, et al., 1995). A inspiração na narrativa de vida

(Bertaux, 2020), fundamentou-se sobretudo na combinação que esta privilegia entre a abordagem biográfica (sequências temporais e linhas de vida/trajetórias) e a temática (relação com a aprendizagem e educação ao longo da vida). O termo em si próprio, convoca esta ideia de história completa da vida de alguém e das suas origens sociais, apesar de a utilização desta técnica visar a captação de fenómenos sociais e dos seus «quadros de relações socio-estruturais» (Bertaux, 2020, p.36), numa escala individual de observação.

A utilização desta técnica, nesta pesquisa, encontra eco na seguinte frase: «se é verdade que o social se fortalece ao ser captado à escala individual, não será menos correto afirmar que é o mundo social que permite uma interpretação sociológica das biografias individuais» (Carvalho da Silva, 2021, p. 125). Efetivamente, aproximando-se das narrativas de vida, a entrevista permitiu apreender as condições objetivas de existência, as vivências, as trajetórias (ou linhas de vida, de acordo com Bertaux [2020]), e as representações destes indivíduos relativamente à educação formal e à aprendizagem e educação ao longo da vida. Não se tratou de mergulhar em profundidade na vida de cada entrevistado/a, mas de captar o que cada um/a narrou sobre o todo societal que partilhou com os/as restantes (ser pouco escolarizado e não ter retomado a educação formal), confirmando ou infirmando essa informação através da análise de estas outras narrativas que se movimentaram e interligaram no mesmo fragmento deste mosaico societal (Bertaux, 2020).

O guia da entrevista

A incursão ao terreno só foi possível depois da construção do instrumento de recolha de dados: o guia da entrevista. A sua construção não foi um processo simples, nem isenta de dificuldades, mas consistiu numa fase rigorosa de diálogo entre a teoria e os objetivos da pesquisa. Foi sendo uma ferramenta dinâmica, em que alguns dos ajustes resultaram da própria utilização, por não se tratar de um instrumento fechado nem relativamente à sequência, nem aos conteúdos, o que concedeu espaço para ajustes e incorporações de novos temas que, entrevista após entrevista, se foram desvelando como regularidades a atender e a compreender.

Trata-se de um guia extenso, alinhado tematicamente com a proposta de Lahire, na sua obra *Retratos Sociológicos* (2004), à qual se acrescentaram alguns dos contributos de Caetano (2016) e de Archer (2012; 2009; 2007) sobre a reflexividade. Organizado entre

redes de sociabilidade, contextos e condições de vida, práticas e sentidos/percepções, linhas de vida (marcos, acontecimentos) e cursos de ação (projeções), mantendo o foco na relação com a aprendizagem e educação ao longo da vida, a linha temática do guia distribuiu-se por nove tópicos.

Os tópicos que aqui se apresentam são a versão final deste guia, mas acautelando a referência de Bourdieu (2021) sobre o quanto o *homo academicus* gosta da versão acabada, fazendo desaparecer os vestígios das dinâmicas de construção e desconstrução, consideraram-se de extrema relevância todas as marcas a lápis dos rascunhos que antecederam a obra final. O processo de construção do instrumento de recolha foi, em si mesmo, fulcral para a vigilância contínua e compreensão mais aprofundada dos diferentes níveis de influência que estiveram na sua origem: teórica e empírica (experiência que resulta das próprias entrevistas).

Em todas as dimensões, a relação com a aprendizagem e educação ao longo da vida foi sendo convocada, procurando conhecer as disposições, representações e as práticas dos/as entrevistados/as:

- Família e contextos de origem (ascendente): pais, avós, irmãos, tios, primos, outros familiares, trajetórias profissionais; contexto socioeconómico;
- Infância: amigos, namoros, aprendizagem e projeções futuras antes da educação formal
- Escola: contextos, práticas, memórias, relação e representações
- Educação e Formação de Adultos: representações, relação e projeções
- Trabalho: trajetórias e redes de sociabilidade; projeções para o futuro
- Família atual: cônjuge; filho(s); trajetórias escolares e profissionais; contexto socioeconómico; práticas, heranças e percepções; projeções para o futuro
- Amigos atuais: trajetórias escolares e profissionais; interesses; práticas
- Literacia: saúde; financeira; cívica; cultural; desportiva; digital;
- Reflexividade: autoavaliação das linhas de vida; formas de reflexividade (conversas internas, reflexividade discursiva (oral e escrita));

Cada um destes tópicos é composto por um conjunto de subtópicos que ajudaram a contornar os momentos de dispersão da conversa, permitindo que a investigadora a trouxesse de volta para a problemática da investigação, através do lançamento de temas e de questões. Não obstante, na sua operacionalização, a existência deste guia não se impôs ao ritmo da conversa, nem aos temas que o/a entrevistado/a ia introduzindo, para

dar continuidade ao seu raciocínio e à própria fluidez e desordem do processo de rememoração. Tal como já aqui foi referido, uma das principais características da sua operacionalização foi a flexibilidade da sequência, e o espaço que deixou para a revisitação de outros temas a incorporar no guia (p. ex. a dimensão relativa à casa em que o/a entrevistado nasceu, e a relação simbólica com a origem socioeconómica da família de origem; ou as mensagens herdadas e transmitidas sobre a aprendizagem e a educação). Apesar do dinamismo que acompanhou a sua construção, a versão final deste guia (ver apêndice I), alumiou a etapa da transcrição e análise das entrevistas, orientando a investigadora na organização do fluxo dos temas conferindo, dessa forma, a capacidade de esta identificar na conversação o tipo de informações a que pretendia aceder.

A amostra

Para a seleção dos/as entrevistados/as, foi fundamental a componente extensiva, que permitiu captar a diversidade sociológica inerente aos adultos pouco escolarizados que não retomaram processos de educação formal, a qual se procurou que estivesse refletida neste processo. A amostra teve, assim, de compreender pessoas com diferentes idades e inserções profissionais; diversas situações e condições perante o trabalho:

A estratégia de amostragem da componente qualitativa resultou, por isso, da relação dialógica entre as duas etapas metodológicas, inscrevendo-a num tipo de amostragem intencional, na qual os casos foram definidos de acordo com a sua relevância para a pesquisa (Bryman, 2016). Na pesquisa qualitativa, a dimensão da amostra não tem sido um ponto de consenso entre os/as investigadores/as, apesar de existirem algumas orientações gerais que podem ajudar a defini-la (Bryman, 2016; Albarello, et al, 1995). Com o desiderato de captar diferentes escalões etários, níveis de escolaridade, condições perante o trabalho e grupos profissionais de um segmento específico da população portuguesa, a amostra procurou *ser tanto maior quanto possível* (Bryman, 2016).

Construída de forma progressiva e refletida, tentou manter presentes os critérios de variação referidos por Bertaux (2020): a variedade de posições ocupadas pelos indivíduos dentro do mesmo mosaico societal (p. ex. diferentes inserções profissionais; idades; sexos; situações e condições perante o trabalho); a diferencialidade dos esquemas de perceção, apreciação e ação, ou do capital de experiência biográfica específica (Delcroix, 2007, citada em Bertaux, 2020), que se plasma na singularidade dos percursos de vida destes adultos (p. ex. diferentes origens sociais, contextos, trajetórias e matrizes

socializadoras); a variação dos testemunhos recolhidos, isto é, a procura por casos diferentes que desestabilizem a investigação - para depois a voltar a estabilizar –, de que é exemplo o designado caso negativo (Bertaux, 2020).

A própria imersão no terreno também contribuiu para a delimitação da amostra, uma vez que o acesso a este objeto em particular não foi uma tarefa simples (Carvalho da Silva, 2019). Ainda que os estudos e relatórios nacionais, a par da caracterização sociodemográfica que resultou da etapa quantitativa, tivessem deixado pistas claras sobre o perfil de indivíduos a que se pretendia aceder, a tarefa de os localizar nos diferentes contextos sociais foi complexa, e exigiu uma estratégia suportada por um conjunto amplo e diverso de redes de contacto pessoais. Estar perante adultos que não se encontram envolvidos em ofertas ou modalidades de educação e formação (formal), fez com que não fosse possível aceder-lhes através de organismos ou entidades relacionadas com a educação e formação de adultos, ou outras análogas. Para além disso, qualquer que fosse a opção por um envolvimento de instituições, acarretaria o risco de um enviesamento, pela pré-delimitação dos indivíduos ao tipo de atividade dessa entidade (p. ex. Segurança Social – beneficiários do Rendimento Social de Inserção). Não obstante, e apesar dos riscos, a dificuldade em identificar e localizar jovens pouco escolarizados que estivessem fora do sistema educativo, levou a que tivesse sido solicitada a colaboração do Instituto de Emprego e da Formação Profissional (IEFP), mais concretamente do Centro de Emprego de Torres Vedras. O programa Garantia Jovem²⁶, foi a base a partir da qual se partiu para identificar este segmento. O Centro precisava de contactar e convocar esses jovens ao abrigo do programa, pelo que o encadeamento com a investigação acabou por ser facilitado. Em articulação direta com a técnica do programa, nos dias em que os jovens foram convocados para comparecer no Centro de Emprego e ouvir falar do Programa Iniciativa Jovem, era-lhes pedido consentimento para que a investigadora pudesse estar presente e, mediante a aceitação esta comparecia na mesma sessão. O projeto era apresentado, e no final auscultavam-se as disponibilidades e o interesse dos jovens para participar como entrevistados/as.

O tabu em torno da escolaridade, sentido nos indivíduos menos escolarizados, foi outra dificuldade do trabalho de terreno. Numa conversa informal, o nível de escolaridade é um dos assuntos que gera silêncios, constrangimentos, e mesmo mudanças abruptas de

²⁶ Uma iniciativa dirigida a jovens até aos 29 anos que não estejam nem a trabalhar, nem a frequentar modalidades de educação e formação.

assunto, o que dificulta uma abordagem direta, dirigida à identificação dessa característica específica, acompanhada pelo tema do não retorno à educação formal. Desta forma, e mediado por redes de contacto, o acesso ao objeto pode resumir-se a uma expressão que é lugar-comum em Portugal: - «alguém conhece alguém, que conhece alguém!». Não se tratou da fórmula tradicional da técnica bola de neve, uma vez que não foi pedido ao entrevistado/a que identificasse o/a próximo/a (Bryman, 2016), mas utilizou-se a mesma estratégia para a mobilização das redes de contacto, desencadeando, assim, o fluxo da construção da amostra.

As redes de contacto foram importantes, não apenas na identificação de potenciais entrevistados, mas também no estabelecimento dos primeiros contactos informais/convites para a participação no estudo, contribuindo ainda para a diminuição do sentimento de intrusão da entrevista pela preexistência de uma relação de proximidade e familiaridade entre estas redes e os/as entrevistados/as. A aceitação que não foi sempre garantida, foi procedida pelo contacto da investigadora, fornecendo uma explicação mais detalhada sobre o projeto, sobre a organização dos diferentes momentos da entrevista e os temas a abordar, bem como as condições da sua realização (duração prevista, concertação das agendas e definição do lugar e do modo(s) em que se iriam realizar).

Entre julho de 2019 e janeiro de 2021, realizaram-se então 21 entrevistas a indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e os 76 anos, e com uma escolaridade igual ou inferior ao 9º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico que, depois de saírem da educação inicial, não voltaram a envolver-se, com sucesso, em processos de educação formal. Até 2020, foi possível realizá-las, sobretudo, através da rede de contactos e na casa dos/as entrevistados/as, à exceção dos adultos jovens (18-24 anos).

Em março de 2020, perante o surgimento e rápida propagação do novo vírus SARS-CoV 2, a Organização Mundial da Saúde declarou o estado de pandemia. O crescimento exponencial das redes de contágio no mundo, levou ao encerramento das fronteiras e à proibição e limitação das mobilidades entre países e dentro do próprio país. Em Portugal, o plano de contingência divulgado pela Direção Geral de Saúde, foi decretado a 9 de março de 2020. À semelhança de outros países, encerram-se as creches, as escolas, as universidades e em todo o país o apelo pelo teletrabalho esvaziou as empresas, e confinou as pessoas ao espaço das suas casas. Perante esta situação inesperada, que irrompeu o trabalho de terreno, foi necessário reajustar a estratégia de realização das entrevistas, tal como é possível atestar no ponto seguinte.

Modelo “ongoing” da entrevista e o local de realização: decisões metodológicas que decorreram da prática

Construído para privilegiar uma relação com tempo, e com espaço, para o pensamento e para as palavras, o guia da entrevista, tanto na sua extensão, como na ambição em captar um volume extenso de informações, obrigou a repensar a forma como esta iria ser realizada/conduzida. As primeiras entrevistas desvelaram que o tempo necessário para integrar todos os tópicos do guia comprometia a atenção e a capacidade de foco de ambos/as os/as interlocutores, pondo em causa o modelo inicialmente considerado de um encontro = uma entrevista²⁷.

Tratando-se de narrativas de vida, era importante que os/as entrevistados/as conseguissem estar despertos, focados e imersos nas suas memórias e, simultaneamente, capazes de refletir sobre as suas práticas e perceções. Assim, as entrevistas passaram a ocorrer em diferentes momentos, cada qual com uma duração (máxima) de cerca duas horas. No entanto, em circunstância alguma das entrevistas, esta orientação funcionou como imposição, sendo a duração de cada encontro combinado inicialmente entre os dois interlocutores, atendendo a diversos fatores como, por exemplo, a disponibilidade. Ainda assim, e apesar dessa combinação inicial, sempre que se verificaram condições para que as entrevistas pudessem continuar, estas não foram interrompidas.

Assim, e apesar do seu cariz biográfico, a maior parte das entrevistas (sobretudo as mais longas), foi realizada em modo *ongoing*, ou seja, em diferentes etapas/momentos, pelo que o modelo adotado acabou por se resumir a: vários encontros=uma entrevista. A mais-valia deste modelo, extravasou a questão da disponibilidade e da atenção/foco dos interlocutores, e acabou por se fazer sentir, quer na relação de confiança construída entre a entrevistadora e o/a entrevistado/a, quer na possibilidade concedida à reflexão em torno dos conteúdos da própria entrevista, refletindo-se na qualidade da narrativa de vida. Entre uma entrevista e a outra, a investigadora foi revendo as notas e fazendo uma sinopse do momento anterior, enquanto o/a entrevistado/a pôde aproveitar esse período para organizar e confirmar os eventos da sua vida, beneficiando do tempo de que necessitava para fazer funcionar a engrenagem do processo de rememoração. A oportunidade de mergulhar na informação já recolhida foi, por um lado, lançando pistas sobre a análise,

²⁷ A experiência que resultou dos anos de trabalho dedicados ao acompanhamento da elaboração de autobiografias e histórias de vida de adultos, a par da formação pedagógica, também foram cruciais para orientar este ajuste.

alimentando a reflexividade sociológica, e por outro, desvelou os conteúdos que ainda careciam de maior aprofundamento.

A estratégia encontrada para acautelar o constrangimento de uma disponibilidade que carecia de tempo, consistiu na seleção cuidada do local para a realização das entrevistas. A necessidade de encontrar um espaço sereno, sem estímulos externos que pudessem atrapalhar a conversação (ou inviabilizar a partilha de informações privadas), e no qual os/as entrevistados/as sentissem que controlavam o seu tempo, fez com que, sempre que possível, as entrevistas tivessem decorrido nas suas casas. A mais-valia desta decisão sentiu-se, também, na possibilidade que ela concedeu à investigadora de conhecer, quase numa perspetiva etnográfica, esses espaços. A sua dimensão, o tipo de objetos em destaque na sala (livros; molduras; bibelôs), a localização destes espaços e a sua relação com o meio (vias de acesso; transportes; grau de urbanização). Estas outras informações que extravasaram a entrevista, e às quais só foi possível aceder a partir da casa dos/as entrevistados/as, foram deixando pistas sobre os seus contextos socioeconómicos atuais.

Todavia, apesar de ser um requisito definido pela investigadora, por considerar que seria a condição ideal para a realização destas entrevistas, este não pôde ser cumprido em todos os casos. Tal como já foi referido no ponto anterior, sublinha-se aqui o caso das entrevistas a adultos jovens (18-24 anos), que na sua grande maioria decorreram nas instalações da entidade que viabilizou o acesso a este segmento (IEFP). O motivo que esteve na origem da opção por outro local de realização da entrevista, nestes casos, decorreu do próprio processo de seleção dos/as entrevistados/as. Nos primeiros encontros, a marcação da entrevista era definida na sessão de apresentação do programa Garantia Jovem, mediante a disponibilidade dos/as entrevistados/as. Não obstante, depois de confirmadas as disponibilidades e agendadas as primeiras entrevistas, foi possível atestar a ineficácia do método, uma vez que estes jovens deixavam de atender o telemóvel e/ou simplesmente não compareciam nos locais e nas datas definidas. Por conseguinte, foi preciso adaptar a estratégia, e as entrevistas passaram a ser realizadas nas instalações da entidade, no próprio dia da sessão de apresentação do Programa Garantia Jovem (evitando, desta forma, que tivessem de se voltar a descolar aquela instituição²⁸). Perante esta alteração, foi preciso reajustar o tempo na condução da entrevista, mas mais importante foi a necessidade de acautelar a passagem de uma mensagem errónea de

²⁸ Por estarem desempregados e não residirem na localidade do Centro de Emprego, a deslocação representava um obstáculo financeiro.

coação e/ou obrigação da sua participação no projeto, considerando-o como parte do programa Garantia Jovem, estando, por isso, suscetível a algum tipo de penalização nos casos de recusa. Assim sendo, inicialmente e durante a apresentação do projeto, tanto a investigadora como a técnica do Programa Garantia Jovem esclareceriam e reforçavam, em diversos momentos, os requisitos fundamentais para a aceitação da participação destes jovens na investigação: (1) a participação não era obrigatória; (2) entre o Programa, (ou o IEFP) e a investigação não existia qualquer tipo de relação; (3) a entrevista era de cariz biográfico e contava com uma duração estimada de 2 a 3 horas.

Uma outra exceção ao cumprimento do requisito relacionado com a casa dos/as entrevistados/as como local para a realização das entrevistas decorreu durante o período de confinamentos introduzidos pela pandemia SARS-CoV2, que transferiu as relações interpessoais do habitual espaço físico para o espaço digital, através de uma miríade de plataformas que juntaram ao som a imagem de vídeo, viabilizando interações em tempo real. A utilização destas plataformas, na realização das entrevistas, não foi isenta de desafios, apesar de não se tratar de uma novidade metodológica, como é possível atestar quando Bryman (2016) se refere a dicas e estratégias de entrevistar à distância, seja por telefone, ou por Skype, ou e-mail. Apesar de terem sido realizadas quatro entrevistas durante os sucessivos estados de contingência, entre março de 2020 e janeiro de 2021, apenas uma se realizou digitalmente (via Zoom²⁹).

O trabalho de terreno que decorreu durante o período de confinamento, e a necessidade de passar a entrevista para o espaço digital fez, também, surgir uma outra tipologia de recusa. Esta recusa não foi referente à participação na investigação - pelo que não chegou a inviabilizar a sua concretização-, mas esteve relacionada com a modalidade da própria entrevista, e foi sendo justificada pela existência de lacunas nas competências exigidas para a operacionalização das plataformas digitais. Nesta fase, quando auscultados, os/as entrevistados/as preferiram a incerteza e o risco do contacto presencial, à utilização de meios digitais, por não se sentirem à vontade para os utilizar. Estas situações, levaram a que as entrevistas voltassem a ser realizadas em casa dos/as entrevistados/as, mas se este retorno poderia sugerir que se estava perante uma situação normal, o formato em que estas tiveram de ocorrer fez refutar essa ideia. Depois de um

²⁹ Esta plataforma digital foi uma das muitas respostas emergentes à necessidade de comunicar remotamente durante a pandemia SARS- CoV2. A comunicação (som e vídeo) é feita através da internet, permitindo esbater o constrangimento das barreiras físicas. Pode ser acedida através do telemóvel e do computador.

primeiro cumprimento acético e distante, cumpria-se à entrada da casa um ritual rigoroso de higienização das mãos e dos sapatos. Posteriormente, definiam-se os lugares dos interlocutores à mesa, na qual cada um ficava sentado no topo oposto do outro, tentando respeitar a distância de segurança de dois metros, que tinha sido recomendada pelo Sistema Nacional de Saúde. Tanto a investigadora, como o/a entrevistado/a estavam de máscara, o que foi dificultando a conversação e condicionando o tempo e a disposição para alongar o momento, obrigando a pequenos reajustes na forma como se foi conduzindo estas entrevistas (p. ex. pequenas pausas, de hora a hora, para ir respirar sem máscara no exterior da casa). Na verdade, a pandemia trouxe uma espécie de anomia das interações sociais, que resultaram numa sensação de inabilidade inscrita em situações tão rotineiras e automatizadas como uma saudação ou uma despedida.

Nesta pesquisa, sempre que não foi possível realizar as entrevistas na casa dos entrevistados, as soluções encontradas revelaram dificuldades no cumprimento de critérios como a privacidade, ausência de barulho ou de outras distrações, nalguns casos dificultando até o seu reagendamento.

Relativamente à sua duração total, os tempos das entrevistas variaram entre as duas e as seis horas. Para esta variação, contribuíram os habituais constrangimentos de tempo e de compatibilidade de agendas, e algumas características individuais dos/as entrevistados/as, como a idade, a timidez, experiências traumáticas, ou o menor à vontade para falar sobre a sua vida. Nas situações em que o/a entrevistado/a era mais jovem, a informação sobre algumas das fases das suas linhas de vida era menos densa, como por exemplo nos casos em que na trajetória profissional só existia uma experiência (ou nenhuma), ou em que não existia uma família descendente, encurtando o tempo da entrevista. Note-se ainda que, no caso dos mais jovens, o acesso a informações relacionadas com a família ascendente, também não foi uma tarefa simples, por existirem muitos espaços deixados em branco, como consequência do desconhecimento de pequenos detalhes e/ou informações (p. ex. a idade, ou o nível de escolaridade dos pais, etc.). Quando os/as entrevistados/as eram mais reservados, ou tinham experienciado situações traumáticas ao longo das suas biografias, a entrevista contou com mais momentos de paragem, ou com saltos temporais e/ou capítulos da história por narrar. Nalguns destes casos, os/as entrevistados/as chegaram a perguntar se podiam não falar de um determinado tópico ou fase da vida. O oposto também aconteceu e, na presença de indivíduos com maior à-vontade para falar, a duração da entrevista foi mais extensa. Esta

maleabilidade da duração, plasma a flexibilidade do guia que permitiu atender às especificidades das características das pessoas entrevistadas.

Consentimento esclarecido e a gravação das entrevistas

O código deontológico da atividade profissional dos sociólogos³⁰, o código de conduta ética na investigação do Iscte, e as mais recentes exigências do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD) de 25 de maio de 2018, orientaram as práticas da investigadora na preparação e condução das entrevistas. Todas as entrevistas foram precedidas da leitura conjunta, interpretação, esclarecimento e assinatura - pelos/as entrevistados/as - do consentimento informado. Consistindo num documento duplicado, cuja cópia foi sendo entregue aos entrevistados/as, o conteúdo do consentimento informado estava organizado da seguinte forma: (1) um conjunto de informações gerais sobre o projeto - título; contactos da investigadora; síntese do projeto e dos seus objetivos; metodologia e requisitos para a realização da entrevista; (2) o esclarecimento do princípio da voluntariedade no fornecimento de informação por parte dos/as entrevistados/as, dando conta da possibilidade de recusa da participação e de um prazo para que estes pudessem solicitar que a sua informação fosse retirada da investigação; (3) uma listagem de sete itens que pretendiam aferir o conhecimento e o consentimento dos entrevistados relativamente à entrevista, p. ex. leitura e compreensão do documento; a gravação áudio da entrevista; anonimização da informação recolhida; utilização da informação na tese de doutoramento, conferências e publicações académicas, entre outros. As cópias assinadas foram arquivadas pela investigadora, e as outras foram entregues aos entrevistados/as permitindo que mantivessem essa informação, utilizando-a para, por exemplo, apresentar o projeto a familiares e amigos, concedendo-lhes, ainda, a hipótese de esclarecer as dúvidas que fossem surgindo, por telefone ou nos momentos seguintes da entrevista.

Todas as entrevistas foram gravadas (áudio), e apenas no caso das entrevistas mais longas se juntou à gravação áudio as notas escritas, que nestas situações em particular, funcionaram como técnica auxiliar de atenção e concentração da investigadora.

As recusas e as histórias que não se contaram

³⁰ <https://aps.pt/pt/codigo-deontologico/>

Nesta investigação, registaram-se três situações de recusa ao convite para ser entrevistado/a sobre as quais importa refletir. A primeira recusa foi a de um indivíduo do sexo masculino, de 55 anos residente numa zona rural do concelho de Torres Vedras, que detinha o 1º ciclo do Ensino Básico e era trabalhador da construção civil e padeiro. Auscultado sobre a possibilidade de participar como entrevistado neste projeto, recusou pronta e determinadamente, sem apresentar qualquer tipo de justificação e sem dar margem para que esses motivos pudessem ser explorados.

A segunda situação de recusa adveio de um indivíduo com uma escolaridade igual ou inferior ao 3º ciclo do Ensino Básico – não quis esclarecer o nível exato -, com 48 anos, empresário no setor tipográfico há cerca de 30 anos. A relevância deste caso prendia-se a sua diferencialidade, uma vez que apesar de pouco escolarizado, tinha conseguido percorrer uma trajetória profissional de aparente sucesso, considerando-se um empreendedor. O convite para participar foi feito pela investigadora, diversas vezes ao longo da duração do trabalho de terreno, mas em todas elas o não foi a resposta imediata, e não se fez acompanhar por nenhum tipo de justificação. Em conversa com a família, foi possível descobrir que os filhos não sabiam do verdadeiro nível de escolaridade do pai, que lhes terá dito que frequentou, sem concluir, o ensino superior (a “dificuldade”, como o designa). Em conversas paralelas com amigos e outros familiares deste indivíduo confirmou-se a existência de um sentimento de vergonha aliado a uma sensação de falhanço sobre a relação com a educação formal.

A terceira recusa foi de um indivíduo com 20 anos e o 3º ciclo do Ensino Básico que, apesar de se ter inicialmente demonstrado disponível para participar, quando lhe foi apresentado o modelo biográfico da entrevista, referiu que não gostava de falar sobre a sua vida e que, acima de tudo, não gostava da escola e, por isso, não queria ser entrevistado.

Caracterização dos/as entrevistados/as

As características sociodemográficas dos 21 entrevistados/as estão resumidas no quadro 6³¹: 10 são homens, 10 são mulheres e 1 está a passar por um processo de transformação do seu sexo biológico (feminino), identificando-se atualmente como homem. Relativamente à idade, um número significativo dos/as entrevistados/as tem entre os 55 e os 64 anos, mas os restantes estão distribuídos pelo intervalo etário que vai dos 18 aos 79 anos. No que concerne aos níveis de escolaridade, são nove os/as entrevistados/as detêm apenas 1º ciclo do Ensino Básico, e tanto 2º ciclo como o 3º ciclo do Ensino Básico estão equitativamente representados (6 cada). Somente um entrevistado/a não concluiu qualquer grau de escolaridade.

Profissionalmente, estes indivíduos estão distribuídos por diversas inserções, mas é possível destacar a presença dos trabalhadores da construção civil (4), do comércio (4) e da agricultura (3). Na condição perante o trabalho, a maioria dos/as entrevistados são ativos (19), desses dezasseis estão empregados e três estão desempregados. Apenas dois indivíduos são inativos e estão reformados. Sobre a situação perante o trabalho dos ativos empregados, cinco entrevistados/as são trabalhadores/as por conta própria, nove trabalham por conta de outrem e dois não têm qualquer tipo de vínculo contratual.

Dos vinte e um entrevistados/as, apesar de oito terem nascido em zonas rurais do concelho de Torres Vedras, a maioria (13) nasceu em lugares muito diversos, como Tavira; Silves; Moçambique; Brasil; Angola; Abrantes; Sintra; Peniche; Lisboa; Coimbra; Cascais; Loures; Reguengos de Monsaraz. Em grande parte dos casos, os/as entrevistados/as nasceram em pequenas vilas, aldeias e lugares. Analisando a zona de residência atual, destaca-se a maior concentração dos/as entrevistados/as (13) na zona rural do concelho de Torres Vedras. Os restantes oito distribuem-se por zonas tão diferentes como Silves, Sintra, Lourinhã, Tavira, Moita, Barreiro ou Lisboa. Nesta dimensão, os casos voltam a partilhar, tal como no local em que nasceram, a característica da ruralidade inerente aos contextos em que residem.

³¹ Respeitando a confidencialidade dos dados recolhidos, os nomes dos/as entrevistados/as que constam neste quadro são fictícios, não correspondendo, por isso, aos seus nomes verdadeiros.

Quadro 6 Caracterização sociodemográfica dos/a adultos/as entrevistados

Nome *fictício	Sexo	Idade *à data da entrevista	Naturalidade	Área de residência	Nível de escolaridade completo	Profissão	Situação/condição perante o trabalho
Glória	Feminino	60 anos	Zona rural do concelho de Cascais	Zona rural do Concelho de Torres Vedras	Nenhum nível de escolaridade	Empregada de limpezas	Empregada sem vínculo contratual
José	Masculino	55 anos	Zona rural do concelho de Torres Vedras	Zona rural do concelho de Torres Vedras	1º ciclo do Ensino Básico	Construção civil – ladrilhador	Empregado trabalhador por conta de outrem
Joel	Masculino	51 anos	Zona rural do concelho de Torres Vedras	Zona rural do concelho de Torres Vedras	1º ciclo do Ensino Básico	Construção civil – pintor	Empregado trabalhador por conta própria
Marta	Feminino	55 anos	Zona rural do concelho de Torres Vedras	Zona rural do concelho da Lourinhã	2º ciclo do Ensino Básico	Agricultura e Comércio	Empregada trabalhadora por conta própria
Celina	Feminino	63 anos	Zona rural do concelho de Torres Vedras	Zona rural do concelho de Torres Vedras	1º ciclo do Ensino Básico	Doméstica e administrativa na empresa do marido	Reformada; trabalhadora por conta própria
Paulo	Masculino	18 anos	Zona rural do concelho de Loures	Zona urbana do concelho de Lisboa	3º ciclo do Ensino Básico	Construção civil – pintor	Empregado Trabalhador por conta de outrem
Joana	Feminino	44 anos	Zona rural do concelho de Sintra	Zona rural do concelho de Sintra	2º ciclo do Ensino Básico	Operária fabril	Empregada trabalhadora por conta de outrem
Válter	Masculino	55 anos	Moçambique	Zona rural do concelho de Torres Vedras	2º ciclo do Ensino Básico	Manutenção de máquinas – operário fabril	Empregado trabalhador por conta de outrem
Rui	Masculino	24 anos	Zona urbana do concelho de Lisboa	Zona urbana do concelho de Torres Vedras	3º ciclo do Ensino Básico	Designer de música	Empregado/Estagiário trabalhador por conta de outrem
Rosa	Feminino	28 anos	Zona rural de Peniche	Zona rural do concelho da Lourinhã	3º ciclo do Ensino Básico	Apoio ao domicílio a um idoso	Empregada sem vínculo contratual
Amélia	Feminino	53 anos	Zona rural do concelho de Torres Vedras	Zona rural do concelho de Torres Vedras	1º ciclo do Ensino Básico	Costureira	Empregada; trabalhadora por conta própria

Mel	Feminino	18 anos	São Paulo, Brasil	Zona rural do concelho de Torres Vedras	3º ciclo do Ensino Básico	Nunca trabalhou	Desempregada
Joaquim	Masculino	23 anos	Zona rural do concelho de Torres Vedras	Zona rural do concelho de Torres Vedras	3º ciclo do Ensino Básico	Fiel de Armazém	Desempregado trabalhador por conta própria
Ivone	Feminino	63 anos	Zona rural do concelho de Reguengos de Monsaraz	Zona urbana do concelho da Moita	2º ciclo do Ensino Básico	Assistente Operacional numa Escola pública	Empregada trabalhadora por conta de outrem
Rosário	Feminino	64 anos	Zona rural do concelho de Abrantes	Zona rural do concelho do Barreiro	1º ciclo do Ensino Básico	Assistente Operacional numa Escola pública	Empregada trabalhadora por conta de outrem
Ricardo	Masculino	20 anos	Zona rural do concelho de Coimbra	Zona urbana do concelho de Torres Vedras	3º ciclo do Ensino Básico	Jardinagem; construção civil	Desempregado trabalhador por conta própria
Joca	Masculino	42 anos	Zona rural do concelho de Torres Vedras	Zona urbana do concelho de Torres Vedras	2º ciclo do Ensino Básico	Sócio-gerente de uma empresa - comércio, produção animal e agricultura	Empregado trabalhador por conta própria
Hélio	Masculino	49 anos	Angola	Zona rural do concelho de Torres Vedras	3º ciclo do Ensino Básico	Polícia de Segurança Pública	Empregado trabalhador por conta de outrem
Graça	Feminino	61 anos	Zona rural do concelho de Torres Vedras	Zona rural do concelho de Torres Vedras	1º ciclo do Ensino Básico	Agricultura, produção animal, e comércio	Empregada trabalhadora por conta própria
Sérgio	Masculino	64 anos	Zona rural do concelho de Tavira	Zona rural do concelho de Tavira	3º ciclo do Ensino Básico	Turismo	Empregado trabalhador por conta de outrem
Ilda	Feminino	76 anos	Zona rural do concelho de Silves	Zona rural do concelho de Silves	1º ciclo do Ensino Básico	Comércio	Reformada trabalhadora por conta própria

Estratégia na análise dos dados

«A história de uma vida contém potencialmente tudo o que uma pessoa viveu, todos os seus projetos – tenham eles sido realizados ou não – tudo o que fez; assim como as descrições das condições das situações em que o fez, dos contextos sociais em que viveu e atuou.» (Bertaux, 2020, p.9)

Importa começar por referir que, embora os/as entrevistados/as assumam, nesta pesquisa, um estatuto de informadores sobre as suas práticas, dos seus cursos de ação e sobre os contextos sociais em que estas se foram inscrevendo ao longo do tempo (Bertaux, 2020), a par do exercício comparativo entre os casos recolhidos, sempre que se considerou necessário, também foi sendo feito um cruzamento deste material com outras fontes e outros dados (ex. estatísticos, decretos de lei, enquadramento histórico).

Enquanto processo contínuo que foi acompanhando toda a fase da recolha e procede a análise, procurou atender objetivamente ao que foi dito pelos/as entrevistados/as, sem deixar de mobilizar as ferramentas teóricas necessárias para interpretar essa informação.

Para responder a estes objetivos foi importante manter em aberto as opções estratégicas de análise, permitindo que estas se pudessem ir ajustando aos materiais recolhidos e ao tanto que eles fossem possibilitando e solicitando, sem deixar de atender aos objetivos da pesquisa e ao seu referencial teórico. Com efeito, a ausência de conhecimento sobre o fenómeno em análise justificou que se utilizassem métodos que, entre outras coisas, permitissem a produção ou atualização de teorias, a partir do material empírico. Por esse motivo, a decisão de mobilizar a análise categorial (dedutiva e indutiva) pareceu-nos ajustada. Focada na identificação e interpretação de categorias temáticas dentro dos dados recolhidos, é um método a partir do qual também pode resultar o desenvolvimento ou atualização de teorias (Lejeune, [2011], 2019; Bryman, 2016; Bardin, 1977).

À luz da proposta de Daniel Bertaux (2020), os adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal podem ser entendidos enquanto categoria de situação social. Representam um conjunto de pessoas (com recursos comparáveis) que partilham uma situação social, geradora de constrangimentos e tensões semelhantes, estando, por isso, expostos à pressão de lógicas de ação que lhes sejam capazes de responder. Cada situação corresponde, assim, a lógicas específicas que devem ter em linha de conta a forma como a própria sociedade contribui para a sua construção. A recolha de material empírico a partir do recurso a narrativas de vida permitiu identificar os mecanismos e

processos que conduziram estes adultos à sua situação de pouco escolarizados, captando as suas tensões e constrangimentos, mas também as estratégias que estes foram seguindo para as gerirem, evitarem ou saírem delas.

Com o propósito de garantir a cientificidade desta etapa, foi dada especial atenção à explicitação de todas as etapas do seu desenvolvimento. Começa-se, então, por referir que a análise acompanhou todo o processo de recolha do material empírico (ex. sinopses, a análise e ajuste do guião/guia de entrevista, o diário de terreno), e não se socorreu de nenhum programa ou software³².

A fase de recolha do material empírico foi acompanhada do registo, num diário de terreno, de notas prévias, como são exemplo a listagem de possíveis contactos e as estratégias para lhes aceder; ou as datas e locais de realização dos diferentes momentos de entrevista; as notas escritas e gravadas sobre os momentos que antecederam, acompanharam e procederam a realização das entrevistas, compostas quer por descrições dos espaços/lugares e fotografias, quer pelo conjunto de outras informações consideradas relevantes, relacionadas com a comunicação não verbal e/ou outros elementos que foram contribuindo, quer para a análise da relação interpessoal (entrevistado/as, investigadora) encetada a partir da entrevista, quer para o próprio manancial reflexivo a que o momento de recolha permita aceder (p. ex. outros temas; reflexões metodológicas que resultaram da experiência do terreno, não só sobre o material recolhido, mas também da relação entre investigadora e entrevistado/a).

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas de forma integral. Entre os intervalos dos diferentes momentos em que se realizaram as entrevistas, foram elaboradas sinopses que contribuíram para sistematizar o que foi dito, orientando o que ainda ficou por dizer.

A condução de uma pesquisa qualitativa implica alternar entre a recolha e a análise do material empírico, pelo que o modelo de interpretação decorreu, assim, das diferentes etapas da pesquisa de terreno a partir da recolha do material empírico e da elaboração simultânea e iterativa de hipóteses e conceitos (Lejeune, [2011], 2019). Durante a transcrição, foram alternados momentos de microanálise e codificação, que contribuíram para enriquecer a análise. No processo de codificação, orientado pela descoberta dos alicerces de uma teoria em processo de elaboração, foram mobilizadas duas formas de

³² p. ex. Maxqda

etiquetas, *in vivo* (sentidos vivenciados pelos/as entrevistados/as) e aquelas que resultam das propostas de quem analisa, ou seja, das propriedades teóricas da sociologia (Lejeune, [2011], 2019). A codificação procurou, assim, responder às interrogações sobre o que é desvelado pelas vivências dos/as entrevistados/as, enquanto despoletou a sua conceptualização. Tratou-se de um processo reflexivo e aberto, alimentado pela curiosidade e pela atenção dada ao que foi dito, procurando, dessa forma aceder ao universo de referência dos/as entrevistados/as. Não se pretendeu descrever, mas antes qualificar e descobrir nos discursos as propriedades e as categoriais conceptuais deste fenómeno. Assim, o foco da análise não foi no que aconteceu, mas antes no sentido que as pessoas atribuíram ao que aconteceu, ou seja, nas histórias que utilizaram para relatar os eventos das suas vidas. Para responder a este desiderato, foi utilizada uma análise de conteúdo categorial, seguindo todos os passos que lhe estão associados: seleção das unidades de análise a partir do material empírico; elaboração das categorias iniciais através da relação entre a teoria e a empiria; cruzamento entre diferentes categorias; refinação e desenvolvimento das categorias ao longo da análise e, por fim a interpretação dos resultados e a sua exposição escrita.

Na análise das narrativas, procurou-se confrontar/comparar os diferentes materiais empíricos entre si, com o objetivo de que fossem sendo encontradas recorrências, lógicas semelhantes de situação e um mesmo mecanismo gerador de práticas, confirmando ou infirmando as hipóteses que fossem surgindo no decorrer da análise (Bertaux, 2020). Com esta comparação também se pretendeu encontrar e classificar tipos diferentes, relevantes e coerentes sociologicamente, capazes de revelar as lógicas de ação (racional orientada para finalidades) e os mecanismos sociais (Bertaux, 2020) que estão na origem do afastamento destes adultos menos escolarizados com a educação formal.

A análise de narrativas é sensível a uma sequência temporal que as pessoas fornecem enquanto narram a sua história (Bryman, 2016). No entanto, esta sequencialidade poderá nem sempre corresponder à forma como a história é contada. Não é desiderato da análise negligenciar a ordem com que as pessoas narraram as suas experiências e as interpretaram, no entanto, a análise foi organizada atendendo a critérios que facilitaram não só a escrita, como também a sua leitura e interpretação pelo/a leitor/a.

Em apêndice (III), encontram-se os resumos biográficos das narrativas recolhidas que, à luz da proposta de Bertaux (2020), constituem uma descrição morfológica da amostra recolhida.

Parte III - Um retrato extensivo dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal

Capítulo 7 - Caracterização sociográfica e tipologia dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal

A componente quantitativa desta investigação, sobre a qual incide este capítulo, visa retratar, de forma extensiva, a presença na sociedade portuguesa de adultos pouco escolarizados ainda não abrangidos por processos formais de educação e formação de adultos³³. Como foi já referido (capítulo 5), na inexistência de dados estatísticos especificamente centrados neste segmento da população, utiliza-se a edição de 2016 do Inquérito à Educação e Formação de Adultos para tentar mapear o fenómeno em Portugal. Com a participação em atividades de EALV no centro das preocupações políticas (e dos discursos) das últimas décadas (Jarvis, 2001, 2004; Carvalho da Silva, 2022, entre outros), foram sendo construídos instrumentos de medida, entre os quais se destaca o Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA), com o objetivo de conhecer a participação neste tipo de atividades. A partir dos resultados deste inquérito, as análises que têm vindo a ser realizadas têm atestado a emergência de novas desigualdades, e a reafirmação das já existentes, entre países e dentro de cada país, essencialmente no que concerne ao envolvimento— ou afastamento — de segmentos específicos da população em atividades de educação e aprendizagem, para além da educação inicial (INE, 2013, 2017; Alves, 2020; Ávila, 2020; Ávila & Aníbal, 2019).

Com efeito, a participação tem sido desigual, sobretudo, entre grupos socioeconómicos distintos, evidenciando-se uma menor participação nos casos dos indivíduos menos escolarizados. As diferenças na participação têm sido explicadas através da identificação de obstáculos (externos: custo, horários, oferta, impactos residuais e parco reconhecimento; e internos: disposições negativas sobre a aprendizagem) que poderão estar na génese deste envolvimento desigual dos indivíduos em atividades de educação e aprendizagem, em concomitância com a exigência dirigida ao Estado Providência de um papel ativo no esbatimento desses obstáculos (Lavrijsen & Nicaise, 2017). Em Portugal, o défice de qualificações da população tem contribuído para uma relação relutante com a EALV, corroborando as desigualdades entre os mais velhos e os mais novos e, especialmente, entre os menos escolarizados e os mais escolarizados.

³³ Este capítulo retoma, com alguns ajustamentos, um artigo publicado no decorrer desta tese de doutoramento: Carvalho da Silva, V. & Ávila, P. (2022). Nas margens da sociedade educativa. Perfis Sociais, práticas e atitudes perante a aprendizagem ao longo da vida em Portugal. *Sociologia On Line*. 28, 35-68

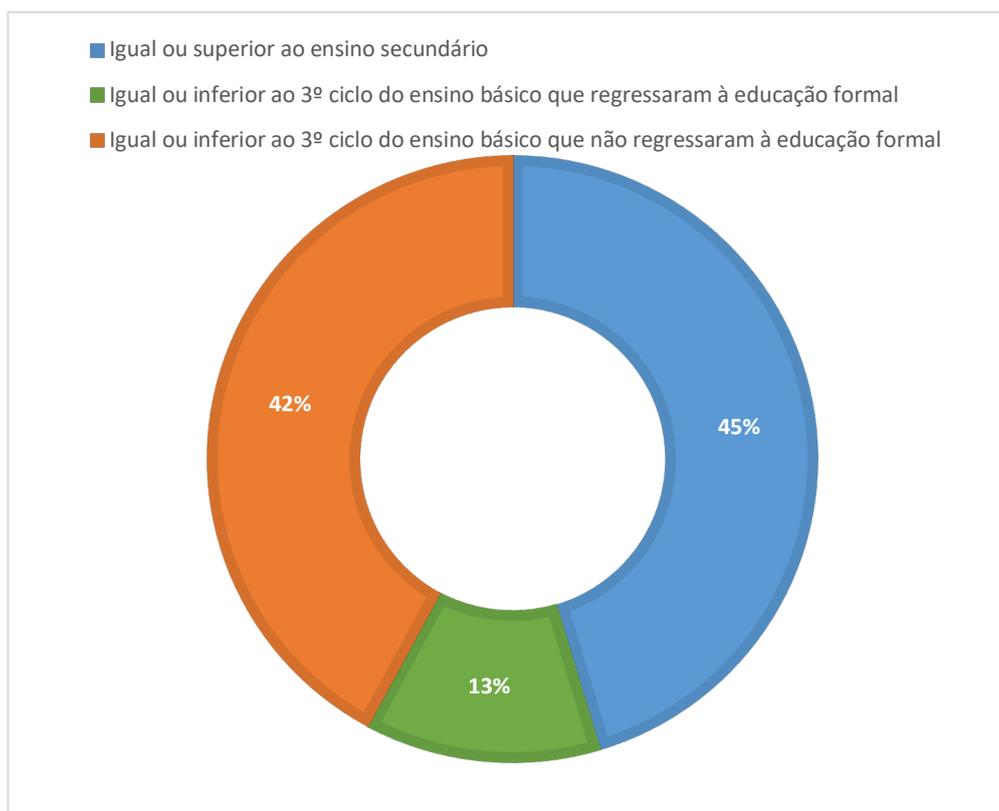
Por este motivo, reveste-se de relevância um conhecimento sociológico mais aprofundado dos adultos pouco escolarizados que, em Portugal, têm ficado à margem da designada sociedade educativa (Field, 2006; Jarvis, 2001, 2007).

7.1 Quem são os adultos que têm ficado de forma da educação formal em Portugal?

A análise realizada teve como ponto de partida a delimitação da população em estudo. Como se explicou no capítulo 5, não existindo nenhum indicador, previamente construído, que permitisse identificar os adultos com baixa escolaridade que não retomaram, em adultos, percursos de educação formal, foi necessária a sua construção no quadro desta investigação.

Este exercício conduziu a um primeiro resultado muito relevante. Em Portugal, 45,3% da população adulta (idade entre os 18 e os 69 anos), situa-se num patamar de escolaridade que corresponde às exigências da sociedade atual (tem pelo menos o 12º ano), enquanto 54,6% está abaixo desse nível. Entre os que ainda não atingiram esse nível, podem distinguir-se dois grupos: o dos que, embora ainda pouco escolarizados, tiveram, no decorrer da sua vida adulta, contacto com ofertas formativas formais que lhes permitiram melhorar as qualificações escolares (apesar de se serem ainda inferiores à escolaridade atualmente obrigatória), e o grupo dos que permaneceram à margem desses processos educativos ou que, tendo por eles passado, não os concluíram com sucesso. Os primeiros são, de acordo com os dados apurados, claramente minoritários 12,5%, enquanto os segundos representam 42% do total de inquiridos (gráfico 12).

Gráfico 12 Situação face à escolaridade. População residente em Portugal (18-69 anos) (%)



Fonte: INE, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2016. Cálculos próprios

Quer isso dizer que, em Portugal, perto de metade da população tem escolaridade muito reduzida (inferior à atual escolaridade obrigatória) e não concluiu percursos formais de educação, no decorrer da sua vida adulta. Fica assim delimitada empiricamente a população sobre a qual incide esta investigação e é também conhecida a sua extensão na sociedade portuguesa.

Importa complementar este primeiro exercício com o aprofundamento do conhecimento das principais características sociodemográficas destes indivíduos. Um primeiro resultado a destacar é a presença muito expressiva, transversal a todo o território nacional (Tabela 3), ressaltando-se a presença no Norte (40,2%), seguida da zona centro com 21,3% e Área Metropolitana de Lisboa (21%). Juntas, estas áreas concentram cerca de 82% do total dos inquiridos em análise.

Quando dirigimos o nosso olhar para outras características deste grupo, é possível voltar a atestar a sua diversidade. Atendendo à condição perante o trabalho (Tabela 4), observa-se a presença nas várias categorias em análise, embora com maior incidência nos indivíduos empregados, com perto de 60%, e nos inativos, com aproximadamente 30%. Perto de 15% encontravam-se, à data da inquirição, desempregados. Debruçando-nos

sobre os seus níveis de escolaridade (Tabela 5), é possível observar que a maioria detém entre o 2º e o 3º ciclo do ensino básico (53%), apesar de que, sozinho, o nível com maior expressão é o do 1º ciclo do ensino básico (41, 3%).

Tabela 3 Distribuição geográfica dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, em Portugal (%)

Norte	40,2
Centro	21,3
Área Metropolitana de Lisboa	21,0
Sul	11,3
Ilhas	6,3
Total	100,0

Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

Tabela 4 Condição perante o trabalho dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, em Portugal (%)

Empregado	55,7
Desempregado	14,3
Estudante	0,3
Inativo	29,7
Total	100,0

Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

Tabela 5 Grau de escolaridade (completo) dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, em Portugal (%)

Nenhum	6,2
1º ciclo do ensino básico	41,3
2º ciclo do ensino básico	25,1
3º ciclo do ensino básico	27,4
Total	100,0

Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

Considerando a sua distribuição por outros indicadores como o sexo, ou os grupos etários foi possível atestar, uma vez mais e apesar das diferentes incidências, uma transversalidade multidimensional da população adulta pouco escolarizada que tem ficado de fora da educação formal. Na distribuição por sexo, as diferenças são muito ténues, com os homens a representarem cerca de 52%. No entanto, relativamente à distribuição por escalões etários (Tabela 6), a maior concentração deste segmento

compreende os indivíduos com idades entre os 45 e os 69 anos (67%), sendo parca a presença nos escalões mais jovens com apenas 4%, entre os 18 e os 24 anos.

Esta distribuição etária corrobora a existência de um hiato geracional relativamente à escolaridade em Portugal, tendo de um lado os mais velhos e menos escolarizados e do outro os mais novos e mais escolarizados. A este hiato acresce a vulnerabilidade que discorre do défice de qualificações, com o seu impacto e relevância, já atestados, num menor envolvimento posterior com a EALV (Capucha, 2018).

Tabela 6 Escalões etários dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, em Portugal (%)

Escalões etários	%
18-24	4
25-34	11
35-44	18
45-54	24
55-64	28
65-69	15
Total	100

Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

Complementando a análise realizada, seguindo pistas deixadas por análises sobre a existência de uma correlação entre a escolaridade dos indivíduos e os níveis de escolaridade dos seus pais (INE, 2013, 2017), procurou-se concretizar um olhar extensivo sobre as origens sociais destes adultos. Assim, através das variáveis “escolaridade do pai” e “escolaridade da mãe”, observou-se que os adultos pouco escolarizados que têm permanecido à margem da educação formal são filhos de pais com níveis muito baixos de escolaridade (entre o nenhum grau e o 1º ciclo do ensino básico): as mães de 50% dos inquiridos são analfabetas (nenhum grau de escolaridade) e no caso dos pais, 50% possui apenas o 1º ciclo do ensino básico. Note-se que nenhum destes indivíduos tem pais com uma escolaridade para lá do ensino secundário, o que parece confirmar que estamos perante efeitos de reprodução e produção antropológica fortemente enraizados nas famílias e com os quais tem sido difícil romper, apesar da melhoria evidente das qualificações escolares das gerações mais novas. (Bertaux, ([1977], 1979; Bourdieu & Passeron, [1970], 2008). Mesmo nos casos em que foi alcançada a escolaridade obrigatória vigente na época em que estes indivíduos frequentaram a escola, tal não

parece ter sido suficiente para assegurar a sua participação posterior em atividades de EALV e, em particular, para retomar processos de educação formal que lhes permitam acompanhar as crescentes exigências neste domínio.

Estes resultados tornam evidente um caminho de desvantagem cumulativa, que tem sido demonstrado por vários autores, em que os menos favorecidos abandonam a escola precocemente, não regressam como adultos à educação formal e são remunerados com os salários mais baixos (Elman & O'Rand, 2004). Efetivamente, o que daqui se pode deduzir é a dependência da aprendizagem ao longo da vida do capital escolar das famílias e, como se verá nos próximos capítulos, dos contextos e das redes de sociabilidade dos indivíduos. Assim sendo, atestar a presença de níveis tão baixos, ou inexistentes, de escolaridade na família de origem, deverá ajudar-nos a compreender um dos motivos que poderá estar na génese do não retorno à educação formal e que poderá ainda significar a existência de uma relação débil com as restantes atividades e formas de aprendizagem (não formal e informal).

No que concerne à atividade profissional, este segmento faz-se representar, sobretudo, por profissionais dos trabalhadores da indústria, construção e artífices (24,3%), dos serviços (21,5%) e por trabalhadores não qualificados (16,5%). Juntos, estes setores empregam 62,5% dos indivíduos ativos (e a trabalhar) pouco escolarizados que não aumentaram o seu nível de escolaridade depois de sair da escola (Tabela 7).

No caso dos serviços, importa refletir sobre a diversidade de atividades abrangidas por esta categoria, evitando enviesamentos de análise, ao lembrar que intrinsecamente compreendem atividades com graus de complexidade e de qualificações muito distintos. Numa tentativa de contornar estas limitações explicativas a propósito do que se deverá entender, estatisticamente, por terciarização das sociedades, Freire (2001, citado em Almeida, 2007) propôs um desdobramento do terciário em duas outras categorias: uma primeira categoria composta por um terciário mais tradicional e pouco qualificado, intitulado comércio e serviços, e uma outra categoria cuja prestação de serviços abrange profissionais mais qualificados, intitulada de profissional. Assim, e tendo em conta a divisão proposta por Freire, assumindo que a distribuição deste segmento pelo grupo profissional dos serviços consistirá em trabalhadores da primeira categoria, podemos concluir que cerca de 80% deste segmento se inscreve em trabalhos menos ou pouco qualificados, distribuídos da seguinte forma: 21,5% trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores; 24,3% de trabalhadores qualificados da indústria

construção e artífices; 16,5% de trabalhadores não qualificados; 14,9% operadores de máquinas e trabalhadores da montagem e 5,4% agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, pesca³⁴.

Tabela 7 Distribuição por grupos profissionais dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, em Portugal (%)

Grupo Profissional	%
Profissões das Forças Armadas	0,2
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos	5,7
Técnicos de profissões de nível intermédio	6,4
Pessoal Administrativo	4,5
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	21,5
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, pesca...	5,4
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	24,3
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	14,9
Trabalhadores não qualificados	16,5
Total	100,0

Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

A reflexão sobre a posição dos indivíduos que têm ficado à margem da sociedade educativa, sobretudo na compreensão da extensão dos impactos desse afastamento em relação à educação formal, deverá também considerar os dados do mais recente Inquérito sobre a Identificação das Necessidades de Qualificações nas Empresas (INE, 2020b), no qual se regista uma dificuldade de recrutamento, por parte das empresas, motivada pela falta de formação adequada dos trabalhadores (57,3%). Esta fragilidade em sociedades marcadas, cada vez mais, pela centralidade da educação e da qualificação, é igualmente sublinhada por outros dos resultados desse inquérito (INE, 2020b), que advieram da auscultação sobre as profissões em que as empresas preveem reduzir o número de

³⁴ O perfil de emprego em Portugal revela uma evolução no sentido da terciarização e digitalização da atividade, que se traduz num aumento da percentagem da população empregada nas áreas dos serviços (69%), entre os quais se destacam as atividades de comércio e reparação de veículos (20%), saúde e serviços de apoio social (14,2%) e educação (12,5%) (INE, 2020a). A maioria da população ativa portuguesa detém uma escolaridade entre o “sem nível de escolaridade” e o “nível básico de escolaridade” (aproximadamente 50% — NUTSII), cerca de 40% tem como atividade principal uma profissão no setor dos serviços (pessoais, proteção e segurança e vendedores) e em atividades intelectuais e científicas (INE, 2021).

trabalhadores. Os grupos profissionais mencionados foram, exatamente os trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores, bem como o pessoal administrativo e os trabalhadores não qualificados, numa redução prevista de 30,9%, 19% e 15,9%, respetivamente.

Contudo, de acordo com os mesmos resultados, a empregabilidade para os grupos dos agricultores e dos trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca, etc. vai-se mantendo (INE, 2020b), o que poderá contribuir para de algum modo explicar a persistência de adultos ativos pouco escolarizados em Portugal. O mercado de trabalho, apesar do rumo traçado à terciarização, continua a absorver os menos escolarizados. Atualmente, em Portugal, são duas as áreas que referem sentir necessidade deste tipo de trabalhadores: a agricultura (apanha da fruta e de produtos agrícolas) e a construção (canalizadores, eletricitistas, operários qualificados) (INE, 2020a). Não obstante, a diversidade de atividades que desempenham na sociedade portuguesa, confirma a presença transversal dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal. Pode, assim, concluir-se que o atavismo da subqualificação marca presença em praticamente todos os grupos profissionais, independentemente da dissemelhança do peso da sua expressão.

7.2 Uma leitura multivariada e identificação de perfis sociais

Os resultados já apresentados potenciaram a pertinência analítica da procura de identificação de diferentes perfis neste segmento da população, considerando, em simultâneo, os vários indicadores até aqui analisados separadamente.

Para o efeito, foi realizada uma análise de correspondências múltiplas integrando grande parte das variáveis e respetivas categorias atrás analisadas, tendo sido selecionadas para análise as duas primeiras dimensões. A figura 2 representa a projeção das categorias das variáveis em análise num plano bidimensional.

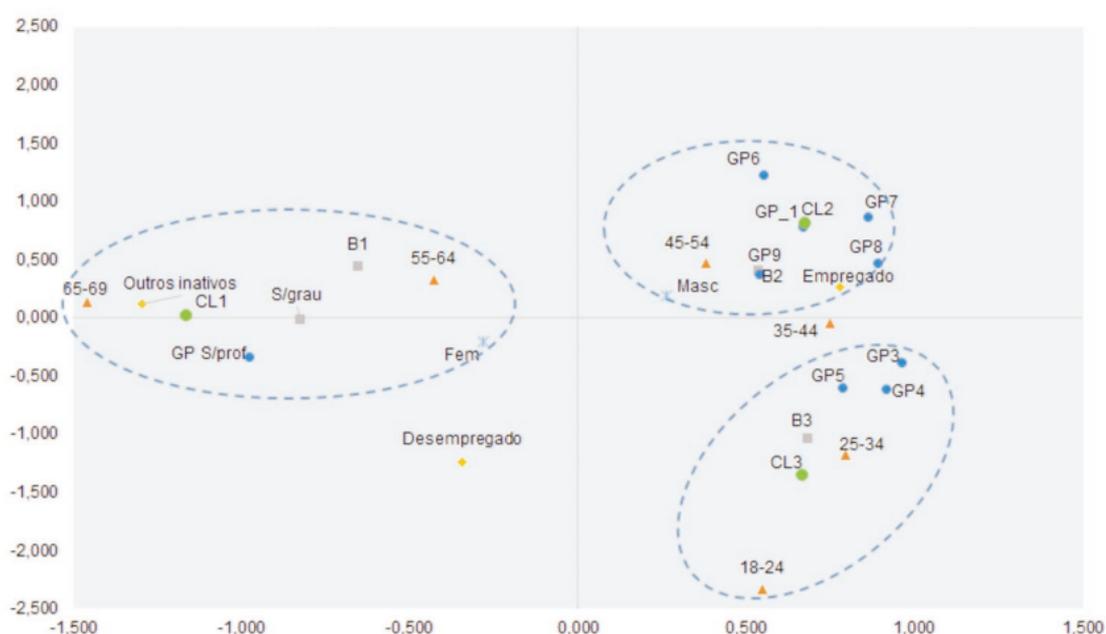
A primeira dimensão (eixo horizontal) opõe os menos escolarizados (sem grau ou até ao Básico 1), as mulheres, os mais velhos e os inativos, aos relativamente mais escolarizados, aos homens, aos mais jovens e aos ativos. A 2ª dimensão (eixo vertical) opera, sobretudo, uma distinção entre estas últimas categorias (as que têm quantificações positivas na dimensão 1), emergindo, por um lado, associações entre modalidades que podemos chamar de “intermédias” (p. ex.: idade e escolaridade) e grupos profissionais mais ligados ao operariado e pouco qualificados, e, por outro lado, associações entre a

escolaridade mais elevada, as categorias etárias mais jovens e a inserção em atividades profissionais ligadas aos serviços.

A leitura integrada das duas dimensões da ACM permite delimitar três perfis sociais cujas principais características se enunciam em seguida sumariamente.

Um primeiro perfil constituído, sobretudo, por indivíduos entre os 55 e os 69 anos, sem grau de escolaridade ou escolaridade muito reduzida (B1), sem atividade profissional, reformados e domésticas (aqui designados outros inativos).

Gráfico 13 Perfis da população portuguesa à margem da sociedade educativa (Análise de Correspondências Múltiplas)



Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios

Um segundo perfil que associa os escalões etários intermédios (em especial entre os 45 e 65 anos), ao 2º ciclo do ensino básico, aos empregados e inseridos nos seguintes grupos profissionais: representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos (GP1); agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta (GP6); trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (GP7); operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem (GP8); e trabalhadores não qualificados (GP9).

Finalmente, um terceiro e último perfil constituído por indivíduos com idades entre os 18 e os 34 anos, com o 3º ciclo do ensino básico e que se inscrevem tendencialmente nos seguintes grupos profissionais: técnicos e profissões de nível intermédio (GP3);

pessoal administrativo (GP4); e trabalhadores de serviços pessoais, proteção e segurança e vendedores (GP5). De notar que a categoria “desempregado” se aproxima deste último grupo (por referência à sua coordenada na dimensão 2) e também do primeiro grupo (por referência à sua coordenada na dimensão 1).

O resultado de uma primeira tentativa, meramente descritiva, de classificar cada perfil atendendo às suas características mais expressivas, é o seguinte:

Perfil 1 — Mais velhos e inativos

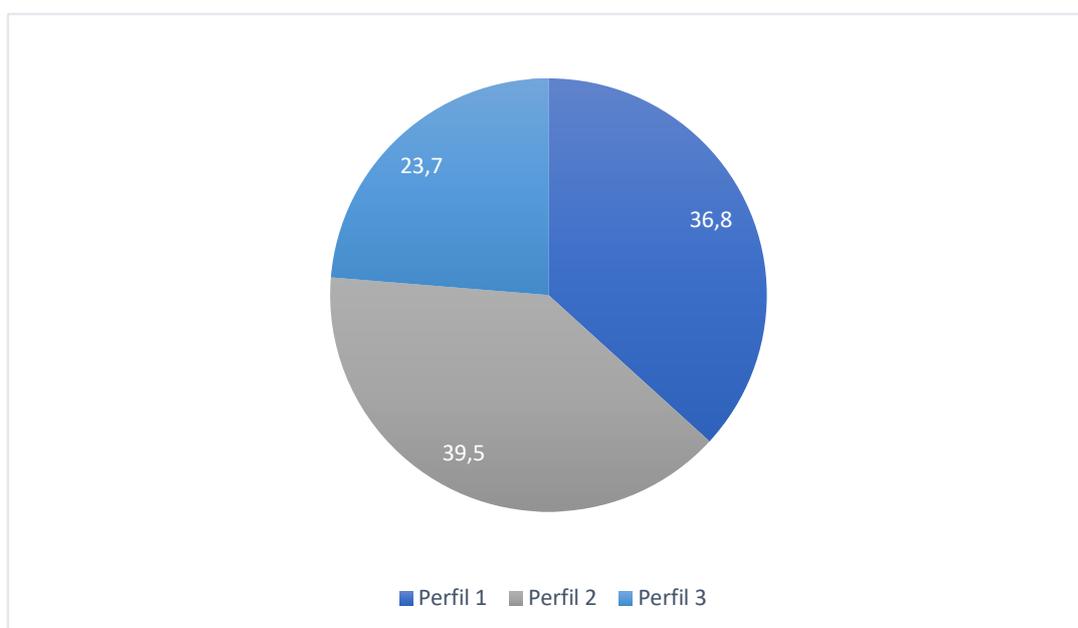
Perfil 2 — Ativos e empregados

Perfil 3 — Jovens entre o emprego e o desemprego

De modo a traduzir os perfis salientados na leitura da ACM numa tipologia, constituída por três categorias (ou grupos), foi realizada uma Análise de Clusters tomando como *input* os resultados da ACM (coordenadas dos objetos /inquiridos nas dimensões analisadas) que permitiu classificar os inquiridos em cada um dos perfis atrás descritos.

Este procedimento permitiu conhecer o seu peso relativo na amostra e ainda precisar a relação com as variáveis mobilizadas. Note-se que, no plano apresentado, os três grupos resultantes da análise de clusters (CL1, CL2 e CL3) estão já projetados enquanto variáveis suplementares para facilitar a sua correspondência com os perfis analisados.

Gráfico 14 Tipologia dos adultos pouco escolarizados que, em Portugal, não retomaram a educação formal (%) (2016)

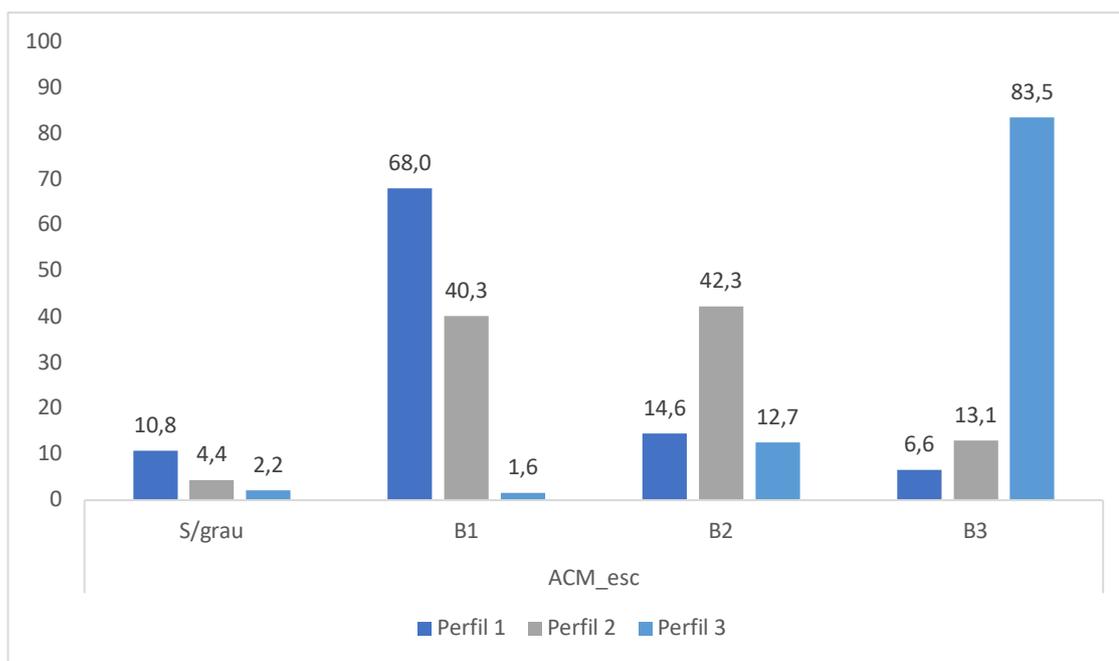


Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

Tal como é possível verificar no gráfico 13, o grupo mais expressivo corresponde ao perfil 2 (CL2), com um peso de cerca de 40%. Segue-se, com valores muito próximos (cerca de 37%) o perfil 1 (CL1), e com um peso um pouco mais baixo (aproximadamente 24%) o perfil 3 (CL3).

O cruzamento de cada perfil com cada uma das variáveis sociográficas utilizadas na sua identificação demonstra que, na distribuição pela escolaridade (gráfico 14), o perfil dos mais velhos e inativos, é constituído, como seria de esperar, por indivíduos que têm ou nenhum grau de escolaridade (10,8 %) ou o 1º ciclo do ensino básico (cerca de 70%). Já o perfil dos ativos e empregados distribui-se entre o 1º ciclo (40%) e o 2º ciclo (42%). Dos indivíduos do perfil dos jovens entre o emprego e o desemprego, 84% detêm o 3º ciclo do ensino básico.

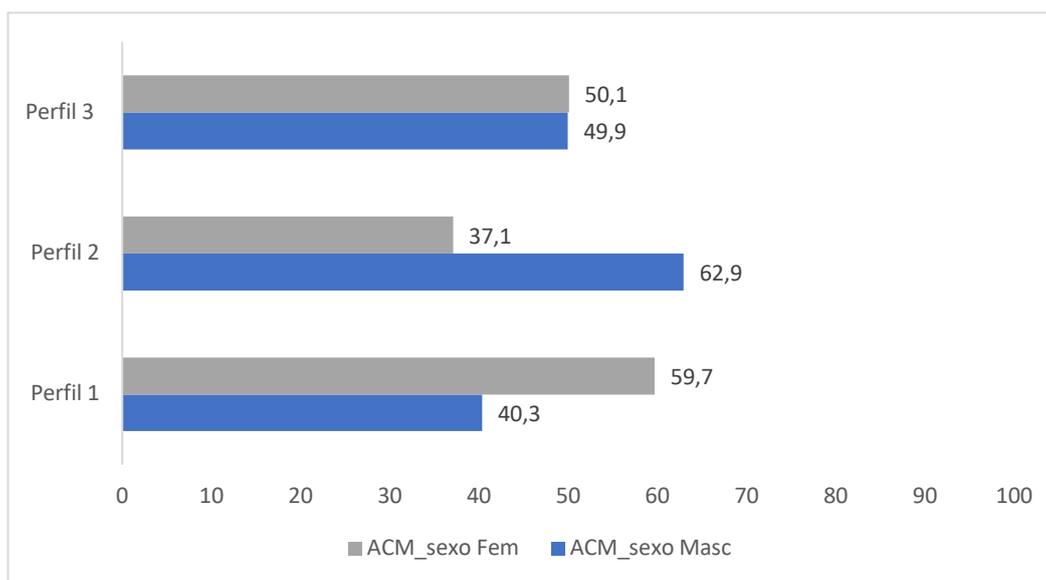
Gráfico 15 Perfis de adultos pouco escolarizados que não regressaram à educação formal segundo a escolaridade (%) (2016)



Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

Relativamente ao sexo (gráfico 15), enquanto no perfil dos adultos mais velhos e inativos, predominam as mulheres (60%), no perfil dos ativos e empregados é o sexo masculino que prevalece (63%). No perfil dos mais jovens a distribuição por sexo é equilibrada (feminino -50,1%; masculino- 49,9%).

Gráfico 16 Perfis de adultos pouco escolarizados que não regressaram à educação formal segundo o sexo (%) (2016)

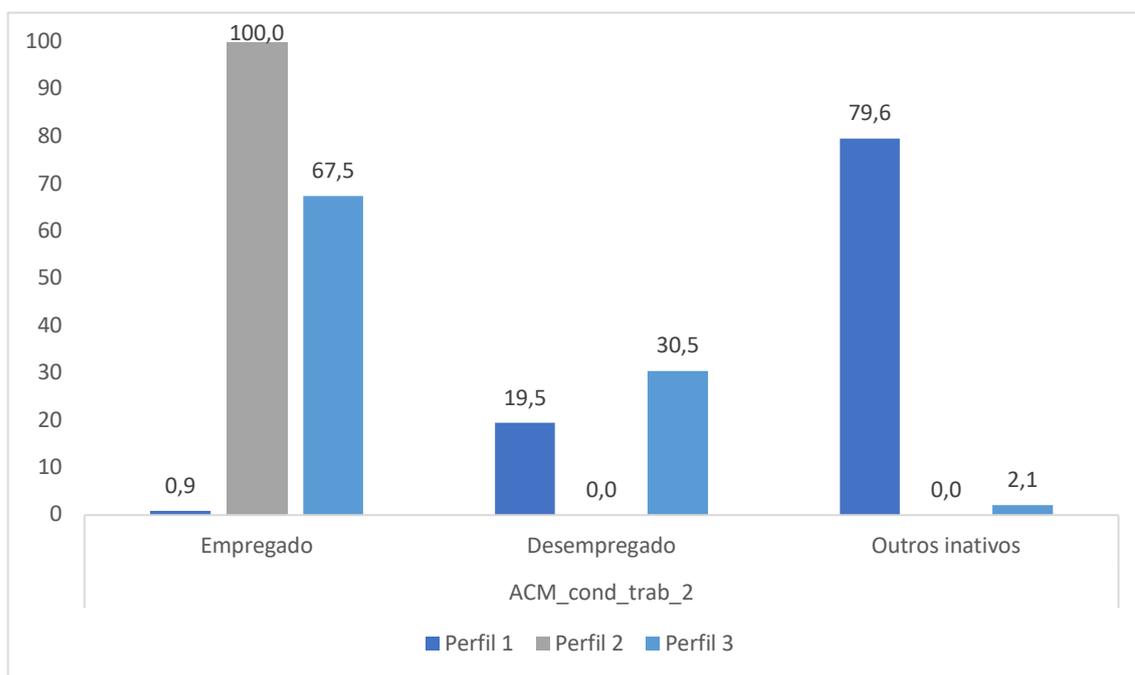


Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

Não deixa de ser interessante perceber o impacto de medidas como a escolaridade obrigatória, a evolução dos direitos da mulher e a luta pela igualdade género, acompanhados pelo princípio de universalização do acesso à educação, que surge espelhado, de alguma forma, na distribuição destes perfis por sexo, desvelando aquilo que se pode considerar uma mudança de rumo e até mesmo um esbatimento das desigualdades de género ao longo do tempo. Em alguns estudos (Hayes & Flannery, 2000; McGivney, 2004) é possível encontrar a associação da mulher a atividades de aprendizagem e do homem ao trabalho, divisão que poderá ajudar a compreender a contra tendência observada entre o perfil dos mais velhos e inativos e o dos ativos e empregados. Contudo, esta tendência parece já não encontrar eco no caso do perfil dos mais jovens, uma vez que estes valores se aproximam, o que poderá significar uma mudança rumo a uma maior igualdade de género entre os mais novos.

Quanto à condição perante o trabalho (gráfico 16), o perfil dos mais velhos e inativos compreende 79,6% de inativos e 19,5% de desempregados, enquanto o perfil dos ativos empregados é 100% composto por empregados. No perfil dos mais jovens, apesar da maior fatia estar empregada (67,5%), 30% são indivíduos desempregados.

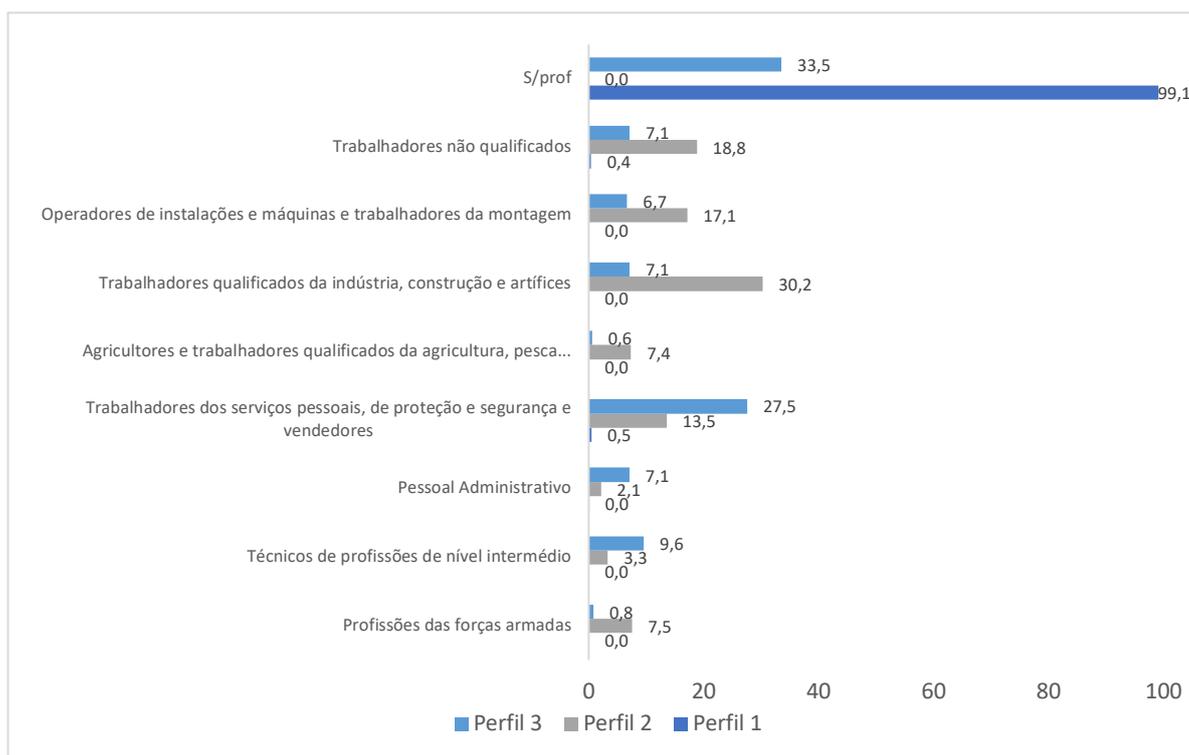
Gráfico 17 Perfis de adultos pouco escolarizados que não regressaram à educação formal segundo a condição perante o trabalho (%) (2016)



Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

No que concerne aos grupos profissionais, a sua distribuição é a seguinte: no perfil dos ativos e empregados, 30% integram o grupo dos trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices, 19% são trabalhadores não qualificados, 17% pertencem ao grupo dos operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem, 7,5% estão no grupo dos representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos; e 7,4% são do grupo dos agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta. Relativamente ao perfil dos jovens entre o emprego e o desemprego, 27,5% são trabalhadores de serviços pessoais, proteção e segurança e vendedores, cerca de 10% pertencem ao grupo dos técnicos e profissões de nível intermédio e 7% integram o grupo do pessoal administrativo.

Gráfico 18 Perfis de adultos pouco escolarizados que não regressaram à educação formal segundo o grupo profissional (%) (2016)



Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

No entanto, note-se que 33,5% destes indivíduos não têm profissão, o que poderá representar o grupo daqueles que estão em fase de desemprego, ou que ainda não integraram o mercado de trabalho (designados por NEET), sublinhando esta ideia de se tratar de um grupo em suspenso, indefinido, quer relativamente à educação formal e à ALV, quer em relação ao emprego. Neste campo importa ainda lembrar o impacto do desemprego oculto — “oculto porque, normalmente, não aparece nas estatísticas, porque se mascara de trabalho clandestino, em part-time e temporário” (Pais, 2001, p. 25). Esta indefinição tem surgido retratada em estudos sobre a juventude e a transição para a vida adulta como os de Vieira et al. (2020), Ferreira et al. (2017) e Alves et al. (2011), entre outros, que foram dando conta das condições de imprevisibilidade a que os jovens estão sujeitos no dia-a-dia, consequência de uma integração laboral muitas vezes de duração imprevisível, de baixos níveis remuneratórios e de contextos cada vez mais incertos e instáveis.

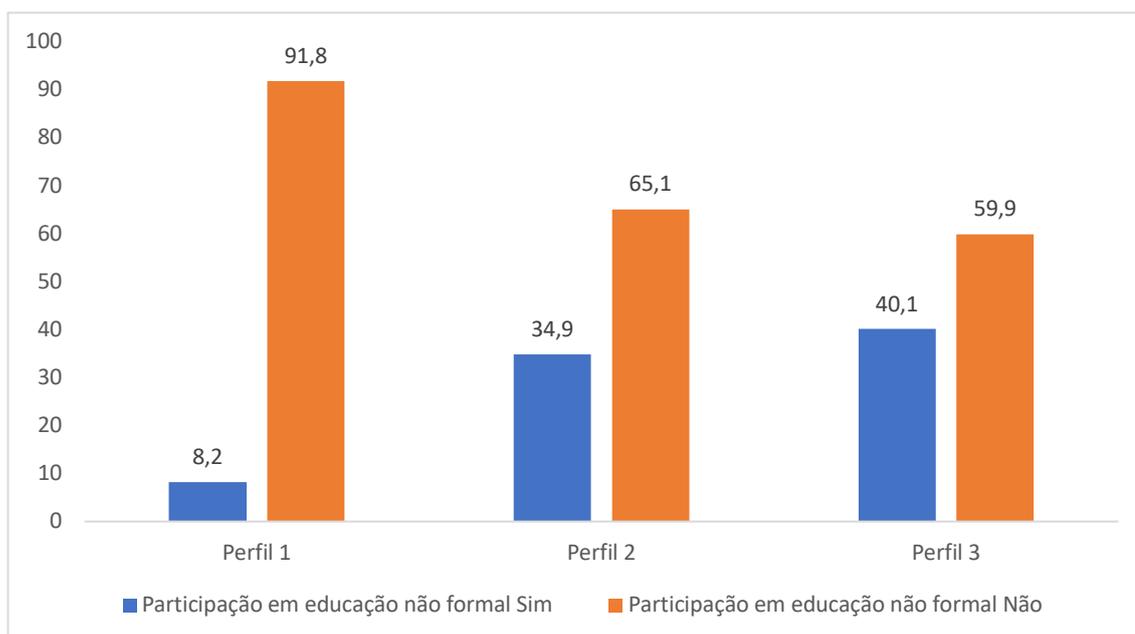
Capítulo 8 – Práticas e atitudes perante a EALV

O capítulo que aqui se inicia apresenta os resultados da análise quantitativa no que se refere às práticas e atitudes dos adultos pouco escolarizados relativamente à participação em atividades de EAVL, a partir dos dados do IEFA (INE, 2016a). Inicialmente, apresentam-se os resultados relativamente à participação em atividades de educação formal e não formal de cada um dos perfis de adultos identificados. Em seguida, exploram-se os impactos da participação em atividades de educação não formal na vida profissional dos inquiridos distribuídos por cada um dos três perfis. Por fim, identificam-se as atividades de aprendizagem informal e a relação distinta que os inquiridos referiram ter com cada um dos seus tipos.

Reportando-se a atividades realizadas no ano anterior à aplicação do inquérito por questionário, o IEFA tem como principal objetivo dar conta das taxas de participação em atividades de aprendizagem formal, não formal e informal. Embora a delimitação da amostra nos tenha levado a circunscrever a análise aos inquiridos que não concluíram nenhum processo de educação formal em adultos, procurou-se, ainda assim, perceber, se teriam participado nesse tipo de atividades no ano de referência do IEFA.

Quando analisamos a participação em atividades de educação não formal (gráfico 19), observamos, como seria de esperar, taxas de não participação muitíssimo elevadas, as quais vão decrescendo regularmente do perfil 1 até ao perfil 3: entre os mais velhos e inativos situa-se nos 91,8% e no perfil dos mais jovens, entre o emprego e o desemprego é de 59,9%. Assim, se a maioria dos indivíduos deste segmento não participou em modalidades de educação não formal nos últimos 12 meses anteriores à aplicação do IEFA, devem ser assinaladas diferenças importantes consoante o seu perfil social, com os mais jovens e mais escolarizados a serem os mais abrangidos por esse tipo de atividades e podendo representar tentativas de retorno sem sucesso ou ainda não concluídas.

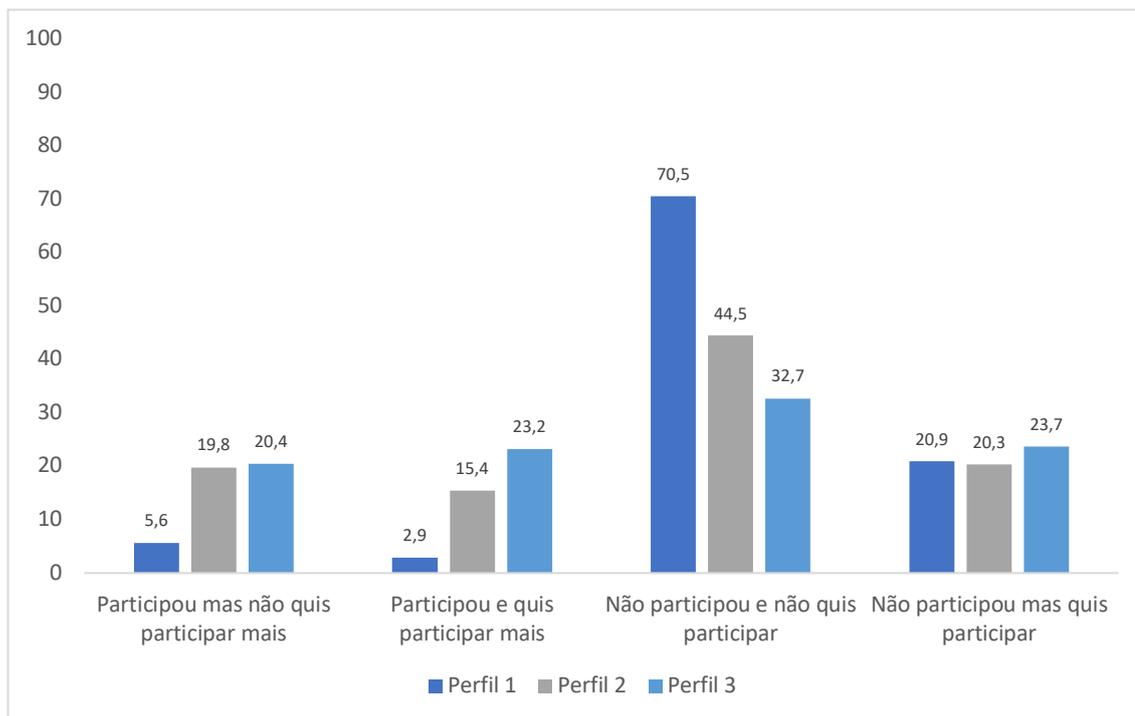
Gráfico 19 Participação em atividades de educação não formal segundo o perfil dos adultos pouco escolarizados que, em Portugal, não regressaram à educação formal (%) (2016)



Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

Tentando perceber amiúde, para lá da participação, as atitudes sobre o envolvimento ou distanciamento de cada um destes perfis com EALV (gráfico 20), atestou-se que foram poucos os que não tendo participado, queriam ter participado em atividades de aprendizagem (na ordem dos 20% em cada perfil, com um ligeiro aumento, 23% no caso do perfil dos jovens e mais escolarizados). Foram ainda menos os que participaram e quiseram participar mais, havendo novamente uma acentuada discrepância entre perfis, perante as quais urge refletir: apenas 3% no perfil dos mais velhos e menos escolarizados, 15% no perfil dos adultos em idade ativa e pouco escolarizados e 23% no perfil dos jovens e mais escolarizados.

Gráfico 20 Atitudes perante a EALV dos perfis de adultos pouco escolarizados que, em Portugal, não regressaram à educação formal (%) (2016)



Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

Importa sublinhar que, em todos os perfis, apenas uma minoria participou ou quis participar mais em atividades de EALV. Não obstante, a reflexão a este respeito terá necessariamente de convocar o conhecido efeito Mateus, recorrentemente mencionado no quadro da análise das práticas de EALV. Mesmo quando estamos em presença de baixos níveis de escolaridade, o número de anos de formação marca presença na relação (desigual) com a ALV, voltando a penalizar tanto mais os indivíduos quanto mais baixos forem os seus níveis de escolaridade. Se nos detivermos sobre a não participação sem intenção de participar, encontramos uma maioria expressiva de 71% no perfil dos mais velhos e inativos, seguida de cerca de 45% no perfil ativos e empregados, e decrescendo para 33% no caso do perfil dos jovens entre o emprego e o desemprego. Ao mesmo tempo, dos poucos que participaram, foram os perfis dos jovens e dos ativos e empregados que mais se destacaram, apresentando a maior percentagem dos que não quiseram participar mais (10,4% e 19,8% respetivamente).

Um outro dado relevante remete para o facto de a maioria dos adultos pouco escolarizados que não retomaram processos de educação formal não procurou informações sobre educação e formação nos últimos 12 meses que antecederam a aplicação do inquérito (95%, 92% e 77%, respetivamente). Estes resultados deverão

consubstanciar as preocupações das políticas públicas de educação e formação de adultos, por serem indícios de lacunas na comunicação e na passagem desta ideia da EALV como valor fundamental, acrescido de um possível desajuste entre as ofertas e as suas modalidades e este público específico.

8.1. Aprendizagem não formal e impactos na vida profissional

Retomando a análise da participação em atividades de aprendizagem não formal, o IEFA (INE, 2016a) procura avaliar o impacto da sua frequência a partir da perspectiva dos inquiridos, solicitando-lhes que indiquem se consideram que esta contribuiu para arranjar um trabalho, para aceder a um aumento, para ser promovido, para melhorar o desempenho ou ainda se permitiu assumir novas responsabilidades no trabalho. Note-se que, apenas responderam a esta questão os inquiridos que participaram nessas atividades, ou seja, 8,2% dos mais velhos e inativos, 34,9% ativos e empregados e 40,1% dos jovens entre o emprego e o desemprego.

A análise dos resultados apurados (Tabela 8) permitiu observar a perceção de uma ausência de impactos positivos na capacidade destes indivíduos, independentemente do perfil em que foram classificados, conseguirem um emprego e melhorarem a sua condição laboral (serem promovidos ou serem aumentados).

A posição dos indivíduos em relação aos impactos da aprendizagem não formal parece mudar ligeiramente quando o foco desse impacto são as atividades desenvolvidas, percecionando-se uma melhoria de desempenho, ou novas responsabilidades no trabalho. Sublinhe-se que, todavia, em todas as questões colocadas a este respeito o «não» é predominante em todos os perfis, destacando-se de forma mais acentuada entre os mais velhos e inativos.

Tabela 8 Impacto da frequência de atividades de aprendizagem não formal na vida profissional dos três perfis da população pouco escolarizada que não retomou a educação formal, em Portugal (%)

Impactos da educação não formal	Mais velhos e inativos		Ativos e empregados		Jovens entre o emprego e o desemprego	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Arranjar um trabalho	7,3	92,7	4,5	95,5	10,0	90,0
Ser aumentado	0,6	99,4	4,2	95,8	10,0	90,0
Ser promovido	1,1	98,9	4,4	95,6	5,4	94,9
Melhorar o desempenho	16,1	83,9	25,2	74,8	30,2	69,8
Novas responsabilidades no trabalho	5,0	95,0	35,2	64,8	35,4	64,6

Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

Apesar de a participação em atividades de aprendizagem não formal ser a modalidade que mais tem contribuído para o aumento da taxa global de participação dos adultos em atividades de EALV³⁵ (INE, 2017), poderemos estar perante duas situações distintas. Por um lado, um investimento das empresas em ações de formação que lhes permitam responder às diversas transformações pelas quais têm passado os diferentes setores de atividade (ex. digitais, tecnológicas), procurando soluções que permitam a aquisição de competências que possam contribuir para a melhoria do desempenho dos/as trabalhadores/as no posto de trabalho. Por outro, poderemos estar na presença de uma valorização reduzida destas aprendizagens para efeitos de progressão na carreira, aumentos salariais e até mesmo para efeitos de empregabilidade, por parte do mercado de trabalho e das empresas, o que pode constituir um obstáculo ao seu alargamento.

8.2 A participação em atividades informais de aprendizagem

Um dos objetivos desta análise passou, também, por conhecer a participação dos menos escolarizados noutras atividades de aprendizagem ao longo da vida, não circunscritas à formalidade e não formalidade das ofertas. Tal como definidas no quadro do IEFA, consubstanciam-se em atividades de aprendizagem intencionais, mas são caracterizadas pela informalidade e são mesmo entendidas pela UNESCO (2019) como o núcleo da EALV. Efetivamente, as pessoas envolvem-se em múltiplos contextos ao longo do seu

³⁵ No IEFA a participação em ALV incluí a participação em atividades de aprendizagem formal ou não formal, e a taxa de participação em atividades formais tem sido, ao longo das três edições deste inquérito, sempre muito reduzida.

ciclo de vida, e apesar da importância já aqui referida do contexto profissional enquanto gatilho e incentivo para o eventual envolvimento em atividades contínuas de aprendizagem, também a casa, a família, a escola dos filhos, a comunidade e diversas práticas de lazer podem ser contextos de aprendizagem. Todos estes contextos podem, ou não, propiciar e requerer o desenvolvimento e atualização de conhecimentos e competências, podendo ser, por esta via, motivadores de um envolvimento com outras formas diversificadas de aprender.

Atendendo à natureza flexível da aprendizagem informal e à sua invisibilidade (desde logo por se referir muitas vezes a aprendizagens não conscientes (acidentais, aleatórias), a investigação sobre estas práticas a partir de metodologias extensivas e recorrendo a instrumentos fortemente padronizados de recolha de informação, com é o caso IEFA, tem sido questionada (Aníbal, 2014; Ávila e Aníbal 2019). Ainda assim, considera-se que é relevante a sua análise no quadro desta pesquisa, não deixando de ter presentes essas limitações.

No IEFA (INE, 2016a), a participação dos adultos em atividades de aprendizagem informal foi captada através da apresentação aos inquiridos de um conjunto de atividades e de recursos [meios], como o envolvimento em visitas guiadas a museus, bibliotecas e locais históricos, os hábitos de leitura de livros ou revistas especializadas, a utilização de meios de comunicação, como a rádio ou a televisão, ou meios tecnológicos como *tablets*, computadores e *smartphones*, e as redes de proximidade como familiares, amigos ou colegas.

As respostas negativas imperaram entre os inquiridos de todos os perfis quando questionados se tinham ou não desenvolvido aprendizagens suportadas por visitas guiadas a museus, locais históricos ou naturais e visitas a bibliotecas (Tabela 9). Os valores mais elevados do “não” referem-se, exatamente, a formas informais de aprender que se aproximam de estruturas ou iniciativas assumidamente de carácter educativo, como é o caso das bibliotecas ou das vistas guiadas a museus. A visita a bibliotecas ou centros de aprendizagem (2,6%; 3,2% e 6,2%), configura-se mesmo como o tipo de aprendizagem informal em que menos se envolvem estes indivíduos. De facto, e tal como na participação da restante população portuguesa em atividades de EALV (Ávila e Aníbal, 2019), a taxa de participação em atividades informais de aprendizagem parece decrescer à medida em que aumenta o seu grau de formalização.

Tabela 9 A aprendizagem informal nos perfis dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, em Portugal (%)

Aprendizagem informal	Mais velhos e inativos		Ativos e empregados		Jovens entre o emprego e o desemprego	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Visitas guiadas a museus e locais históricos	8,4	91,6	10,1	89,9	15,9	84,1
Visitas a bibliotecas ou centros de aprendizagem	2,6	97,4	3,2	96,8	6,2	93,8
Leitura de livros e revistas especializadas	24,7	75,3	32,7	67,3	44,2	55,8
Televisão, rádio ou vídeo	41,5	58,5	45,8	54,3	53,7	46,2
Tablet, computador ou smartphone	20,2	79,8	42,4	57,6	75,0	25,0
Familiares, amigos ou colegas	51,6	48,4	65,4	34,6	72,3	27,7

Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2016a). Cálculos próprios.

Ainda assim, noutras atividades de aprendizagem informal, como as que são suportadas por livros e revistas especializadas e as que decorrem da utilização de dispositivos tecnológicos, como o *tablet*, computador ou *smartphone*, as diferenças entre os perfis em análise são bastante salientes. Se entre o perfil dos mais velhos e inativos as atividades de aprendizagem apoiadas em dispositivos tecnológicos são declaradas por apenas 1/5 dos inquiridos, no caso do perfil dos jovens entre o emprego e o desemprego, os valores situam-se nos 75%.

A aprendizagem através da leitura, também atesta esta desigualdade entre os três perfis, voltando a opor, sobretudo os mais velhos (24,7%) aos mais jovens (44,2%). No que concerne à leitura enquanto aprendizagem informal, e apesar de estudos recentes revelarem que se trata de uma prática nacional em decréscimo, principalmente, entre os mais jovens e mais qualificados, a mesma não deixa de estar fortemente associada à escolaridade (Lopes et al., 2021), e no caso dos adultos pouco escolarizados são, precisamente, os perfis dos indivíduos mais velhos e com níveis de escolaridade mais baixos aqueles que revelam uma menor adesão a essas práticas. Note-se que o interesse pela leitura tem sido associado ao interesse pela aprendizagem, e ao desenvolvimento de competências de literacia, e outras competências-chave da EALV (Ávila, 2008; Costa, 2003a; Desjardins et al., 2006). Nos casos em que a literacia é limitada a possibilidade de os indivíduos desenvolverem outros processos de aprendizagem fica condicionada (Ávila 2008; Ávila & Aníbal, 2019), o que deixa estes adultos despreparados para lidar com os desafios da celeridade das transformações sociais em curso e ainda mais excluídos das dinâmicas da EALV.

O recurso a familiares, amigos e colegas parece aproximar os três perfis, para os mais velhos e inativos é o tipo de aprendizagem informal em que mais se envolvem, apesar de, ainda assim, quando comparados entre si, seja nos perfis dos mais jovens (72,3%) e dos ativos e empregados (65,4%) que encontramos os valores mais elevados de utilização destes contextos para aprender. Atendendo à diversidade de contextos a que nos remete (família, trabalho, amigos), fica por conhecer, por exemplo, o impacto das origens sociais destes indivíduos, das suas redes de sociabilidade (a escolaridade e outros indicadores sobre os amigos) e do tipo de contextos profissionais em que estes se movimentam (o tipo de qualificações e funções com as quais lidam no dia-a-dia). A ausência desta informação no IEFA (INE, 2016a) não nos permite atestar, por esta via, os riscos de uma reprodução (Bourdieu & Passeron, [1970], 2008) da mesma realidade social e, por isso, das mesmas fragilidades e de uma relação atávica de afastamento com a EALV.

Entre os perfis em análise, aquele que mais se destaca na mobilização das aprendizagens informais é o dos mais jovens entre o emprego e desemprego, ou seja, é o dos que sendo pouco escolarizados, por referência às exigências da sociedade atual, têm, ainda assim, uma escolaridade mais elevada do que a dos outros perfis. Esta maior mobilização é ainda mais visível nos dois últimos tipos de aprendizagem informal referidos: *tablet*, computador ou *smartphone* (75%) e família, amigos ou colegas (72,3%).

Poderá concluir-se, assim, que, no caso da participação em atividades informais de aprendizagem por parte dos menos escolarizados que não retomaram a educação formal, o efeito Mateus continua a marcar presença, uma vez que a idade e o nível de escolaridade, que ainda assim, conseguiram alcançar, condicionam a sua participação (ou não) neste tipo de aprendizagens. Estes resultados revelam, uma vez mais, que estamos em presença de indicadores cumulativos de vulnerabilidade na relação (desigual) com a EALV dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal (Alves, 2020; Ávila & Aníbal, 2019; Desjardins et al., 2006).

Parte IV – Trajetórias de vida, disposições e reflexividades

Capítulo 9- Origens sociais e educação inicial

A quarta e última parte desta investigação apresenta os resultados da etapa qualitativa desta investigação. Concluída a caracterização extensiva do fenómeno e identificados os três perfis de adultos pouco escolarizados que, em Portugal, não retomaram a educação formal, passamos à análise das trajetórias de vida, procurando compreender, a partir dos sentidos atribuídos pelos próprios adultos, das suas práticas e dos seus contextos e modos de vida, os motivos que têm estado na origem do seu afastamento com a EALV.

Tendo como fonte empírica entrevistas de cariz biográfico, a divisão dos capítulos é orientada de acordo com o friso cronológico que foi contribuindo para a organização das experiências relatadas e da sua análise. O primeiro capítulo (9) aborda as origens sociais e as condições de existência em que cresceram os/as entrevistados, no qual se procura captar o seu impacto na relação com a escola e nos seus projetos para a vida adulta, identificando a génese do património disposicional em torno da educação formal.

Em seguida, o segundo capítulo (10) trata da transição para a vida adulta, a partir da qual se pretende apreender a importância e o lugar (não) ocupado pela educação formal e pela escolaridade nos diferentes contextos da vida dos/as entrevistados/as, a atualização *versus* consolidação de um património disposicional sobre a educação formal, bem como a sua relação com outras aprendizagens. O capítulo 11 explora os desafios de ser pouco escolarizados na sociedade portuguesa contemporânea, a partir dos discursos e das representações dos/as entrevistados/as sobre a EALV e a EFA.

Finalmente, o capítulo 12 foca-se nas projeções que os/as entrevistados/as fazem para o futuro e procura compreender a relação entre a posição ocupada por estes adultos no mosaico social, e os seus projetos, explorando, a partir deles, o lugar ocupado pela ideia/possibilidade de um retorno à educação formal e as suas disposições em torno da EALV.

Partir das trajetórias biográficas para o entendimento deste não retorno a modalidades de educação formal dos adultos pouco escolarizados, deve conduzir esta investigação à captação da origem dessa trajetória, enlaçada noutras tantas trajetórias que lhe precederam. Organizadas e estruturadas a partir do contexto em que se formou o núcleo familiar de origem, é desiderato desta pesquisa perceber se estamos perante trajetórias influenciadas pelas redes de relações preexistentes e pelos contextos aos quais puderam aceder e nos quais se foram movimentando durante a infância. Em concomitância, pretende-se observar os seus possíveis efeitos nas decisões e na relação que estes adultos

foram tendo com a educação formal ao longo das suas trajetórias. Procura-se compreender, assim, se os contextos e as redes que marcam o ponto de partida (passado) destas trajetórias influenciaram as redes, e os contextos que a partir dali se foram constituindo (presente) e entre os quais estas se foram desenhando, focando a análise no seu impacto na decisão, ou inevitabilidade, de viver à margem da educação formal. Marcadas por um fluxo temporal com diferentes etapas, vivências e agentes, cada momento destas trajetórias, do passado ao presente, tem um papel determinante na construção de um património disposicional (herdado, ativado ou silenciado) e reflexivo (ativo e transmitido), ou seja, no desenho e funcionamento dos seus esquemas de ação no que concerne à formação de uma identidade aprendente e à relação dos adultos pouco escolarizados com a escola e com a educação formal.

Pierre Bourdieu ([1970] 2008, [1979] 2010) ofereceu-nos uma abordagem singular para entendermos as trajetórias de vida, através dos conceitos de *habitus* e de *campo*. Entendendo o campo como um espaço de interação social e de disputa, com as suas próprias dinâmicas, regras e lógicas, no qual as pessoas competem pelos recursos disponíveis, o autor refere-se ao impacto dessas normas e quadros de ação nas trajetórias de vida. Os diferentes campos nos quais se vão movimentando ao longo da vida, condicionam a disponibilidade e o acesso a recursos e, conseqüentemente, a liberdade de escolha e a ação individual. As trajetórias de vida apresentam-se, assim, como uma sequência das posições ocupadas pelas pessoas ao longo de um determinado espaço temporal (ciclo de vida), dentro de um ou mais campos, sendo influenciada pelo seu *habitus*. Definido como um conjunto de disposições duradouras e transponíveis, ou seja, como modos de perceção e de avaliação da realidade que orientam o comportamento individual e que são adquiridos através da experiência, o *habitus* revela-se como uma parte relevante na interpretação destas trajetórias. Assim, e conforme Bourdieu ([1970] 2008, [1979] 2010), o *habitus* consubstancia-se no âmago das decisões e, por isso, das estratégias que as pessoas vão adotando enquanto gizam os seus azimutes e definem os seus rumos. No entanto, apesar de este poder ser considerado um elemento-chave para a compreensão e análise das trajetórias de vida, o *habitus* não se apresenta como esquema mental estático, estando, por isso, sujeito aos efeitos transformadores das próprias trajetórias.

Nesse sentido, Bernard Lahire (2001), refere a necessidade de não sobrestimar o peso determinante das estruturas. Para o autor, o *habitus* define-se como um conjunto de

disposições e esquemas de ação mais interativo e flexível, o que requer uma análise alargada aos processos subjetivos e, sobretudo, reflexivos que vão influenciando a forma como quer o campo, quer o *habitus* influenciam a ação individual. Acumuladas ao longo das trajetórias de vida e interiorizadas a partir das experiências e interações sociais em diversos contextos (família, escola, trabalho...) as disposições moldam a forma como as pessoas pensam, agem e percebem o mundo. No entanto, e para Lahire, a pluralidade de contextos e de papéis entre os quais nos movimentamos ao longo da nossa trajetória de vida, permite-nos incorporar, acionar, silenciar e/ou transferir disposições heterogêneas e até contraditórias, o que acrescenta ao conceito de *habitus* de Bourdieu uma consistência mais fluída que só pode ser apreendida a partir de um conhecimento mais aprofundado desses contextos e desses papéis.

As entrevistas que dão forma aos próximos capítulos, procuraram seguir a linha das narrativas de vida de Daniel Bertaux (Bertaux, 2020), seguindo a lógica de Satre, tendo presente a preocupação de ouvir largamente as pessoas que se esforçam por dizer *o que elas fizeram com o que fizeram delas*. Assim, e procurando captar as múltiplas influências supracitadas, a etapa qualitativa desta investigação parte dos contextos em que nasceram e cresceram os/as entrevistado/as, focando-se na gênese de um património disposicional em torno da educação e da aprendizagem, e na forma como este foi sendo influenciado pelas diferentes etapas das suas trajetórias de vidas, plasmando-se na relação de distanciamento que mantiveram com a educação formal. Em concomitância, pretende analisar o património reflexivo herdado, construído e transmitido que foi determinando as suas decisões e por isso, gizando as suas trajetórias. A busca pela singularidade das histórias narradas leva ainda a que a análise das trajetórias de vida dos/as entrevistado/as não seja desenlaçada das outras vidas, ou seja, das outras trajetórias que cruzaram e cruzam as suas. Pretende-se, dessa forma, captar as dinâmicas e as práticas das suas redes de sociabilidade, apreendendo a forma como o social se inscreve no biográfico.

9.1 Origens sociais e condições de existência: a gênese da relação com a educação formal

A heterogeneidade que caracteriza este segmento da população, captada na primeira etapa metodológica, dotou de pertinência uma análise dirigida aos percursos de vida e à forma como estes indivíduos foram ziguezagueando no seu próprio espaço sociohistórico (Bertaux, 2020). Considerando a importância das origens sociais na construção deste

património disposicional que enforma a relação dos/as entrevistados/as com a educação formal e com a educação e aprendizagem ao longo da vida (EALV), o foco analítico desta primeira dimensão são as características socioeconómicas da família ascendente. Procura-se perceber a forma como as suas condições de vida e origens sociais podem ter contribuído para impedir, ou desincentivar, o retorno à educação formal, apesar das transformações sociais e dos diferentes programas/medidas nacionais de ofertas de educação e formação de adultos. Pretende-se, igualmente, compreender a forma como o contexto em que nasceram e cresceram estes indivíduos tem potenciado, ou inviabilizado, a relação com outras modalidades de EALV (não formais e informais).

Entende-se que as condições de vida remetem as pessoas para circunstâncias que podem ser determinantes na definição dos seus percursos de vida, mas perante as quais têm pouco controlo. Desta forma, são relevantes para a análise questões como a localidade de residência, a composição do agregado familiar, a sua condição económica, a escolaridade e profissão dos pais, a escolaridade e a relação com a escola dos irmãos, as práticas culturais do agregado e a relação com a comunidade e com amigos/família.

Enquanto unidade social a família entretece-se a partir das relações complexas que produzem e que são produzidas pela transformação social. Sendo um termo polissémico estaremos, não só, perante indivíduos ligados pelo sangue e pela aliança, como também pela instituição que organiza e gere os seus laços (Segalen, 1999). Nestes laços que a caracterizam encontram-se os grupos domésticos, que se referem a unidades compostas por pessoas que se associam através do casamento e da filiação e que ocupam e partilham o mesmo espaço residencial. Ou seja, entendem-se aqui os cônjuges ou unidos de facto e os seus dependentes; cada um dos cônjuges ou ex-cônjuges separados, viúvos ou divorciados com dependentes; e pai ou mãe solteiros e os seus dependentes.

Para que seja possível captar as dinâmicas das famílias é necessário analisá-las em estreita relação com as transformações sociais (Segalen, 199) e com o enquadramento socioistórico no qual a família se constrói e se movimenta. Sendo Portugal um país desigual importa, também, conhecer as zonas geográficas em que estas famílias se foram construindo e vivendo, entre o rural o urbano.

Relativamente às condições de existência destes adultos, as narrativas recolhidas dão conta de vidas iniciadas em diferentes tipos de realidades (nacionais e internacionais) que, apesar de uma distribuição geográfica que se estende entre o Norte e o Sul de Portugal, e para lá das fronteiras físicas do país (Brasil, Moçambique, Angola), partilham a ruralidade

enquanto traço comum. Não obstante, dentro dessa ruralidade, e dependendo do escalão etário a que pertencem estes adultos, foi possível encontrar algumas dissemelhanças nos seus pontos de partida.

As origens sociais e condições de existência dos entrevistados apresentam contornos que não podem ser dissociados do contexto socioistórico, motivo que conduziu a uma organização desta dimensão de análise pelos três perfis etários identificados na etapa quantitativa: (1) adultos mais velhos; (2) adultos em idade ativa; (3) jovens adultos.

(1) Adultos mais velhos

No caso dos/as entrevistados/as mais velhos, importa referir que estamos perante entrevistados que nasceram entre a década de 1940 e de 1960, têm atualmente entre 55 e 76 anos e uma escolaridade distribuída entre a ausência de algum grau completo e o 3º ciclo do ensino básico, sendo maioritariamente composto por elementos do sexo feminino. Nasceram num período em que Portugal tinha um rendimento per capita inferior a 200 dólares, e em que 47% da população estava ocupada na agricultura (Murteira, 1976). São adultos com origens socioeconomicamente mais vulneráveis. Nasceram e cresceram em zonas rurais do país, a atividade profissional predominante dos pais era a agricultura (campo), mas também a pesca, o trabalho doméstico, o comércio, ou o trabalho operário não qualificado. Na maior parte dos casos analisados, os pais eram analfabetos, ou pouco escolarizados.

O agregado familiar de origem de José (55 anos, 1º ciclo) morava numa aldeia do concelho de Torres Vedras. O seu pai é analfabeto e trabalhava a agricultura, a sua mãe tem o 1º ciclo e dividia-se entre o trabalho da casa e a agricultura:

«os meus pais eram pessoas de trabalho. Também o meu pai nunca estudou, a minha mãe estudou fez o 4º ano também, ou seja, a 4ª classe, portanto viveram sempre do campo, sempre trabalharam no campo. (...) eles amanhavam batatas, cebolas, trigo (...) e até vendiam (...) A minha mãe fazia a lida da casa, às vezes ajudava também no campo. (...) Não, o meu pai não sabia ler. A minha mãe é que andou, portanto, o meu pai não teve hipótese porque os pais, os pais dele não os deixaram, na altura não os deixaram ir à escola.»

Graça cresceu num casal, numa aldeia do concelho de Torres Vedras. Os pais eram ambos analfabetos, o pai herdou a profissão do pai dele e era moleiro e a mãe dividia-se entre o trabalho de casa, a agricultura e o moinho:

«o meu pai aqui herdou o moinho do meu avô (...) a minha mãe ajudava nas tarefas. O meu pai também tinha as terras, e tinha que cuidar delas, né? E a minha mãe, por exemplo, ele

semeava trigo, depois vinha a monda do trigo, e a minha mãe ia com uma mulher, ou duas, para a monda, porque naquele tempo não havia os químicos como há hoje (...) Semeia-se o trigo e cria o joio, e essas coisas tinham que ser apanhadas para o trigo crescer, senão as ervas daninhas comiam o trigo.» (Graça, 61 anos, 1º ciclo).

O contexto socioeconómico em que cresceram, apesar de ser melhor do que o vivido pelos seus pais na sua idade, continuou a traduzir-se numa realidade de vulnerabilidade social. As histórias narradas por estes entrevistados dão-nos conta de vidas vividas na sombra de uma responsabilidade de contribuir, o mais cedo possível, para o rendimento e subsistência do agregado familiar:

«Crescer com os meus pais... eles mandaram agente logo embora, trabalhar (...) Trabalho desde os sete anos (...) Eu tinha sete anos e as minhas irmãs também, dez, onze anos, doze é que a gente começou a trabalhar (...) Nós vivemos, eu vivi, mais a minha mãe em casas de caniças, vivemos em barracas. Trabalhâmos todos/as para ele (pai).» (Glória, 60 anos, sem escolaridade, cresceu numa aldeia do concelho de Sintra).

Estes relatos, comuns a outros entrevistados, dão conta de infâncias passadas em agregados familiares compostos por famílias nucleares, clássicas e numerosas. Os seus núcleos familiares eram, sobretudo, compostos por casais que tinham entre três e oito filhos:

«Éramos oito. Nasceu um rapaz que faleceu. Era três rapazes, com o outro quatro, quatro rapazes, e eu sou o número cinco. Por isso, a primeira rapariga. (...) o meu pai era o chefe da casa, não é? a minha mãe sabia o papel dela e o meu pai seguia o papel dele.» (Marta, 55 anos, 2º ciclo, cresceu numa aldeia do concelho de Torres Vedras).

Nestas famílias numerosas, os filhos representam oportunidades de rendimento, sendo forças de trabalho que contribuem para o orçamento familiar, para além de serem entendidos como estruturas de apoio na velhice dos pais. Desta forma, falar em famílias numerosas será inevitavelmente, e sob a égide destes relatos de vida, abordar os desafios de se nascer e crescer numa família com muitos filhos e em contextos económicos vulneráveis. Seja pela necessidade de começar precocemente a contribuir para o rendimento do agregado, seja pela necessária participação nas múltiplas tarefas que permitiam a subsistência do agregado - desde tratar de animais, a colaborar em trabalhos agrícolas. No caso das raparigas, acresciam ainda as tarefas domésticas, e a necessidade de tomar conta dos irmãos mais novos, libertando a mãe para que esta pudesse tratar de outros afazeres. Será assim, falar num conjunto de impactos objetivos, dessas tarefas e

dessa urgência de contribuir financeiramente para o rendimento do agregado familiar, no percurso escolar destes/as entrevistados/as:

Marta cresceu num agregado familiar com oito filhos, a maioria rapazes e, por isso, a sua infância aconteceu entre muitas tarefas – desiguais - que coexistiam com a escola:

«Eu chegava a casa e depois ia distribuir o leite a casa das pessoas. Eu tinha aversão a ser rapariga. Gostava muito de ter sido rapaz, porque os rapazes não lavavam o chão, sujavam e não lavavam nada, porque trabalhavam no campo, mas eu também tinha que ir tirar o estrume com eles. E eu depois chegava à casa e ao sábado ainda tinha que lavar o chão, tinha que passar a ferro, que ainda era a brasas, porque não havia eletricidade.» (Marta, 55 anos, 2º ciclo)

Relativamente à relação destas famílias com a escola, e na senda do que outros relatórios e estudos nacionais têm revelado é possível observar que estamos perante uma relação cujos contornos estão desenhados ainda antes de se ter iniciado. Isto é, embora os níveis de escolaridade dos avós e dos pais destes entrevistados desvelem uma evolução positiva, ou um processo moroso de melhoria crescente e com saltos modestos, na verdade podemos estar perante uma reprodução intergeracional no que à relação com a educação formal diz respeito (INE, 2011; 2017; Edulog, 2016). Em algumas das narrativas, passamos de avós analfabetos para pais com o 1º ciclo do ensino básico e filhos com o 2º ciclo do ensino básico. Assim sendo, esta ideia de manutenção, ou de reprodução da relação com a educação formal, claramente influenciada pela evolução da lei de escolaridade obrigatória nacional, e pela cobertura da rede escolar poderá antes referir-se à posição de se ser, ou de se manter pouco escolarizado relativamente às exigências da sociedade. Este efeito reprodutor não deverá, assim, ser dissociado do contexto socioistórico de cada geração, uma vez que, ser-se pouco escolarizado hoje não tem o mesmo significado que tinha há 80 ou 50 anos atrás. Convém não esquecer que a própria lei da escolaridade obrigatória, a forma como esta foi sendo compreendida e seguida pela população e as condições facultadas pelo país para o seu cumprimento, foram sendo alvo de transformações. Acrescido de que o destaque concedido à educação formal tem sido ele próprio, como vimos nos capítulos 1 e 2, resultado de um conjunto de transformações sociais em curso.

Senão vejamos, se atendermos à evolução da lei da escolaridade obrigatória em Portugal, percebemos que quando nos referimos aos avós dos/as entrevistados/as mais velhos, estaremos a falar, dependendo das idades, de adultos que terão nascido entre o

princípio do século XX e a década de 1920, ou seja, de crianças que cresceram numa realidade nacional sem uma escolaridade obrigatória definida até 1911³⁶.

Com efeito, os/as avós destes entrevistados/as eram analfabetos, e/ou pouco escolarizados e cresceram em condições que não lhes permitiram frequentar a escola. Determinados pela zona geográfica do país em que moravam, pela vulnerabilidade económica dos seus agregados (famílias numerosas), que requeria que todos contribuíssem financeiramente para o sustento da família, e pela própria oferta escolar em vigor, são reflexos daquilo que conseguiram fazer com o que lhes foi sendo permitido:

Os avós do Sérgio (64 anos, 3º ciclo) cresceram entre o campo e o mar, no concelho de Tavira na região do Algarve e nenhum deles frequentou a escola:

«Os meus avós paternos não tinham escolaridade e a minha avó materna também não. O meu avô paterno era de descendência daqui (Algarve), e a profissão dele era podador. Podava vinhas, podava frutos. Depois, ele começou a fazer as temporadas na pesca do atum. O meu avô era mais ligado à parte do mar. A minha avó paterna era filha de pescadores. Era sempre aquela relação entre o mar e a terra. Quando eram pequenos eles iam com o peixe à cabeça correr o campo todo, para a fazerem permutas, as trocas. Não vendiam o peixe, trocavam o peixe, ora por batatas, ora por milho, ou por fibras para torrar. A minha avó materna era daqui, mais ligada a famílias do campo e tinha mais estabilidade, tinha figueiras, tinha oliveiras, semeavam tudo e mais alguma coisa. Podiam cultivar, enquanto lá do mar só se vivia do mar, eles tinham sempre essa defesa do lado do campo. Vivia-se com outras dificuldades. Havia sempre uma diferença entre o pessoal que estava somente ligado ao mar e o pessoal que tinha familiares no campo, mas era uma vida um bocado ingrata. A natureza mandava muito na vida das pessoas. A infância era uma infância de sobrevivência. Começavam a trabalhar bastante cedo, para conseguirem adquirir algum dinheiro.»

³⁶ DL de 29.3.1911. É importante recordar que, em Portugal, entre 1911 e 1918, a escolaridade obrigatória era de apenas três anos, e que em 1919 (DL de 10.05.1919) passaria para cinco anos, mantendo-se assim até 1927 (DL 13619 de 17.05.1927), altura em que recua para os quatro anos. Ou seja, estamos perante um país que, depois das tentativas de generalização e universalidade do ensino primário, que resultaram da emergência do liberalismo no século XIX, ainda apresentava muitas desvantagens educativas. É no início do século XX, com a 1ª República (1910) e uma população maioritariamente analfabeta que a educação conquista um peso e importância diferentes, apostando-se na diversificação da oferta de ensino, na descentralização, na alteração dos conteúdos programáticos e dos métodos pedagógicos, com particular destaque para a remodelação do ensino técnico de nível superior e secundário. Todavia, apesar destas reformas e alterações, a realidade é que os níveis de alfabetismo continuavam elevados e o défice educativo da população continuava a arrastar-se.

Os avós da Graça (61 anos, 1º ciclo) cresceram no campo, no concelho de Torres Vedras na região Centro (sub-região do Oeste). Do lado materno, os avós sabiam os dois ler e escrever, mas do lado paterno nem um, nem o outro frequentaram a escola:

«Os meus avós maternos sabiam ler e escrever. Certamente que os pais deles seriam de famílias que talvez tivessem mais escolarizadas. O meu bisavô paterno era moleiro e o meu avô herdou a profissão dele, não andou na escola. A minha avó paterna era gente do campo, e também não andou na escola. A família dela tinha uns terrenos e também tinham os animais. Normalmente quem tinha uma coisa tinha outra. Era tipo assim, criavam os bois, depois os bois é que lavravam as terras, depois compravam outros mais pequenos, e vendiam os grandes.»

Passando dos avós para os pais dos entrevistados/as, sabemos que estamos perante pessoas que nasceram entre aproximadamente a década de 1920 e década de 1940. Nessa altura, e até 1927, encontraram um país em que a escolaridade obrigatória era de quatro anos. Não obstante, e apesar de em 1926 o país viver um período de estabilidade política, encontrava-se sob a alçada de um regime autoritário que reduziu o ensino a uma missão doutrinadora, diminuindo a duração, o investimento e a qualidade do ensino primário. Assim, em 1930 a escolaridade obrigatória³⁷ recua para os três anos, permanecendo dessa forma até 1956, para os rapazes, e 1960, para as raparigas. Concomitantemente, nesta mesma altura, o ensino secundário liceal seria reformado e pouco tempo depois também o ensino secundário técnico seria alvo de intervenção e de reforma, respondendo ao pressuposto de um alargamento das alternativas escolares profissionalizantes. Durante este mesmo período a rede escolar dos níveis primário e secundário é alargada, aumentando a cobertura nacional e consequentemente o número de alunos/as (Rodrigues, et al., 2015). Crescendo neste cenário nacional, os pais dos/as entrevistados/as do perfil dos adultos mais velhos são na sua maioria analfabetos, e os poucos que puderam frequentar a escola têm apenas o 1º ciclo do ensino básico, a que corresponde a quatro anos de escola para os homens e, em alguns casos, a três anos para as mulheres. Esta diferença justifica, por exemplo, que em narrativas como a da Ivone, a mãe, apesar de ter o 3º ano do 1º ciclo do ensino básico, tivesse sido obrigada a regressar à escola já em adulta para poder tirar a carta de condução:

«Mas é natural que não tivesse escolaridade, porque as pessoas não iam à escola. A minha mãe só foi à escola até a terceira classe. Tinham que começar a trabalhar cedo (...) Depois em adulta, é que a minha mãe foi fazer a quarta classe, porque a minha mãe quis tirar a carta de

³⁷ DL 18140 de 3.1930

condução. Na altura, as mulheres não podiam tirar a carta de condução, eram só os homens. Mas ela, como era viúva e precisava de um carro, então foi tirar a quarta classe.» (Ivone, 63 anos, 2º ciclo)

Apesar de ser uma geração mais escolarizada do que a dos avós, na qual a maioria era analfabeto/a, as narrativas dos/as entrevistados/as relatam infâncias dos pais também elas marcadas por inúmeras vulnerabilidades económicas. Dessa forma, apenas em alguns casos, quando a vida socioeconómica destas famílias assim o permitia, os avós dos/as entrevistados/as acediam a que os seus filhos fossem, pelo menos, aprender a ler e a escrever:

«o meu pai sabia ler e escrever muito bem e até fazer contas, mas tinha a pena de não ter a quarta classe.» (Celina, 63 anos, 1º ciclo)

Se o tempo, enquanto dimensão de enquadramento histórico, se revela como uma dimensão imprescindível na análise das condições de existência e das origens sociais destes entrevistados, uma outra dimensão relevante está relacionada com o espaço, ou seja, com a inserção geográfica destas pessoas. Os/as entrevistados/as mais velhos nasceram e/ou cresceram em aldeias, ou seja, em zonas rurais do país. Do concelho de Torres Vedras, ao concelho de Sintra, passando por Reguengos de Monsaraz, ou pelo concelho de Abrantes e de Tavira, a infância destes adultos dá conta de uma miríade de experiências e de relações que foram cruzando as diferentes etapas do seu crescimento, influenciando o seu percurso escolar e a sua relação com a escola.

Entre o campo e o mar, os/as entrevistados/as cresceram em comunidades pequenas em que as atividades e tarefas do agregado familiar, quer fossem agrícolas, piscatórias, ou outras, integravam o seu dia-a-dia, antes da escola, durante a escola e depois da escola:

«Os meus pais eram muito pobres (...) a gente não podia pôr todos (na escola) e então a minha mãe não ia pôr nenhum, porque a minha mãe era desse estilo assim. Se não tinha dado a um, não dava a mais nenhum, pronto. (...) A minha mãe ia trabalhar para o campo e a gente chegava e íamos lavar roupa para o rio. Em casa, quando a mãe chegava, a gente tinha que ter tudo arrumadinho e tudo limpo, mas os trabalhos da escola também feitos, que isso era o que ela exigia sempre.» (Celina, 63 anos, 1º ciclo)

«Os meus pais iam fazer as ceifas, iam para a azeitona e nós pequeninas, que eu tenho uma irmã mais velha do que eu, íamos com eles para todo o lado (...) A minha mãe tinha animais e eu gostava muito de ir prender os animais lá fora. E levava as ovelhas e brincava com elas, gostava de rebolar lá nas ervas. De resto, não foi fácil, porque a minha mãe também não nos dava liberdade nenhuma. Quando eu andava na escola já eu tinha que estar lá na mercearia a

ajudar a minha mãe (...) eu chegava da escola e a minha mãe queria que eu ficasse ali na mercearia para ela ir fazer as coisas. E eu, mal a minha mãe saía dali, ia-me logo embora para brincar. Pois ela ia-me buscar, e de onde ela me ia buscar até chegar a casa, ela ia-me sempre a bater.» (Ivone, 63 anos, 2º ciclo)

Algumas destas narrativas dão conta de entrevistados/as cujas vidas começaram noutras geografias, outrora partes integrantes do mesmo país (colónias), mas que dão conta de realidades muito distintas. São vidas vividas em dois ou três momentos, dependendo do número de transições que se entreteceram entre tempos e contextos geográficos diferentes. Os momentos de mobilidade surgem, nas narrativas destes entrevistados, como marcos biográficos, como ruturas com o que conheciam até ali. São resultado de processos diferentes, vividos ora como situações de obrigatoriedade e imposição impulsionadas pela guerra, ora como oportunidades de melhoria das condições de vida. Tal como é possível verificar nos testemunhos recolhidos, em qualquer das situações, são transições e experiências que produzem efeitos singulares na construção das identidades dos/as entrevistados/as. O facto de terem vivido outra(s) realidade(s) acrescentou uma reflexão comparativa ao relato da sua trajetória (entre o “cá e o lá”, ou vice-versa), e talvez, por isso, possamos estar perante vidas com outras camadas reflexivas. Não deixam de ser histórias que nos contam sobre mais do que uma realidade, mais do que uma versão da experiência individual e social de ter nascido e crescido em mais do que um determinado lugar.

Todavia, as experiências de mobilidade relatadas não todas são iguais. De um lado, encontram-se as situações em que fatores externos, como a guerra, determinaram os processos migratórios, como é possível observar a partir da narrativa do Válter. No caso deste entrevistado, que nasceu e cresceu em Moçambique e foi obrigado a vir para Portugal para fugir da guerra, a mudança parece ter seguido um sentido descendente, uma vez que considera que as condições de vida do agregado familiar de origem pioraram depois desta transição. Quando narra a sua experiência, compara a realidade em que nasceu e cresceu com aquela que veio encontrar em Portugal:

«Em Moçambique tínhamos uma vida muito confortável (...) Lembro-me da bicicleta, lembro-me de jogar à bola, lembro-me de jogar ao berlinde. (...) Os meus pais tiveram que partir (para Portugal) numa decisão rápida de 48h. Ele tinha um mandado de captura para se entregar e ele só teve uma forma de agilizar, que foi vir-se embora. Foi muito difícil. Ficou gravado na minha memória, penso que para o resto da minha vida. Havia uma coisa que eu não conseguia entender, o hábito da higiene e o banho diário era normal em África, nós todos os dias tomávamos

banho e lembro-me da minha mãe me dizer que aqui só se tomava banho uma vez por semana. (...) As pessoas olhavam para mim e eu era o filho de um retornado. Era um nome que eu não conseguia compreender, um retornado, não percebia, mas ao longo do tempo fui percebendo. Era quase um marginal, era uma pessoa que não era aceite na sociedade. (...) Eu não consigo explicar porque é uma diferença muito grande da vida que tínhamos lá aquilo que tivemos depois que nos adaptar aqui.» (Válter, 55 anos, 2º ciclo)

Do lado da experiência em que a mobilidade foi resultado da procura de uma melhoria das condições de existência da família, a narrativa do Sérgio (64 anos, 3º ciclo) dá conta de diferentes períodos de mobilidade impulsionados pelo pai, que era pescador. Para o Sérgio e para a sua família, cada nova localidade foi trazendo pequenas melhorias das condições de vida, significando novas oportunidades. Todavia, a guerra tornou imperativo o retorno ao local de partida, o que fez com que o agregado voltasse a Portugal e à aldeia de onde tinha saído, ou seja, forçou um regresso a um contexto de maior vulnerabilidade socioeconómica:

«Era uma terra em que as pessoas tinham que sobreviver (...) tinha doze, treze anos e ainda não tinha luz em casa, nem água. Eram bem poucas as casas que tinham luz nessa altura. (...) depois o meu pai foi trabalhar para o Norte, para uns barcos maiores e eu tive de me ambientar, era um algarvio no meio dos Nortenhos. Mas era melhor que na aldeia, porque havia sempre luz, não é? E é mais difícil quando é ao contrário. Quando fui para o Norte saí do século I para o século II, e depois quando voltámos para a aldeia senti que saí do século II para o século I. Quando eu acabei a sexta classe, o meu pai foi para Angola, depois o meu pai mandou-nos chamar (...) Ir daqui de uma terra com uma dimensão tão pequena para lá, uma terra tão grande, com tanto espaço. Era outra gente, outra coisa, outra cor. E tudo foi estranho, mas maravilhoso. (...) Eu tenho em conta que lá em Angola já era uma mentalidade diferente, já era mais aberta. (...) O meu pai era pescador, mas eu ia estudar para o filho do engenheiro, ia fazer os trabalhos a casa dele, ele vinha para a minha casa. As pessoas lá tinham uma abertura, uma mente mais aberta do que aqui. Regressámos a Portugal em 1974, porque já havia muita confusão. Fugimos à guerra. E eu ainda quis fazer a admissão no Instituto Comercial, mas naquela altura o meu pai ainda estava com dificuldades para refazer a vida.»

As principais diferenças económicas encontradas nas narrativas deste perfil parecem ser determinadas quer pela idade, dentro da faixa etária considerada, quer pelo setor profissional e pela escolaridade dos/as entrevistados/as. No entanto, são igualmente relevantes os recursos educativos e a inserção profissional da família ascendente (pais) e alargada (avós), e ainda o impacto dos ditos solavancos e da anatomia da própria história económica do país (Dominguez, 2020).

(2) Adultos em idade ativa

O grupo dos/as entrevistados/as em idade ativa tem idades compreendidas entre 43 e os 54 anos, é composto por elementos maioritariamente do sexo masculino, que têm uma escolaridade distribuída entre o 3º e o 1º ciclo do ensino básico. Nasceram entre a década de 60 e 70, uns inscritos no regime salazarista, outros no contexto sociopolítico do pós-Revolução 25 de abril de 1974. De acordo com António Sedas Nunes, nessa época Portugal estaria a experienciar “um dualismo social e económico característico dos países em desenvolvimento” (como citado em Murteira, 1993, p.407). Esta visão dava conta de realidades vividas em contextos distribuídos entre o tradicional e a modernidade, sobretudo entre as localidades rurais e os grandes aglomerados urbanos dos distritos de Lisboa e do Porto, o que levou a que Rocha (1977)³⁸ considerasse que o país se encontrava inscrito num estágio intermédio de desenvolvimento.

Os entrevistados/as em idade ativa nasceram e cresceram entre aldeias rurais do concelho de Torres Vedras, de Sintra e de Castro Verde, e ex-colónias portuguesas (Angola). Tal como o grupo de entrevistados/as anterior, a sua origem também foi marcada pelas diferentes ruralidades do país, a que, da mesma forma acresce um caso que narra o impacto de se ter nascido fora do país e de um regresso, forçado pela guerra, ao contexto socioeconómico de Portugal continental. Efetivamente, são narrativas que voltam a dar conta de infâncias que partilharam alguns dos mesmos desafios do grupo anterior. Cresceram, também, em famílias clássicas cujos agregados, embora menos numerosos, tinham entre seis e dois filhos. Ainda assim, e apesar de menos numerosas e

³⁸ Da industrialização, à guerra colonial, sem esquecer a migração maciça, o contexto económico nacional durante estas duas décadas caracterizou-se por uma aceleração do ritmo das suas taxas de crescimento (Rocha, 1977). Esta aceleração terá decorrido de uma alteração da própria estrutura económica, na qual o setor primário foi perdendo força, refletindo-se num decréscimo da população ativa ligada a atividades agrícolas e piscatórias. Pese embora, no final da década de 60 a percentagem da população ativa a trabalhar no setor primário ainda rondava os 30%, apresentando-se como uma das mais altas da Europa e da OCDE (Rocha, 1977). Em concomitância, assiste-se à expansão da indústria transformadora, que a par dos contributos significativos da indústria têxtil e do calçado, se caracteriza por um investimento e crescimento das designadas indústrias modernas, como a metalúrgica, a química, máquinas e equipamentos para transportes (Rocha, 1977). Não obstante, esta aceleração do crescimento económico acontece apesar da duplicação do volume da migração da população portuguesa em relação aos anos 1950, que se fez refletir num decréscimo populacional. A este período de migração maciça acresceu ainda um êxodo rural que fez com que na década de 70 cerca de um terço da população se concentrasse nos distritos de Lisboa e Porto (Rocha, 1977). Em concomitância, com a guerra colonial o país apresentava, nesta década, uma enorme despesa militar e uma consequente diminuição da população ativa masculina no mercado de trabalho. Perante esta conjuntura, Portugal confrontou-se com um despovoamento expressivo de algumas áreas do país e com o declínio da sua população total, embora tivesse continuado a crescer economicamente (Murteira, 2008).

com algumas diferenças nos contextos económicos, estamos perante indivíduos cujas trajetórias parecem dar conta dessa sociedade/realidade dual vivida a ritmos e velocidades diferentes.

A partir das narrativas recolhidas, foi possível observar que o tempo presente dos entrevistados pouco escolarizados em idade ativa se foi distanciando, cada vez mais, do tempo passado narrado pelos seus avós e pelos seus pais, principalmente no caso dos mais novos. Veja-se os seguintes exemplos, o Joca (43 anos, 2º ciclo) nasceu e cresceu num agregado com dois filhos, numa aldeia do concelho de Torres Vedras, e enquanto relata as condições difíceis em que cresceram os seus pais, contrasta-as com as da sua infância:

«Havia muito pouco dinheiro, e ele (o pai) sozinho com a irmã em casa, pouco comer, muito poucas condições. Ter que trabalhar desde os oito anos, a pastar ovelhas. (relativamente à escola) a única coisa que ele conta é que veio fazer o exame a Torres e que saía da escola e ia pastar as ovelhas, mais nada. (...) Os meus pais passavam muito mal, tanto o meu pai como a minha mãe. Já a mim e à minha irmã nunca nos faltou nada. Felizmente, nós tivemos sempre uma vidinha boa.»

A mesma diferença de condições entre a infância dos pais e a sua é relatada por Amélia (53 anos, 1º ciclo). No que diz respeito à sua infância lembra-se de algumas ausências que resultavam, sobretudo, da falta de condições da aldeia, mas ainda assim reconhece que foram tempos diferentes daqueles em que viveram os seus pais:

«O meu pai teve uma infância um bocadinho triste, digamos assim, porque o meu avô fez quatro filhos à minha avó, nunca casou com ela e depois deixou os quatro para ela criar e foi ter com outra pessoa. De maneira que ele diz que passou muita fome, e que começou a trabalhar com oito anos. (...) A minha mãe já foi uma vida mais normal, pronto, meus avós tinham a casa deles, com algumas dificuldades, claro, naquele tempo, mas era uma família normal, daquele tempo, viviam no campo. (...) É assim, nós brincávamos, porque na aldeia nem havia eletricidade, nem água, nem esgoto, não havia nada dessas coisas. Portanto, tínhamos uma casa razoável, em relação a alguns a casa já era boa, só que não tinha essas condições porque também não havia lá.»

Não obstante, entre estes adultos entrevistados foi também possível encontrar histórias cujo contexto lhes foi exigindo uma inserção no mercado de trabalho precoce, mesmo quando o seu resultado não implicava um contributo direto para o orçamento familiar. Ou seja, ainda que nem todos/as tivessem de entregar uma percentagem, ou a totalidade do que ganhavam às suas famílias, na realidade, o que ganhavam ia pagando o vestuário e o calçado, a deslocação e outros bens e serviços de que iam necessitando,

aliviando o peso que poderiam representar no seio dos seus agregados. Vejam-se os exemplos dos relatos do Joel e da Joana:

Joel (51 anos, 1º ciclo), recorda uma infância em que o trabalho começou cedo para todos os irmãos, porque era preciso contribuir para o orçamento familiar:

«Se eu estou a trabalhar, tenho que ajudar em casa. A lógica era essa e normalmente era assim, eu ajudava muito em casa. Mas, de qualquer maneira, tinha o meu dinheiro. Começávamos a trabalhar muito cedo (...) elas (as irmãs) iam servir para Lisboa e ficavam na casa das senhoras, pronto. O meu irmão, por exemplo, começou a trabalhar muito cedo, com catorze anos, na estalagem de Santa Cruz. E ele ficava na estalagem, e vinha só a casa no dia da folga. A minha outra irmã, a que foi para Lisboa trabalhar para a casa de uns professores, era muito nova devia ter talvez uns doze anos. O meu primeiro trabalho foi com nove anos de idade, a vender faturas na praia.»

Joana (44 anos, 1º ciclo), recorda-se de sentir necessidade de ir trabalhar para ajudar a família:

«tenho de ir trabalhar para ajudar esta gente, senão (...) eu vou ganhar o meu dinheiro e mesmo que eu dê o meu dinheiro todo em casa, mas que fique com algum para comprar alguns ténis, alguma roupa (...) a minha mãe conhecia esta senhora em Montelavar, falaram e não sei quê e eu toda contente, fui pra lá e não sei quê e ela dava o dinheiro todo à minha mãe (...) era para ajudar a minha mãe! Era mais aquele dinheiro que vinha lá para casa, para não terem a passar dificuldades.»

Os pais destes entrevistados/as nasceram entre os finais da década de 40 e da década de 1950, num contexto socio histórico semelhante ao dos entrevistados mais velhos. Nesta fase, e perante a persistência do analfabetismo da população que ainda se apresentava acima dos 40% (Araújo, 2015b), a preocupação governamental estava focada no cumprimento daquela que estaria definida como escolaridade obrigatória, e que oscilava entre os três anos para todos/as e os quatro anos para os rapazes e os três anos para as raparigas.

Os pais analfabetos desempenham atividades profissionais distribuídas entre a agricultura e o trabalho doméstico, como se pode observar através do relato da Amélia (53 anos, 1º ciclo):

«Os meus pais, trabalhadores no campo, nem um nem outro, tiveram escola, não andaram na escola, não andaram mesmo. O meu pai, portanto, é completamente analfabeto. (...) A minha mãe assina o nome dela, lê alguma coisinha, porque esteve na casa de uma tia e a tia a ensinou algumas coisas, mas com muita dificuldade.»

Aqueles que tinham frequentado a escola e concluído, pelo menos, o 1º ciclo do ensino primário, apresentam inserções profissionais mais diversas, entre motoristas, cozinheiros, talhantes e/ou produtores de animais. Não obstante, esta diversidade é reveladora de situações de desigualdades de género, uma vez que reflete sobretudo as trajetórias profissionais dos homens (pais), continuando a caber às mulheres funções domésticas (ex. lida da casa, limpezas), ou quando muito a figura de ajudante no negócio da família, como nos retratam as narrativas da Joana, do Joca e do Joel:

*«Têm os dois aquela quer era antigamente a quarta classe. A minha mãe tomava conta de filhos, né? *risos* e depois arranjava tipo umas horas como doméstica e na apanha da fruta (...) O pai estava a trabalhar, era motorista de pesados de desaterros.»* (Joana, 44 anos, 1º ciclo)

«O meu pai fez o exame da quarta classe. (...) pastava ovelhas, ajudava o pai (...) deu serventia a pedreiros (...) andou no campo e só depois de vir da tropa é que começou nesta arte do talho. (...) A minha mãe tem o quarto ano, também fez o exame da quarta classe e depois começou a trabalhar no campo, mal saiu da escola. (...) depois de casar foi trabalhar com o meu pai para o talho.» (Joca, 43 anos, 2º ciclo)

«O meu pai tinha a quarta classe, mas era uma 4ª classe bastante avançada. Era uma pessoa mesmo muito culta. A minha mãe interrompeu a escola para começar a trabalhar, talvez na altura, fosse nas fazendas, porque o meu avô tinha uns terrenos. Depois a partir daí foi para limpezas (...) meu pai era cozinheiro e a minha mãe fazia a parte de fazer limpezas, por vezes, nas pensões, nos hotéis, nas residenciais.» (Joel, 51 anos, 1º ciclo)

Tal já tinha sido referido, entre os/as entrevistados/as em idade ativa, também se encontram histórias de migrações de e para antigas colónias portuguesas. Embora a emigração não tivesse alterado nem a profissão, nem a escolaridade dos avós, foi tendo impactos na escolaridade e profissão do pai e depois na sua e na dos seus irmãos. A exemplo, temos o relato do Hélio (49 anos, 3º ciclo), cujos avós paternos e maternos tinham emigrado da Madeira e do Alentejo para Angola, quando os pais ainda eram crianças. Essa situação terá permitido que, pelo menos no caso do pai, a escola tivesse feito parte da sua infância durante mais tempo. É o único caso em que o pai tem o 5º ano da Escola Industrial, equivalente ao atual 3º ciclo do ensino básico. No entanto, tal como o Sérgio do grupo de entrevistados/as mais velhos/as, a guerra também impôs uma vinda para Portugal e um (re)começar do zero, sem nada do que tinham conseguido construir em Angola, representando uma rutura com as condições de existência iniciais:

«Lá viva-se bem, apesar de todos os condicionalismos que havia, não é? A vida era dura, mas estavam bem. Deixaram de passar fome, deixaram de ter os problemas que tinham cá, em

termos de... pelo menos aqui, a parte aqui dos pais da minha mãe. Melhoraram a condição de vida, era um país bom (...) Todos eles (tios paternos) tiraram mais ou menos o mesmo tipo de escolaridade. O meu pai, ele tinha, o quinto ano, que era o quinto ano antigo, que equivalia mais ou menos ao décimo segundo ano, ou uma coisa assim. Que ele depois já foi fazer a Angola. A minha mãe fez o 4º ano em Portugal e quando foram para Angola, nem ela nem os irmãos continuaram, mas também melhoraram a condição de vida, era um país bom. A minha família gostava tanto daquilo, que eles tiveram sempre na esperança que aquilo ia melhorar e só viemos mesmo quando o meu pai se apercebeu que: - “eles vão-nos matar a todos!”. Não trouxemos nada.»

Apesar de se encontrarem algumas linhas de continuidade entre este perfil e o anterior, estes relatos permitem atestar que estamos perante uma maior heterogeneidade de origens e de condições de vida. Os diferentes enquadramentos sociohistóricos em que estes entrevistados/as cresceram, sobretudo no que se refere à transição entre o regime ditatorial e a democracia, com todas as suas implicações políticas poderá justificar a diversidade dos seus níveis de escolaridade.

(3) Jovens adultos

É num contexto sociohistórico nacional já muito diferente daquele que viu crescer os/as entrevistados/as dos dois perfis anteriores, nomeadamente no dos mais velhos, que crescem os seis entrevistados/as do grupo dos jovens adultos. Têm entre 28 e 18 anos e uma escolaridade distribuída entre o 2º e o 3º ciclo do ensino básico.

Entre a década de 90 e de 2000, Portugal, apesar de ser ainda uma democracia jovem, já tinha aderido à Comunidade Europeia (1986), tinha visto melhorar as condições de vida da sua população e tinha organizado algumas das suas dimensões políticas e sociais (p. ex. Lei de Bases da Educação em 86; Lei de Bases da Saúde, em 1990). Viviam-se tempos flutuantes entre recessões financeiras (1993) (Banco de Portugal, 2005) e fases de recuperação económica. Apesar de tudo, a infância dos/as entrevistados/as do perfil dos jovens adultos decorre num período vivido sobre uma atmosfera otimista (Murteira, 2007)³⁹. Efetivamente, o contexto socioeconómico do país parecia refletir o investimento feito na sua modernização e desenvolvimento do país: desde a construção de diferentes infraestruturas, rodo e ferrovias, do investimento realizado nos portos marítimos, nas telecomunicações, na ciência e tecnologia, na

³⁹ Portugal torna-se membro de pleno direito na CEE a 01 de janeiro de 1986.

educação e na formação profissional. Porém, apesar de ter sido uma época de crescimento económico para o país, a qualificação da população permanecia longe de corresponder à média europeia (Araújo, 2015b). Para que pudesse acompanhar o fluxo da comunidade europeia, a Portugal exigia-se um *duplo esforço* para recuperar o atraso de uma modernidade tardia (Viegas e Costa, 1998).

Economicamente, a década de 2000 trouxe ao país uma desaceleração da tendência de crescimento económico iniciada com a entrada na CEE, situação essa que foi verificada num conjunto de outros países industrializados (Banco de Portugal, 2001, 2000). Neste período, os censos de 2001 dão conta da existência de mais de 1 800 mil ativos com níveis de escolaridade inferior à escolaridade obrigatória, que desde 1986 era de 9 anos, correspondendo ao atual 3º ciclo do ensino básico. Os mesmos dados revelaram ainda que, entre os 2 800 mil ativos que apresentavam défices de qualificações, 2 milhões tinham menos de 45 anos (Araújo, 2015b).

Com uma infância passada entre o rural o urbano, as origens destes entrevistados/as ilustram as dinâmicas de litoralização, urbanização e desertificação retratadas nos processos de modernidade inacabada (Machado e Costa, 1998). A sua naturalidade e crescimento distribui-se geograficamente entre aldeias, vilas e cidades do concelho de Torres Vedras, de Peniche, de Lisboa e de Loures. Um dos/as entrevistados/as nasceu numa cidade do Brasil, na qual viveu a sua primeira infância, mas já reside em Portugal há 10 anos.

Ilustrando, também, a complexificação da composição familiar em Portugal, consequência da emancipação das mulheres e da revolução de 1974 (ICS, 2020), o tipo de famílias de origem neste grupo etário diversifica-se. Já não estamos, apenas, perante famílias clássicas e numerosas. Os/as entrevistados/as são jovens adultos que, em alguns casos, cresceram em famílias pós-divórcio, ou seja, recompostas e monoparentais (ICS, 2020) que tinham entre dois e três filhos.

Veja-se, a exemplo, o relato do Paulo (18 anos, 3º ciclo), que nasceu numa aldeia do concelho de Loures e cujo agregado familiar de origem, até aos seus treze anos, era composto pelos pais e três irmãos. O divórcio dos pais, trouxe uma reorganização das rotinas familiares e uma reconfiguração do tipo de família (monoparental):

«Depois quando os meus pais se separaram, por causa dos tribunais e isso tudo, o primeiro ano tive com a minha mãe, só em casa, via o meu pai aos fins-de-semana. Depois, passado um ano foram a tribunal e ficou decidido que era metade, metade, ou seja, uma semana num, uma semana noutra. Pronto, quando tava na semana da minha mãe, depois à noite falava com o meu

pai, falava todos os dias. Depois quando tava na semana do meu pai falava com a minha mãe. Foi um bocado complicado. Depois ela foi para o Porto morar, há um ano e picos. Agora é complicado, agora só posso tar com ela nas férias, eu e as minhas irmãs. Ligo todos os dias para ela à hora de almoço, depois à noite.»

São famílias que, internamente, adquirem formatos muito distintos e diversos, cabendo-lhes um conjunto largo de lógicas de organização familiar, em que em alguns casos, como o do Paulo, é possível verificar a própria evolução e transformação da regulação do poder paternal.

No que à escolaridade da família ascendente diz respeito, é residual a informação que têm sobre os avós, sobretudo no que se refere aos seus níveis de escolaridade. São informações difusas sobre as quais não têm certeza, porque nunca perguntaram, ou porque simplesmente não foi fazendo parte das histórias partilhadas em família:

«Sei que o meu avô paterno era mecânico, tirou um curso de mecânica na altura e depois trabalhou na... já não me lembro, mas vendia peças de automóveis. Da minha avó não sei nada. O meu avô materno também trabalhava em peças de automóveis e a minha avó acho que era cozinheira (...) O meu avô acho que é só o 4º ano, fez a 4ª classe que era na altura e depois faziam uns cursos, o outro avô não sei.» (Paulo, 18 anos, 3º ciclo)

Ainda assim, as narrativas dos/as jovens adultos/as entrevistados/as desvelam que os seus avós nasceram entre a década de 1950 e 1960 e que exerciam profissões que foram extravasando o setor agrícola. A relação dos avós destes entrevistados/as com a instrução era mais diversa, e apesar de se continuarem a encontrar avós (maternos ou paternos) que apenas sabiam ler e escrever, ou que tinham o 1º ciclo do ensino básico, também temos narrativas que dão conta de avós com níveis de escolaridade mais elevados e que tiveram, por isso, outras profissões:

«A minha avó, dona de casa, tem o 4º ano. O meu avô vem desde pilotar aviões a poesia, a advocacia, a tudo um bocadinho. (...) sabe de tudo um pouco.» (Rui, 24 anos, 3º ciclo)

«A minha avó teve uma infância muito pobre, lá no Norte, mas depois veio para Lisboa estudar e começou a trabalhar no banco e foi seguindo (...) O meu avô era da Damaia, os pais dele tinham uma padaria. Pagaram-lhe os estudos, ele depois estudou e foi para o Banco. Mas o meu avô tinha um cargo mais elevado do que a minha avó, penso eu. O meu avô fazia negócios no estrangeiro, andava sempre a viajar, sempre. Fazia negócios do Banco. A minha avó trabalhava mesmo num balcão, ou numa secretária lá do Banco (...) Penso que ambos andaram na faculdade.» (Ricardo, 20 anos, 3º ciclo).

Os casos que dão conta da persistência do analfabetismo na família ascendente são relatados apenas por dois dos/as entrevistados/as em que os avós e os pais não nasceram

em Portugal. Não deixam de ser situações que contribuem para reforçar o peso/impacto do contexto geográfico e socioistórico na relação das pessoas com a educação formal. Veja-se a exemplo, os casos do/a Mel cuja família ascendente é do Brasil, e do Ricardo, cuja família paterna é de Cabo Verde:

«A minha mãe é do Paraná e o meu pai é de Minas Gerais (...) o meu pai tem 13 irmãos e os meus avós paternos não têm escolaridade. (...) a minha mãe tem 24 irmãos e já tem 60 anos (...) os pais dela também não andaram na escola.» (Mel, 18 anos, 2º ciclo)

«a minha avó é cabo verdiana, não frequentou a escola, era cozinheira e passava o dia a trabalhar» (Ricardo, 20 anos, 3º ciclo)

Efetivamente, a inserção profissional dos avós é muito mais diversa, estando distribuída por uma miríade de atividades e setores como a agricultura, produção animal e a vitivinicultura, cozinha, mercearias, barbearias, peixarias, mecânica, comércio de peças automóveis, imobiliárias e construção civil, advocacia, banca e gestão, como se pode observar a partir dos relatos do Rui e da Rosa:

«A minha avó (paterna) sempre foi dona de casa, penso. Acho que nunca trabalhou e se trabalhou não sei muito bem ao certo. O meu avô (paterno), é quem está por de trás da empresa e quem começou a cena toda da arquitetura e da imobiliária e os dois filhos vieram a ser arquitetos e a trabalhar juntos» (Rui, 20 anos, 3º ciclo)

«Ora, o meu avô, do lado da minha mãe, era agricultor e tinha uma casa de vinhos, fazia vinhos. Era... lutou contra a PIDE. (...) O meu avô, do meu pai, foi soldado. Depois abriu uma barbearia, também lutou contra a PIDE. E a minha avó trabalhava no peixe. E depois acho que se dedicou a Tarou também.» (Rosa, 28 anos, 2º ciclo)

Relativamente ao desconhecimento da escolaridade dos avós, se por um lado é uma situação que pode ser justificada pela proximidade, ou não, do agregado de origem, tendo como consequência uma menor partilha das histórias sobre a sua infância e percursos anteriores, por outro, no caso em que os avós são menos escolarizados, poderemos estar perante processos de resposta a situações de estigmatização. Ou seja, numa sociedade em que se valoriza o conhecimento, a certificação e a escolaridade, a conversa sobre o percurso escolar e sobre os baixos níveis de instrução dos mais velhos poderá estar envolta numa espécie de sombra, de *tabu* e de vergonha.

Os pais destes entrevistados/as nasceram entre a década de 1950⁴⁰ e a de 1980, tendo coexistido no mesmo contexto socioistórico do grupo de entrevistados/as dos adultos em

⁴⁰ Note-se que em dois dos/as entrevistados/as as mães são mulheres que têm entre os 50 e os 60 anos.

idade ativa. A escolaridade dos pais dos/as entrevistados/as jovens adultos revela uma mudança da relação com a educação formal. Os níveis de escolaridade dos seus progenitores, independentemente do sexo, vão desde o 1º ciclo do ensino básico, ao ensino superior, passando por praticamente todos os restantes ciclos (2º, 3º ciclo do ensino básico, ensino secundário e frequência, sem conclusão, do ensino superior). Nos que detêm ou frequentaram o ensino superior estamos perante áreas como a Arquitetura, a Gestão Hoteleira e Conservatório de Música. Veja-se a exemplo os relatos do Rui e do Ricardo:

«Ora, a minha mãe é designer e o meu pai é arquiteto, portanto complementam-se. Eu sei que a minha mãe esteve em Gestão Hoteleira e acho que ela acabou o curso e isso ajudou-a no lado, vá da gestão que ela tem na empresa dela, naquela em que ela é CEO. Mas a minha mãe sempre foi muito mais de artes do que de qualquer outra coisa. O meu pai teve sempre um percurso linear, a arquitetura.» (Rui, 24 anos, 3º ciclo)

«A minha mãe tem o 12º ano, só. E depois esteve no conservatório de música. Saiu depois de conhecer o meu pai (...) A minha mãe cantava e deu aulas também. Ela teve uma altura que dava aulas de música à primária, aulas extracurriculares.» (Ricardo, 10 anos, 3º ciclo)

As inserções profissionais dos pais parecem ilustrar essa diversidade de qualificações, uma vez que se distribuem em áreas tão diversas como o restauro de embarcações, o apoio ao domicílio, a agricultura, arquitetura, design e gestão de empresas, construção civil (pedreiro, calceteiro, pintor), indústria alimentar, setor florestal (sapador) e o comércio alimentar (peixaria), como é possível atestar nas narrativas da Rosa, do/a Mel e do Joaquim:

«O meu pai ainda foi quase à universidade, acho que fez o primeiro ano de arquitetura, só que depois teve que sair, porque o meu avô faleceu e ele teve que ajudar a trabalhar para ganhar, para sustentar os mais novos. Começou a trabalhar aos seis anos na barbearia do meu avô, faziam lá as barbas aos mortos, depois foi trabalhar para a Junta Autónoma onde conseguiu ir para o restauro dos barcos até ter o acidente. Teve de se reformar por invalidez. Depois foi pedreiro e pintor e tudo o que arranjava. (...) A minha mãe tinha, no mínimo a 4ª classe. Trabalhou na agricultura, e depois foi cozinheira e tomava conta da casa do Francisco Sá Carneiro, era a governanta. Depois começou a tomar conta de um senhor que não tinha família e quando ele faleceu começou a trabalhar no campo.» (Rosa, 28 anos, 2º ciclo)

«A minha mãe, não sabe ler nem escrever e é ajudante de cozinha e o meu pai tem o 4º ano e é calceteiro.» (Mel, 18 anos, 2º ciclo)

«o meu pai trabalha nas obras por conta dele, é pedreiro, da construção civil. Tem a escolaridade antiga, o 6º ano. (...) a minha mãe tá a trabalhar na Campotec e tem o 4º ano. Trabalha numa máquina de embalar tomates. É embaladora.» (Joaquim, 23 anos, 3º ciclo)

As histórias narradas voltam a atestar uma diversidade de contextos de origem, desde situações que retratam infâncias passadas entre dificuldades financeiras dos agregados familiares que resultaram da necessidade de adaptar as condições de vida às situações pós-divórcio, a agregados que, apesar do divórcio, se mantiveram a viver em condições socioeconómicas mais favoráveis. Os exemplos desta diversidade das condições de existência da família de origem deste perfil de entrevistados/as podem ser observados a partir dos relatos do Paulo, do Ricardo e do Rui:

«Não tínhamos problemas, como o meu pai tinha uma empresa não tínhamos problemas com dinheiro (...) tínhamos uma casa grande, tínhamos tudo. Agora é que, depois da separação dos meus pais o meu pai não teve, prontos, de tar a pagar sozinho, porque naquele ano em que a gente fomos para a minha mãe, por causa do tribunal, o meu pai tar numa casa tão grande sentia-se sozinho. Então ele vendeu a casa, mas não tínhamos problemas.» (Paulo, 18 anos, 3º ciclo)

«E depois, depois quando eles se separaram nós mudámos. Eu fui com a minha mãe para a Reboleira e com a minha irmã. O meu pai arranjou lá uma casa perto também. (...) Na Reboleira era uma casinha, era um cubículo, um quarto. (...) Nunca tive TV cabo, ou outra coisa assim, nunca tive um computador ou um telemóvel até chegar à idade adulta. Quando tive fui eu que os comprei. Cresci sem luxo, e as minhas irmãs também.» (Ricardo, 20 anos, 3º ciclo)

«Na altura (divórcio dos pais) eu era muito pequeno também para perceber bem o que é estava a acontecer e eu tinha demasiadas coisas a acontecer para me distrair. Eu acabava por manter contacto com o meu pai e via-o com frequência, portanto nunca senti muito, acho eu (...) ficámos na nossa casa e a nossa rotina nunca mudou muito. (...) era uma casa grande e eu simplesmente adorava aquilo e andava lá de um lado para o outro (...) tínhamos um jardim enorme e eu tava sempre no jardim e a subir às árvores e andava a ali a curtir.» (Rui, 24 anos, 3º ciclo)

A análise das origens sociais e das condições de existência narradas pelos/as entrevistados/as de cada um dos três perfis, a partir da relação com a família ascendente nuclear (pais) e alargada (avós), permitiu, por um lado atestar o peso do contexto socioistórico enquanto localizador social (Berger, 1998), quer nos níveis de escolaridade, quer na inserção profissional destes adultos. Por outro lado, desvelou a singularidade do que significa ser-se pouco escolarizado, enquanto se identificou a existência de linhas de distanciamento e de confluência entre as diferentes trajetórias, inter e intra perfis etários,

ou grupos geracionais⁴¹ aqui considerados, denotando a presença (e a força) de um efeito reprodutor dessa localização social (entre avós, pais e entrevistados/as) transversal às diferentes gerações. Efetivamente, as melhorias encontradas entre os diferentes perfis não são, em si mesmas, reveladoras de alterações significativas dessa localização ou posição no tecido social e podem, nesse sentido, ter impactos relevantes na manutenção geracional da condição de se ser pouco escolarizado.

Em suma, ao longo desta dimensão de análise os diferentes testemunhos sobre as origens e as condições de existência em que nasceram e cresceram estes/as entrevistados/as desvelam-nos, sobretudo, os principais fenómenos que foram atravessando o tempo e o espaço de diferentes gerações de adultos portugueses que, neste caso, foram permanecendo pouco escolarizados e à margem da sociedade educativa, deixando pistas para a compreensão, a montante, da sua relação com a educação formal.

As mesmas linhas demonstram, ainda, que não é possível desenlaçar as narrativas de cada entrevistado/a das outras histórias e vidas que as foram entretecendo. Por esse motivo, torna-se pertinente convocar para a análise a composição, as práticas e o papel/impacto que as redes de sociabilidade da infância dos/as entrevistados/as poderão ter tido na sua relação com a educação formal.

9.2 Redes de Sociabilidade e práticas culturais do agregado familiar de origem

A análise das trajetórias não deverá descartar o papel e a importância das outras vidas e trajetórias com as quais os/as entrevistados/as se foram cruzando. Nesse sentido, é desiderato deste ponto apreender as dinâmicas e as práticas das redes de sociabilidade que acompanharam a infância destes adultos.

O conceito de rede de sociabilidade remete-nos para formas de relação e de laços entre atores sociais, tendo, por isso, diferentes tipos e graus de intensidade (Costa, Machado e Almeida, 1990). Compreendendo as redes de sociabilidade como uma das

⁴¹ Aqui entendidos como uma forma mais flexível e permeável, sobretudo nas suas fronteiras, da definição proposta por Aitkainen et al. (1996, citado em Field, 2012, p. 4) para quem as gerações são entendidas como grupos de pessoas que nasceram num mesmo período temporal e que, por isso, estão unidas por experiências de vida semelhantes e por um contexto cultural temporariamente coerente. Segundo esta definição, as pessoas que pertencem à mesma geração partilham a mesma localização na dimensão histórica do processo social. No entanto, há que ter em conta as diferenças intra geracionais desta localização que resultam de dimensões como o género, a pertença a determinados grupos étnicos ou a diferentes classes sociais.

dimensões materializadas do capital social incorporado, pretende-se captar, a partir das narrativas dos/as entrevistados/as, as redes entre as quais estes foram crescendo e a partir das quais foram compondo o seu património disposicional, acedendo a diferentes volumes de capital (social e cultural) (Bourdieu, 1986).

Entendido como um recurso que é definido a partir da influência que têm as redes de relações, os laços de confiança, as normas sociais e a reciprocidade sobre as oportunidades e as desigualdades na sociedade, o capital social, tal como o cultural e o económico, não se encontra distribuído de forma equitativa (Bourdieu, 1986). A sua relação cumulativa com outras formas de capital (económico, cultural), resulta na reprodução de desigualdades e na manutenção de determinadas posições de poder. A existência atestada de uma relação positiva entre a educação e o capital social (Field, 2015), confirma o impacto das redes de contacto na partilha de conhecimento e na troca de informações, bem como na transmissão de competências, estimulando e potenciando a capacidade de aprender dos adultos, bem como a sua participação cívica.

Na análise das redes de sociabilidade destes/as entrevistados/as, considerou-se a composição e as características destas redes a partir dos elementos que compõem a família ascendente nuclear e alargada e com os quais os/as entrevistados/as tiveram relações de proximidade durante a infância. Consideram-se, também, os/as amigos/as, a vizinhança e outros personagens entre os quais se desenvolveram as redes de sociabilidade do agregado familiar de origem, bem como o tipo de relações que este foi (man)tendo com a comunidade.

Dos mais velhos para os mais novos, os relatos dos/as entrevistados/as revelam um aumento da heterogeneidade social, quer dos níveis de qualificação dos elementos que compõem as suas redes, quer na incorporação de outros elementos para além da família. No entanto, e mais uma vez, convém recordar que a idade dos/as entrevistados/as não pode ser isolada de outros fatores relevantes da posição social como as condições socioeconómicas e os contextos sociohistóricos em que foram vivendo.

Analisando a composição destas redes, a partir da escolaridade e da diversidade de elementos que as constituem, é possível observar a existência de diferentes níveis de heterogeneidade social⁴², que aqui classificámos em dois grupos distintos, de um lado os

⁴² A heterogeneidade social deverá ser aqui entendida segundo a definição de Gilberto Velho (1994, p. 17), na sua obra *Projeto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas*: “A heterogeneidade sob ponto de vista sociológico, quanto à estratificação social, faixas etárias, distribuição ocupacional, diversidade étnica, etc.”.

níveis de heterogeneidade social *mais ténues*, ou restritos, do outro os níveis de heterogeneidade social *mais fortes*, ou diversos.

Famílias pouco escolarizadas e redes de relações mais restritas

Nos casos em que os níveis de heterogeneidade destas redes são mais ténues, estamos perante casos em que se verifica uma manutenção das redes de sociabilidade compostas, sobretudo, pela família, estando a principal variação relacionada, apenas, com o número de elementos da família ascendente alargada (tios maternos, paternos) e com os seus níveis de escolaridade. Veja-se os relatos da Graça, do Joel e do Joaquim:

A Graça (61 anos, 1º ciclo), uma das entrevistadas do grupo dos mais velhos, é filha de pais analfabetos e é a irmã mais nova dos três filhos do casal. O irmão ainda frequentou o 2º ciclo, mas a irmã terminou com muito esforço o 1º ciclo:

«O meu irmão fez escola até ao quarto ano. Mas depois, mais tarde, havia a telescola e então o meu pai andava sempre de volta dele a perguntar: - “porquê que tu não vais tirar mais alguma coisa? De hoje para a manhã tu podias fazer mais alguma coisa.”. Até que ele lá foi tirar o quinto ano, mas depois havia quinto e sexto e no sexto já na quis ir, outra vez. A minha irmã como ela tinha dificuldades ela reprovou. Foi ficando dois anos em cada classe. Só na terceira é que ela passou, aí só teve um ano. Por isso, ela andou lá (no 1º ciclo) até aos 14 anos, porque o meu pai não a deixava sair sem acabar. Mas custou-lhe bastante.»

Sobre a família ascendente materna e paterna, ambas numerosas, a Graça conta que poucos foram os que puderam andara na escola:

«Eram sete irmãos e a minha mãe era a mais nova. Era um rapaz e o resto era tudo raparigas. Nenhum andou na escola, só quem andou foi uma das irmãs mais velhas. (...) os pais do meu pai não os conheci. Eram sete irmãos. eram só dois rapazes e o resto eram raparigas. Ou cinco ou seis raparigas. (...) O meu avô era moleiro (...) O irmão também não andou na escola.»

Sobre a sua infância recorda que a família não se envolvia com a comunidade, porque o trabalho não deixava sobrar tempo e o facto de ser uma família numerosa, numa altura em que as condições de vida eram difíceis, impedia convívios alargados nas casas uns dos outros:

«Era a família, a família era tanta, tão grande. Tirando isso, os amigos eram ali os vizinhos, falavam-se, mas não se juntavam, não, isso não (...) Não havia tempo, porque eram muitos filhos e muito trabalho, era o moinho, era o campo e as outras pessoas, era a mesma coisa (...) E acho que também a vida não facilitava tanto em nível de tudo, né? Era tudo cortado, claro, para se conseguir sobreviver.»

O relato do Joel (51 anos, 1º ciclo), que integra o grupo dos adultos em idade ativa, dá conta de um agregado familiar de origem composto pelos pais, ambos detentores do 1º ciclo, e seis filhos, dos quais apenas um frequentou a escola até ao 2º ciclo do ensino básico:

«Dos seis filhos dos meus pais apenas um estudou até ao 2º ciclo, os restantes ficaram pelo 1º ciclo. Mas eu e todos os meus irmãos funcionámos sempre um bocadinho assim, porque ninguém gostou muito de estudar (...) Só tenho um irmão que é carpinteiro, que tem o segundo ano (2º ciclo). Porque todo o resto tem quarta classe.»

Relativamente aos avós e aos tios/as do Joel, só sabe a escolaridade das tias maternas, todas terão concluído o 1º ciclo e depois emigraram. Da família paterna, sabe apenas dizer que viviam numa aldeia e em condições de vulnerabilidade económica e que deviam, por isso, ser pouco escolarizados:

«Todas com escolaridade, praticamente todas foram imigrantes. (...) Tenho, por exemplo, a minha tia, que mora aqui e que foi chefe dos Correios durante muitos anos também, mas também só tinha a 4ª classe. A 4ª classe naquela altura já era uma boa escolaridade. Eu tenho a impressão que praticamente era tudo baseado na 4ª classe. (...) Era uma família também bastante humilde, a família do meu pai era tudo gente pobre, gente humilde e penso que com pouca escola, se tiveram.»

O agregado familiar de origem do Joel não se envolvia em atividades ou eventos da comunidade, mas, para além da família, as suas redes de sociabilidade da infância foram, também, sendo compostas por alguns amigos da aldeia que visitavam a casa. Embora o entrevistado não se recorde quem eram, ou o que faziam estes amigos/as, o que desvela a ausência de impacto que estes/as tiveram durante o seu crescimento:

«Normalmente era assim da família, pronto, quando vinham as tias de França normalmente iam-nos lá visitar. Mas como nós também estávamos tão perto da casa dos avós, por isso aquilo éramos relativamente vizinhos uns dos outros. (...) Tínhamos sempre normalmente visitas, pessoas dali que se davam muito bem com o meu pai e com a minha mãe. Normalmente tínhamos sempre lá pessoas a visitar também os meus pais, pronto, mas hoje já não tenho presente nada disso, eu costumava estar a brincar na rua, né?»

Entre os/as entrevistado/as mais jovens, temos o relato do Joaquim (23 anos, 3º ciclo) cujo agregado familiar é composto pelos pais, que detêm o 1º e o 2º ciclo, e a sua irmã mais nova. Relativamente à família ascendente alargada, e tal como os seus pais, o entrevistado refere que tanto os avós como os tios, maternos e paternos, também são pouco escolarizados:

«Os meus avós maternos tinham uma vacaria, tinham uma maxeia (mão cheia) de vacas e bois, depois veio uma doença, que era a doença das vacas loucas e tiveram de vender aquilo, tudo. E agora andam nas vinhas. A minha mãe tem um irmão que não faz nada. Ele teve uma empresa de ferro velho, mas abriu falência. Agora anda a fazer uns biscates por aí. Ele tem o 4º ano. O meu pai tem um irmão, não sei qual é o nível de escolaridade dele. Ele é sócio do meu pai e acho que o primeiro trabalho deles foi andar atrás do pai, nas vinhas. A minha avó era costureira e sempre foi, já o meu avô sempre trabalhou por conta de outros patrões em vinhas e assim. A minha irmã tem vinte anos e tirou o curso de animadora sociocultural.»

O agregado familiar de origem não se costumava envolver com a comunidade, o que foi fazendo com que as redes de sociabilidade da infância do Joaquim fossem sendo compostas, essencialmente, por vizinhos que, neste caso, também são família e que residem na mesma aldeia na qual ainda hoje vive:

«Sim, fazemos lá festas de vez em quando lá com os vizinhos que também é quase tudo primos. Juntamo-nos na casa de uns e de outros.»

Tal como é possível observar a partir destes relatos, estamos perante redes de sociabilidade compostas, principalmente, por membros da família nuclear e/ou alargada que são, na sua maioria, adultos pouco escolarizados. Seguindo esta linha de raciocínio, no que concerne à sua composição, é possível considerar que estamos na presença de redes menos heterogêneas e, por isso, mais coerentes. Por essa razão, poderemos estar perante contextos potenciadores de uma maior reprodução da localização/posição (Berger, 1998) deste grupo de entrevistados/as relativamente à sua origem social, com possíveis impactos explicativos da manutenção da condição de ser pouco escolarizado.

Família com diferentes níveis de escolaridade e redes de relações mais diversas

No que concerne à sua composição, os relatos que dão conta de redes de sociabilidade com níveis de heterogeneidade social mais fortes desvelam uma tendência de diferenciação geracional, quer no que se refere à composição das redes, quer no que concerne aos níveis de instrução dos seus elementos. Ou seja, quanto mais novos e mais escolarizados/as são os/as entrevistados, mais amplas e complexas parecem ser as suas redes de sociabilidade, sobretudo no que se refere ao nível de instrução dos elementos que as compõem. Todavia, é uma tendência que não poderá ser isolada do impacto das transformações sociais nos processos de socialização, nomeadamente no que se refere à sua composição e complexificação (Abrantes, 2017; Beck, et al., ([1994], 2000). A diferença atestada entre os níveis de heterogeneidade social das redes observa-se, por

exemplo, a partir da comparação entre o relato da Rosário, que integra o perfil dos mais velhos, com o do Rui que pertence ao perfil dos jovens adultos:

Rosário (64 anos, 1º ciclo): *«O meu pai não andou na escola, não. Trabalhou numa fábrica de azeites (...) A minha mãe ainda andou na escola, mas nunca passou da primeira classe, porque tinha que ficar a tomar conta dos irmãos (...) Os meus irmãos acho que ainda foram, mas eu já não. Agora é o quinto ano, não é? Eu acho que ele (irmão) ainda andou, mas depois foi trabalhar. A minha irmã andou na escola preparatória, no quinto, sexto ano, para aí.»*. A família ascendente alargada da Rosário, tanto materna como paterna, dá conta de contextos vulneráveis, famílias numerosas com inserções profissionais relacionadas com a agricultura e uma relação distante com a escola:

«Do lado do meu pai era uma família com dificuldades. Eram sete irmãos, uns mais novos, outros mais velhos, não sei precisar. Nenhum deles andou na escola. Trabalhavam todos no campo, outros nas obras, outros nas estações. Havia ali assim muita indústria, no tempo da azeitona, os lagares e as serrações de madeira. A minha avó acho que não trabalhava, tomava conta dos filhos, e o meu avô não sei o que é que ele fazia, acho que viviam assim da apanha da azeitona. (...) Do lado da minha mãe eram cinco irmãos, a minha mãe era a mais velha. Os meus tios também têm todos a quarta classe, ou a terceira. A minha avó não fazia nada, andava atrás do meu avô que era pastor de ovelhas.»

No que concerne a outras redes de sociabilidade do agregado de origem, a Rosário refere que não havia o hábito de se visitar ninguém, nem de receber visitas em casa. As relações dependiam, sobretudo, das conversas na rua com a vizinhança, ou dos momentos em que se ia lavar a roupa, o que representava uma oportunidade de brincadeira para as crianças:

«se os pais andavam assim na casa uns dos outros? Não. Por exemplo, no verão sentavam-se, havia aqueles... a gente chama pial, às portas. À noite estava calor, em vez de estar em casa, não havia ar condicionado, não havia vento, não havia nada. Ficava-se ali, como não trabalhavam até às tantas, ficavam ali a conversar umas com as outras e nós a brincar, brincávamos na rua. Não é como agora, pronto, não tínhamos televisão, não tínhamos nada. Quando iam lavar a roupa juntavam-se umas duas ou três e ficavam à espera que a roupa secasse. Ainda me lembro de ir com a minha mãe lavar a roupa, havia uma ribeira, mas outras vezes íamos para o Tejo.»

Rui (24 anos, 3º ciclo): *«A minha mãe é a mais velha de três irmãos, tem duas irmãs e um irmão (...) eu não sei o que é que as minhas tias e tio estudaram ao certo, mas todos frequentaram o ensino superior. (...) O meu tio faz o mesmo que eu, sempre fez a vida toda, com mais algumas coisas pelo meio e agora está mais interessado em vídeo, por exemplo, em 3D, animação e por*

aí, mas sempre fez música e sempre foi músico e explorou sempre o lado mais cru do som e mais experimental (...) As minhas tias, a minha tia Maria sempre fez produção, a maior parte das vezes para a televisão. Produção para a televisão, mas sempre a ver com artes de certa forma, como o meu tio e como toda a minha família do lado da minha mãe. E a minha tia mais nova, tá a frente da distribuição de vinhos da sua quinta, mas ela também sempre teve relacionada com artes e sempre estudou história (...) Do meu pai, o meu avô é quem está por de trás da empresa e quem começou a cena toda da arquitetura e da imobiliária, e os dois filhos vieram a ser arquitetos e a trabalhar juntos.»

No que concerne às redes da sua família de origem, apesar de não existirem relatos de um envolvimento com a comunidade em que cresceu, para além da família, sobretudo a materna, a casa do agregado sempre contou com uma presença variada de amigos dos pais, artistas e outras pessoas relacionadas com a profissão da mãe, que é CEO numa empresa ligada ao design:

«A minha mãe quase que era obrigada a ter um leque muito maior, porque trabalhava e trabalha com imensos artistas e com imensas pessoas de fora, depois ela apresentava-me um amigo dela que era primo de um italiano e filho de não sei quem. Isto sempre me aconteceu a vida toda. O meu pai nem tanto, o meu pai sempre teve um círculo muito fechado de amigos e ainda tem. São aqueles meus tios que não são necessariamente meus tios de sangue, né?»

Alterando o foco da análise para o envolvimento do agregado familiar de origem com a comunidade na qual residiam, é possível atestar, não só entre os mais velhos e os mais novos, mas também dentro dos elementos de cada grupo etário, a existência de níveis distintos de heterogeneidade social das redes de sociabilidade. Tal como se pode verificar a partir da comparação de duas narrativas que pertencem ao perfil de entrevistado/as mais velhos, em que de um lado surge a Glória, para quem as redes de sociabilidade se restringiam à família, e do outro a Marta cuja infância decorreu entretecida numa série de dinâmicas de participação em atividades da comunidade na qual cresceu:

Glória (60 anos, sem nível de escolaridade): *«A Paula é como eu, também não tem escola, os únicos que tinham mais era o Américo e a Fátima. A Fátima que é a minha irmã mais nova, que como era aleijada a minha mãe meteu-a sempre a estudar. Então essa estudou mais. E o Américo porque era mais novo, já teve que apanhar mais escola, né? (...) os outros têm tanto como eu, segunda classe, terceira, não têm mais.»* O agregado familiar da Glória era socioeconomicamente vulnerável e não se envolvia nos eventos da comunidade, estando as suas redes de sociabilidade involuntariamente restringidas ao núcleo familiar:

«Não, não! Sempre em casa, sempre (...) não íamos à igreja (...) Não íamos a nada disso (...) Nós eramos muito pobres e ninguém queria... toda a gente dizia que os filhos do Ivo não prestam, não valem nada.»

Marta (55 anos, 2º ciclo): *«O irmão antes de mim acabou a escola, o quarto ano. Os dois mais velhos, fizeram a quarta classe depois (já em adultos). Aquele que é a seguir a mim fez o sexto ano. A minha irmã, a mais nova, também fez só o sexto ano e não quis estudar mais. A outra, mais velha, tirou o curso de secretariado (...) A minha mãe não tinha escolaridade. A minha mãe foi para a escola aprender, mas a professora queria galinhas, e mais isto e aquilo, e minha avó era pobre, por isso, simplesmente não podia. Para dar aos filhos, não podia dar à professora, e ela acabou por nunca aprender. A minha mãe era muito pequenina quando o pai dela faleceu, havia mesmo pobreza extrema. (...) O meu pai também não tinha escolaridade, em casa dele eram três rapazes e uma rapariga e qualquer um deles nunca estudou. O meu pai era pequeno, tinha 12 anos, quando saiu da casa dos pais para ir servir. Antigamente dizia-se assim quando se ia para as quintas trabalhar.»* O agregado familiar da Marta participava nas atividades da igreja, pelo que o seu dia-a-dia na infância era composto por uma série de tarefas paroquiais, o que fez com que as suas redes de sociabilidade extravasassem o núcleo familiar:

«nós tínhamos ali a tradição de tudo que se realizava na igreja, eu passava por tudo, eu era chamada para tudo! Tudo quando fosse ir distribuir pão aos mais pobres do que nós, era eu que ia. Íamos fazer serviços de higiene e mais não sei o quê, e era eu que ia sempre, mesmo pequenina, com seis, sete anos. Tudo quanto era vivências dentro da igreja e fora da igreja, mas que se tivesse relacionado com a igreja, eu ia.»

Para além da igreja e da comunidade, as redes de sociabilidade da Marta eram a família e a vizinhança:

*«Quando nós éramos pequeninos era o tradicional das famílias se juntarem quando eram as matanças de porco. As matanças de porco é que juntavam sempre as famílias. Ou seja, nós íamos à casa das tias, as tias vinham à nossa casa nesses dias. Era uma festa, porque partilhava-se tudo quando fosse do campo. (...) quando os meus pais iam trabalhar eu ficava com a minha vizinha e era a filha dela que via se eu fazia, ou não, os meus trabalhos de casa, eu ficava furiosa *risos*.»*

Com feito, para que se possa compreender o impacto que as redes de sociabilidade da infância poderão ter tido nas trajetórias escolares destes/as entrevistados/as, é desde logo importante não dissociar a heterogeneidade social das redes de outras dimensões de contexto, como são exemplo as condições socioeconómicas do agregado. Veja-se que apesar de estarmos perante duas entrevistadas que pertencem ao mesmo perfil, cresceram

em diferentes condições de vulnerabilidade económica, sendo, por isso, distinta a composição das suas redes e os seus níveis de escolaridade. De um lado, surge-nos a Glória que não concluiu nenhum nível de escolaridade, e que apesar de ter apenas mais cinco anos do que a Marta, cresceu envolta de redes de sociabilidade muito restritas. Do outro lado, a Marta cuja escolaridade alcançada extravasou o nível de escolaridade dos irmãos mais velhos e mais próximos etariamente, concluiu o 2º ciclo do ensino básico, e durante a sua infância contou com a presença de uma maior diversidade e heterogeneidade social das suas redes de sociabilidade (ex. professoras, catequistas, padres, vizinhança).

Em suma, a partir destas narrativas é possível equacionar a possibilidade de estarmos perante duas forças cumulativas (condições de existência e redes de sociabilidade) com efeitos nos rumos escolares dos/as entrevistados/as.

De acordo com as narrativas recolhidas, e para além do impacto das condições socioeconómicas dos agregados familiares de origem nos níveis de heterogeneidade social da composição das redes de sociabilidade dos/as entrevistados/as, surge-nos uma outra questão: poderá o contexto geográfico em que se nasceu e cresceu, influenciar a composição das redes de sociabilidade e poderão estas três dimensões, de forma cumulativa, influenciar as trajetórias escolares e, por conseguinte, a relação com a educação formal?

A força dos contextos na composição das redes de sociabilidade: narrativas de mobilidade geográfica

Se entre os diferentes fatores explicativos da composição das redes de sociabilidade, encontramos a idade e os contextos socioeconómicos dos agregados em que cresceram os/as entrevistado/as, a heterogeneidade destas redes também parece estar associada a trajetórias que aconteceram em diferentes contextos impulsionados por situações de mobilidade geográfica. Nestes casos, atesta-se a força dos contextos como potenciadores ou inibidores dessa diversidade. Veja-se os relatos do Sérgio e do Hélio, cujas trajetórias do agregado de origem ilustram mobilidades entre Portugal e Angola, e entre Angola e Portugal. De forma diferente, cada uma destas narrativas retrata a existência de redes mais amplas e diversas em condições socioeconómicas mais favoráveis, dentro e fora do país, e uma contração dessa diversidade quando a família se vê obrigada a regressar ao país ou à localidade de origem e, por isso, a condições de maior vulnerabilidade socioeconómica.

Sérgio (64 anos, 3º ciclo) nasceu numa aldeia piscatória no Algarve: *«Ora o meu pai tinha dois irmãos, uma irmã e um irmão. Ele não chegou a ir à escola, nem ele nem a minha tia. Não sei se o mais novo já conseguiu fazer a quarta classe, se não. Foi sempre uma vida de trabalho. (...) Do lado da minha mãe são três irmãs e todas tinham a 4ª classe, que era a escolaridade obrigatória. Antigamente as escolas não eram escolas bem oficiais. Arranjava-se uma casa na vila, então vinha uma professora dar aulas e depois propunha os alunos a irem fazer exame da 4ª classe. (...) Toda a gente podia aceder, desde que os pais não precisassem dos filhos para trabalhar.»* Com uma infância passada entre o Algarve, o Norte do país e Angola, as redes de sociabilidade da família de origem foram sendo compostas por elementos de todos esses lugares. Na relação com a comunidade, é depois de sair da aldeia algarvia onde nasceu, quando o agregado partiu à procura de melhores condições de vida, mais precisamente entre o Norte e Angola, que o Sérgio dá conta de uma ampliação das redes de sociabilidade através da participação da família em excursões, nas atividades da igreja, em festas e convívios:

No Norte de Portugal: *«As festas também nos juntavam, fora isso as excursões. Organizávamos todos os anos uma excursão. Quando os barcos paravam na pesca, depois naquele mês, íamos dois, três dias de excursão. (...) Tínhamos, estávamos ligados muito à igreja. Tínhamos um centro paroquial. Fazíamos catequese, naquela altura éramos obrigados a fazer catequese, fizemos as comunhões todas, a eucaristia, o crisma, porque era a educação que nós tínhamos, era muito ligada à religião. Depois tínhamos o centro de paroquial onde convivíamos. E jogávamos já ping-pong, jogávamos damas. Naquela altura tínhamos uma sala de convívio. Onde fazíamos as nossas brincadeiras. Normalmente ao domingo, que era o dia da missa.»*

Em Angola: *«Fora da escola, tínhamos os nossos convívios. Fazíamos as nossas festas, as nossas farras, os nossos bailaricos, os nossos convívios.»*

Fora da relação com a comunidade, o relato do Sérgio dá conta de uma rede de relações composta pela família, amigos e vizinhos. No entanto, quando fala sobre essas redes começa por distinguir as “pessoas de lá” (Angola) das “pessoas de cá” (Portugal):

Em Angola: *«Lá tinham muito mais formação a nível escolar e a nível familiar. (...) Aqui esta zona era mais baseada no, pronto, mesmo os filhos que tivessem andado à escola e tivessem feito a escolaridade obrigatória, os pais não os conseguiam acompanhar já mais do que aquilo. Enquanto lá onde eu vivi, depois havia engenheiros, doutores, pessoas que já tinham uma certa formação e os filhos já vinham, também com uma certa formação. Enquanto aqui não, a formação básica era pescadores, maioritariamente eram filhos de pescadores. (...) Aqui havia muita distinção de classes, tipo aquele é filho de pescador, o outro é filho de pedreiro, e os próprios alunos não se davam uns dos outros, em Angola não encontrei nada disso. O meu pai era*

pescador, mas eu ia estudar para casa do filho do engenheiro, ia fazer os trabalhos de casa com ele e ele vinha para a minha casa. Lá havia uma abertura maior do que aqui, aqui era tudo mais fechado.»

Em Portugal: *«vinham visitar, vinham à nossa casa várias famílias, amigos, etc. Nessa altura, a vizinhança era muito importante. Foi na altura que apareceu a televisão. Uns tinham televisão, outros não podiam ter. Então, onde é que nós nos juntávamos a ver? Era na casa daquele que tinha televisão. Normalmente ao domingo, ou ao fim-de-semana, ou quando dava certos programas à noite, lembro-me de ir ver os festivais da canção. Juntávamos três ou quatro famílias da vizinhança e como não havia dinheiro, jogávamos jogos a rebuçados.»*

O Hélio (49 anos, 3º ciclo) nasceu em Angola: *«A escolaridade da minha irmã, tem... ora aquilo que é os três anos de universidade de informática. O meu irmão do meio tem o 9º ano e o mais novo, que era o que devia ter estudado mais, tem o 9º ano, porque que não acabou. Andou até ao 12º, mas acho que deixou disciplinas do 10º, 11º e 12º, por isso, só tem o 9º ano.»*. A família ascendente materna e paterna emigrou para Angola quando os pais ainda eram pequenos, o que permitiu que tivessem melhorado as condições objetivas de existência. No entanto, o Hélio refere que o pai e a mãe não tiveram acesso às mesmas oportunidades, sobretudo no que diz respeito à educação formal, sendo o seu pai (3º ciclo) mais escolarizado do que a mãe (1º ciclo):

«Os meus avós maternos não sabiam ler e eram do baixo Alentejo. A minha mãe e os meus tios, a escolaridade que tinham era só até à quarta classe. Depois da quarta classe saiam, pronto iam trabalhar no campo e fazer o que quer que fosse. Eram à volta de sete ou oito irmãos. Era uma sardinha para sete, é o que eles diziam, era mesmo mau, eles dizem que era mesmo muito mau e que em boa hora foram para Angola (...) Os meus avós paternos eram madeirenses, que emigraram pra Angola à procura de melhor condição de vida. Era uma família com nove, oito, nove filhos ou coisa assim, nos tempos em que a comida era pouca, se calhar, tinham de apertar um bocado o cinto, não é? O meu avô na Madeira era agricultor, a minha avó era doméstica, mas ajudava no que podia na agricultura. Eu penso que ele saberia ler e escrever e mesmo a minha avó também sabia ler e escrever, pelo menos a quarta classe haviam de ter. (...) Os meus tios todos tiraram, mais ou menos, o mesmo tipo de escolaridade. O meu pai tinha aquele 5º ano antigo.»

Tal como na narrativa do Sérgio, o Hélio dá conta de uma infância vivida entre redes mais amplas, compostas pela família e por amigos em Angola, e mais constrictas, apenas com a família, em Portugal, quando a guerra os forçou a regressar:

Em Angola: *«Sim, havia sempre os amigos, não é? os amigos dos meus pais, os amigos, neste caso, mais os irmãos deles, vinham. Em termos de amizades, extra família, havia um casal*

ou outro que eram amigos no trabalho ou coisa assim. (...) a minha mãe e o meu pai dizem que eu gostava muito lá de um casal que era amigo deles, que não tinha filhos e que eles gostavam muito de mim e que eu ficava, às vezes, fins-de-semana com eles».

Em Portugal: *«Não, não havia esse hábito. Tirando a família não. Os amigos dos meus pais seriam os vizinhos, os vizinhos távam na casa deles e nós távamos na nossa e pouco mais do que isso.»*

Apesar dessa diferença sentida entre a vida e as sociabilidades de Angola e Portugal, a infância do Hélio contou com um envolvimento na comunidade do Alentejo mediado através da catequese e dos escuteiros:

«os amigos começaram a falar lá nos escuteiros que era engraçado e não sei que e... eu entrei. Fomos ter com o padre e ele comprou os livros do escutismo para rapazes, contactou a junta regional, arranjou um agrupamento para a gente ir lá ver e para fazermos o primeiro acampamento com eles e essas coisas toda. Também fiz depois alguma catequese, porque lá em baixo, no Alentejo, os escuteiros tão ligados à igreja.»

Relativamente à composição das redes de sociabilidade, as narrativas recolhidas atestam que estamos na presença de infâncias passadas entre redes com níveis distintos de heterogeneidade, influenciadas quer pelas condições de existência dos agregados de origem, quer pelas diferentes geografias nas quais estes se foram inserindo e movimentando, desvelando tendências relevantes para a compreensão deste fenómeno. Contudo, e apesar das tendências de diferenciação supra identificadas, a maioria dos/as entrevistados/as cresceu em agregados familiares pouco escolarizados em que a família nuclear e alargada constituía o âmago das suas redes de sociabilidade. Foram, por isso, infâncias vividas em contextos mais fechados, reprodutores e legitimadores das condições de existência do agregado, influenciando e moldando as suas perceções, valores e os sentidos das suas próprias trajetórias, e que, dessa forma poderão ter plasmado a relação que estes foram tecendo com a educação formal (Bourdieu, [1977] 2021)

Práticas culturais do agregado familiar de origem

Entendido como uma espécie de bagagem de recursos culturais que as pessoas detêm e mobilizam para poderem aceder a determinadas vantagens na sua vida social, o capital cultural extravasa o nível formal de educação obtido, uma vez que também abrange um conjunto de conhecimentos e competências adquiridas ao longo das suas vidas, bem como a posse de objetos de referência de determinados status, ou que sejam reconhecidos socialmente (Bourdieu, ([1979] 2010). Das três formas de capital cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado), e uma vez que os recursos educativos são elementos manifestos em toda esta etapa qualitativa, interessa-nos a análise das suas formas objetivada e incorporada. De modo que, o que se procura nesta dimensão de análise é apreender as práticas culturais da família de origem com expressão em atividades como: a leitura e a existência de livros em casa e/ou a visita a bibliotecas.

Note-se que a importância do papel da leitura de livros enquanto prática cultural, instrumento de conhecimento, comunicação, desenvolvimento pessoal social e económico, exercício de direitos fundamentais, prática de aperfeiçoamento de múltiplas competências de literacia e, por esse motivo, como ferramenta revelante ao serviço da inclusão social tem sido reiterada, entre outros, pelo Plano Nacional de Leitura⁴³, e pela Comissão Europeia (2012).

No contexto desta investigação, pretende-se perceber de que forma a leitura foi marcando presença na infância dos/as entrevistados/as, atendendo à presença de adultos pouco escolarizados nos agregados de origem. Entre as narrativas recolhidas é possível encontrar quatro tipos de relação com a leitura, expressos quer na (in)existência de livros para além dos escolares, quer nas práticas e no gosto que os/as entrevistados/as referem ter (ou não) pela leitura e que se podem resumir da seguinte forma: *casas sem livros e sem gosto pela leitura; casas com livros, mas sem gosto pela leitura; casas sem livros, para além dos escolares, mas em que havia gosto pela leitura; casas nas quais existiam livros e gosto pela leitura.*

Casas sem livros e sem gosto pela leitura

Nos casos dos relatos que dão conta de casas (famílias) em que não existiam livros para além dos escolares, encontram-se aqueles cujos pais não sabiam ler e/ou para quem as

⁴³ Relatório Final do Sistema de Avaliação do Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL2027) (2022), entidade avaliadora Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

condições socioeconómicas da família não lhes permitia ter outros livros, mas onde também não existia o hábito ou o gosto pela leitura. Vejam-se os exemplos da Amélia e do Joel:

«Era só o material escolar. Lembro-me que os livros escolares do meu irmão passaram todos para mim, porque também na altura eram poucos. Não, não havia outros livros.» (Amélia, 53 anos, 1º ciclo)

«Nunca fomos muito de livros, porque a casa como não era muito grande, tínhamos praticamente os livros de escola e pouco mais que isso. A mãe como não lia, o pai também era capaz de ter poucos livros.» (Joel, 51 anos, 1º ciclo).

Nestes casos, a leitura surge como uma atividade restringida, apenas, ao contexto escolar.

Casas com livros, mas sem gosto pela leitura

Note-se que a referência à inexistência de livros em casa da família de origem consta apenas nas narrativas dos/as entrevistados/as mais velhos/as e em idade ativa, sendo que nos relatos dos/as mais jovens os livros foram sempre elementos presentes, independentemente da relação que estes foram, ou não, mantendo com eles. Na verdade, nenhum/a dos/as entrevistado/as deste grupo (mais jovem) revelou ter gosto pela leitura como é possível observar nos discursos do Rui e do/a Mel:

«lá em casa tínhamos todo o tipo de livros. Sinceramente, a minha mãe adora ler. A minha mãe tem uma parte da casa dedicada à leitura, em todas as casas em que viveu e eu, infelizmente, não saí muito a ela. Eu não adoro ler (...) a minha mãe contava-me as histórias desses livros e tudo mais, mas a minha relação com a leitura é, infelizmente... eu sei que devia ler muito mais, mas é muito distante. Nós não nos damos assim muito bem.» (Rui, 24 anos, 3º ciclo)

«Sim, temos livros, mas eu nunca gostei muito de ler, nunca fui muito apegada a essas coisas, nem nunca fui à estante ver que livros temos.» (Mel, 18 anos, 2º ciclo).

Entre os mais jovens, apesar dos livros extravasarem fisicamente a escola, parecem não ter deixado de estar restringidos à relação obrigatória e instrumental escolar, não se consubstanciando, por isso, numa atividade de lazer ou prazer.

Não obstante, apesar de ser um grupo etário que sempre contou com existência de livros, para além dos escolares, em casa do agregado de origem, não é o único para quem a existência de livros não foi necessariamente sinónimo de uma relação positiva com a leitura, tal como é possível atestar a partir, por exemplo, da narrativa da Ivone (63 anos, 2º ciclo):

«a minha irmã gostava mais de ler (...) aquelas telenovelas, era isso que ela lia, porque de resto não havia mais nada para ler, também. Eu não me lembro de onde é que vinham esses livros. Não me recordo, não tenho ideia, mas eu não gostava de ler.»

Efetivamente, a resistência ao gosto pela leitura na infância surge como traço comum em algumas das narrativas recolhidas, especialmente entre os mais jovens. Esta conclusão deverá fazer-nos refletir sobre o que poderá ter falhado, quer na introdução, quer na escolha desta prática nas atividades culturais dos agregados de origem destes/as entrevistados/as, mesmo quando se facilitou o acesso aos livros. E de que forma a ausência desta prática cultural poderá ter influenciado a sua relação, ao longo da vida, com processos formais de educação e de aprendizagem?

Casas sem livros para além dos escolares, mas em que havia gosto pela leitura

Porém, entre os/as entrevistados/as, encontram-se, também, relatos daqueles/as que não tinham livros em casa, mas que gostavam de ler, socorrendo-se, para isso, de vizinhos, ou de bibliotecas como as carrinhas itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian⁴⁴.

A Marta (55 anos, 2º ciclo) refere que sempre gostou de ler, embora não existissem livros em casa. Naquela altura, foram importantes a biblioteca da escola, a carrinha itinerante da Fundação Calouste de Gulbenkian e a casa de algumas vizinhas, uma vez que lhe permitiram aceder aos livros que passou a poder ler durante a sua infância:

«Não, não. Eu fui ler sempre à casa das vizinhas e na escola. (...) Sempre me sentia maravilhada, sempre gostei de livros (...) Naquela altura, o livro dos cinco, dos sete, eram todos lidos duas vezes, não era só uma (...) na aldeia tínhamos uma biblioteca recheada porque tínhamos a graça de ter as pessoas ricas de Lisboa, que tinham filhos e então o resto, tudo, quando seja de livros, de jogos, de monopólio, tudo, essas coisas vinham todas para nós. Também tivemos a Carrinha da Gulbenkian na distribuição dos livros, íamos buscar e depois entregávamos.»

Em casa da família de origem da Rosário (64 anos, 1º ciclo) também não havia livros em casa, mas ela gostava de ler:

«lá em casa não havia livros, mas eu gostava das aventuras dos cinco. Eu gostava de ler. Eu lembro-me de ler os livros da Agatha Christie. (...) lá em casa era só eu que lia. O primeiro livro que eu ganhei foi na escola e por acaso tive-o muito tempo lá em casa.» (Rosário, 64 anos, 1º

⁴⁴ Serviço de Bibliotecas Itinerantes da Fundação Calouste de Gulbenkian criado em 1958. Abrangia sobretudo as populações do interior do país e as localidades rurais que apresentavam maior dificuldade de acesso aos livros.

ciclo). Neste caso, a escola surgiu como uma via de acesso aos livros que permitiam que a leitura penetrasse contextos dos quais se estaria arredado/a se se dependesse apenas dos recursos das famílias.

Casas nas quais existiam livros e gosto pela leitura

A presença de livros e/ou práticas de leitura na infância é referida por entrevistados/as que recordam com precisão a origem desses livros e até mesmo o título, ou os seus autores, revelando, desta forma, a sua importância. São exemplos os relatos do Sérgio e do Joca:

«Havia bastantes, bastantes. Era só eu que lia, a minha mãe gostava mais daquelas revistas cor-de-rosa e meu irmão também nunca foi dedicado à leitura. Eu li o Guerra e Paz, tinha 14 anos, em casa do meu primo-irmão. Eu lia muito em Angola.» (Sérgio, 64 anos, 3º ciclo)

«Os meus pais não liam, mas eu lia o tio patinhas e era uma festa. A minha irmã também sempre gostou muito de ler. Eu tinha carradas de banda desenhada, adorava. A minha irmã depois começou a ler tipo os 5, os 7, as aventuras e eu fui acompanhando-a sempre.» (Joca, 43 anos, 2º ciclo)

Dos livros e da prática da leitura às bibliotecas

Relativamente às bibliotecas, à exceção das escolares e das carrinhas itinerantes da Gulbenkian, importa referir que a maioria das narrativas refere a ausência da utilização destas infraestruturas durante a infância. No caso dos/as entrevistados/as mais velhos, esta ausência é justificada pela sua inexistência nas localidades onde cresceram:

«Não havia! Que eu me lembro, não, nunca fui a uma biblioteca.» (Rosário, 64 anos, 1º ciclo)

«Nem pensar. Não havia bibliotecas nenhuma.» (Graça, 61 anos, 1º ciclo)

Para os restantes entrevistados, especialmente os mais novos, que cresceram em contextos em que estas já existiam dentro e fora da escola, a relação com as bibliotecas continuou a ser ausente, veja-se os relatos do Joaquim e do/a Mel:

«Nunca fui! Tirando a da escola, mas isso não conta, porque só ia lá fazer trabalhos de casa e estudar para os testes.» (Joaquim, 23 anos, 3º ciclo)

«Bibliotecas só visitei com a escola, de resto não, nunca usei, também nunca gostei assim muito de ler.» (Mel, 18 anos, 2º ciclo)

O facto de serem agregados com acesso a livros em casa, ou de terem sobre a biblioteca uma visão mais instrumental poderá contribuir para justificar este distanciamento.

Em suma, os testemunhos recolhidos relativamente à (in)existência de livros em casa, ao gosto, ou à resistência, pela leitura, e à relação com as bibliotecas desvelam que a leitura não pode ser entendida como uma prática cultural determinada, apenas, pelas condições socioeconómicas do agregado familiar de origem. Encontrou-se, entre as diferentes narrativas, uma relação que se pode considerar geracional de distanciamento com esta prática cultural, com os mais novos a apresentar, paradoxalmente, quer mais facilidade no acesso, quer maior resistência na leitura fora do contexto escolar (Lopes, Neves e Ávila, 2021).

A análise das redes de sociabilidade da família de origem dos/as entrevistados/as permitiu atestar a presença de diferentes níveis de heterogeneidade social no que se refere à composição das redes de relações interpessoais das famílias de origem. Esta diferença parece ser o resultado da combinação de duas dimensões que não devem ser dissociadas: as condições de existência dos agregados familiares de origem e o contexto socio histórico em que nasceram e cresceram os/as entrevistados/as. Todavia, e apesar das diferenças encontradas, a análise desta dimensão permite-nos atestar a força dos contextos na composição das redes de sociabilidade e o seu impacto na reprodução da posição social dos/as entrevistados/as.

Por outro lado, a análise dos relatos relativos às práticas culturais que acompanharam as suas infâncias, permitiu desvelar o mosaico referente à composição e volume do seu capital cultural. Assumidas como parte integrante dos processos de socialização, estas práticas estiveram presentes de forma desiguais nas trajetórias dos/as entrevistados/as, pelo que resultaram em diferentes tipos de aprendizagens. Em alguns dos casos aqui narrados, as diferenças captadas justificam-se a partir da idade dos/as entrevistados/as e, por isso, dos seus contextos socio históricos, noutros pelas mobilidades geográficas que foram desenhando as suas trajetórias a partir de outros lugares e entre outras redes e pessoas.

A relação com a escola (que será abordada no próximo ponto) emerge e acontece, assim, entretecida entre as diferentes origens sociais, condições de existência, redes de sociabilidade e práticas culturais do agregado familiar de origem.

Com a infância como ponto de partida, entendida como a gênese do social incorporado, a partir da família ascendente e das condições de existência em que estes se foram movimentando, procura-se agora compreender de que forma as condições de existência do agregado de origem, as trajetórias dos elementos que o compõem e os seus níveis de escolaridade influíram na construção da identidade aprendente dos/as entrevistados/as, marcando a sua relação com a escola e com a educação formal. Subjaz a este objetivo apreender os efeitos de dois dos agentes mais relevantes do processo de socialização que decorre na infância: a família e a escola (Giddens, 2000a; Abrantes, 2017)

9.3 A relação com a escola

Nesta dimensão, e através da análise da relação dos/as adultos pouco escolarizados com a escola, procura-se reconstruir a posição ocupada por esta na infância dos/as entrevistados/as. Parte-se, assim, das suas próprias experiências escolares para captar o impacto das condições socioeconómicas, das redes de sociabilidade, dos contextos, das práticas culturais e da família enquanto agente de socialização na construção desta relação. Quer-se compreender como é que todas estas dimensões contribuíram para a forma como os/as entrevistados/as se perceberam como alunos e gizaram a escola como parte das suas trajetórias. Para isso, são analisadas as memórias do primeiro dia de escola; as perceções sobre a relação com os/as professores e sobre o percurso escolar; mas também sobre as mensagens herdadas da família de origem relativamente à escola; e as recordações sobre o momento que marca o fim da relação com educação inicial.

9.3.1 Do primeiro dia de escola à relação com os/as professores/as: a gênese das disposições sobre a educação formal e a aprendizagem

O primeiro dia de escola do 1º ciclo do ensino básico é um marco biográfico na vida destes entrevistados/as. A maioria recorda esse dia e o que sentiu, com maior ou menor detalhe, mesmo nos casos em que esse momento tivesse sido já precedido de uma creche, jardim-de-infância ou pré-escola. É possível encontrar sentimentos sobre o primeiro dia de escola que vão desde o entusiasmo e a curiosidade, ao receio dos/as professores, respeito, à sensação de responsabilidade, e a um não querer ir, ou mesmo a um não querer estar na escola. As memórias relatadas podem, assim, dividir-se entre memórias positivas e negativas.

Do lado das memórias positivas as recordações do primeiro dia de escola dão conta de um dia vivido com entusiasmo e curiosidade e são exemplo os casos do/a Mel e da Graça:

«Lembro-me que tive um lanche na escola, antes de almoço e estava lá muita gente, era os pais, era as crianças, era tudo. Foi muito divertido.» (Mel, 18 anos e o 2º ciclo do ensino básico)

«Olha, eu estava toda contente, mas ao mesmo tempo com respeito à professora. Claro que eu estava curiosa de saber, de fazer as coisas. Mas eu lembro-me do primeiro dia, lembro-me da minha professora. Fiquei contente, porque fiquei com a minha irmã na mesma carteira.» (Graça, 61 anos, 1º ciclo do ensino básico).

Por sua vez, as memórias negativas do primeiro dia de escola referem-se à sensação de estar preso, ao medo, ao receio da timidez e ao ter de deixar a brincadeira e os amigos para trás, aqui ilustradas a partir das recordações do Joaquim, do Rui e do Válter:

«Senti que estava na prisão. Porque eu gostava de andar à vontade.» (Joaquim, 23 anos, 3º ciclo do ensino básico)

«Eu lembro-me de ter bué da medo. Não me lembro exatamente porquê, mas eu lembro-me de ter consciência de que íamos começar a aprender tipo a sério.» (Rui, 24 anos, 3º ciclo do ensino básico).

O Válter (55 anos, 2º ciclo do ensino básico) lembra-se da sensação de tristeza pelo que estava a deixar para trás a partir daquele dia:

«Eu lembro-me quando fui para a escola, foi tudo novo, porque todos aqueles colegas com quem brincava de rua os pais tomaram decisões diferentes em relação a onde iam por os seus filhos a tirar, neste caso, a escolaridade. Não foi nenhum colega daqueles que, normalmente, partilhava as brincadeiras de rua para a escola comigo e então aí começou tudo de novo, não é? (...) lembro-me do dia. Não foi fácil, não é? claro. Foi acompanhado pelas lágrimas, neste caso da infância e dos pais.» (Válter, 55 anos, 2º ciclo do ensino básico).

Apesar da importância concedida ao primeiro dia de escola, os discursos dos/as entrevistados sublinham uma relação com a escola que se constrói a partir da relação com os/as professores. É certo que a escola e as orientações pedagógicas que regem o papel dos/as professores se foram transformando ao longo do tempo (Rodrigues, et al., 2015), o que também se terá refletido numa mudança do papel e da relevância destes agentes o

que, por conseguinte, terá tido impacto na forma como estes adultos foram construindo a sua identidade enquanto aprendentes⁴⁵ em todos os perfis etários.

Nos relatos recolhidos, de um lado encontram-se referências a relações tumultuosas e desafiantes, vividas entre a raiva e o conformismo que reproduzem o discurso meritocrático. Do outro, são destacados positivamente professores que tentaram fazer a diferença em alguns momentos dos seus percursos escolares.

Os adultos que viveram a escola com professores rígidos, cuja autoridade e sentimento de respeito e de disciplina dependia de reguadas, ou de outras formas de agressão física, ou de humilhação são os que têm mais de 40 anos. Em alguns destes discursos é possível identificar sentimentos de injustiça e de raiva, como é possível observar nos discursos da Celina e do Joca:

«...essa (professora) utilizava tanto a régua e o ponteiro, que era uma coisa sem explicação. A famosa régua e o ponteiro. Ai que raiva! Às vezes, que vontade que eu tinha de tirar a régua e dar-lhe o mesmo (...) Mas éramos pequenitas, passava depressa.» (Celina, 63 anos, 1º ciclo do ensino básico)

«Olha, a professora nunca foi boa para mim. A professora conhecia bem os meus pais, mas foi sempre muito rígida para mim, porque eu era muito tímido, muito calado e ela nunca me facilitou a vida. E disse sempre à minha mãe que eu ia chumbar e que eu era burro. Mesmo à minha frente... que eu era burro, a sério! E eu consegui passar sempre. Ela era sempre a deitar abaixo. Porque eu era uma pessoa reservada, era humilde, não falava com os outros (...) Recordo-me uma vez numa composição, de seis erros e ela pôs-me as orelhas de burro, e pôs-me num canto da sala! Na primeira classe. Nunca mais pude olhar para a mulher a direito. Fiz sempre o meu papel, nunca lhe disse uma má palavra, nunca, mas nunca mais pude com a mulher.» (Joca, 43 anos, 2º ciclo do ensino básico).

Porém, na maioria dos relatos encontra-se a justificação e argumentos que parecem naturalizar essas estratégias educativas punitivas, culminando numa espécie de conformismo, tal como é possível atestar nas recordações partilhadas pelo Hélio (49 anos, 3º ciclo):

«A professora, a velhinha, a que me batia mais era a que eu gostava mais A que gostei mais e com a qual aprendi mais, talvez. Batia-nos nos erros, mas pronto, mas isso na altura fazia parte do...ela era como uma mãe. Na altura havia castigos para tudo. Não lês bem, vais para ali,

⁴⁵ Nesta investigação a *identidade aprendente* refere-se ao conceito que foi utilizado no estudo *Improving Career Prospects for the Low-Educated. The Role of Guidance and Lifelong Learning* (Cedefop, 2016).

encostas-te ali e ficas voltado lá para fora, ou para a parede. Ou vais fazer isto aqui 100 vezes, e fazíamos. Os castigos eram normais na escola.»

Ao mesmo tempo, esse conformismo e naturalização fazem-se acompanhar por um sentimento de culpa que resulta de uma visão meritocrática, quer da escola, quer das famílias, como é possível atestar nos discursos da Rosário e do Válter:

«nós nunca faltámos ao respeito a um professor. Nem sequer tínhamos ordem de abrir a boca, nunca. Mas a minha mãe se lá fosse e a professora dissesse, olhe, ela não tem feito os trabalhos ou não fez isto. Ó, eu levava logo, não era? Eu às vezes ia-me a queixar, hoje bateram-me e ela (mãe) dizia: “se levaste é bem feito, tivesses feito melhor!” (Rosário, 64 anos, 1º ciclo)

«Lembro-me perfeitamente das reguadas, era normal, era comum, ou seja, aquilo fazia parte do ensino. Hoje em dia criticamos, na altura era a forma de corrigir o aluno e lembro-me, realmente de uma professora ter-me dado com uma varinha, neste caso, em bambu ter-me dado uma vardascada nas pernas e ficou um vinco grande. Usava calções, claro que ficou marcado. O respeito era de tal ordem, que quando eu cheguei a casa tentei encobrir sempre o que me tinham feito. A reguada era normal, agora a vardasca nas pernas já ia um pouco além daquilo que era permitido, mas depois de se descobrir lembro-me que ela lá deu o veredicto dela e claro eu ainda tive que levar um corretório em casa.» (Válter, 55 anos, 2º ciclo do ensino básico)

No caso dos jovens adultos, a relação com os professores continua a ser um fator relevante na relação com a escola, mas transforma-se. O respeito, o medo, as reguadas e as vardascadas foram, lentamente, sendo substituídas por outras formas de castigos, atitudes e de sentimentos. Por exemplo, uma das entrevistadas denuncia uma relação negativa com professores ao longo de diferentes etapas do seu percurso escolar, mas ao invés de a normalizar, relata situações em que tanto os pais como a própria escola já não legitimaram estas atitudes. Essa alteração, que parece revelar uma mudança de consciência relativamente aos impactos e à importância da relação entre professor/a e aluno/a na vida escolar das crianças e jovens, que neste caso, resultou num processo de substituição de uma visão de conformismo e de uma postura passiva, por uma visão inconformista e uma atitude interventiva:

«A professora era má, batia-nos com umas coisas e com réguas. Os pais fizeram queixa e ela depois do último ano deixou de exercer a profissão. Ela achou mesmo que não estava em condições. Depois, pela negativa tive só um (professor) mau, que ele era conhecido por ser meio pedófilo. Se uma aluna passasse de decote ou mini saia, ele fazia assim com a mão. Lembro-me uma vez ele mexeu-me assim, para fazer qualquer coisa, e dei-lhe uma chapada e disse assim, você a mim não me toca. E eu quero trocar de turma!» (Rosa, 28 anos, 2º ciclo do ensino básico)

Ainda nos discursos dos entrevistados mais jovens, ilustrados pelas narrativas do Joaquim e do Ricardo, corrobora-se esta visão e consciência da importância dos professores na relação com a aprendizagem. Em ambos os relatos, se encontra referência à existência e à relevância de professores/as diferentes, compreensivos, daqueles que não desistiam dos/as seus alunos/as, que eram atentos e que se preocupavam com os seus percursos escolares:

«Eram professoras fixes, às vezes punham, quando viam que um aluno tinha mais dúvidas ao fim do dia, punham o pai ou mãe à espera até que o aluno entendesse. Lembro-me de que, na altura, ninguém gostava de lá ficar preso, né? Mas era uma ajuda.» (Joaquim, 23 anos, 3º ciclo do ensino básico).

«São poucos os professores de que eu me lembro. Os que eu me lembro são todos pela positiva, os outros apagaram-se. A minha professora da primária era uma grande pessoa, depois no sexto ano também tive alguns professores fixes. Mas no sétimo ano é que eu comecei a ver quais era os professores que eu gostava, porque foi quando eu comecei a descambar. E eu vi quais é que me ajudavam e é mais desses que eu tenho memórias, foi daqueles professores que nunca desistiram de mim e que perceberam que eu não era aquilo.» (Ricardo, 20 anos, 3º ciclo do ensino básico).

Note-se que nos discursos do Ricardo e do Joaquim, se encontra uma visão positiva do professor, num contexto de relações menos positivas com a aprendizagem, a par de um discurso meritocrático que responsabiliza o/a estudante pelos seus fracassos e dificuldades.

Ainda entre os adultos mais jovens, a relação com os professores foi sendo refletida como uma espécie de eco da sua desmotivação com a escola, e de situações de revolta emocional, plasmando-se numa série de incidentes e conflitos que chegaram mesmo a resultar em sucessivas mudanças de escola e/ou em castigos. Em algumas das situações relatadas o foco dos conflitos já não eram as atitudes agressivas dos professores, nem o receio ou o excesso de disciplina, mas o comportamento desafiante dos/as próprios/as entrevistados/as, como se pode atestar através dos relatos do Rui e da Rosa:

O Rui (24 anos, 3º ciclo do ensino básico), frequentou o 1º, o 2º e o 3º ciclo em duas escolas privadas do concelho de Torres Vedras, e recorda que em todas elas foi fazendo uma série de asneiras, desafiando os/as professores/as, por não se sentir bem naquelas escolas, o que foi levando a que fosse expulso e a que mudasse de escolas ao longo do seu percurso:

*«Não me dei bem com aquilo, aliás dei-me muito mal. Não sei se era psicologicamente, ou não, mas a certa altura as luzes brancas da sala davam-me dores de cabeça. Depois eu fiz ali umas quantas parvoíces, abri um extintor porque achei que tinha piada *risos* e fui expulso. Depois, já eu também fiz muita porcaria nessa escola, saía da sala e não sei o quê. Mas elas (professoras) sabiam, quando eu tava calminho e que quando me queria aplicar tinha boas notas. Depois saí e fui para outra Escola (privada). No primeiro dia acionei o alarme de incêndio, foi sem querer. Por acaso foi mesmo sem querer, aquilo estava partido e eu fui tipo “ó isto está partido” e toquei e aquilo começou a tocar o alarme e toda a gente se levantou... e pronto, eu sempre fiz muita porcaria, mas sem fazer mal a ninguém. Os professores stressavam muito comigo, alguns chegavam a chorar de stress *risos*, da quantidade de porcaria que eu fazia, mas nunca havia maldade. Elas (professoras) no fundo sabiam que eu era um bom rapaz.»*

A Rosa (28 anos, 2º ciclo do ensino básico), depois da morte do irmão diz que ficou revoltada e muito reativa e que isso se fez sentir no seu percurso escolar.

*«Tudo correu bem até o meu irmão falecer, depois tornei-me muito rebelde. Tive uma professora de português, que era conhecida como a Sargenta. A gente odiava-se. Até que eu comecei a escrever poesia. Chegámos à parte da poesia, depois tornámo-nos grandes amigas. Tive uma professora de francês, eu acho que lhe fiz a vida num inferno. Ela benzia-se antes de entrar na sala, só por saber que eu estava lá. Fiquei revoltada com aquilo tudo do meu irmão, e depois não tinha vontade de fazer nada. A minha professora de Francês passava a vida a pôr-me na biblioteca de castigo, uma vez acendi um cigarro dentro da biblioteca e fui a fumar até à porta da escola *risos*.»*

É de referir que, em ambos os casos, os comportamentos provocadores são apresentados como uma espécie de narrativa sobre heróis e rebeldes, da qual se orgulham mais do que se envergonham.

Mediante o exposto e apesar das diferenças identificadas no que se refere às memórias do primeiro dia de escola e à relação com os professores, a verdade é que os relatos desvelam algum consenso sobre a importância destes dois marcos na trajetória escolar e na relação dos/as entrevistados/as com a aprendizagem. Porém, estaremos, apenas, perante duas dimensões de um conjunto mais largo no qual se deve suportar a compreensão da relação com educação formal. No ponto que se segue pretende-se continuar a desocultar o património disposicional dos/as entrevistados/as sobre a educação e a aprendizagem.

9.3.2 Do percurso escolar às mensagens herdadas sobre a escola: a consolidação de um património disposicional sobre a educação e a aprendizagem

Para além das memórias do primeiro dia de escola e dos/as professores que marcaram o início da relação destes adultos pouco escolarizados com a aprendizagem e com a educação, a reconstrução das suas disposições com a educação formal faz-se, também, a partir da análise dos seus percursos escolares. Aqui compreendendo as reprovações, as transições e/ou as mudanças de escola e o próprio momento que marca o fim da educação inicial. Outra dimensão considerada relevante para compreender o lugar que a escola foi tendo nas vidas destes entrevistados, são as mensagens transmitidas sobre a escola pelas suas redes de sociabilidade, compostas, sobretudo, pelo agregado familiar de origem.

Os percursos escolares narrados pelos/as entrevistados dão conta de diferentes relações com a escola. Estamos perante pessoas que frequentaram, sem reprovar, os anos previstos de escolaridade obrigatória, mas também de pessoas que reprovaram e/ou que saíram da escola sem alcançar o nível de escolaridade previsto na legislação em vigor na época. Assim sendo, e de acordo com as narrativas recolhidas, é possível atestar a presença de dois tipos de percurso escolares: 1) Aqueles que concluíram a escolaridade obrigatória em vigor e 2) Aqueles que abandonaram a escolaridade obrigatória em vigor.

(1) Aqueles que concluíram a escolaridade obrigatória em vigor

Relativamente a este tipo de percurso escolar, estamos perante casos em que se concluiu o nível de escolaridade obrigatório em vigor. Note-se que este é o percurso menos presente nas trajetórias recolhidas e que corresponde, sobretudo, aos entrevistados/as mais velhos/as e em idade ativa. Retrata situações em que o fim da educação inicial surge interpretada como resultado da vontade e decisão do próprio sujeito, seja por não quererem continuar na escola, muitas vezes longe da família, seja por ser considerado normal que não prosseguir os estudos após terminar o 1º ciclo do ensino básico (ensino primário). Esta situação pode ser ilustrada pelo percurso da Ilda (76 anos, 1º ciclo do ensino básico), que apesar de ter ido contrariada frequentar a escola para longe de casa e da mãe, para casa de uns senhores, concluiu quatro anos de escola numa altura em que a escolaridade obrigatória em vigor para as raparigas era de, apenas, três anos. Neste caso, e para além da vontade manifesta em regressar para junto da mãe, manter-se na escola significaria contrariar o padrão da época, não tendo sido, por isso, influência da família, ou de uma má relação com a escola:

«Entretanto, eu acabei de fazer a primária e eles (os senhores da casa para onde a Ilda tinha ido viver em Lisboa) queriam que eu fosse estudar, mas eu não quis. Eu chorava, eu quero ir para a minha mãe. Tinha 10 anos, e a minha mãe estava zangada porque eu me quis vir embora. Mas era tudo assim, elas saíam da escola com o 4º ano e iam para a costura, eles saíam da escola ou iam ser pedreiros, ou iam ser serralheiros, ou iam para o exército ou coisa assim.»

Num outro caso, o fim da educação inicial terá sido determinado por fatores externos que pouco tiveram a ver com o seu desempenho escolar, ou com uma decisão pessoal de interromper o seu percurso. Apesar de na altura em que o Sérgio (64 anos, 3º ciclo) frequentou a escola, a escolaridade obrigatória em vigor tenha passado de quatro para seis anos, os contextos nos quais cresceu foram permitindo que permanecesse na escola até ao antigo 5º ano da Escola Comercial (3º ciclo do ensino básico). Relativamente à sua autoimagem enquanto aluno, refere que sempre foi bom aluno, que nunca reprovou e que sempre quis aprender:

«Eu sempre fui um bom aluno na matemática. Não tanto a português, mas a matemática. Nós tínhamos necessidade de aprender, queríamos aprender. Qualquer que fosse o sistema, nós assimilávamos. Dispensei, com ótimas notas, tanto os exames do 7º, como o do 8º ano. No último ano, tínhamos exames às disciplinas todas, só não dispensei a contabilidade por duas décimas. Então deixei a contabilidade, depois tive de ir para cá (Portugal), mas tinha exame lá. Cheguei com o exame por realizar, por isso, tive de repetir o ano inteiro para acabar o 9º ano. Para ter o diploma. Voltei a dispensar tudo, com ótimos resultados e terminei o 9º ano, ou seja, o antigo 5º ano da Escola Comercial.»

Sem que pudesse ter tido voz na decisão, o momento que marca o fim da educação inicial, foi imposto pela conjuntura económica familiar depois do regresso de Angola por causa da guerra, situação que é recordada pelo entrevistado de forma emotiva:

*«O senhor que nunca soube ler nem escrever (pai), e a minha mãe sempre... eles fizeram o possível para que eu não fosse pescar *emociona-se*. Então, fiz o meu percurso, estudando até essa altura e continuei, até eles puderem monetariamente. Porque, quando eles não puderam mais, eu fui obrigado a deixar de estudar. Fiz a contradição do que o meu pai queria, porque não tive hipótese de continuar depois do 5º ano, porque teria que ir para Faro para o Instituto Comercial. E foi assim, naquela altura tínhamos que pensar primeiro em sobreviver.»*

Apesar de estarmos perante um percurso linear (Vieira e Nunes, 2012), que extravasou a escolaridade obrigatória em vigor, o relato do Sérgio corrobora o impacto das condições socioeconómicas, enquanto constrangimento, no prosseguimento de estudos e no percurso escolar.

Entre os relatos que dão conta destes percursos, encontram-se também os casos em que a conclusão da escolaridade obrigatória não foi isenta da experiência do insucesso escolar. A ilustrar este exemplo temos o caso do Válter, cuja saída da educação inicial, apesar de ter cumprido o nível de escolaridade obrigatória em vigor (seis anos), foi determinada pela reprovação no 7º ano, do 3º ciclo do ensino básico. As dificuldades económicas do agregado familiar transformaram a sua reprovação numa condição imperativa de saída da escola:

«havia o obstáculo da língua. Nós na altura eramos obrigados a ter duas línguas. Eu tinha dificuldades nas línguas, não sei se a dificuldade prendia-se pela forma como eram lecionadas as aulas, ou se era uma dificuldade própria. Naquele tempo era assim, queres aprender, aprendes, não queres aprender, amanhã é outro dia e esta matéria acabou! Eu sei que na altura já haviam colegas que, neste caso, tinham apoio, tinha alguém cá fora, neste caso algum professor para poder ajudar nas disciplinas que tinham mais dificuldade. Claro que, se eu acabei por dizer que ia a pé para a escola para poupar um escudo e meio, não podia pedir apoio aos meus pais. Estava fora de questão, não é? Cheguei a pensar, na altura, que era uma dificuldade minha, que era eu que não tinha habilitações, que não tinha capacidade! Ninguém me disse, eu próprio tentei perceber se a dificuldade realmente era minha, se era eu que não era capaz. Lembro-me que cheguei ao final do ano letivo e fui desagradado com um chumbo a três disciplinas. Sei dizer que fiquei bastante desmoralizado por ter chumbado e pensei que a vida não era fácil, a minha mãe tinha muita dificuldade em poder alimentar, neste caso, uma casa de família com cinco pessoas, decidi que não ia continuar» (Válter, 55 anos, 2º ciclo).

Outro exemplo surge-nos com o relato do Hélio (49 anos, 3º ciclo), que se refere a um percurso escolar com reprovações quer no 1º, quer no 3º ciclo do ensino básico. Não obstante, podem-se considerar aqui duas situações distintas relativamente aos efeitos desta reprovação na autoimagem enquanto aluno. Por um lado, temos a reprovação no 1º ciclo, que parece ter resultado da incapacidade de resposta da própria estrutura escolar, não estando, por isso, relacionada com dificuldades de aprendizagem:

«Reprovei na terceira classe, mas eramos alguns 60 alunos na 4ª classe e a professora chegou e pegou nos repetentes e ficaram na sala da 4ª, os outros que tinham um bocadinho menos de idade, ficaram na sala da terceira, outros na segunda, e outros na primeira. Chegou o final do primeiro período e disse que os da primeira e da segunda não davam matéria de 4ª classe, pegou neles e pôs todos na mesma sala. Os da 3ª classe acabaram por ficar lá e repetiram o ano, que foi o meu caso. Porque eu tinha, as notas eram 'bom', não era o maior era o bom pequeno, mas davam para passar.»

Por outro, temos a reprovação no 7º ano do 3º ciclo do ensino básico, que acontece como resultado do número de negativas. Sobre esta reprovação, o Hélio reproduz um discurso meritocrático, considerando que enquanto aluno nunca se esforçou muito, mas reconhece, também, que faltou quem o tivesse incentivado e motivado a estudar:

«Chumbei na 3ª classe e no 3º ano. No 3º ano, chumbei com 3 negativas. No 7º ano, tive mais uma negativa, foi a português, francês e foi a quê? Foi matemática, francês e não me lembro da outra. Era um aluno de 50, 60%, mais do que isso eu nunca me esforcei para ser. Se calhar faltava quem incentivasse nesse campo. A minha mãe mandava-me estudar e eu estudava, mas estudava dois minutos no máximo, ou quando estudava, estava a fazer cábulas. Não usava as cábulas porque estudava, porque quando chegava a altura de usar as cábulas não precisava, mas o meu estudo sempre foi nessa base.»

Na sociologia, o insucesso escolar conta com uma longa tradição de pesquisas, tanto no campo internacional, como são exemplos os trabalhos de Bourdieu e Passeron (1970), ou de Paul Willis (1977), como no campo nacional com as investigações de Ana Benavente, João Sebastião, Teresa Seabra, António Firmino da Costa, Luís F. Machado, Adriana Albuquerque, Susana da Cruz Martins (1987, 1994; 2009; 2010; 2022), de Raúl Iturra (1990), Pedro Abrantes (2008), entre outros/as.

Como tem sido defendido em vários estudos, quando utilizadas como indicadores de insucesso, as negativas e as reprovações responsabilizam o estudante perante as suas falhas e atestam a sua incapacidade de alcançar os objetivos de aprendizagem propostos, legitimando um discurso meritocrático (Seabra, 2010). Os êxitos e os fracassos são, assim, remetidos para a esfera do indivíduo, reconfigurando os processos de exclusão social (Beck e Beck-Gernsheim, 2003, como citado em Abrantes, 2009). Com impactos na autoestima e na motivação para aprender, tendem a ser momentos de rutura que, em alguns casos, se chegam mesmo a revelar determinantes resultando em situações de afastamento com a escola.

(2) Aqueles que abandonaram a escolaridade obrigatória em vigor

Estamos perante percursos em que o fim da educação inicial antecede a conclusão do nível de escolaridade obrigatória em vigor, e que retratam a maioria das narrativas recolhidas⁴⁶. Entre os casos relatos, uns referem ter saído da escola sem ser por vontade própria, ou por dificuldades de aprendizagem. Nestas situações, a relação com a educação

⁴⁶ Note-se que, 15 dos 21 entrevistados/as, abandonaram a escola, ou seja, não concluíram a escolaridade obrigatória em vigor.

inicial parece ter sido determinada pelo contexto socioeconómico familiar, pelas expectativas sociais que ditavam a idade com que se saía da escola, ou pelo défice de algumas infraestruturas públicas (transportes e escolas de 2º ciclo), tal como se pode verificar a partir dos discursos da Celina, da Amélia e da Glória:

«Porque a minha mãe, os meus pais não pediam que a gente seguisse. Sabia que eles não podiam, porque já o meu irmão, eu tinha passado pela fase da professora do meu irmão de ir à minha mãe e tudo, e de a minha mãe dizer que se não podia pôr os outros filhos, aquele também não ia. A gente sabia que não podia continuar.» (Celina, 63 anos, 1º ciclo do ensino básico)

«Porque não foi ninguém dali. E depois é assim, os meus pais, os pais das minhas colegas que andavam comigo na escola, ninguém tinha transporte. A única coisa que eles tinham era um burro e uma carroça para ir para a fazenda. Portanto, não havia transporte para ir para a outra escola.» (Amélia, 53 anos, 1º ciclo do ensino básico)

«Até tive pena do meu pai não me ter posto mais tempo. Naquela altura nem era obrigatória a escola, só ia quem queria. Agora é que é obrigatória. Saí com 7 anos, e fui logo trabalhar. Ele por ele (pai), todos os que tivessem chegado aquela idade que desse para ir trabalhar, ele tirava da escola. As professoras diziam que filhas do Igor tinham capacidade e elas tinham pena, tinham pena dele ter tirado as filhas da escola.» (Glória, 60 anos, sem nível de escolaridade)

Outros há ainda, como é o caso da Graça, que saíram da educação inicial, supostamente, por vontade própria, sem ter completado o nível de escolaridade obrigatório em vigor. A Graça (61 anos, 1º ciclo do ensino básico), tinha facilidade em aprender, o seu contexto familiar e económico permitia que continuasse na escola e nunca reprovou. No entanto, a entrevistada relata que não gostava de se sentir, nem de estar presa. A forma como a Graça se posiciona relativamente à escola, esta ânsia em sentir-se livre, ilustra o efeito do choque e desajuste cultural que sentiu relativamente a um contexto reprodutor das estruturas simbólicas e dos códigos culturais das classes dominantes (Domingos, Barradas, Rainha e Neves, 1986). A entrevistada refere que ansiava por uma vida futura no campo, o que poderá ter contribuído para que aquelas aprendizagens escolares não se apresentassem como significativas para o seu futuro:

«para mim foi fácil, muito fácil, graças a Deus. Só não gostava muito era de estar presa. Para mim era a parte mais difícil, era essa. Gostava de tudo e tinha muita curiosidade em saber. Era ler, era fazer as conticas e saber fazer o ditado sem erros. Só não gostava de ficar de castigo. Tinha sempre tudo certo! Os meus pais queriam que eu seguisse, mas eu não tinha vontade de ir, ficaram muito tristes. A minha mãe ainda foi falar com a professora para ver se ela me conseguia convencer. Estás a ver que o meu pai prometeu-me um carro se eu continuasse na escola e se fosse professora, mas eu queria lá saber do carro, queria era ser livre. Estar na terra, para mim,

era como se fosse livre, não ter horários a cumprir, só fazia o que eu queria. Eu gostava da natureza, estás a perceber?».

Para além destes motivos, a influência dos pares também foi encontrada entre as justificações do abandono escolar antes da conclusão da escolaridade obrigatória em vigor. Foram identificados dois tipos de pressão social, aqui designadas de direta e indireta. Nos casos de pressão social direta, que já tinha sido afluída acima pelo discurso da Amélia, a saída é justificada pela junção de duas condicionantes, uma relacionada com as condições de existência e a vulnerabilidade socioeconómica das famílias, outra pela percepção de que esse seria o percurso normal das crianças daquela idade e daquele lugar. Vejamos a exemplo, o relato do José (55 anos, 1º ciclo do ensino básico):

«agora estudar era tudo mais ou menos a mesma coisa, não havia assim um destaque... de um para outro não havia assim uma grande diferença, não havia. Alguns seguiram, mas pelo menos que eu me lembro na altura que andava (na escola), foi dois moços que continuaram a estudar, mas de resto os outros foi tudo mais ou menos, começaram a trabalhar muito cedo (...) os pais também não davam muita força e muitos não podiam, não tinham possibilidades disso, mas muitos os pais também não davam força e queriam que eles também fossem trabalhar.»

Já nos casos em que a pressão social é indireta, ela parece ser exercida a partir da referência a uma determinada posição social, uma vez que não resulta de uma situação em que os pares também abandonaram a escola com aquela escolaridade ou idade, mas sim, e tal como é possível observar no discurso do Joel (51 anos, 1º ciclo do ensino básico), surge de uma necessidade do sujeito em aceder a determinados bens e recursos, comuns entre os pares, que a família de origem não tinha condições para facultar/oferecer:

«o meu pai não queria que eu saísse da escola. (...) A casa era uma casa sem dinheiro. Vivíamos o dia-a-dia. Eu via os meus colegas, praticamente, já toda a gente bem vestidinho e tal, e eu, menos bem. Por isso, tentava ter o meu dinheiro para comprar as minhas coisas. Saí para ir trabalhar.»

Embora as reprovações sejam transversais a ambos os percursos escolares identificados, e transversais aos entrevistados/as de todos os perfis, é nos dois extremos etários, por isso, no grupo dos mais velhos e no grupo dos jovens adultos que se encontra a referência a um maior número de retenções. Entre as suas narrativas encontram-se percursos escolares sinuosos e marcados pelo insucesso, na maioria dos casos com mais de duas reprovações. Note-se que, no caso dos jovens adultos, o momento que marca o fim da educação inicial é determinado pela idade, uma vez que é um dos critérios

definidos para a conclusão da escolaridade obrigatória⁴⁷. Assim, para estes entrevistados/as a saída da escola aconteceu depois de terem feito 18 anos, independentemente do nível de escolaridade que tenham concluído, o que justifica o facto de termos neste grupo de entrevistados/as casos com o/a Mel, que tem 18 anos e apenas o 2º ciclo:

«Eles não são a favor, mas também não vão-me tar a prender para fazer uma coisa se eu não quero. Se é uma decisão minha, então eu tenho de fazer alguma coisa por isso. (...) Eu já tinha isso em mente, só que eu não podia parar de estudar até ter os 18 anos.»

Ou o caso do Joaquim, que tem 23 anos e o 3º ciclo, apesar de ter frequentado um curso profissional de nível 4:

«comecei a baixar as notas mais qualquer ao normal e por desgosto, fui-me embora. Já tinha os 18 anos, fui-me embora. A decisão foi minha.»

Se as reprovações estão na base de cicatrizes aprendentes (Cedefop, 2016) chegando, tal como já se pode atestar, a comprometer a continuidade do percurso escolar, no caso dos mais jovens, e de acordo com os relatos infracitados da Rosa, do Ricardo e do Rui, parece que, afinal, as suas reprovações podem não ter tido um impacto assim tão negativo nas suas autoimagens enquanto aprendentes. Senão vejamos:

Antes de ser institucionalizado, Ricardo (20 anos, 3º ciclo) já tinha reprovado, pelo menos, duas vezes no 7º ano. No entanto, e de acordo com o mesmo, estas reprovações não foram suficientes para transformar a sua autoimagem enquanto aluno, uma vez que foi na escola que sempre lhe disseram que ele era muito inteligente. Foi na instituição na qual esteve detido que concluiu o 3º ciclo. Quando saiu tinha 17 anos e foi obrigado a matricular-se na escola. Frequentou, durante uns meses, até fazer os 18 anos, um curso profissional de desporto de que não gostou, acabando por sair sem ter concluído o ensino secundário, nível de escolaridade obrigatório em vigor:

«Até ao 7º ano era um ótimo aluno, tinha as melhores notas da turma, sempre. Era bom no desporto, a educação física e era bom em português. Não sou burro. Sempre me disseram que eu era muito inteligente, simplesmente eu não consigo estar fechado numa sala de aula. Não consigo. Chumbei duas ou três vezes no 7º ano. Nunca gostei da escola, nunca me esforcei muito. Depois fui para um curso de gestão desportiva, mas era basicamente só gestão e eu não gostei... quando fiz os 18, saí só!» (Ricardo, 20 anos, 3º ciclo)

⁴⁷ “A escolaridade obrigatória cessa: a) Com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação; ou b) Independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos.” (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, artigo 2.º).

Tal como o Ricardo, a Rosa (28 anos, 2º ciclo) autodefine-se como sendo muito inteligente, assim refere que o foi ouvindo na escola. No seu caso, as duas reprovações aconteceram no 8º ano e se, por um lado, parecem não ter tido impacto na autoimagem da Rosa, a verdade é que a fizeram sentir-se frustrada e a afastaram dos seus colegas de turma e amigos, contribuindo para a sua desmotivação. Sobre a saída da educação inicial, antes de cumprir o nível de escolaridade obrigatória (3º ciclo), a Rosa diz que foi ela que não quis continuar:

«Sempre fui muito inteligente, toda a gente disse que foi um erro sair da escola (...) E era uma aluna inteligente até o meu irmão falecer, no oitavo ano (...) chumbei duas vezes no oitavo ano, as notas começaram a descer, os professores não percebiam porquê. Estava muito revoltada, não queria ir para a escola. Cada vez mais a escola tinha pessoas diferentes. Depois fiquei a ver seguir os meus colegas. Estava habituada a eles, não é que eu não estivesse com eles, mas não era a mesma coisa. Deixou de ser o meu ambiente. Depois acabei por ficar um bocado arreliada de ter chumbado e desisti da escola. Foi uma guerra em casa, a minha mãe não queria! Porque eu ainda frequentei o 9º ano, faltavam só umas provas e eu tinha notas para passar. Eu é que não quis ir mais, porque achava que tinha de ir trabalhar e ia ser independente e, por isso, não precisava de ninguém para me chatear. O meu pai sempre me apoiou em tudo. Foi minha a decisão e ele disse: “Se é isso que tu queres. Vais-te arrepender. Mas se é a decisão que tu queres, é isso que tu tens.»

A narrativa do Rui (24 anos, 3º ciclo) dá conta de sucessivas mudanças de escola (públicas e privadas), de áreas e de modalidades de ensino (regular e profissional), como resultado da desmotivação e de indecisões sobre o percurso escolar. Tal como a Rosa e o Ricardo, apesar desta sucessão de mudanças e de eventos que marcam uma relação tumultuosa com a educação inicial, justificados pela existência de um sentimento de desinteresse e desmotivação relativamente à escola, a sua autoimagem enquanto aluno foi sempre positiva. Neste sentido, e relembrando a teoria do espelho de Charles Cooley ([1902], 1922), o reflexo que foi sendo transmitido pelos professores que foram acompanhando o seu percurso, parece reforçar o impacto que estes agentes têm na construção de uma identidade aprendente. Curiosamente, é uma imagem que continua a refletir um discurso meritocrático, no qual os seus resultados de aprendizagem parecem estar dependentes da sua vontade:

«Quando me esforçava e queria, porque eu simplesmente não conseguia prestar atenção nas aulas, porque não gostava. Só não tinha melhores notas porque eu não queria. Não me dei bem com aquilo, aliás dei-me muito mal. (...) depois de sair desta escola fui para a escola pública, eu fiz lá um ano. Também fiz muita porcaria nessa escola (...) depois saí e fui para outra escola

(privada). (...) Elas (professoras) no fundo sabiam que eu era um bom rapaz. Fiz, contrariado, muitas das vezes, mas fiz. Não queria estar ali, que no fundo é para onde os putos todos que não sabem tar na escola pública vão. É tipo os renegados todos, os que não se sabem comportar aqui vão todos para ali, o que faz muito pior. Eu sempre ouvi as pessoas dizerem que eu era um bom aluno se quisesse, e que quando queria era realmente um bom aluno e tirava boas notas, mas que fazia muita porcaria, e no fundo era isto. Acho que não é porque eu tivesse um problema, nunca tive, acho eu. Mas lá está, falta de interesse, muitas vezes, falta de interesse. A decisão de sair foi 100 % minha. Eu nunca estudei, era muito fácil para mim. Desinteressei-me, saí a meio e foquei-me na música.»

Nestes casos, e apesar de se continuar a encontrar o rasto de um discurso meritocrático, as reprovações poderão não ter sido suficientes para contrariar uma imagem positiva que a própria escola, através dos/as seus professores/as, lhes foi devolvendo ao longo dos seus percursos. De acordo com estes relatos, o fim da educação inicial, antes do cumprimento do nível de escolaridade obrigatória (9º e 12º ano, respetivamente), não é apresentado como consequência das reprovações, ou da sua incapacidade e/ou dificuldades em aprender. Surge antes como resultado da sensação de dever cumprido relativamente à *permanência* obrigatória na escola e por uma miríade de sentimentos (disposições) negativos sobre a escola: resistência em estar fechado; não gostar da escola; desmotivação/desinteresse pela escola; desejo de autonomia inibido pela obrigatoriedade de estar na escola; e sentimentos de revolta por situações vivenciadas fora do contexto escolar.

No entanto, o que estes casos parecem ilustrar é que, por um lado, apesar de uma autoimagem que aparenta ser positiva relacionada com a aprendizagem, a sua identidade aprendente (que extravasa a capacidade de aprender) surge repleta de fragilidades plasmadas numa relação tumultuosa que foram mantendo com a escola até ao momento de saída. Por outro, atesta-nos a existência de uma multiplicidade de fatores que concorrem para a existência de relações desafiantes com a educação inicial e formal, muitos deles que decorrem noutras esferas da vida dos indivíduos.

Em suma, embora nem todos os percursos escolares de insucesso narrarem histórias de reprovações, e de não se poder associar em todos os casos em que se verificam reprovações autoimagens negativas na sua relação com a aprendizagem, as trajetórias educativas da maioria dos/as entrevistados/as correspondem a experiências de insucesso. Referem-se, por isso, a situações em que o fim da educação inicial antecede a certificação do nível da escolaridade obrigatória em vigor. Situação essa retratada como resultado da

própria vontade do/a entrevistado/a, ou como consequência de condicionantes externas, como a vulnerabilidade dos contextos socioeconômicos da família de origem e/ou constrangimentos relacionados com as limitações das infraestruturas do país (ex. ausência de escolas do 2º ciclo e de uma rede de transportes). Note-se que, mesmo nas situações em que a decisão de sair da escola é assumida pelo/a próprio/a, estamos perante um processo de afastamento cujos motivos extravasam claramente uma escolha individual e livre das pressões do contexto e o seu poder simbólico. Embora não se possa assumir como fator explicativo totalizante da relação destes/as entrevistado/as com a escola, a presença do insucesso na maioria das trajetórias destes/as entrevistados/as deverá fazer-nos refletir sobre os seus impactos na relação de afastamento dos adultos pouco escolarizados com a educação formal. Ou seja, na forma como as *cicatrizes aprendentes* (Cedefop, 2016) deixadas pelas reprovações e pelo incumprimento do nível ditado pela lei da escolaridade obrigatória, se consubstanciam numa dimensão dos obstáculos disposicionais que impedem a participação destes adultos em modalidades formais de educação e aprendizagem longo da vida.

As mensagens herdadas sobre a escola

A partir da análise dos discursos sobre a escola, enquanto formas de reflexividade que foram acompanhando os relatos dos percursos escolares, pretende-se captar mais uma das dimensões de enraizamento das disposições que marcam a relação destes adultos pouco escolarizados com a educação formal. Procura-se, assim, perceber, através da rememoração e interpretação dos discursos proferidos pelas redes de sociabilidade dos/as entrevistados/as, nomeadamente a partir das mensagens transmitidas pelos pais, o impacto que estas visões tiveram nos seus percursos escolares, nas suas representações e na relação com a escola.

Entre as mensagens herdadas, proferidas pelos pais, identificam-se duas visões distintas sobre a importância da escola: (1) visões que sublinham a importância da escola para a aprendizagem, valorizando a experiência escolar em si mesma; (2) visões que apresentam a escola como via de valorização profissional e de melhoria das condições de vida. Não obstante, note-se que, entre as narrativas analisadas, também se encontram casos em que a escola nunca foi assunto nas conversas da família de origem.

(1) mensagens que sublinham a importância da escola na aprendizagem, valorizando a experiência escolar em si mesma

As mensagens herdadas que defendiam a escola pela valorização da experiência de aprendizagem, foram transmitidas pelos pais dos/as entrevistados/as que não tiveram a oportunidade, eles próprios, de a vivenciar. Trata-se de uma visão focada, sobretudo, na ideia de que o tempo escolar é precioso, apresentando-se como a melhor fase da vida, e que, por isso, deve ser experienciado de forma responsável e envolto em sentimentos de gratidão pela oportunidade que representa e pelo facto de eles, enquanto pais, o poderem proporcionar. Estas mensagens de valorização “da escola pela escola” enquanto lugar de experiências positivas a serem vividas, podem, por exemplo, ser encontradas nos discursos da Celina, e do Hélio:

«A gente devíamos de ir para a escola, que sempre nos obrigaram a ir para a escola, porque era o melhor que a gente tinha, que era onde a gente aprendia aquilo que eles tinham pena de não ter aprendido.» (Celina, 63 anos, 1º ciclo)

«A minha mãe sublinhava esta mensagem de aproveitem porque vai ser a vossa melhor vida!» (Hélio, 49 anos, 3º ciclo)

Note-se que as mensagens sobre a importância da escola enquanto oportunidade de aprendizagem são transmitidas, sobretudo, pelas mães dos/as entrevistados/as, muitas vezes transparecendo a ideia de uma posição paterna marcada pelo silêncio, ou pela desvalorização da escola.

«O meu pai não ateuava muito, mas a minha mãe chegou a falar muitas vezes para a gente continuar a estudar.» (José, 55 anos, 1º ciclo)

«O meu pai não dizia assim nada. O meu pai nunca me incentivou, se calhar, a ir para a escola. Nunca me incentivou a estudar. Mas também nunca me impôs sair da escola.» (Joca, 43 anos, 2º ciclo)

Veja-se, ainda, como é que a posição paterna ilustrada no relato da Glória se parece alinhar com as posições que integravam os discursos salazaristas e nacionalistas sobre a instrução do povo, enquanto reflexo das condições de existência do agregado familiar (Mónica, 1977):

«- “a escola? é preciso é que vocês trabalhem! A escola não é preciso escola, para burro já cá tenho muitos.”. Era o que ele (pai) dizia à gente.» (Glória, 60 anos, sem nível de escolaridade)

(2) mensagens que apresentam a escola como via de valorização profissional e de melhoria das condições de vida

Nas mensagens cuja missão da escola surge associada à valorização profissional e à melhoria das condições de vida sublinha-se a presença de uma visão de pendor mais instrumental sobre a educação formal. A escola é, então, apresentada como um passaporte para uma vida melhor e com maior segurança, uma via de acesso a outro tipo de profissões e a melhores rendimentos. Subjaz a estas mensagens, a ideia de que só a escola permite que se possa “ser alguém na vida”:

“Não saias da escola, tens de ter a tua formação para depois teres um emprego melhor”

(Mel, 18 anos, 2º ciclo)

«O meu pai dizia que eu tinha que ir para a escola, e tinha que me portar bem, e tinha que fazer as coisas, senão, não ia ser ninguém.» (Ricardo, 20 anos, 3º ciclo)

«para seres alguém tens de estudar, depois queres tirar a carta, depois queres isto, depois queres aquilo... Tens de estudar!» (Joca, 43 anos, 2º ciclo)

«a mensagem que passavam, era para tentar ter mais escolaridade para que quando fossem adultos se livrassem dos trabalhos, seja da agricultura, seja da pesca. (...) A escola era um... sei lá, era um passaporte, para termos outro tipo de profissão, outro tipo de ganhos, outro tipo de nível de vida.» (Sérgio, 64 anos, 3º ciclo)

Se nos primeiros discursos que valorizam a aprendizagem e a escola como experiência, a mãe assume o protagonismo das mensagens transmitidas, contrastando esse papel com uma visão paterna ausente ou mesmo contraditória, nos discursos em que a escola surge como via de valorização profissional e de melhoria das condições de vida, embora seja possível encontrar a voz de ambos os progenitores, destaca-se o pai como principal emissor.

Porém, as narrativas recolhidas também permitem identificar situações em que a escola não era assunto, ou motivo de conversa no seio da família de origem, como são exemplo a Joana e a Ilda:

«Não, sobre essas coisas, nunca ouvia, não se falavam! Não me lembro nada de falarem. Não, as pessoas não falavam nisso nessa altura. Era diferente a vida. Era muito diferente.» (Ilda, 76 anos, 1º ciclo)

«Não costumávamos conversar sobre isso, não era mesmo tema.» (Joana, 44 anos, 1º ciclo).

Este silêncio sobre a escola poderá tê-la despojado de relevo ou utilidade, mantendo-a apenas sob a égide de uma relação obrigatória imposta pelo exterior, mas sem sentido como parte de um projeto desejado para os filhos destes agregados.

Estamos, então, perante famílias que, de um modo geral, valorizavam a escola, mas que não conseguiram impedir que os/as filhos/as tivessem experienciado percursos escolares de insucesso, com reprovações ou abandonos da escola antes do cumprimento da escolaridade obrigatória em vigor naquela época. Desta forma, é importante perceber como os/as entrevistados/as refletem sobre o desfecho do seu percurso escolar atendendo à visão dos pais sobre a escola. Identificaram-se quatro posições distintas: (1) a referência a uma recusa intencional da interiorização dessas mensagens, ilustrada a partir de expressões como “não quis seguir”, “ou não quis ouvir”; (2) o reconhecimento de não ter agido de acordo com as orientações expressas nas mensagens transmitidas pelos pais, acompanhado por sentimentos negativos de culpa, arrependimento e de responsabilização individual, narrado a partir de expressões como “sei que ele/a gostava, mas cometi esse erro”; (3) uma reflexão sobre a fragilidade dessas mensagens perante fatores externos mais fortes, como as necessidades de subsistência do agregado, ou os seus próprios desejos, interesses e necessidades, justificada através de expressões como “era uma casa sem dinheiro, saí da escola porque era mais aquele dinheiro que entrava; (4) a sobreposição das mensagens transmitidas pelo contexto e pela escola às projeções e mensagens transmitidas pelos pais, retratada a partir da expressão “era normal acontecer ali, não foi ninguém dali”.

(1) Não quis seguir, não quis ouvir

Relativamente à primeira posição, alguns dos casos narrados revelam que as mensagens positivas dos pais (ou da mãe) não foram suficientemente fortes para que estes quisessem corresponder às suas projeções sobre a escola, referindo que terão recusado intencionalmente de permanecer mais tempo do que ficaram. São exemplos, os casos do José e da Ivone:

«Não sei se seria porque ela sabia ler e escrever. Eu acho que era também mais por aí, e que nos dava, dava-nos outro estilo, outro tipo de trabalho e coisa assim, mas a gente (ele e o irmão) não quisemos seguir, e não continuámos, pronto (...) eu lembro-me de ela (mãe) dizer: - “vocês não querem eu não vos posso obrigar! Querem ir trabalhar, vão trabalhar!”. Eu comecei a trabalhar muito novo e peguei-me a isso e depois comecei a ver dinheiro e depois foi assim sucessivamente e depois já não fui para a escola.» (José, 55 anos, 1º ciclo).

«O normal, era a gente ir para a escola, não havia aquela coisa de se dizer, ou de gostar de ir para a escola. (...) era normal, mas só até ao quarto ano. E muitas miúdas da minha idade também não frequentaram a escola, porque os pais tinham que ir para o campo trabalhar, e não tinham com quem as deixar (...) A minha mãe dizia sempre muito que era muito importante, só que eu também não queria saber da escola. Dizia filha, tens de aprender, porque faz falta, faz falta a gente saber. Quanto mais souberes, melhor é para ti, tens uma vida diferente. Mas eu não queria ouvir. (...) Para mim a escola não era uma oportunidade.» (Ivone, 63 anos, 2º ciclo).

Nesta posição, o hiato entre as mensagens herdadas e as atitudes dos/as entrevistados/as, apresentado como resultado de uma decisão intencional e livre, não pode ser dissociado de um conjunto de fatores que permitem a sua compreensão. Por um lado, podemos estar na presença da incorporação de um discurso meritocrático e de responsabilização individual, que faz com que imputem a si mesmos a decisão de não agir de acordo com as mensagens e expectativas dos pais. Por outro, é importante não descartar, quer os efeitos da vulnerabilidade das condições de existência do agregado familiar que acompanharam o período da educação inicial, e que terá impulsionado a integração precoce no mercado de trabalho, quer da experiência educativa e do seu impacto na construção de uma identidade aprendente dos/as entrevistados/as, ou mesmo do efeito dos *pares* e/ou da comunidade (das outras crianças que, naquelas localidades, saíam da escola com a mesma escolaridade) nos motivos que podem justificar esta vontade e decisão de não permanecer na escola.

(2) *Sei que ele/a gostava, mas cometi esse erro*

Apesar de continuar a dar conta de percursos interrompidos por uma aparente vontade própria, os relatos que ilustram esta posição dão conta de sentimentos negativos como a culpa e o arrependimento, por não se ter correspondido às expectativas dos pais. São posições assumidas como erros, como falhas individuais que voltam a sublinhar a presença de um discurso meritocrático e de responsabilização, que retira da equação a possibilidade de esta decisão, de não permanecer na escola, ter sido o resultado de outros fatores. São exemplos os discursos do Joca e da Rosa:

«E eu disse à minha mãe que não me matriculasse porque eu não ia e depois disse-lhe que ia estudar um dia, quando eu tivesse dezassete, ou dezoito anos, à noite. Fiz esse erro e nunca fui. Eu sei que ela gostava que eu estudasse.» (Joca, 43 anos, 2º ciclo)

«depois desisti da escola (...) foi uma guerra em casa. A minha mãe não queria. (...) Foi minha a decisão e ele (o pai) disse: “Se é isso que tu queres. Vais-te arrepender. Mas se é a decisão que tu queres, é isso que tu tens.» (Rosa, 28 anos, 2º ciclo)

(3) Era uma casa sem dinheiro, saí da escola porque era mais aquele dinheiro que entrava

Reveladora da ineficácia dessas mensagens, perante necessidades que os/as entrevistados consideravam ser mais importantes e emergentes, a ideia que subjaz a esta posição é de uma certa concorrência desleal. Poderemos, por isso, estar na presença de uma decisão baseada numa relação custo-benefício (Boudon,1981), principalmente no que se refere à existência de uma reflexão sobre a escola que se faz depender da posição social ocupada pelos/as entrevistados/as e pelas suas famílias num contexto socioeconómico mais amplo. Ou seja, de uma decisão suportada em estimativas dos custos, riscos e benefícios da educação formal, ela própria dependente de um conjunto de parâmetros externos, que tiveram, por isso, impactos na racionalidade que acompanhou a decisão dos/as entrevistados/as de sair da escola. São exemplos desta posição os casos do Joel e da Joana:

«A casa era uma casa sem dinheiro. Vivíamos o dia a dia. Eu via os meus colegas, praticamente, já toda a gente bem vestidinho e tal, e eu, menos bem. Tentava ter o meu dinheiro para comprar as minhas coisas (...) A decisão foi só minha (...) o meu pai não queria que eu sáísse da escola.» (Joel, 51 anos, 2º ciclo)

«Fui eu! (...) saí da escola (...) Para ajudar a minha mãe! Era mais aquele dinheiro que vinha lá para casa, para não tarem a passar dificuldades.» (Joana, 44 anos, 1º ciclo)

(4) Era normal acontecer ali, não foi ninguém dali

A quarta e última posição parece dar conta dos efeitos dos restantes agentes de socialização (ex.: comunidade; escola) e da forma como estes se podem sobrepor aos discursos da família. Em alguns dos discursos sobre o fim da educação inicial é possível encontrar justificações relacionadas com o sentimento de dever cumprido no que se refere ao nível de escolaridade obtido, ou com a ideia de que a saída da escola com aquele nível de escolaridade era normal, tanto naquele tempo como naquele contexto. Veja-se, a exemplo, os casos do Hélio, do Joca e da Amélia:

«Era comum ali. Ali isso era normal a acontecer ali. Até porque já era para além da escolaridade mínima... porque eu tenho muitos outros amigos que até saíram mais cedo. Poucos eram aqueles que seguiam.» (Hélio, 49 anos, 3º ciclo)

«Chegou ao sexto e acabou a escola. Acabou a escola. Já não era obrigado a estar na escola. E eu não fui mais» (Joca, 43 anos, 2º ciclo)

«Porque não foi ninguém dali. Quando acabávamos a escola, só, e depois é assim, os meus pais, os pais das minhas colegas que andavam comigo na escola, ninguém tinha transporte. A única coisa que eles tinham era um burro e uma carroça para ir para a fazenda. Portanto, não havia transporte.» (Amélia, 53 anos, 1º ciclo)

Tal como as dimensões anteriormente analisadas, desde as memórias do primeiro dia da escola, passando pela relação com os professores e pelo tipo de percursos escolares, as disposições das famílias relativamente à escola não parecem conseguir, sozinhas, explicar o afastamento dos entrevistados/as da educação. Não obstante, são um contributo importante para esta investigação, uma vez que são reveladoras da dialética entre o que foi herdado e o que foi sendo feito com essas heranças (Bertaux, 1977). Ou seja, é uma dimensão que permite identificar a forma como os/as entrevistados/as são produtos e foram sendo produtores das suas relações com a educação formal, desde a sua génese, isto é, desde que ainda eram aluno/as.

As quatro posições identificadas sobre as mensagens herdadas, refletem a forma como os contextos sociais em que cresceram e desenvolveram a sua identidade aprendente potenciaram diferentes reflexividades sobre as suas atitudes perante a escola. A decisão de sair da escola não foi um processo isento de tensões, divergências e de sentimentos de culpa. Independentemente de ter sido apresentada como resultado da sua decisão e liberdade de escolha, ou como resposta à imposição dos contextos, terá sido sempre condicionada pelos recursos e condições disponíveis e pelas próprias experiências educativas.

Em suma, no que se refere à relação dos/as entrevistados/as com a escola é possível considerar que estamos, sobretudo, perante identidades aprendentes marcadas pelas forças determinantes dos contextos (escolares-insucesso; familiares-vulnerabilidade(s); sociais -expetativas e influência). Com efeito, trata-se de uma relação que parece resultar das estratégias acionadas para lidar com esses constrangimentos. Posto isto, poderemos concluir que o afastamento dos/as entrevistados/as com a educação formal parece resultar, não só, mas também, de um conjunto de fatores, imposições e constrangimentos (internos e externos: vulnerabilidade socioeconómica; insucesso escolar; cicatrizes aprendentes; discurso meritocrático; mensagens e projeções herdadas e campo de possibilidades para as concretizar) experienciados durante a infância.

Na verdade, estas conclusões estão alinhadas com os resultados de pesquisas anteriores sobre os adultos pouco escolarizados, nas quais se analisaram trajetórias de insucesso e abandono escolar em indivíduos que, neste caso, terão retomado a educação formal em adultos (Ávila, 2008; Cavaco, 2009; Aníbal, 2014). Entre os motivos de abandono escolar identificados, também se encontraram múltiplos fatores como: a origem socioeconómica; trajetórias familiares instáveis (ex. divórcios); inserção precoce no mercado de trabalho para contribuir para a subsistência familiar; uma perceção de baixa relevância da escola, experiências negativas enquanto aluno/a; falta de interesse e sentimento de não pertença; falta de apoio familiar; presença de valores culturais que valorizam o trabalho prático em detrimento da educação formal; pressões externas (da comunidade e/ou dos pares). O facto de se terem identificado os mesmos motivos de abandono escolar, quer nas pesquisas sobre os adultos pouco escolarizados que regressaram à educação formal, quer nas narrativas destes/as que ficaram de fora, significa que não estamos na presença de dimensões que *per si*, possam justificar o afastamento dos/as entrevistados/as com a educação formal.

Na próxima secção, procurando apreender o impacto das condições de existência da infância nas possibilidades e aspirações que os/as entrevistados/as referem ter para o futuro, analisam-se as reflexividades relativas aos sonhos e projetos que tinham para a vida adulta, a partir das respostas à questão *o que é que gostaria de ser quando crescesse?*

9.4 O que queria ser quando crescesse: o impacto das condições socioeconómicas

Partindo dos projetos da infância procura-se captar a forma como estes se imaginaram enquanto adultos. Até aqui, os resultados sublinham a necessidade de se ter em linha de conta o impacto das origens e condições de existência dos/as entrevistados/as, no espaço dedicado à imaginação, e à possibilidade de sonharem com o que gostariam de ser quando se tornassem adultos/as.

Antes de mais importa referir que o planeamento do futuro durante a fase da infância não é uma reflexão que esteja presente em todas as narrativas. Se no caso dos mais jovens surge nos relatos de todos os/as entrevistado/as, nos restantes esta reflexão parece assumir um lugar de privilégio a que a maioria não teve a oportunidade de aceder. Entre as narrativas são identificados, logo à partida, dois grupos distintos de adultos no que concerne a estas reflexividades: aqueles para quem a infância não permitiu projetar o

futuro - (1) *uma infância sem condições para projetar o futuro; e os restantes para quem o futuro começou a ser imaginado no passado, embora não tenha tido expressão na ação que foi informando o presente* - (2) *o futuro projetado na infância, ecos de projetos adiados*

(1) Uma infância sem condições para projetar o futuro

Entre os entrevistados/as que não projetaram, em criança, o que queriam ser quando fossem adultos/as são diversas e distintas as justificações apresentadas. As narrativas desvelam a forma como estes se foram protegendo das suas condições de existência e dos contextos nos quais foram crescendo. Os seus discursos revelam a presença de uma espécie de autobloqueio das suas reflexividades, ou seja, de um exercício de auto impedimento de pensar em ser, ou almejar tornar-se outro/a que não aquele/a que a vida lhe permitisse ser. De acordo com a teoria de Abraham Maslow (1940), perante necessidades básicas por suprir, não se consegue conceder espaço à satisfação de outras. Ante as origens e as condições socioeconómicas em que cresceram estes entrevistados/as, esta teoria poderá contribuir para a compreensão destes bloqueios. A confirmação da ausência de um lugar concedido a esta projeção, nestes relatos, parece sublinhar a existência de vidas que se terão suportado e protegido através de um baluarte edificado assente nesta ideia de *um aqui e de um agora*, no qual não existia espaço para se poder imaginar um futuro. Veja-se a exemplo, os relatos do José, do Válter, do Joel e da Marta:

«Eu acho que nunca tive, foi uma coisa que eu sempre pensei, às vezes começo a pensar que eu nunca tive essa coisa de dizer assim é pá um dia o que é que eu gostava de ser?» (José, 55 anos, 1º ciclo, pedreiro/ladrilhador da construção civil)

«Eu nunca, nunca me deparei a pensar quando eu for grande quero ser. Eu não me lembro, não me lembro de ter posto uma meta naquilo que queria ser.» (Válter, 55 anos, 2º ciclo, técnico de manutenção)

«Nunca fiz grandes objetivos de vida. Ou seja, fui vivendo o dia-a-dia, sempre na ambição de conseguir, por exemplo, ter uma bicicleta, depois uma mota, mas não mais do que isso. Porque naquela altura vivíamos um dia de cada vez. Não dava para mais.» (Joel, 51 anos, 1º ciclo, sócio-gerente de uma empresa de pintura da construção civil)

Na reflexão que faz, sobre nunca ter pensado no que queria ser quando crescesse, a Marta (55 anos, 2º ciclo, agricultora) refere-se a uma questão relevante, relacionada com o contexto em que foi crescendo, enquanto reflete sobre o seu próprio papel como agente ativo e reflexivo perante o que foi o curso da sua vida. Com uma infância vivida entre

uma miríade de tarefas escolares e domésticas, foi crescendo em si uma vontade e desejo de não ter nada para fazer, acompanhada de uma sensação de que já fazia mais do que devia. Mas, e de acordo com a entrevistada, esta ausência de vontade terá feito com que ela não tivesse *puxado* por si, para ser mais do aquilo em que acabou por se tornar. Porém, esta espécie de incapacidade para agir de forma diferente, é referida, pela mesma, como resultado da sua liberdade de escolha, da sua vontade. Mediante o exposto, podemos estar na presença da reprodução de um discurso meritocrático e de responsabilização, que acaba por ilibar a força determinante dos contextos, impedindo outro tipo de ação que não seja a conformidade:

«Nunca tive nada que me dissesse queres ser isto quando for grande. Eu acho que era burra, porque acho que nunca puxei por mim. Mas é verdade, quando eu olho para trás e penso no que é que eu queria ser quando fosse grande? Nada. Já tinha feito tanto. Eu acho que era isso. Eu cresci a fazer tudo e como cresci a fazer tudo não me apetecia fazer nada.»

Esta inexistência de planeamento futuro desvela-nos que estamos na presença de entrevistados/as que cresceram com baixos níveis de recursos e, por isso, de autonomia e liberdade para se puderem projetar. Assim, a ideia de uma vida que acontece aqui e agora, pela incerteza do que poderá ser o futuro enquanto fortaleza reflexiva parece assumir-se como estratégia daqueles que quiseram crescer à margem de sentimentos de frustração, desilusão, incapacidade ou de incumprimento para com aquilo a que se permitissem projetar. A ausência de projetos futuros na infância poderá terá contribuído para a aceitação e acomodação, destes adultos, relativamente ao que a vida lhes foi concedendo ao longo da sua trajetória.

(2) O futuro projetado na infância, ecos de projetos adiados

Do lado daqueles que se permitiram projetar, na infância, encontram-se referências a desejos de ser enfermeiros/as, astronautas, bombeiros/as, polícias, professores/as, jogadores de futebol, camionistas, atores/atrizes e rececionistas. Pensar sobre o que se queria ser significava, antes de mais, refletir sobre o que é que se queria fazer profissionalmente quando se fosse adulto. São, por isso, reflexividades que reforçam e são reforçadas pela visão instrumental sobre a educação formal que foi acompanhando as suas trajetórias. Assim, parece não ser possível dissociar o *ser* do *fazer*, o que pode tornar o projeto de retorno à educação formal numa ação apenas despoletada por necessidades/exigências/requisitos que emergem da esfera profissional. A maioria destes projetos encontravam-se dependentes de uma relação com a escola e com a educação

formal que não aconteceu, o que fez com que tivessem sido planos que ficaram reduzidos a uma existência reflexiva, sem eco ou expressão nas decisões ou esquemas de ação dos/as entrevistados/as, como é possível observar a partir dos discursos da Celina, da Rosa e do Joaquim:

«Quando era criança? Queria ser enfermeira. Se tivesse estudado, era enfermeira que eu gostava de ser.» (Celina, 63 anos, 1º ciclo, reformada)

«Professora de Educação Física. Era o meu sonho, foi sempre. Mas depois desisti da escola e acabei por não seguir.» (Rosa, 28 anos, 2º ciclo, toma conta de um idoso)

«Eu, quando era pequenininho a minha ideia era ser polícia. Mas nunca lá cheguei.» (Joaquim, 23 anos, 3º ciclo, desempregado)

Entre aqueles que não puderam projetar o futuro durante a infância, e os que projetaram, o caso relatado pelo Rui (24 anos, 3º ciclo, designer de música digital), que cresceu num contexto socioeconómico distinto dos/as restantes entrevistados/as, dá conta de uma situação diferente, com projetos criativos e ambiciosos:

«Eu queria ser astronauta, acho que houve uma altura em que eu queria ser um dinossauro, sei lá (gargalhada), não sei... eu queria ser imensas cenas diferentes. Eu queria ser bué da cenas diferentes.»

O espaço para esta *liberdade* criativa e reflexiva encontrada nas projeções do Rui, parece, efetivamente, resultar do impacto de origens e de condições de existência mais favorecidas. Vejamos, por exemplo, se por um lado no meio daqueles que não projetaram o seu futuro na infância encontramos uma ideia de evitação destas projeções pelas condicionantes dos contextos socioeconómicos em que foram crescendo. Por outro, o relato do Rui, que cresceu entre diferentes volumes de capital (económico, social e cultural) desvela a presença de uma oportunidade e de um sentimento de liberdade individual sem limites para se projetar e almejar ser o que quisesse.

Na verdade, estas duas formas distintas de refletir sobre o futuro, tal como projetado na infância, reforçam o papel determinante dos contextos, mas também dos volumes de capital e das redes de sociabilidade nas reflexividades e projeções dos/as entrevistados/as. Assim, se uma maior vulnerabilidade socioeconómica faz com que planear seja uma atividade difícil, constringida e quase corajosa. Ante uma infância que se entretém entre redes de capital mais fortes, parece existir mais espaço para se poder idealizar ser o que se quiser. Porém, tal como os restantes entrevistados/as, o Rui também não cumpriu em adulto nenhum destes planos que idealizou para si.

Em suma, e embora entre estas narrativas se tenham identificado projeções na infância, que abriram um leque de possibilidades sobre o que os/as entrevistados/as poderiam almejar ser e/ou fazer ao longo da sua trajetória de vida, nenhuma destas projeções se revelou suficientemente forte para lhes fazer corresponder e ajustar as escolhas e as ações ao longo do caminho, ou seja, para aproximar as trajetórias atuais dos/as entrevistados/as a algum desses planos. Note-se que, e tal como aqui já foi referido, o facto de estas projeções consistirem em profissões que desejavam vir a desempenhar, estando dependentes de uma relação diferente com a educação formal, poderá ter contribuído para desejos perdidos no passado, por não terem tido condições, no campo de possibilidades no qual se foram movimentando, que as viabilizasse no presente.

Assim, importa agora conhecer as suas trajetórias de vida para lá da infância e da escola, para perceber o impacto da origem social e das condições de existência na fase adulta e na relação que foram mantendo, de não retorno, com a educação formal. Desta forma, o capítulo 10, é subordinado ao tema das transições, disposições e reflexividades sobre a EALV.

Capítulo 10– Transições, disposições e reflexividades sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida

«Os indivíduos vão incorporando visões do mundo na família, na igreja, na escola, na empresa e na televisão.» (Berger e Luckmann, 1996; Giddens, 1991, como citado em Abrantes, 213, p.179).

Deixando a infância para trás, a nossa viagem no tempo segue o seu rumo e passará agora para a etapa referente ao momento que marca a passagem da infância para a vida adulta até ao presente, fase considerada crucial para apreender outras reflexividades dos/as entrevistado/as em torno da educação e da aprendizagem.

No capítulo dedicado à infância, o foco analítico esteve centrado na reconstituição dos contextos em que foram crescendo os/as entrevistados/as, e nas reflexividades sobre a educação e a aprendizagem dos *outros significativos* (Mead, 1934) que os foram acompanhando ao longo do seu crescimento. Neste capítulo, procura-se dar conta da transição para a vida adulta, até ao momento atual em estes que vivem, continuando a responder ao desiderato de compreender o que é que eles fizeram com o que fizeram deles (Bertaux, [1977], 1979). Assim, a partir das suas transições e trajetórias profissionais, da constituição do seu agregado familiar e do conjunto de outras aprendizagens que os têm acompanhado no seu quotidiano, procura-se captar as reflexividades que eles próprios foram atualizando a partir das suas heranças, construindo e transmitindo sobre a educação formal. Espera-se, a partir destas, identificar mais uma dimensão que poderá contribuir para a compreensão do seu afastamento e da “decisão” de ficar, ou de ter sido deixado ficar, à margem de processos formais de aprendizagem.

A transição para a vida adulta é um momento que acontece suportado numa série de eventos que vão permitindo que se desenlacem as linhas de dependência com o agregado familiar de origem. Apesar das transformações que marcam as sociedades atuais, esta transição continua a estar envolta num conjunto de ritos que acompanham essa passagem de um status institucionalizado para outro (ex. inserção no mercado de trabalho; constituição de família, entre outros).

Nas sociedades do conhecimento, o relevo atribuído à educação formal e às qualificações foi fazendo com que a conclusão da educação inicial passasse a determinar a integração no mercado de trabalho. Se num passado recente, em Portugal, o mercado de trabalho foi o principal espaço de socialização dos jovens, a partir da Lei de bases do

sistema educativo de 1986, a escola é eleita como espaço central no âmbito dos processos de socialização deste segmento da população (Rodrigues, 2015). Nesse sentido, a lei da escolaridade obrigatória, e as medidas que foram acompanhando a sua concretização parecem ter conquistado um papel determinante na definição da idade com que se foi transitando da escola para a vida ativa. Todavia, e apesar das medidas que foram acompanhando a implementação da lei da escolaridade obrigatória, em Portugal os jovens continuaram a sair da escola com níveis de escolaridade abaixo do 3º ciclo e do ensino secundário, situação que tem contribuído para a existência, ou persistência, de baixos níveis de escolaridade da população adulta portuguesa, afastando o país dos objetivos de escolarização a que se tinha proposto desde 1986 (Rodrigues, 2015).

Como estamos perante um grupo heterogéneo, com uma grande amplitude etária, estes processos começarão por ser analisados através de quatro processos e momentos de transição distintos que podem marcar as suas trajetórias profissionais dos/as entrevistados/as: (1) da escola para o mercado de trabalho; (2) entre diferentes empregos; (3) entre o emprego e o desemprego; (4) e entre o emprego e a reforma.

Posteriormente, e para aqueles para quem esta transição contemplou a constituição de uma família pretende-se conhecer a sua configuração, especialmente no que concerne aos níveis de escolaridade e à inserção profissional dos seus elementos (cônjuge; filhos/as), permitindo que se conheça estas outras redes de sociabilidade que integram as suas trajetórias de vida enquanto adultos e se reflita sobre o seu possível impacto na decisão de permanecer pouco escolarizado. Para além das redes de relações, será igualmente relevante conhecer as práticas e os contextos que, para lá da escola e decorrentes da inserção profissional, têm constituído momentos e oportunidades de aprendizagem no dia-a-dia destes adultos.

Ou seja, ao longo deste capítulo, pretende-se compreender o impacto das matrizes socializadoras dos/as entrevistados/as, e de outras formas de aprendizagem na formação das suas identidades aprendentes atuais e, por isso, nas subjetividades que têm enformado as suas decisões relativamente a um possível retorno à educação formal. Para isso, serão analisadas as disposições e reflexividades dos/as entrevistados/as em torno de um conjunto de dimensões distintas, embora interrelacionáveis, que nos permitem captar as dinâmicas de atualização do património disposicional atualizado sobre a educação formal. Trata-se de dimensões como a escolaridade que projetam para os/as seus filhos/as e a atualização ou manutenção das suas representações relativamente ao papel e importância

atual da escola. Por fim, exploram-se outros contextos e práticas quotidianas de aprendizagem, nos quais se procura apreender a forma como os/as entrevistados/as se foram movimentando depois da escola e para além do trabalho.

10.1 Entre a escola e o trabalho: as experiências profissionais e as aprendizagens fora da escola

A transição para a vida adulta configura uma etapa biográfica que depende de um conjunto de dimensões que determinam os processos de autonomização ensaiados e experienciados por estes entrevistados/as. Não obstante, a integração no mercado de trabalho surge como um evento significativo em si mesmo, e em muitos deles, tal como foi possível atestar, consubstanciou o motivo que esteve na origem da saída da escola⁴⁸.

Todavia, nos pontos seguintes, pretende-se dar conta dos diferentes tipos de transições para a vida ativa que integra as trajetórias de vida dos/as entrevistados/as, procurando perceber de que forma contribuíram para a reprodução ou atualização das suas disposições sobre a importância da escola e da escolaridade.

10.1.1. Transições para a vida ativa: entre o abandono e o cumprimento da escolaridade obrigatória.

A análise da transição da escola para o trabalho concretizada a partir da idade com que os/as entrevistados/as começaram a trabalhar, desvela que estamos perante três tipos distintos de transições: (1) trabalhar na infância: abandono da escola; (2) trabalhar na adolescência: entre o abandono e o cumprimento da escolaridade obrigatória; (3) trabalhar na idade adulta: a oportunidade e/ou o dever de permanecer mais tempo na escola. Para além de caracterizar cada um destes tipos, procura-se apreender as disposições adquiridas em torno da importância da educação formal e da escolaridade.

(1) Começar a trabalhar na infância: o abandono da escola antes da conclusão da escolaridade obrigatória

As transições narradas dão conta de primeiras experiências profissionais que ocorreram ainda durante a infância, mais propriamente entre os sete e os treze anos de idade, depois

⁴⁸ A oportunidade de trabalho remunerado como fator de abandono escolar surge atestada em vários estudos empíricos sobre a realidade portuguesa. Como são exemplos o de Ferrão, J., André, I. e Almeida, A. N (2000), ou o de Detry, B. e Cardoso, A. (2004).

de uma saída da escola marcada pelo abandono antes do cumprimento da escolaridade obrigatória em vigor. São referidas, sobretudo, por entrevistados/as que nasceram entre os anos 1950 e 1970, ainda sob a égide de um regime ditatorial. Importa referir que, somente a partir da implementação da democracia, se verificam diligências nacionais focadas numa melhoria geral dos direitos dos trabalhadores. O trabalho infantil passa, então, a ser visto como exploração de mão-de-obra infantil, e nos vários debates nacionais surge uma preocupação com a salvaguarda do desenvolvimento integral da criança, plasmada no reforço do cumprimento da legislação considerada, até ali, como insuficiente para o eliminar (Neto, 2022). A entrada precoce no mercado de trabalho e o abandono escolar surgem associados as situações de pobreza, carência alimentar e habitação precária, realidade na qual viviam muitas das crianças portuguesas (Neto, 2022). Nos relatos dos/as entrevistados/as, cujas infâncias aconteceram alinhadas com os contextos de vulnerabilidade socioeconómica supracitados, esta transição precoce atravessa fases distintas destas leis, abrange, sobretudo, as narrativas das raparigas que saíram de casa do agregado familiar de origem para irem servir (trabalho doméstico)⁴⁹, mas também de alguns dos rapazes em funções mais diversas. São exemplos deste tipo de transições os relatos da Glória, da Celina e do Joel:

«Eu tinha sete anos, fui trabalhar para uma senhora que morava ali ao pé da gente» (Glória, 60 anos, sem escolaridade, abandonou a escola antes de concluir a escolaridade obrigatória em vigor, que seria o 2º ciclo do ensino básico)

«Fui servir com onze anos. Fazia tudo. Fiz já lá os doze anos a servir.» (Celina, 63 anos, 1º ciclo, abandonou a escola antes de cumprir a escolaridade obrigatória em vigor, que seria o 2º ciclo do ensino básico)

«O meu primeiro trabalho que eu tive foi com nove anos de idade, a vender faturas na praia. (...) Depois, com 10 anos, fui para uma carpintaria e aos fins-de-semana ia para o campo de Tiro.» (Joel, 51 anos, 1º ciclo, abandonou a escola antes de cumprir a escolaridade obrigatória em vigor, que seria o 2º ciclo do ensino básico)

A diferença encontrada entre o tipo de trabalhos desempenhados por rapazes e raparigas parece ilustrar a divisão de género entre o espaço privado e público, com as raparigas focadas na aprendizagem e realização de trabalho doméstico e os rapazes em atividades técnicas e mais práticas. Atendendo à idade com que começaram a trabalhar e,

⁴⁹ sobre o trabalho feminino em Portugal ler Almeida. A. N. (1985). Trabalho feminino e estratégias familiares. *Análise Social*, XXI (85), 7- 44.

por isso, ao facto de traduzirem situações de trabalho infantil, são transições marcadas pela informalidade, ou seja, pela ausência de contratos de trabalho.

«Não, contrato não tinha nenhum, era só ela me dar comer e vestir e calçar.» (Glória, 60 anos, sem escolaridade)

«Foi logo assim que eu saí da escola, porque depois fui tomar conta desses miúdos. Foi tudo informal, sem contrato.» (Rosário, 64 anos, 1º ciclo).

Neste tipo de transição para a vida ativa, foram os pais que assumiram o papel de mediadores e gestores das ofertas e da inserção profissional dos/as filhos/as, uma vez que foi através deles que os/as entrevistados/as encontraram as suas primeiras experiências de trabalho, não tendo, por isso, passado por nenhum processo formal de recrutamento em que as suas certificações tivessem sido necessárias. Veja-se a exemplo os relatos da Glória e da Ilda:

«ela perguntou à minha mãe se, se ela deixava eu pra lá lavar os panicos da cozinha. (...) Foi só até aos dez anos. Depois a minha mãe tirou-me para eu ir para outro lado, para ir ganhar mais.» (Glória, 60 anos, sem escolaridade)

«Era uma Senhora que o marido era dali, mas que moravam em Odivelas (...) Ela pediu para eu só tomar conta do menino, o meu pai não era muito a favor, mas a minha mãe, pronto, como era só para tomar conta do menino. Eu era pequena, mas tomar conta do menino eu já sabia, porque a gente tomávamos conta do meu irmão quando ele nasceu.» (Celina, 63 anos, 1º ciclo)

Alguns dos motivos de saída destas primeiras experiências revelam uma inserção profissional forçada, que obrigou a uma rutura precoce com o agregado familiar de origem, principalmente nos relatos das entrevistadas, para quem *servir* acontecia num regime de internato em casas de pessoas que não conheciam, e entre tarefas demasiado exigentes (trabalho físico) e condições desafiantes, como são exemplos a Joana e a Celina:

«ficava lá de noite na casa da senhora e prontos a fazer serviço doméstico. (...) Sai porque eu não queria lá tar, eu depois de pensar, eu acho que já cheguei à conclusão que era o facto de se calhar eu ter ficado, eu ficar lá de noite. Porque se calhar se eu não ficasse lá de noite, se calhar, eu tinha aguentado ficar lá, por que eu só vinha de... vinha à sexta e depois ia à segunda de manhã. O resto dos dias era todos lá. (...) Um dia escondi-me e não fui mais!» (Joana, 44 anos, 1º ciclo)

«Só que quando cheguei lá, a senhora que lá existia, que era a empregada, ela dispensou-a. Eu fui ama e fui criada (...) aquilo era a altura da escravidão (...) Vínhamos à sexta-feira à noite e íamos ao domingo à noite para lá. E o combinado era também, eu ia passar o fim de semana à casa da mãe dela e só ia dormir à casa da minha mãe. Tive aqui seis meses, mas depois quis-me vir embora, não aguentei.» (Celina, 63 anos, 1º ciclo)

No que se refere às primeiras experiências de trabalho que compreendiam o serviço doméstico, vulgarmente designado de *servir*, as tarefas passavam por tomar conta de crianças, limpar a casa, lavar a roupa e cozinhar, como nos relatam a Celina e a Joana:

«Eu fazia tudo, foi uma casa em que eu trabalhei tanto. (...) eu talvez tenha aprendido a fazer comer e doces e coisas, por ter uma patroa que não sabia fazer nada. (...) Como é que eu fazia? Era nos livros de receitas que ela tinha, que eu ia ver as receitas e fazia-lhes comer naquela altura não havia máquina de lavar roupa, não havia máquina de lavar louça, e eu lavava tudo à mão. E então, durante o dia, eu fazia o trabalho lá da casa, limpava, e à noite é que lavava a roupa.» (Celina, 63 anos, 1º ciclo)

«fazer serviço doméstico. (...) limpar pós, fazer comer, fazer limpezas (...) Aprendi por que eu em casa não queria saber, com nada. A senhora dizia tens de desarredar o fogão, tens que limpar assim, mais assim, depois a cozinha era com tira gorduras, desarredar fogões, desarredar móveis, pronto (...) lembro-me de fazer camas, de limpar as casas de banho.» (Joana, 44 anos, 1º ciclo)

No que concerne às restantes atividades encontradas entre os relatos destas primeiras experiências (cafés, agricultura, costura, carpintaria), as tarefas realizadas assemelhavam-se mais a um trabalho de bastidores, isto é, que parecia servir, apenas, para complementar e apoiar o as pessoas adultas que, efetivamente, lá trabalhavam:

«Na altura chega-se lá, começa-se por andar a limpar, andar a ajudar a montar móveis.» (Joel, 51 anos, 1º ciclo)

«eu fui tão nova trabalhar que eu nem me lembro. Gostava de ir para a terra com os meus pais. (...) Aprendi a schar batatas, feijãozinho, a tratar dos bichinhos, dos coelhinhos, das galinhas. A fazer tudo, a cozer pão. Foi o meu pai que me ensinou.» (Graça, 61 anos, 1º ciclo).

Efetivamente, e perante uma entrada tão precoce no mercado de trabalho, procurou-se captar outras formas, atores e contextos de aprendizagem que foram acompanhando os/as entrevistados/as nesta fase de transição da escola para o emprego. Relativamente às tarefas, e tal como é possível aferir através dos testemunhos do Joel e da Glória, tratava-se de atividades que não requeriam outras competências para além da capacidade de aprender, reproduzir e executar tarefas simples, o que fez dispensar a necessidade de outros conhecimentos e competências, assim como dos diplomas a eles associados, que a permanência na escola permitira assegurar:

«Eu a ganhar dez tostões por cada fatura, eu tive que andar muito. Eu tenho sempre aquela ideia de ter pegado no cesto das faturas, de descer ali as escadas, de descer à praia, olhar para a praia e ver muita gente. A praia estava cheia. E eu pensei assim, agora vou começar a gritar, vou fazer figura de parvo. (...) (na carpintaria) aprendia com os mestres que normalmente nós

tínhamos a trabalhar connosco (...) Nós víamos fazer e depois tínhamos que fazer igual.» (Joel, 51 anos, 1º ciclo, não concluiu a escolaridade obrigatória em vigor, que seria o 2º ciclo do ensino básico)

«Depois aí lavava os panicos do café, ia lá lavar as mesas para por lá dentro. (...) Foi ela (a Senhora para quem trabalhava) que me ensinou.» (Glória, 60 anos, sem escolaridade)

Estas narrativas deram conta de uma perceção de irrelevância da escolaridade para suportar a entrada na vida profissional, sublinhando, ao invés disso a ideia de que as tarefas que foram realizar dependiam mais da experiência e da prática do que de conhecimentos, como é possível observar a partir do relato da Joana:

«Nunca me perguntaram a minha escolaridade. (...) foi sempre tudo centrado no que seu sei fazer.» (Joana, 44 anos, 1º ciclo).

No que concerne às experiências de trabalho que ilustram este primeiro tipo inserção profissional, estes relatos desvelam uma relação com a aprendizagem desvinculada de contextos formais e não formais, estando a aquisição das competências necessárias para a sua realização dependentes, sobretudo, de momentos de aprendizagem informal, baseados no ver fazer, na repetição do que outros, os mestres, as patroas/patrões ou os adultos, sabiam fazer e queriam que eles fizessem.

A forma como esta transição para a vida adulta aconteceu contribuiu de forma inexorável para a aquisição e/ou reforço de um conjunto de disposições que desvalorizam a escola e a certificação escolar, ajudando a compreender o distanciamento dos/as entrevistados/as com a educação formal.

Afinal, perante uma inserção profissional que aconteceu apoiada em saberes e competências práticas que puderam ser desenvolvidos fora da escola, que decorreram do exercício de ver e de aprender a fazer, estes entrevistados/as foram confrontados com uma realidade que lhes devolveu que para se trabalhar não era necessário que fossem mais escolarizados e/ou qualificados do que já eram. Ao invés disso, as suas aprendizagens, marcadamente informais, foram acontecendo à luz da reprodução de uma relação de mestre-aprendiz, cuja aquisição de competências aconteceu da mesma forma com que os artesãos aprendiam a sua profissão. Nesta relação, bastou apenas que vissem, ouvissem e reproduzissem o que lhes estava a ser ensinado no contexto prático do exercício daquela atividade profissional.

Em suma, a partir dos relatos referentes a uma transição da escola para o trabalho que aconteceu durante a infância dos/as entrevistados/as, ou seja, que compreendeu formas

de trabalho infantil, encontram-se disposições e representações de inutilidade da escola e do nível de escolaridade para responder às exigências do mercado de trabalho.

(2) *Começar a trabalhar na adolescência: entre o abandono e o cumprimento da escolaridade obrigatória*

Um segundo tipo de transição para a vida profissional encontrado nas narrativas recolhidas, refere-se a uma inserção no mercado de trabalho que acontece durante a adolescência, mais precisamente a partir dos 14 anos idade. Neste caso, estamos perante relatos que ilustram a realidade portuguesa das décadas de 1960 e 1970 relativamente ao lugar ocupado pelo trabalho infantil no tecido económico nacional⁵⁰. Entre as narrativas deste tipo de transição, são poucas aquelas dão conta de situações de abandono da escola antes da conclusão da escolaridade obrigatória em vigor. No entanto, muitas vezes as primeiras experiências aconteceram ainda durante a frequência da escola, através da realização de trabalhos que visavam ajudar as redes familiares, seja na agricultura, seja no trabalho doméstico. Na maioria dos relatos, essas atividades não são referidas como “experiências profissionais”. Veja-se a exemplo os relatos do José e da Amélia:

«Quando eu andava na escola já trabalhava no campo com o meu pai (...) Depois da escola íamos com ele e depois a gente regressava porque os terrenos eram aqui ao pé e depois a gente vinha mais cedo para irmos fazer as coisas da escola.» (José, 55 anos, 1º ciclo)

«Eu comecei a trabalhar na Vindima com 14 anos, mas já trabalhava com os meus pais quando era preciso (...) quando íamos à escola, juntávamos as miúdas, brincávamos, fazíamos as coisinhas em casa. Já tínhamos que fazer e eu até tinha o hábito, já quando estava na escola, de fazer uma lista das tarefas que tinha para fazer, conforme ia fazendo e arriscando.» (Amélia, 53 anos, 1º ciclo)

As experiências profissionais deste segundo tipo de transição para a vida adulta continuam a ser caracterizadas pela informalidade contratual, como é possível atestar na narrativa do José (55 anos, 1º ciclo) que começou a trabalhar, fora dos terrenos agrícolas dos pais, quando tinha apenas 14 anos:

⁵⁰ Sobre Portugal e o trabalho ler: Rodrigues, M. (2012) *Portugal e a Organização do trabalho (1933-1974)* [Tese de doutoramento em Sociologia]. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Sobre a proibição do trabalho infantil em Portugal, ler Diário da República nº150 de 2-7-1998, no qual consta a Resolução do Conselho de Ministros nº75/98.

Sobre o trabalho infantil ler: Neto, C. (2022). *O Trabalho infantil no Portugal do século XX*. [Dissertação de Mestrado em História]. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

«Quando eu saí da escola, ou seja, com catorze anos já estava a trabalhar. Exatamente, com catorze anos já estava a trabalhar para um patrão. Nessa altura, até nem tinha contrato, nem tinha caixa, nem nada. (...) lembro-me que era na distribuição da Laranjina, portanto, acartar caixas, bolos e coisas assim. (...) a empresa era pequena.»

A Marta (55 anos, 2º ciclo) refere que apesar de ter começado a trabalhar aos 14 anos, só a partir dos 18 anos é que era considerado trabalho efetivo, uma vez que não existiam contratos: *«Foi na hotelaria e naquela altura não havia contrato, não podíamos ter, porque o trabalho efetivo era aos 18 anos.»*

Esta realidade poderá ser resultado da marginalidade legal destas inserções, numa altura em que na agenda política a erradicação do trabalho infantil já era foco de tensão entre a Organização Internacional do Trabalho e Portugal (Rodrigues, 2012).

No que concerne ao tipo de áreas profissionais pelas quais os/as entrevistados se foram distribuindo, temos a agricultura, o turismo (hotelaria), a construção civil e a indústria alimentar. Não obstante a sua diversidade, a posição relativa à necessidade, ou não, de certificações escolares como requisitos de acesso e de desempenho manteve-se igual à do primeiro tipo de transição, senão veja-se:

O Válter (55 anos, 2º ciclo) recorda que, na altura em que começou a trabalhar numa fábrica de bebidas, a idade não era um obstáculo e que mesmo mais novos o trabalho que realizavam já era exigente: *«fui trabalhar com 14 anos. Na altura, a idade não era um obstáculo, ou seja, para os adultos, para os mais velhos a nossa idade não era um obstáculo. E eu com 14 anos tive trabalhos duros. Cheguei a tar um dia inteiro a alimentar uma linha com caixas vazias, ou então, às vezes, com caixas cheias a tirar caixas de uma linha de produção. Linha essa que trabalhava a trinta mil garrafas horas, portanto nós tínhamos que pôr, repor e esse trabalho era feito, diariamente nessa instituição.»*

A Marta (55 anos, 2º ciclo) recorda o trabalho num hotel que iniciou aos 14 anos e que compreendia uma série de tarefas para as quais a escolaridade não era determinante, uma vez que representam uma certa continuidade com as tarefas domésticas que cabiam às raparigas naquela altura: *«Começava-se por pôr mesas para o almoço. Varrer salas, compor enquanto os clientes não vinham, pois cada uma de nós tínhamos sete quartos. Arrumar os quartos até o meio-dia. Depois a seguir eram os almoços, fazer almoços, ajudar na cozinha, servir à mesa, ou não. Depois da parte da tarde, depois das salas estarem arrumadas, lavadas, tudo arranjadinho para o jantar, era hora de irmos lavar roupa à mão, passar ferro. Era tudo feito de forma manual, não havia máquinas de lavar, não havia nada. Ali tinha que encerar, tinha que limpar o chão, tinha que fazer coisas, pôr as mesas, talheres, servir à mesa. As patroas é que nos ensinavam essas coisas.»*

Note-se que, existem relatos sobre estas primeiras experiências laborais enquanto trabalhos de férias, que ocorriam apenas durante as interrupções letivas e que também eram mediados/geridos pelos pais dos/as entrevistados/as. Entre estes relatos, encontramos o caso do Hélio (49 anos, 3º ciclo) que nos dá conta de uma inserção que resulta de uma estratégia educativa familiar, que tinha como objetivo contrariar o seu desinteresse pela escola:

«O primeiro trabalho que tive com 14 anos, posso dizer que foi um trabalho de verão, que foi trabalhar como servente pedreiro. O meu pai quis que eu fizesse a primeira aprendizagem sobre o que eu queria fazer na vida, dizendo-me que era importante eu saber que a caneta da picareta era mais pesada que a caneta normal. Era a forma como se poderia dizer assim olha, esta vida que a gente te vai dar agora ou que tu vais aprender vai-te custar muito mais do que se te dedicares aos estudos. E foi realmente, foi difícil. Com 14 anos, começar ali a trabalhar ao lado ali de homens que estão habituados ao trabalho e dar-lhes serventia, não foi fácil. Custou bastante. Foi durante o verão e foi uma coisa informal.»

Aos 14 anos, nestes ensaios de transição para vida adulta, a aprendizagem depois da saída da escola volta a surgir desenlaçada de atividades organizadas de educação não formal, suportadas apenas pela informalidade de um *ver fazer*. No entanto, estes relatos introduzem uma novidade relativamente à transição anterior, que compreende referências feitas à curiosidade e à vontade/gosto de aprender enquanto determinantes de aprendizagens intencionais (informais), com impactos na definição de percursos profissionais futuros de alguns dos/as entrevistados/as, como é possível atestar nos relatos do José e do Válter:

«O que eu sei foi, portanto, comigo, eu próprio e a ver as pessoas a fazer, exatamente. Eu via, portanto, eu tava a trabalhar via as pessoas a fazer e eu era curioso, comecei a fazer também.» (José, 55 anos, 1º ciclo)

«depois lembro-me de ter chegado ao pé da entidade patronal e ter-lhe dito a ele que gostava de aprender uma profissão e ele perguntou-me o que é que eu gostava de aprender e eu disse-lhe que gostava de aprender eletricidade. E ele disse-me que: - “como tu sabes, eu não te posso dar essa oportunidade a ganhar o ordenado que estás a ganhar. Isto foi tão espontâneo que eu lhe disse: - “Sim, mas eu... vai-me ser difícil, mas se for possível eu até pago para aprender!» (Válter, 55 anos, 2º ciclo)

(3) *Começar a trabalhar na idade adulta: entre a oportunidade e o dever de ficar mais tempo na escola*

É ainda possível encontrar um terceiro tipo de transição, no qual o trabalho começa, apenas, depois dos 18 anos de idade.

Os relatos do Sérgio (64 anos) e do Hélio (49 anos), que só transitaram da escola para o trabalho quando tinham 18 anos revelam que, quer a possibilidade de terem ficado mais tempo na escola (condições socioeconómicas favoráveis à permanência), quer um percurso escolar com reprovações, terão influenciado o adiamento desta inserção, quando comparados com outras trajetórias de entrevistados/as da mesma faixa etária.

No caso do Hélio, ainda que as primeiras experiências de trabalho tenham surgido durante as férias escolares, a transição para a vida ativa só aconteceu depois dos 18 anos, quer por motivo das reprovações que experienciou na escola, quer por ter frequentado um curso profissional de dupla certificação em hotelaria, que só iniciou aos 17 anos:

«O maior desafio que eu tive foi o ir para a escola, fazer a formação de cozinha, de hotelaria, com 17 anos. Depois quando regresssei a casa, fui trabalhar num restaurante grande, que fazia muitos casamentos. Eram 200 pessoas para alimentar, mas o pessoal a trabalhar era sempre o mesmo.»

Entre as inúmeras mobilidades geográficas do agregado de origem em busca da melhoria das condições de vida, que foram acompanhando o seu percurso escolar, o Sérgio foi conseguindo permanecer na escola, tendo concluído o antigo 5º ano da Escola Comercial. De acordo com o seu relato, terá saído da escola porque, depois de regressar a Portugal, os pais não conseguiram continuar a suportar as despesas. Apesar de ter o equivalente ao 3º ciclo do ensino básico, refere ter tido dificuldades em encontrar trabalho por ter vindo de Angola sem cumprir o serviço militar. Terão sido os seus amigos que lhe arranjaram o primeiro trabalho, como pescador:

«Quando eles não puderam mais monetariamente, eu fui obrigado a deixar de estudar. Tinha o 5º ano e tive dificuldade em encontrar empregos. Tínhamos vindo de Angola e eu ainda estava a estudar. Eles diziam que se eu não ia cumprir o serviço militar eles não me davam trabalho, porque podia ter de ir depois, podia ser chamado para o serviço militar obrigatório. Então andei nisto uma série de tempo, fui a câmaras, fui a correios, fui a tudo que era sítio, com o meu curso e fui pedir a toda a gente trabalho, mas ninguém me deixou trabalhar. Depois tinha um amigo de infância aqui que já andava ao mar, que me ajudou e eu iniciei a minha profissão como pescador.»

Todavia, é nos relatos dos jovens adultos que o papel da escolaridade obrigatória enquanto determinante da transição entre a escola e o trabalho surge de forma mais inequívoca, embora envolto em alguma ambiguidade. Apesar de continuarem a ser

adultos pouco escolarizados, a sua relação com a escola foi mais longa do que a da maioria dos/as entrevistado/as, fazendo com que sejam, na sua maioria, os adultos mais escolarizados⁵¹.

Em todas as narrativas dos jovens adultos a saída da escola e a inserção na vida ativa foram determinadas pela idade, apesar de não ter sido concluída a escolaridade mínima prevista. Veja-se a exemplo os relatos do Joaquim, do Ricardo e do João:

«comecei a baixar as notas mais qualquer ao normal, por desgosto e fui-me embora. Já tinha os 18 anos, fui-me embora. A decisão foi minha. (...) Depois dali, fui para a Campotec. Estive lá 3 meses.» (Joaquim, 23 anos, 3º ciclo).

«Quando fiz os 18, saí só! (...) Tinha 18 anos quando comecei a trabalhar. Foi na construção civil, sem contrato, eu nunca trabalhei com contrato.» (Ricardo, 20 anos, 3º ciclo).

«Cheguei aos 18 anos e resolvi ir trabalhar, o meu pai como tem uma empresa e também como não tinha vontade de estudar, fui trabalhar.» (Paulo, 18 anos, 3º ciclo).

Esta situação parece plasmar uma relação com a educação formal centrada na sua obrigatoriedade e não no reconhecimento da sua importância para a vida.

As áreas profissionais nas quais se inserem os/as entrevistados/as são diversas, abrangendo desde o *sound design*, ao trabalho numa fábrica de legumes e frutas, a construção civil e a restauração. Tal como nos tipos de transição anteriores, estas primeiras experiências continuaram a ser mediadas pelos pais, ou por amigos, destacando o papel protagonizado pelas redes de sociabilidade e o impacto do volume de capital social do agregado familiar de origem nas trajetórias profissionais dos/as entrevistado/as:

«porque o meu pai tem empresa, porque se o meu pai não tivesse a empresa eu acho que continuava a escola. Por isso é que eu, por isso é que também foi uma das coisas que me fez, facilmente, eu sair da escola.» (Paulo, 18 anos, 3º ciclo).

«A minha mãe é empregada na Campotec, trabalha numa máquina de embalar tomates. Por isso, quando saí da escola foi para lá que eu fui trabalhar.» (Joaquim, 23 anos, 3º ciclo).

⁵¹ Estaremos perante os impactos da alteração introduzida a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que passou a determinar não só o nível de escolaridade, como também a idade com que os jovens podiam sair da escola. Na última alteração à lei da escolaridade obrigatória portuguesa, que data de 2009, os jovens passaram a ser obrigados a frequentar a escola até ao final do 12º ano, ou até atingirem a idade de 18 anos (o que ocorrer primeiro). No que à lei laboral diz respeito, a idade mínima para a celebração de um contrato de trabalho continuou a ser os 16 anos, tal como já acontecia em 1986, apesar de se ter passado a requerer, para além da idade, a conclusão da escolaridade obrigatória, ou a matrícula e a frequência do nível secundário de educação (código civil, artigos 122º. e 123º.). O cumprimento desta lei, no caso do/as entrevistados/as mais novos parece dar conta do sucesso das medidas adicionais para garantir o seu cumprimento e atuar no abandono escolar precoce, também ele um desafio do sistema educativo nacional (Estêvão e Álvares, 2013), pelo menos na idade de saída.

«Tinha 18 anos, eu estava basicamente sem fazer nada em termos de estudos e profissionalmente. E a minha tia perguntou ao meu tio se havia a possibilidade de eu começar a trabalhar, ir em estágio, começar a ser ensinado por ele, enquanto trabalhava com ele. E foi isso exatamente que aconteceu.» (Rui, 24 anos, 3º ciclo).

Sobre os contextos destas inserções, e as representações destes/as entrevistados/as relativamente à educação e à aprendizagem, se em algumas experiências profissionais e tarefas se continua a identificar a presença da aprendizagem informal como via de aquisição de competências, suportada pelo *ver fazer*. Outras dão conta de situações ligeiramente distintas, baseadas em ideias/visões de que determinadas competências serão inatas ou mais prováveis em determinadas gerações. Veja-se, a exemplo, o caso das competências digitais que, de acordo com alguns relatos, parecem depender da sorte de se ter nascido numa determinada geração e/ou da facilidade que isso representa na aquisição e domínio destas competências. Relativamente à música, são também referidas a criatividade e a musicalidade como atributos (inatos) mais relevantes do que qualquer aprendizagem teórica. O relato do Rui (24 anos, 3º ciclo) ilustra-nos esta visão:

«tem a ver com a minha facilidade em tecnologia e a sorte, também, de ser da minha geração. Quer dizer, não nascemos com smartphones, nem I pads, mas...temos facilidade. o resto é muito criatividade, o que nós tencionamos fazer com aquilo e o que nos deixarem fazer com aquilo. Não acho que seja uma necessidade ter muita teoria musical para fazer o que eu faço e há muitos músicos e bandas que não têm teoria musical e são, como é que se diz, têm musicalidade, têm aquela cena deles e a sensibilidade para trabalhar neste tipo de coisas.»

Para além destes atributos que parecem surgir como competências inatas que as pessoas ou têm, ou não têm a sorte de ter, extravasando, dessa forma, as aprendizagens que resultam da escola e/ou de outros percursos de educação, o mesmo relato sublinha a importância da experiência e uma relação com a aprendizagem baseada no autodidatismo:

«eu trabalhava muito sozinho e fazia questão de aprender muito sozinho, para além de aprender muito com o meu tio. Por isso, sempre foi muito autodidatismo, estudar muito em casa, eh, para ficar bom naquilo e com o meu tio também, claro. E depois a experiência veio com os trabalhos, muitos projetos que iam aparecendo em áreas muito diferentes, conhecer vários aspetos do som e do que se pode associar, a imagem, o vídeo... tudo.»

A narrativa do Paulo (18 anos, 3º ciclo), volta a referir uma relação com a aprendizagem centrada no *ver fazer* e no *saber-fazer* e ausente de outros contextos de educação e aprendizagem organizados, mesmo que não formais, reproduzindo a mesma lógica de mestre-aprendiz encontrada noutros relatos dos outros dois tipos de transições para a vida adulta já aqui retratados. Assim, e pelos mesmos motivos, poderemos estar

perante contextos profissionais que contribuíram para a aquisição de disposições e representações que não atribuem à escola relevo enquanto via de acesso à vida adulta e à esfera profissional e produtiva:

«É aprender no dia-a-dia, com certas conversas com amigos a gente sabe de coisas que não sabia antes, da vida, coisas da vida, várias coisas. Ensinam-me e eu aprendo. No meu trabalho, no meu caso, é a ver fazer e é depois fazer para eles verem se tá bem, ou se tá mal.»

Entre os/as entrevistados/as jovens adultos também se encontrou quem não tivesse conseguido, até à data da entrevista, concretizar uma transição para o mercado de trabalho. O/a Mel tem 18 anos, e saiu da escola há pouco tempo, com apenas o 2º ciclo do ensino básico, mas embora já andasse há alguns meses à procura de trabalho, à data da entrevista ainda não estava a trabalhar, porque morava numa aldeia e não tinha transportes para se deslocar, o que foi inviabilizando algumas propostas que foi encontrando:

«Estou desempregada, nunca trabalhei. Já tive ofertas de trabalho na Patrícia Pilar (indústria de frutas) e num restaurante ao pé de onde eu morava. Não aceitei por causa do transporte, eu mudei-me para uma aldeia e o transporte lá é complicado. (...) não tenho carta.»

Este relato ilustra uma das principais dificuldades dos jovens que vivem em contextos rurais, que já não estão a frequentar modalidades educativas e que estão desempregados, vulgarmente designados por jovens NEET⁵²: a mobilidade⁵³.

Os três tipos de transição entre a escola e o mercado de trabalho aqui retratados permitiram identificar elementos comuns na relação dos/as entrevistados/as com a educação e com a aprendizagem, depois da educação inicial. Com efeito, na maioria das trajetórias profissionais relatadas, o início da vida ativa foi mediado por redes de sociabilidade e aconteceu à margem de processos formais de recrutamento, tornando-as independentes dos níveis de escolaridade, o que lhe parece ter concedido uma certa imagem de inutilidade prática na vida adulta.

⁵² *Not in Education, Employment, or Training* (NEET), refere-se aqueles que estão desempregados/as e que não estão a estudar e/ou a frequentar formação profissional (Mascherini, 2018).

⁵³ Entendida como uma competência e característica importante da atividade humana, a mobilidade é o que nos permite ir de uma localização para outra, o que no caso dos jovens é o que torna possível a participação em determinados contextos profissionais, educativos e sociais. As áreas rurais caracterizam-se por baixa densidade populacional e, por isso, por uma escassez de ofertas de determinados serviços, como são exemplo os transportes públicos (Prieto-Flores e Gasparovic, 2022). Nesta narrativa, a dificuldade referente à mobilidade apresenta-se como um obstáculo à transição para a vida adulta, uma vez que tem impedido a inserção deste/a entrevistado/a no mercado de trabalho, restringindo e adiando a sua autonomização.

Sobre estes momentos de transição, importa referir, ainda, que os/as entrevistados/as iniciaram a sua vida ativa em contextos em que as redes de sociabilidade constituídas pelos colegas de trabalho, também eram pouco escolarizadas. Tal como é possível aferir a partir dos relatos do Ricardo e da Marta:

«Trabalhavam lá poucas pessoas, cinco ou seis. Era senhores de idade. Aqueles pedreiros, memo pedreiros de ofício. Normalmente, devem ter o 4º ano ou assim.» (Ricardo, 20 anos, 3º ciclo)

«Nós éramos miúdas, entramos com 14, 15 anos, que eram as minhas colegas de escola e ninguém tinha escolaridade mais que eu.» (Marta, 55 anos, 2º ciclo)

A forma como foram vivenciadas estas transições para a vida ativa terá contribuído para reforçar a ideia de que as aprendizagens significativas já não estariam dependentes de aprendizagens teóricas, formais, ou seja, da escola, tornando desnecessário um qualquer projeto de retorno à educação formal.

10.1.2. Trajetórias profissionais: entre empregos, entre o emprego e o desemprego, entre o emprego e a reforma.

Passando agora para a análise das trajetórias profissionais dos/as entrevistados, identificaram-se três tipos de trajetórias, relativas aos fluxos e características destes percursos, consideradas relevantes para a compreensão do seu impacto na relação com as disposições sobre a importância da educação formal na idade adulta: (1) a transição entre empregos; (2) entre o emprego e o desemprego e (3) entre o emprego e a reforma.

(1) *Transição entre empregos*

Analisando a quantidade de experiências profissionais e a diversidade de contextos e tarefas a que essas experiências se reportam, encontramos, entre os entrevistados/as, desde percursos profissionais que retratam nove experiências a outros que mencionam apenas uma. Note-se que estamos perante transições que não experienciaram situações de desemprego, ou seja, para quem o trabalho, com maior ou menor diversidade de contextos profissionais e/ou número de experiências, aconteceu numa espécie de contínuo, sem interrupções.

Mesmo nos casos em que, ao longo da trajetória, só se identifica uma atividade profissional é possível verificar que esta se foi transformando, contrariando, de alguma maneira, a ideia de homogeneidade dos percursos, ou de contextos profissionais

estagnados e/ou tarefas repetitivas. A título de exemplo temos as narrativas da Graça e do Joca, que nos dão conta da forma como uma menor quantidade e diversidade de experiências profissionais, se pode traduzir em trajetórias tão diferentes. Para a Graça (61 anos, 1º ciclo), a sua primeira experiência, ainda no tempo de escola, foi a agricultura e a saída da escola terá sido motivada pela vontade de lá permanecer. Porém, dentro da agricultura foi-se dedicando à criação de diferentes animais e à sua venda a partir de casa e/ou em matadouros. A essa atividade acrescentou ainda as vinhas e depois a plantação de alhos e a sua comercialização. Esta diversidade foi trazendo novas responsabilidades e, por isso, oportunidades de aprendizagem e de outras relações profissionais:

«Criei e vendi animais aí uns seis, sete anos. Depois voltei-me para os alhos. Comprei esse terreno grande, semei alhos. E depois, pronto, deixei os animais, porque não tinha tempo. Ou bem que era uma coisa, ou bem que era outra. Só na altura da sementeira, ou da apanha, ou da monda é que eu tinha de lá estar mais horas. O resto era esperar para ver crescer. Também tivemos vinhas, mas durou pouco tempo. Arranquei-as para semear os alhos (...) Escoava os alhos, iam para a Madeira e havia muita facilidade. Levavam-se à feira e depois haviam aqueles intermediários que compravam e já sabiam para quem iam vender, sabiam se iam barcos para cada país, para a Madeira, para os Açores, e então podia-se vender três ou quatro toneladas logo numa feira.»

Outro exemplo é a trajetória do Joca (43 anos, 2º ciclo, sócio-gerente de um talho), que, apesar de só ter trabalhado como talhante, a partir de determinada altura adquire a empresa dos pais (talho) e assume a sua gestão, bem como todas as tarefas relacionadas com o funcionamento do talho e de uma atividade complementar dedicada à produção animal:

«Aos 11 anos vim trabalhar para o pé dele no talho. E hoje continuo ali. Tinha 31 anos, quando peguei na firma dos meus pais, que, entretanto, já só era parte da agricultura e da criação de animais. Agora eu sou sócio-gerente, mais a minha esposa. Abro às quatro e meia da manhã, e é começar a fazer o balcão de manhã. Desmanchar as carnes, fazer a montra, aviar as encomendas para os restaurantes e para os refeitórios, é atender o público. Durante a tarde, é assim uns vão para os chouriços e para as farinheiras, outros para as salsichas, outro vai para o gado, e eu ando em todo o lado ao mesmo tempo, pronto. (...) Temos contabilidade organizada, mas só mesmo para tratar da papelada, porque a gestão somos nós que fazemos.»

As narrativas recolhidas permitem observar, também, que a maioria das trajetórias profissionais revela inserções para as quais o nível de escolaridade não foi considerado condição ou via de acesso, sobretudo nos casos em que os/as entrevistados/as trabalham por conta própria, ou que herdaram dos pais a sua profissão/negócio. Contudo, e embora

não tenham sentido a necessidade de mobilizar o seu nível de escolaridade para se inserirem e movimentarem no mercado de trabalho, os relatos desvelam a presença de uma consciência e reconhecimento dos desafios de se ser pouco escolarizados entre empregos, sobretudo, perante a ameaça de se ficar desempregado:

«Quanto à nossa idade, nós conseguimos arranjar trabalho facilmente tendo o sexto ano. Hoje já não é bem assim, mas nunca senti essa dificuldade. Trabalho por conta própria, trabalho com os meus pais desde sempre. Mas se eu hoje fosse à procura de emprego, não sei como é que seria.» (Joca, 43 anos, 2º ciclo, sócio-gerente de um talho)

Noutros casos, apesar de uma acumulação de várias atividades profissionais, a análise das mesmas revela que o tipo de tarefas desempenhada remete para experiências profissionais próximas, sobretudo no caso de atividades no âmbito dos serviços pessoais e outros semelhantes. São, sobretudo narrativas de entrevistadas do sexo feminino que se, numa primeira análise, parecem revelar uma alteração significativa entre as diferentes áreas de inserção pelas quais foram passando (servir, costura, educação, limpezas), quando se observa com maior pormenor percebe-se que todas essas áreas estão, de alguma forma, inseridas em áreas relacionadas e consideradas como extensão do domínio privado e do cuidar. Vejamos a exemplo o caso da Rosário (64 anos, 1º ciclo, assistente operacional numa escola) que, apesar de ter passado por seis experiências diferentes ao longo do seu percurso profissional, o tipo de atividades que foi desempenhando em cada uma delas dá conta de uma certa uniformidade e continuidade das tarefas e, por isso, das aprendizagens. Neste relato, encontra-se, inclusivamente, uma referência a uma altura em que a entrevistada sentiu que passou por um retrocesso na complexidade das tarefas e uma ausência de novas aprendizagens:

«Foi tudo informal, sem contrato. Era tomar conta das miúdas, ajudar lá a limpar a casa. (...) Depois fui para casa, era a época da azeitona e eu fui para casa ajudar a minha mãe. (...) depois de aprender costura acho que fui para Coimbra, para casa de um casal tomar conta dos filhos. Sei que fui para lá, não sei se foi alguém que falou com a minha mãe. Ficava com eles e fazia comida, aprendia a fazer essas coisas, passava a ferro (...) depois fui trabalhar com essa minha tia lá numa, aquilo era tipo uma pensão, tinham quartos, tinha o restaurante. Fazia as camas, limpava os quartos, ajudava na cozinha. (...) foi uma colega do meu marido, que é professora ali no Núcleo (...) era uma escola de pacientes auditivos. Foi onde eu gostei muito de trabalhar. (...) Depois tive de fazer exames para entrar nos quadros da Escola. Era para ser auxiliar da ação educativa. Depois passámos, desculpe a expressão de cavalo para burro (refere-se à passagem de auxiliar educativa para assistente operacional). Só era preciso o 4º ano, hoje

para se ser auxiliar acho que já o 12º ano, ou o 9º. (...) o meu dia a dia é limpar, limpar, limpar, limpar. Eu digo que emburrei, pronto.»

Tal como já tinha sido referido, neste tipo de transições, não foram experienciadas situações de desemprego. Em alguns dos casos relatados, é possível perceber que a agricultura foi funcionando com uma espécie de escape que procurou responder a duas situações distintas. Por um lado, funcionou como um contínuo profissional, ou seja, uma atividade na qual, os/as entrevistados/as, permaneceram ao longo da sua trajetória, não tendo de passar por processos de recrutamento ou de procura de emprego. Por outro, foi sendo uma atividade utilizada como recurso, uma vez que a possibilidade de lhe regressar, em situações de maior volatilidade do mercado de trabalho, terá permitido evitar situações de desemprego. A narrativa da Marta (55 anos, 2º ciclo), é um dos exemplos de uma situação em que a opção pela agricultura surge como resposta à volatilidade e à exigência do mercado de trabalho. Inicialmente, trabalhou em hotelaria e restauração, mas depois de casar diz ter optado pela agricultura. Mais tarde, refere ter-se especializado em agricultura biológica, para contornar os desafios que a própria agricultura a fez enfrentar, e desde então é nessa área que tem trabalhado, há já 21 anos, com o marido:

«Fui trabalhar num restaurante, servir à mesa (...) os horários eram extensos. (...) Não, não sei o que o desemprego (...) desde que me casei o trabalho no campo foi uma opção de vida. O meu marido decidiu tirar o curso de jovem agricultor e fomos para a agricultura, já tínhamos o terreno (...) Depois, passados anos, começámos a ver que aquilo não havia desenvolvimento, não havia... as pessoas ficavam com as coisas e não nos pagavam. (...) Depois falámos com pessoas amigas sobre a agricultura biológica e comecei na agricultura biológica. É uma opção de vida. (...) Nós trabalhamos em conjunto (...) às vezes são jornadas de trabalho de dezanove horas, mas não é todos os dias.»

A narrativa da Graça (61 anos, 1º ciclo), exemplifica trajetórias em que o trabalho agrícola nunca deixou de ser uma constante. Começou a ir ainda em criança para o campo ajudar os pais e diz que gostava (gosta) muito desse trabalho. Depois de ter casado, estendeu a ajuda aos sogros, que também tinham animais e terreno agrícola e, pouco a pouco, foi-se autonomizando, primeiro através da produção e comercialização de animais e depois na plantação e comercialização de alhos. O trabalho agrícola, mais do que uma continuidade, surge como um refúgio, um trabalho livre, que não stressa e que permite gerir o tempo:

«O meu trabalho é o meu refúgio, eu dou muito valor à natureza. (...) Gostava de ir para a terra com os meus pais. Ajudava, também os meus sogros. Depois comprámos uns animais e

começamos a fazer criação. (...) Tratar dos porquinhos foi a minha irmã que me ensinou, dos bois foram os meus pais. Criei e vendi animais aí uns seis, sete anos. Depois voltei-me para os alhos. (...) comprei um terreno grande, semeei alhos e depois, pronto, deixei os animais porque não tinha tempo. (...) é um trabalho que não é tão stressante (...) Assim ia gerindo o tempo.»

Entre os relatos, também se encontram-se situações em que a opção de se tornarem trabalhadores por conta própria lhes tem permitido manter-se distantes do desemprego e da necessidade de ‘saltitar’ entre empregos, como é possível atestar a partir do relato do Sérgio e do Joel:

«Comprei uma embarcação e depois comecei eu por minha conta (...) Estive doze anos como empresário e dono de barco. Quando eu vendi o barco, acabei com a pesca.» (Sérgio, 64 anos)

«Depois abri a minha empresa. Tenho uma empresa de pintura de construção civil, com pessoas a trabalhar para mim e eu gosto mesmo muito, muito do trabalho que eu faço.» (Joel, 51 anos, 1º ciclo, sócio-gerente de uma empresa de pintura da construção civil)

Analisando o impacto das transições entre empregos nas disposições em torno da educação formal, ficou evidente que estamos perante situações que foram acontecendo à margem da necessidade de um aumento do nível de escolaridade. Se em alguns casos a aprendizagem informal foi complementada por momentos de educação não formal, como poderemos observar mais à frente⁵⁴, na sua maioria o *ver fazer* e a aprendizagem pela experiência foi predominante entre os/as entrevistados/as cujas trajetórias profissionais aconteceram sem a presença do desemprego.

(2) Entre o emprego e o desemprego

Embora no caso dos/as jovens adultos/as, atendendo à entrada recente para o mercado de trabalho, pudesse ser expectável encontrar um menor número de experiências de trabalho, a realidade é que estes relatam várias experiências de oscilação entre o emprego e o desemprego, o que tem contribuído para o aumento do número de experiências. Esta situação, de que é exemplo a trajetória do Ricardo, reflete a precaridade e volatilidade dos contextos nos quais estes entrevistados se têm *tentado*⁵⁵ tornar adultos, mas também a

⁵⁴ Ler, a este propósito o relato do Válder no 2º tipo de transição (entre o emprego e o desemprego) e/ou ponto 10.4.

⁵⁵ A palavra *tentado* ao invés de *tornado* visa sublinhar a dificuldade destas transições para a vida adulta perante a impossibilidade de se autonomizarem financeiramente. Note-se que, apesar de três destes entrevistados deste grupo residirem fora da casa dos pais, nenhum deles consegue sustentar sozinho essa decisão relevante para o seu processo de autonomização, dependendo das famílias de origem e/ou dos cônjuges, como é o caso da Rosa (28 anos, 3º ciclo). Os/as restantes, continuam a ter de viver em casa dos pais.

existência de lacunas em competências transversais para o mercado de trabalho. Com 20 anos e o 3º ciclo, o Ricardo trabalha desde os 18 anos e em dois anos já acumula cinco experiências profissionais diferentes, pouco duradouras, a maioria sem contratos, intervaladas por três períodos de desemprego durante os quais não recebeu subsídio de desemprego, por ter trabalhado sem contratos. À data da entrevista estava desempregado e sem perspectivas de trabalho:

«Tinha 18 anos quando comecei a trabalhar. Foi na construção civil. Sai porque a empresa entrou em falência. Estive sem trabalhar para aí uns três ou quatro meses. Andava à procura de trabalho e não estava a receber subsídios. Depois fui para Lisboa, fazer distribuição de publicidade, mas não pagavam nada e era muito cansativo. Acho que tive lá para aí um mês e sai logo. Fui deixando currículos, mas era muito complicado me chamarem. Depois lá arranjei trabalho, na construção civil como servente, sem contrato. É complicada esta área e sempre sai para tentar arranjar uma coisa melhor, só que depois nunca arranjo uma coisa melhor e acabo por sempre me meter e por ir sempre parar à construção civil outra vez. Depois também estive no Shopping, nas massas. Estive lá nem um mês, foi a primeira vez, ou a única vez que eu fui despedido. Eu acho que faltei e como ainda tava no primeiro mês, tava mais ou menos à experiência, despediram-me. (...) Depois desse acho que foi mesmo a jardinagem. Foi o meu último emprego, para aí há um mês ou dois. Tive uns problemas com o patrão, chocámos mesmo. (...) Estou desempregado há um mês ou dois. Eu acho que não tenho direito a receber nada. Às vezes tenho uns biscatezinhos, mas é pouco.»

Entre os que apresentam um maior número de experiências de trabalho ao longo das suas trajetórias, estão, sobretudo, entrevistados do sexo masculino, como o Hélio e o Válter, que passaram por nove tipos de trabalhos diferentes. No entanto, quando se analisam de mais perto estas trajetórias, percebe-se que apesar da incontestável diversidade de ambos os percursos, é possível encontrar algumas diferenças. Existem trajetórias com muitas experiências de trabalho dentro de um mesmo setor, mas em que se repetem as mesmas tarefas (ex. cozinheiro); e outras em que se encontram muitas experiências de trabalho entre setores diferentes e com uma enorme variedade de tarefas e atividades realizadas.

Na trajetória profissional do Hélio (49 anos, 3º ciclo), os trabalhos de verão começaram quando este tinha apenas 14 anos e estavam relacionados com a construção civil e com a agricultura. Depois de terminar um curso profissional em Hotelaria, passou a trabalhar na restauração, como cozinheiro. Como era uma área volátil (sazonal), a sua trajetória é marcada por uma miríade de experiências em muitos restaurantes diferentes, mas sempre com a mesma função e tarefa (cozinheiro). Foi a trabalhar no ramo da

Hotelaria que decidiu emigrar para Suíça, onde esteve a trabalhar de forma ilegal, tendo, por isso, acabado por regressar. A crise experienciada pelo país na década de 90, dificultou o trabalho na restauração, motivo pelo qual acaba por deixar esse setor, mudando de área e tornando-se Polícia de Segurança Pública:

«O primeiro trabalho, posso dizer que foi um trabalho de verão, que foi trabalhar exatamente como servente pedreiro. (...) No ano seguinte, como estávamos numa zona agrícola, havia lá a palha e essa coisa toda. E foi o meu primeiro verão a carregar palha. Era informal, não havia contratos, não havia nada. (...) Depois fui para um restaurante, o pessoal a trabalhar era sempre o mesmo, era eu e mais quatro mulheres. Trabalhei nesse restaurante, depois trabalhei num outro, e fui mudando assim, nunca saindo muito (...) Eram contratos de seis meses. Depois vim da tropa e houve a oportunidade de ficar com o último restaurante onde eu estive a trabalhar. E tive o restaurante durante seis meses. Não deu certo e acabei por ir trabalhar 'ao negro' (ilegal) na Suíça. Fiquei cerca de um ano nesse restaurante, dividido entre dois patrões. Um dia fui apanhado pela polícia a trabalhar no restaurante, pediram-me o contrato e eu não tinha. E pronto, foi assim a minha passagem pela Suíça (...) Quando entrei na polícia, para a escola prática teria já 27 anos. Entrei no último ano que podia entrar para a polícia.»

O percurso do Válter (55 anos, 2º ciclo) é, de todos, aquele que melhor ilustra uma relação positiva entre *quantidade* e *diversidade*, apesar de os motivos que estiveram na origem dessa multiplicidade de experiências, estivessem relacionados com diferentes fases da história de instabilidade económica do país. A sua primeira experiência profissional aconteceu quando tinha apenas 14 anos, logo após a decisão de sair da escola. A vaga que preencheu na fábrica em que trabalhava o pai abriu-lhe portas para a área da indústria, da eletricidade e da manutenção, mas o seu percurso narra uma miríade de experiências diferentes, entre as quais o desemprego de longa duração - desde aprendiz e operário, a eletricista, passando por ciclista profissional, motorista de camiões, formador e montador de equipamentos didáticos, e técnico de manutenção numa fábrica:

«fui trabalhar com 14 anos (...) nós tínhamos que pôr, repor, ou seja, estar a alimentar essa linha com caixas cheias com garrafas (...) depois lembro-me de ter chegado ao pé da entidade patronal e ter-lhe dito (...) que gostava de aprender eletricidade. Fui aprender a ver fazer (...) Fiz também um percurso, neste caso, no desporto, no ciclismo (...) tive 5 anos como profissional, mas acabei por abandonar a carreira de atleta, porque os honorários que me pagavam eram abaixo do que eu considerava justo (...) Foi-me oferecido, logo de seguida, pelo meu sogro um trabalho na empresa de camionagem. Fui tirar a carta de pesados e comecei a trabalhar como motorista de pesados na sua empresa. Saí de um dia para o outro e fui trabalhar por conta própria. Fui trabalhar na eletricidade, trabalhos habitacionais. Entretanto (...) começo a fazer a

reparação de compressores em laboratórios, salas de consultórios de dentistas, blocos operatórios. Eu era o único reparador oficial desse equipamento no nosso país (...)era responsável pela colocação e montagem nos respetivos estabelecimentos de ensino do país inteiro (...) fazia a montagem, colocação e dava a formação sobre os respetivos equipamentos no Parque Escolar.»

Entre as diferentes experiências supracitadas, a trajetória do Válder foi espelhando os altos e baixos da economia nacional. A determinada altura do seu percurso profissional, viu-se confrontado com uma situação de desemprego de longa duração, que retrata como tendo sido um momento de rutura biográfica e de crise identitária:

«Depois sofremos aqui aquilo que foi a grande crise do nosso país, senti que o trabalho começou a escassear (...) a empresa, em pouco tempo, começou a sofrer também com esta crise, apesar de ser uma empresa espanhola, e na filial que eles tinham em Portugal a primeira pessoa que teve de sair, foi a última que entrou, fui eu. (...) Fugiu tudo o que era chão (...) A empresa passou-me uma carta para eu ir para o fundo do desemprego. Tive uma dificuldade muito grande em entrar, explicar e ter que aceitar aquilo que me estava a ser cedido. Era ter que, entre aspas, ter que estar a mendigar, estar a receber sem trabalhar. Comecei a fazer uma procura exaustiva de emprego e por incrível que pareça, nunca me apareceu nada. Tive muita vergonha mesmo. Nessa altura não conseguí entender, porque contava ser uma pessoa com muitas valias, mas nesse momento perdia-as todas, ou seja, o meu inconsciente fez-me perdê-las todas. Escondia-me o dia inteiro, eu não queria que ninguém soubesse que eu estava em casa. Eu tive dentro dessa situação, não sei se foi um ano e meio.»

As tentativas de regresso ao trabalho fizeram-se a partir de múltiplas estratégias, da participação em processos formais de recrutamento, cujas ofertas eram mediadas pelo Instituto de Emprego e de Formação Profissional (IEFP), à curta experiência de emigração e frequência de modalidades de educação não formal. Sobre esta fase, o Vítor conta que, apesar de ser pouco escolarizado, a sua experiência profissional na área da manutenção acabou por ser uma desvantagem, ouvindo de empresas que tinha currículo a mais para a vaga que queriam preencher:

«fui lá apresentar o meu currículo para uma entrevista. Fui à entrevista, levei tudo o que era as minhas mais-valias e depois recebo um telefonema da empresa a dizer que tinha duas notícias para mim, uma boa e outra má. E ela disse: - “a má é que não foi aceite na empresa (...) a boa é porque o seu currículo é de tal forma enriquecido para o lugar que está proposto a ser preenchido, que o senhor não iria ficar agradado. O seu currículo é um currículo de chefia.”. Eu ainda insisti e disse que podia rasurar o currículo e fazer uma entrevista como um funcionário normal, mas ela disse-me que não, porque depois na empresa as minhas ambições iriam crescer

e os colegas iriam-se aperceber e isso poderia ser mau. Cheguei, nessa altura, a ponderar no currículo que era feito, omitir informações.»

O relevo atribuído à experiência e às competências técnicas detidas pelo Válter, e não na sua escolaridade, poderá significar a presença de disposições de desvalorização da certificação formal, em alguns setores económicos nacionais. Na realidade, podemos estar perante situações que contribuíram para a aquisição/reforço ou manutenção, pelos/as entrevistados/as, de disposições que desvalorizam a importância da escolaridade e, por conseguinte, da participação em modalidades de educação formal durante a idade ativa e no decorrer do seu percurso profissional.

A oportunidade de regressar ao trabalho acabou por surgir através das suas redes de sociabilidade e, mais uma vez, dependente de competências técnicas e das experiências profissionais do Válter, isto é, do que *sabia-fazer* e não das suas qualificações formais:

«Essa pessoa foi conhecendo os meus trabalhos anteriores, ou seja, foi sabendo o que é que eu fazia. Houve alguém que lhe disse. Eu depois conheci-o antes de ir para Moçambique. Foi-me apresentado por uma pessoa amiga. É claro deixei tudo o que tinha feito em Moçambique, deixei tudo o que tinha, foi um virar de costas. Acabei por aceitar este projeto, é um projeto que eu, que até à data de hoje faço e executo. Só a única coisa que eu não faço na empresa, por bem dizer, é receber o dinheiro dos clientes e fazer pagamentos.»

Ainda assim, das trajetórias que apresentam maior número e diversidade de experiências profissionais, o relato do Válter também é o que melhor ilustra uma relação ativa com diversos contextos de aprendizagem ao longo da sua trajetória, nomeadamente a participação em atividades de educação não formal. Curiosamente, o enfoque nas competências técnicas reforçado pelo mercado de trabalho e, por conseguinte, a frequência de modalidades não formais de educação e aprendizagem, parecem ter contribuído para a emergência de sentimentos de arrependimento sobre não ter prosseguido os estudos para além do 2º ciclo, embora não se tenham relevado como argumentos suficientemente fortes para o fazer retomar processos formais de educação:

«era o sindicato de que fazia parte e onde tirei os níveis, neste caso, para chegar a oficial de primeira e fui oficial de primeira no sindicato (...) Mais tarde, isso deixou de ter qualquer tipo de valias e depois, claro, tive que procurar e fui à direção geral de energias tirar um curso de técnico responsável de instalações elétricas (...) Depressa recorri a tirar a carta, neste caso, de pesados. Foi uma das alturas em que comecei a perceber da pena de ter abandonado, porque a escolaridade poderia ser uma facilidade para o resto de vida, para o meu percurso de vida. Digo isso porque, em pouco tempo, a teoria que era dada nas aulas de mecânica, sem eu conhecer nada sobre mecânica, tinha uma facilidade de aprendizagem e de explicação daquilo que estava

a ser dado e claro, tirei a carta profissional, neste caso a parte mecânica e a parte de condução. (...) Foi quando eu fui à Dinamarca e tirei uma formação desses equipamentos (...) Então, foi-me facultado, outra vez gratuitamente, para que eu tirasse formações de energias alternativas e tirei todas essas formações (...) quis tirar uma formação de variadores de velocidades e de autómatos (...) Houve uma formação que acabei por tirar (durante o desemprego) que foi um curso de Excel, que achei bastante importante.»

A diversidade de formações nas quais o Válder foi participando ao longo das suas transições entre empregos e o desemprego, reflete a importância do setor profissional e das atividades/tarefas realizadas no envolvimento dos adultos em percursos de educação e aprendizagem ao longo da vida, mesmo dos menos escolarizados. A educação não formal parece, assim, surgir como uma oportunidade de atualização quer das competências, quer da identidade aprendente (Cedefop, 2016) dos/as adultos, podendo revelar-se como um investimento relevante enquanto estratégia para impulsionar situações de retorno à educação formal.

Não obstante, e apesar das experiências de frequência de ações de formação encontrarem eco nos relatos de outros/as entrevistados/as, como são exemplo a Rosário e o Hélio, a verdade é que as oportunidades de aprendizagem não formal nem sempre são avaliadas positivamente. Enquanto funcionários públicos, estes foram sendo confrontados com a obrigatoriedade de participar em atividades de educação não formal, mas consideram que não terão contribuído para alterar as suas posições de partida. Como Assistente Operacional de uma escola, a Rosário (64 anos, 1º ciclo) relata-nos alguns dos momentos não formais de aprendizagem pelos quais foi passando ao longo do seu percurso, sempre mediados pela escola na qual trabalha:

«Fiz formações de computadores, do primeiro nível. Ainda andei a fazer uma formação sobre livros, sobre como os restaurar (...) depois fiz outro sobre certas doenças que há aí muitos meninos que têm, e que é preciso depois saber lidar com eles, pronto, mas agora já há uns anos que não... se calhar há uns quatro ou cinco anos, ou mais que não faço (...) Nunca fui à procura de cursos ou de formações, foi sempre através da escola.»

No caso do Hélio (49 anos, 3º ciclo), e a partir do momento em que se tornou Polícia de Segurança Pública, a frequência de ações de formação está diretamente relacionada com a necessidade de adquirir competências técnicas específicas de determinadas áreas de intervenção:

«Sempre que mudamos de área de intervenção temos formação. Não há progressão, nós mudamos de função, mas o ordenado é sempre o mesmo. A atividade é que é diferente e a formação que nos dão é específica para aquela área, ou é geral.» (Hélio, 49 anos, 3º ciclo,)

Nestes relatos, a experiência obrigatória da educação não formal não só não é referida como oportunidade de atualização da sua identidade aprendente (Cedefop, 2016), como também não deu lugar a reflexividades sobre a relação destes /as entrevistados/as com a educação formal.

O desemprego é uma realidade com a qual alguns dos/as entrevistados/as se têm confrontado ao longo da sua vida laboral. É entre as transições entre o emprego e o desemprego que se torna possível captar as diferentes estratégias encetadas por estes adultos para se movimentarem e sobreviverem no mercado de trabalho, apesar dos seus baixos níveis de escolaridade. Estas estratégias desvelam graus de autonomia distintos, mas acima de tudo revelam a importância do capital social na definição das suas trajetórias profissionais. Os relatos recolhidos permitem identificar três estratégias distintas para lidar com as situações de desemprego: (I) estratégia de (e)migração, (II) estratégia de recurso a serviços de orientação; (III) estratégia de mobilização de capital social.

I. Estratégia de (e)migração

A estratégia de emigração como resposta ao desemprego surge relatada pelo Hélio e pelo Válder que são os únicos entrevistados que nasceram fora de Portugal Continental, trazendo a mobilidade geográfica como parte das suas experiências biográficas. O Hélio (49 anos, 3º ciclo), narra um percurso profissional na área da hotelaria que acaba por não correr bem, obrigando-o a vender tudo, deixando-o desempregado e dependente do agregado familiar de origem. A oportunidade de emigrar para a Suíça, estratégia comum para os jovens na região em que morava, surgiu durante essa fase, através de redes de sociabilidade (família alargada):

«Eu fechei o restaurante, entreguei tudo, e depois estava ali naquela época, foi uma altura em que uma prima minha que lá estava veio de férias e depois ela disse: - " porque é que não vais para a Suíça comigo? Vais lá, vês, eu também não tenho contrato, eles não estão a fazer contratos, mas olha, estou lá a trabalhar, ao negro (ilegal) (...) Era a restauração a oportunidade de trabalho lá. Porque há sempre, mas que não tem contratos. (...) Fui logo e gostei muito. Cheguei lá estive duas semanas sem arranjar trabalho, fiquei na casa do meu primo e da minha prima, ia trocando. Fiquei numa zona com muitos portugueses e galegos, pelo que pouco me serviu saber falar francês. Encontrei trabalho por intermédio da minha prima.»

O Válder (55 anos, 2º ciclo), esteve desempregado durante um ano e meio e é durante essa fase que surge a oportunidade de ir para Moçambique para abrir por lá uma empresa na área da eletricidade. A experiência e a formação que tinha valeram-lhe um estatuto superior ao que lhe era permitido aceder em Portugal:

«Marco uma passagem para ir a África, pensava que era ali que estava o meu suporte de vida, a continuidade do meu suporte de vida. Fui para Moçambique (...) quando chego a Moçambique começo a construir, aí sim, uma empresa na área de eletricidade. Levei toda a documentação que tinha. Todas as formações que tinha. Fui chamado a um gabinete de avaliação e deram-me um estatuto de, não era de engenheiro, mas era como se fosse um engenheiro (...) Constituí um alvará e rapidamente comecei a trabalhar. Fiz alguns trabalhos na parte norte do país.»

Note-se, porém, que em qualquer um destes relatos esta experiência migratória foi apenas transitória, tendo sido procedida por um retorno a Portugal, país em que permaneceram até à data da entrevista.

II. Estratégia de recurso a serviços de orientação

Maioritariamente referida pelos entrevistados do sexo masculino, esta estratégia refere-se à inscrição e mobilização dos serviços de orientação do IEFP. Os processos de recrutamento que dali resultam são formais e o valor atribuído à escolaridade e às qualificações difere daquele que encontram entre processos informais mediados pelas redes de proximidade, tendo sido, em alguns casos responsáveis pela participação em modalidades de educação não formal.

O facto de não se encontrar esta estratégia nas narrativas das entrevistadas do sexo feminino poderá ser o resultado de desigualdades de género no trabalho, sobre as quais se torna necessário refletir e compreender⁵⁶. Efetivamente, as situações de desemprego narradas pelas entrevistadas contaram sempre com uma continuidade do trabalho doméstico, da casa e dos filhos, bem como com o trabalho agrícola, as limpezas e/ou outras atividades profissionais informais e isentas de vínculo contratual.

No caso dos entrevistados do sexo masculino, trata-se de uma estratégia que para além de não invalidar a utilização de outras, se faz acompanhar pela figura de *biscates*, ou seja, por trabalhos pontuais, sem vínculo e sem recibo, que os entrevistados iam

⁵⁶ A este propósito, leia-se a tese de doutoramento de Carina Jordão (2017), da Universidade de Coimbra, intitulada “As desigualdades entre mulheres e homens no mercado de trabalho e a sua medição: contributos de um novo indicador composto para os países da EU-28”.

realizando para obter algum rendimento, ou como complemento aos subsídios de desemprego, como podemos observar através dos relatos do José e do Ricardo:

«O desemprego apareceu na altura que eu fechei a minha empresa. Portanto, isto foi há doze anos (...) meti-me no fundo de desemprego e depois comecei nos biscates, através de uns colegas e de uns amigos!» (José, 55 anos, 1º ciclo, é ladrilhador/pedreiro)

«Fiquei desempregado e não estava a receber subsídios. Estive sem trabalhar para aí uns três ou quatro meses. Andava à procura de trabalho. Tive aqui inscrito no Centro de Emprego. (...) Às vezes tenho uns biscatezinhos, mas é pouco. Na construção civil, uns colegas ou assim que me ligam.» (Ricardo, 20 anos, 3º ciclo, está desempregado).

«A empresa passou-me uma carta para ir para o fundo de desemprego (...) Comecei logo a fazer uma procura exaustiva de emprego e por incrível que pareça, nunca apareceu nada. Tive muita vergonha mesmo (...) Fui lá apresentar o meu currículo para uma entrevista. (...) sei que procurei depois no Centro de Emprego, tentar tirar formações. (...) Nós eramos obrigados a tirar, não é? (...) Eu achei que apesar de ser uma coisa que se calhar não me iria fazer falta, mas queria saber, queria conhecer, queria saber como é que se trabalhava com Excel.» (Válter, 55 anos, 2º ciclo, é operário/técnico de manutenção industrial)

Note-se que, apesar de ser uma resposta mais institucional, esta estratégia não surge como uma via excludente de outras (veja-se o caso do Válter que acabou por emigrar), não dispensando, por isso, que os entrevistados que a referiram tivessem, entre outras respostas, mobilizado as suas redes de sociabilidade para garantir o acesso, quer o acesso a formas de rendimento complementar durante o período em que estão desempregados, quer a ofertas de trabalho.

III. Estratégia de mobilização das redes de sociabilidade

A mobilização das redes de sociabilidade já tinha sido identificada como o recurso mais utilizado nos processos de transição da escola para o mercado de trabalho, e continua a revelar-se como estratégia transversal a todos/as os/as entrevistados/as quando confrontados com situações de desemprego.

Os relatos do Sérgio e da Rosa são exemplos da importância das redes de sociabilidade como estratégia de mobilidade nas trajetórias profissionais:

«fui pedir a toda a gente trabalho, ninguém me deixou trabalhar. Depois tinha um amigo de infância daqui que andava ao mar, e ele dizia que não dava para parar, que estava rico e tudo, só com o mar e com a pesca. Eu tinha que ter um trabalho, e foi um amigo, agarrei a oportunidade

e iniciei a minha vida como pescador.» (Sérgio, 64 anos, 3º ciclo, mestre de embarcação turística)

«Nunca foi preciso apresentar um currículo. Foi sempre por recomendação. Pela gente que me conhecia. (...) Graças a Deus tinha um bom currículo de boca. Que é assim, no meio que a gente mora ali, a gente trabalhando à noite, trabalhando em discotecas, toda a gente nos conhece. (...) sempre tive boas referências de patrões.» (Rosa, 28 anos, 3º ciclo, toma conta de um idoso em casa dele)

Entre os mais jovens, o caso do Rui (24 anos, 3º ciclo, *sound designer*) também corrobora a relevância das redes de sociabilidade como recurso. Apesar de ser pouco escolarizado, trabalha no setor da cultura, ligado ao design, à arte e à música digital. O acesso a este campo profissional acontece mediado pela mãe, e o Rui refere ter tido, por sua intervenção, a “sorte” de poder aceder à área de que gosta, mesmo com o nível de escolaridade que detém:

«a minha mãe por acaso conheceu o Mia que é o meu patrão neste momento. Ele é sócio de um artista conhecido de street art e têm uma empresa na qual o motor é a arte e os media. Têm um escritório de design gráfico e produção de vídeo. O que eu faço? Sonoplastia, sound design. Eu estudo o trabalho desse artista, durante pouco tempo, a maior parte do tempo é estudo visual, eu olho para aquilo e tento sonorizar na minha cabeça. (...) Faço muitas coisas diferentes, há muitos projetos de muitas áreas diferentes e eu estou lá a fazer o som in house para o que for preciso. (...) Obviamente eu tive sorte. Claro, eu reconheço isso e valorizo imenso isso e também valorizo o facto de poder estar a trabalhar na área que é a minha área e que muita gente não pode.»

Em suma, apesar da presença de outras estratégias para lidar com o desemprego, a utilização transversal das redes de sociabilidade, quer durante a transição entre a escola e o emprego, quer nas diferentes trajetórias profissionais, e perante situações de desemprego, desvela que tem sido a mobilização deste tipo de recurso que tem permitido a estes adultos, pouco escolarizados, movimentarem-se ao longo das suas trajetórias profissionais. Note-se, também que as profissões/atividades que desempenham são, em muitos dos casos narrados, muito pouco qualificadas, o que faz dispensar a posse de níveis de escolaridade mais elevados. Se acrescentarmos a estas duas conclusões, o relevo concedido à experiência profissional estaremos, uma vez mais, perante experiências e contextos que terão contribuído para a aquisição/manutenção de disposições de desvalorização da educação formal durante os percursos que foram marcando a vida ativa dos/as entrevistados/as.

(3) *Entre o trabalho e a reforma*

A amplitude etária dos/as entrevistados/as permite-nos encontrar um quarto tipo de trajetória profissional, a dos entrevistados mais velhos que já se encontram reforma. Como veremos, se num primeiro momento podemos ser levados a considerar que estamos perante uma passagem linear entre a vida ativa e a ausência de trabalho, rapidamente percebemos que esta transição é mais complexa do que poderia, à partida, parecer. Afinal, estar reformado poderá não significar ter deixado de trabalhar⁵⁷.

É o caso da narrativa do Sérgio (64 anos), para quem a idade da reforma como pescador foi aos 58 anos. Ao longo da entrevista, conta-nos que teve de continuar a trabalhar, porque era preciso complementar o valor da reforma que considera ser insuficiente para sobreviver. Apesar de ter mudado de atividade e de setor, da pesca para o turismo, o trabalho a que agora se dedica continua a ser no mar e a envolver barcos, dependendo de algumas das suas competências pré-existentes:

«Quando me reformei aos 58 anos, eu tinha 36 anos de pesca. Porque nós na pesca artesanal, por desgaste físico, se tivermos 30 anos de matrícula, depois podemos pedir a reforma, mas aquilo não é reforma. Não dá para sobreviver. Nem para mim, nem para ninguém. Depois surgiu uma oportunidade para trabalhar para turismo, e fui, mas com barco. Tinha uma equivalência da carta de Patrão local, fui buscar o documento e depois comecei a exercer aí, e aqui estou até hoje.»

Representando uma trajetória e transição para a reforma muito diferente da anterior, relato a Ilda (76 anos) que trabalhou durante 20 anos como gestora de uma boutique de pronto-a-vestir, dá conta de uma transição para a reformada que decorreu há cerca de 10 anos. A partir do momento em que se reformou, a Ilda nunca mais voltou a trabalhar. Se durante a pandemia, altura em que se realizou a entrevista, estava fechada em casa e o discurso sobre a reforma era pouco animador é, no entanto, possível encontrar uma vivência distinta da reforma antes e durante a pandemia:

«Reformei-me com 66 anos. Eu já tinha a vida que tenho. (...) Eu não gosto de viajar (...) eu, reformei-me, vim para aqui. Aqui levo a minha vida, não vejo ninguém, não converso com ninguém, pronto, é assim. É uma vida sem muito nexo e mais nada. (...) Antes da pandemia, ia para a praia, passeava, aos fins de semana ia comer fora, agora não saio de casa. Olha, vai-se vivendo, dia-a-dia e pronto. Agora. Também, já não há mais nada para nós gerirmos, e por isso vamos andando.»

⁵⁷ Leia-se, a esse propósito, a tese de doutoramento de Bruno Rebelo (2021), do Iscte, intitulada “Reformados e modos de relação com a Reforma”. <http://hdl.handle.net/10071/23081>

Apesar de terem sido encontrados diferentes modos de relação com a reforma, as narrativas dos/as entrevistado/as que a estão a experienciar revelam-nos que continua a ser um período das suas vidas distante de um retorno à educação formal, ou mesmo da participação em modalidades não formais de educação. Uns porque as condições económicas e o valor da reforma que auferem não lhes permite deixar de trabalhar; outros porque a situação distópica da pandemia e a própria idade mais avançada parecem contribuir para a aquisição de disposições contrárias à ideia vigente da necessidade de se manter uma ‘vida ativa’, quase como se houvesse um momento do ciclo de vida em que já não valesse a pena pensar nisso, ou fazer alguma coisa nesse sentido. Perante esta última situação, não deixa de ser importante convocar a recente reflexão de Natália Alves (2020) sobre a (não) relação da população sénior com a EALV. Trata-se, não só, de uma questão de invisibilidade estatística, como também de um desinvestimento social e político em medidas e nos programas dirigidos a esta faixa etária, por já não integrar o grupo dos ativos. Na verdade, este último caso relatado pode ser um reflexo da interiorização de discursos e disposições sociais latentes sobre esta fase do ciclo de vida dos indivíduos. Perante sociedades orientadas para a produtividade e para o trabalho, a reforma pode ser vivida como um momento de rutura biográfica e de perda de sentido.

Na verdade, tanto a reflexão de Natália Alves, como os resultados aqui apresentados, parecem estar alinhados com a reflexão John Field (2012) em torno da aprendizagem dos adultos mais velhos. Debruçando-se sobre as transições, gerações e os sentidos atribuídos à aprendizagem por parte deste segmento, Field deu conta da emergência da investigação nesta área, uma vez que, por um lado nos encontramos perante sociedades ocidentais envelhecidas, e por outro a reproduzir estereótipos sobre as diferentes fases de transição, sobretudo no que concerne aos adultos mais velhos. Segundo Field (2012), esses estereótipos, que resultam de alguma cristalização do conhecimento sobre estas dimensões, têm enformado as políticas públicas de EALV, contribuindo para um foco que se tem restringido às gerações ativas e, por isso, às transições da escola para o mercado de trabalho, ou dentro do próprio mercado de trabalho. O facto de os adultos mais velhos se verem arredados deste foco das políticas públicas de EALV, deixa-nos pistas relevantes para que se possa compreender melhor a relação e os sentidos atribuídos, por estes, à aprendizagem e à educação e a não participação em etapas como a reforma. No caso desta investigação, aos efeitos desse desajuste das políticas públicas de EALV acumulam-se os impactos de estarmos perante adultos com baixos níveis de escolaridade.

Atestado o distanciamento e as disposições de inutilidade referentes à educação formal nesta fase da trajetória de vida dos/as entrevistados/as, procura-se agora captar a relação e a presença de outras formas de aprendizagem durante os diferentes momentos e contextos que acompanharam a transição para a vida ativa.

10.1.3. A relação com outras formas de aprendizagem ao longo da vida ativa

Na relação com a aprendizagem depois da escola, e independentemente do tipo de transição para a vida ativa, encontram-se duas situações que apesar de semelhantes no enquadramento profissional, se distanciam na visão e posição que revelam ter relativamente à participação e envolvimento noutros contextos de aprendizagem.

Uma delas é-nos ilustrada a partir da narrativa do Joca (43 anos, 2º ciclo, talhante e sócio-gerente da sua própria empresa), na qual refere que apesar de ter aprendido muito do que é a sua profissão com o pai e a *ver fazer*, reconhece a necessidade e a importância da aprendizagem não formal ao longo do percurso profissional. Considera que este tipo de aprendizagens é relevante para se atualizar e para aprender coisas novas, dando como exemplo uma fase em que precisou de aprender a mexer num computador. Entre o que foi pedindo para aprender e o que tem sido obrigado a aprender para exercer a sua profissão, refere que quando se gosta consegue-se:

«Há certas coisas que têm que ser aprendidas. Eu nunca mexi num computador, quando fomos obrigados a pôr um POS no talho, que disse à empresa que o veio instalar: - “preciso de uma formação, me deem urgentemente”. Nunca tive um computador, nem uma PlayStation, nunca tive nada. Quando tive um computador no talho, de um momento para o outro, que a lei saiu, era porque nós tínhamos a caixa registadora, passávamos faturas e recibos à mão para os clientes e passámos a ter de fazer a faturação toda no computador. (...) Comecei a ter formações a partir do ano 2000, porque passou a ser obrigatório. As nossas formações são os cursos da HCCP, que é higiene no trabalho, alimentar e segurança. Temos uma formação por ano, ou de dois em dois anos, que é de 35 horas (...). E a pessoa quando gosta consegue.»

Note-se, a importância desta visão sobre o processo de aprendizagem, como algo aparentemente facilitado quando se gosta do que se aprende. Trata-se, não só de uma possibilidade de atualizar as competências necessárias para lidar com as transformações sociais, mas também de rever e transformar as disposições adquiridas durante a educação inicial relativamente à aprendizagem, sobretudo no que concerne ao reconhecimento da capacidade do próprio de as concretizar.

Outra, é-nos demonstrada através da visão/posição sobre a aprendizagem do Joel (51 anos, 1º ciclo, pintor da construção civil e sócio-gerente da sua própria empresa) que nos dá conta da existência de um desajuste entre a teoria e a prática. De acordo com o entrevistado, esta disfunção traduz-se na incapacidade de as formações, diplomas e a ‘escola’ responderem às necessidades de aquisição de determinadas competências, tornando-se, por isso, irrelevantes ou desnecessárias no contexto profissional:

«A pintura aprendi com o mestre, passei para outro mestre. (...) Só aprender e fazer, nada de formações, nada de escolas, nada de... que eu sei foi mesmo conhecimento de terreno. Para mim é um bocado difícil a base da escola (...) por vezes há coisas da teoria que na prática, não funcionam (...) Não tenho diploma nenhum, mas também não é isso que vai fazer falta. Para onde quer que eu vá, por exemplo, eu tenho hipótese de ir para encarregado de uma empresa, pelos anos que eu tenho de trabalho.»

Nesta visão/posição, as disposições sobre a aprendizagem corroboram os resultados já identificados noutros momentos das trajetórias profissionais dos/as entrevistado/as, visto que desvela uma valorização das competências práticas e da relação *mestre-aprendiz*, centrada no *saber-fazer*, e uma representação do mérito como algo que decorre da experiência e do trabalho feito, e não dos diplomas ou dos certificados.

Mediante o até aqui exposto, podemos avançar algumas pistas relevantes para a compreensão da relação dos/as entrevistados/as com a educação formal e com outras formas de aprendizagem. Como principais conclusões, salienta-se a presença de transições precoces (infância e adolescência) e de um lugar central ocupado pelo trabalho na transição para a vida adulta destes/as entrevistados/as. Como contexto mediado sobretudo por redes de sociabilidade e processos informais de recrutamento, no qual não encontraram valorizada a certificação escolar, as trajetórias profissionais poderão ter contribuído para a aquisição de disposições de uma certa inutilidade e de desvalorização da escolaridade e da educação formal, relativamente às competências necessárias para se trabalhar e para se movimentarem no mercado de trabalho.

A partir dos diferentes relatos é possível, ainda, perceber que as trajetórias profissionais se entreteceram entre contextos profissionais em que coexistem redes de sociabilidade pouco escolarizadas, o que terá reforçado e reproduzido o distanciamento com a educação formal. Para suportar esta tese, é importante ter em conta de que estamos perante contextos profissionais que não têm na escolaridade um requisito para a contratação, ou seja, que não a reconhecem como sendo relevante, e no qual os baixos

níveis de escolaridade das redes compostas pelos/as colegas não expõem as fragilidades de se ser pouco escolarizado:

«Fomos aprendendo umas com as outras (...) Provavelmente umas tinham mais do que as outras (escolaridade), pronto, mas nada assim de muito diferente.» (Joana, 44 anos, 1º ciclo, operária numa fábrica de toldos)

«Portanto, ali na parte, na secção de corte mesmo, eram uns nove, dez (pessoas), mais ou menos. (...) Era tudo gente nova (...) era também tudo com o 4º ano, 6º ano, era tudo.» (Amélia, 53 anos, 1º ciclo, costureira)

A contribuir para estas disposições, poderão estar, também, as visões que aludiram à relevância de certos atributos ou características que funcionam como facilitadores, como a curiosidade, a vontade ou gosto de aprender, a sorte e/ou a criatividade. Uma vez que, perante estes atributos, os/as entrevistados/as subvalorizam a teoria e uma aprendizagem mais focada nos conhecimentos. Efetivamente, os discursos dos/as entrevistados/as parecem reforçar a ideia de que o que precisava de ser aprendido já não cabia à escola ensinar.

Apesar do lugar central atribuído ao trabalho na vida adulta, as narrativas recolhidas revelam que a constituição da família também é um marco relevante no processo de autonomização relativamente ao agregado familiar de origem. O próximo ponto deste capítulo é, por isso, dedicado à família atual dos/as entrevistados/as.

10.2 A família atual: os cônjuges, os filhos e a atualização das disposições sobre a educação formal

A análise da transição para a condição de adulto compreende dimensões distintas, como a da transição para o mercado de trabalho (já abordada) e a eventual constituição de uma família⁵⁸ (Guerreiro & Abrantes, 2005).

Considerando a idade em que se casaram, ou seja, em que transitaram, por esta via, para a vida adulta, observamos que, apesar dos 21 anos surgir como referência em muitas das narrativas recolhidas, o intervalo etário é amplo e diverso, oscilando entre os 15 e os 30 anos. Na maioria dos casos narrados, a idade do casamento representou a idade com que os/as entrevistados/as saíram da casa dos pais, o que deixa pistas sobre os diferentes ritmos com que foram sendo vividas estas etapas, eles próprios reflexos de

⁵⁸ Importa, aqui referir que nem todos os entrevistados constituíram família e/ou têm filhos

transformações sociais mais alargadas e dos seus impactos nos processos de autonomização dos mais jovens (Alves, et al., 2011).

Numa primeira instância deste ponto dedicado à família atual, a análise incide na sua composição, em particular nos níveis de escolaridade dos seus elementos e nas suas profissões. Em concomitância, procura-se conhecer o(s) tipo(s) de mobilidade que marca(m) a relação entre os níveis de escolaridade dos/as entrevistados/as e os dos seus/as filhos/as, para perceber se estamos perante situações de reprodução ou de rutura com esta ‘herança’ da condição de se ser pouco escolarizado/a.

Num segundo momento, analisam-se as mensagens que afirmam transmitir enquanto pais, sobre a escola e a educação formal, e os níveis de escolaridade que projetaram para os/as seus/as filhos/as com o objetivo de perceber se existe, ou não, uma alteração das suas representações sobre o papel da escola, quando o foco deixa de ser a sua vida e passa ser a trajetória e a vida dos/as seus descendentes.

10.2.1. Configuração escolar e profissional dos agregados familiares atuais: a escolaridade e a profissão dos/as cônjuges.

A família atual constitui um dos principais contextos nos quais estes entrevistados/as se movimentam, no presente, enquanto adultos pouco escolarizados, e a partir dos quais têm atualizado/mantido/silenciado as suas disposições e reflexividades em torno da educação formal e da aprendizagem.

Relativamente à sua composição social, considera-se importante conhecer a escolaridade e a profissão dos cônjuges, para que a partir desses elementos, se possa refletir, então, sobre o seu possível impacto na relação dos/as entrevistados/as com a educação formal.

A partir da comparação entre o nível de escolaridade dos/as entrevistados/as e o nível de escolaridade dos cônjuges, é possível identificar a presença de três situações distintas: (i) cônjuges mais escolarizados; (ii) cônjuges menos escolarizados; (iii) cônjuges com o mesmo nível de escolaridade. Cada um destes tipos apresenta dinâmicas específicas que importa conhecer, atendendo ao seu eventual impacto na aquisição/manutenção de determinadas disposições em torno da educação e da aprendizagem.

i. Cônjuges mais escolarizados

Os casos em que os cônjuges dos/as entrevistados/as são mais escolarizados, surgem independente da idade, do sexo e do nível de escolaridade. Entre os relatos encontram-se quer situações em que a escolaridade dos cônjuges é igual ou superior ao ensino secundário, quer também casos em que, apesar de serem um pouco mais escolarizados, os cônjuges continuam a partilhar com os/as entrevistados/as a condição de serem “pouco escolarizados/as”. Essa diversidade pode ser atestada a partir dos seguintes relatos:

«O meu marido também era lá da terra. E o meu marido andou a estudar, pronto, como eu disse, as pessoas que tinham mais posses podiam. Andou a tirar o curso de electricista na Escola Industrial. Ele tem lá o diploma, acho que é o sexto ano.» (Rosário, 64 anos, 1º ciclo, assistente operacional)

«A escolaridade da minha mulher é o 12º ano. Ela conta que nos verões ia para o Algarve trabalhar a servir à mesa. Ela fez, também, uma formação em hotelaria, e ainda trabalhou para um café e para uma pastelaria de lá. A minha sogra deve ter a terceira ou a quarta classe.» (Hélio, 49 anos, 3º ciclo, PSP)

«O meu marido tem trinta anos e o 9º ano. Agora é chefe de reparações numa empresa que fabrica carroçarias.» (Rosa, 28 anos, 2º ciclo, cuida de um idoso)

Relativamente às inserções profissionais dos cônjuges que são mais escolarizados do que os/as entrevistado/as, estamos perante adultos distribuídos por uma diversidade de atividades distribuídas entre o primeiro e o terceiro setor: pescadores, moleiros, estofadores, electricistas, empregadas das limpezas, chefes de reparações de carroçarias, motoristas, administrativas, técnicas de farmácia e sócias-gerente de empresa familiares (pequenas e médias empresas):

«Tem 53 anos e é pescador, sempre foi. Ele andava sempre fora, ia para Marrocos, Mauritània, por aí. Fez uma temporada nos Açores também. Agora vem todos os dias, porque trabalha de noite. Normalmente sai de casa por volta das 22h30 e depois chega no outro dia também por volta das 10h30, 11h, mais ou menos.» (Amélia, 53 anos, 1º ciclo, costureira)

«A minha esposa tem o 12º e fez tudo seguidinho, na área da Farmácia. Ela saiu da escola e arranjou um trabalho que ia às empresas, através das agências de viagens e depois começou na farmácia, começou a trabalhar como técnica de farmácia. Tem trabalhado nessa área e não seguiu mais os estudos porque os pais também não tinham essa hipótese, não tinham dinheiro, e por isso começou a trabalhar logo.» (José, 55 anos, 1º ciclo, pedreiro)

Apesar de serem mais escolarizados dos que os/as entrevistados/as, nos casos em que foi possível captar a escolaridade dos pais dos cônjuges destes/as entrevistados/as,

observa-se que estamos, também, perante filhos de pais analfabetos, ou detentores do 1º ciclo do ensino básico. Veja-se o caso do Joca (43 anos, 2º ciclo), cujo cônjuge detém o 3º ciclo do ensino básico, apesar de ter frequentado, sem concluir, o ensino secundário por ter reprovado a matemática. Trabalha com ele no talho, sendo sócio-gerente, mas os seus pais trabalhavam na agricultura e eram ambos caseiros:

«os pais dela foram sempre da agricultura (...) não faço ideia. Se terão ido à escola, se não terão ido... acho que sim. Ele era caseiro. São pessoas ainda novas. Reformaram-se cedo, ela por doença e ele por dependência do álcool.»

No caso do cônjuge do Joel (51 anos, 1º ciclo) que tem o 3º ciclo do ensino básico, apesar dos pais terem tido diferentes inserções profissionais, eram pouco escolarizados, tendo ambos, apenas, o 1º ciclo do ensino básico:

«Quarta classe os dois. Ela foi costureira, depois teve um minimercado. O meu sogro chegou a ter uma oficina de mecânica, ele montava as oficinas, arranjava clientes e vendia a oficina.»

Estas narrativas dão conta de que, entre os cônjuges mais escolarizados, existem algumas diferenças. Na maioria dos casos em que os cônjuges são mais escolarizados do que os/as entrevistados/as, não deixam de partilhar com estes a mesma condição de ser “pouco escolarizado” (uma vez que detêm uma escolaridade inferior ao 12º ano) podendo, por isso, existir circunstâncias favoráveis a uma reprodução de contextos, redes e de práticas alinhadas com essa condição. Veja-se, a exemplo, as seguintes narrativas:

A Amélia (53 anos, costureira) tem o 1º ciclo do ensino básico e embora o seu marido seja mais escolarizado do que ela, ele detém apenas o 2º ciclo. Apesar de ter frequentado um curso profissional de pesca que lhe daria uma certificação escolar equivalente ao 9º ano (3º ciclo), não o concluiu por ter ido trabalhar:

«O meu marido fez a escola de pesca em Algés. Ele já fez o sexto ano porque já havia transporte aqui. Depois saiu e foi fazer o 9º à escola de pesca Algés, havia um primo dele que era professor nessa escola e então levou-o para lá. Foi daí que começou a ter contrato e a pescar. Portanto, ele com 16, 17 anos já fazia viagens. Mas não concluiu o 9º ano, porque, depois, entretanto, começou a fazer as viagens e já não o concluiu.»

A Glória (60 anos, empregada de limpeza) não completou nenhum nível de escolaridade. Tal como o caso narrado pela Amélia, o seu marido, moleiro de profissão, é um pouco mais escolarizado, mas detém apenas o 1º ciclo do ensino básico. O motivo que esteve na origem da saída da escola, tal como no caso anterior, também foi o trabalho:

«Acho que ele fez a 4ª classe, era inteligente. Depois saiu para ir trabalhar. (...) ele é moleiro.»

Encontram-se também casos em que os níveis de escolaridade dos cônjuges é o ensino secundário. No entanto, são histórias com algumas especificidades, como é possível observar nos relatos do Válter e da Joana:

O cônjuge do Válter (55 anos, técnico de manutenção numa fábrica, 2º ciclo do ensino básico) tem o 12º ano, mas já foi concluído depois de terem casado, através de uma modalidade de EFA, durante a vigência da Iniciativa Novas oportunidades. Ou seja, na altura em que casaram, tanto o Válter como o seu cônjuge eram pouco escolarizados: *«Ela ficou com o 9º ano e depois, foi tirando uns cursos. Tirou um curso de contabilidade e ficou ligada durante muito tempo ao trabalho administrativo. Para a função que exerce na Junta de Freguesia, é importante ela ter o 12º ano, e ela acabou por tirar o 12º ano, neste caso nas Novas Oportunidades.»*

A Joana (44 anos, o 1º ciclo do ensino básico, operária fabril numa empresa têxtil), refere que o marido tem o 12º ano, frequentado e concluído em França, enquanto esteve emigrado com a família. No entanto, apesar de já cá estar há 34 anos, nunca conseguiu obter a equivalência do seu nível de escolaridade e de qualificação. Tem trabalhado como bombeiro e como motorista em diferentes empresas, mas atualmente está desempregado: *«(...) o Armando fez a escola lá, a mocidade toda dele lá, até aos 20 anos (...)tem o 12º, porque ele andou lá no liceu e depois ainda foi fazer não sei o quê (...) e é complicado obter a equivalência disso aqui. (...) Tirou um curso de electricista, lá também, com 20 anos, pronto foi a vida deles lá assim. (...) Veio fazer a tropa (...) foi p'rás Caldas da Rainha, como motorista, e foi que lá tirou a carta de pesados. Depois, entre outras coisas, foi para os Bombeiros. Saiu e foi trabalhar para uma empresa de Artes Gráficas, teve lá 20 anos como motorista, fazia distribuição. Mas teve 4 meses de baixa, com um problema de saúde. Não lhe facilitaram a vida e depois ele despediu-se. Agora ainda p'rá aí a inscrever-se, a deixar uns currículos aqui e outros ali.»*

ii. Cônjuges menos escolarizados

Este tipo de configuração retrata as situações em que os cônjuges são menos escolarizados dos que os/as entrevistado/as. De acordo com o que é possível observar através das narrativas, estamos perante cônjuges que detêm menos “um nível” de escolaridade comparativamente aos/as entrevistados/as, e que são, também, filhos de pais pouco escolarizados e inseridos profissionalmente no primeiro ou no terceiro setor. Os relatos do Sérgio e da Ivone são exemplos desta configuração:

«A minha esposa fez o quinto e sexto ano, à noite. Ela tinha a 4ª classe e já foi tirar o 6º ano depois de casarmos. Depois dos filhos criados, começou a trabalhar como empregada de balcão em papelarias. Os meus sogros, tanto um como o outro, eram gente do campo, sem escola.» (Sérgio, 3º ciclo do ensino básico, mestre de embarcação marítimo turística).

«Ele é nove anos mais velho e tem a quarta classe. Depois de vir, ele esteve no Ultramar, veio para aqui e tirou o curso de torneio mecânico. E estava a trabalhar no Alfeite. Era funcionário público. O meu sogro não sabia ler nem escrever. A minha sogra sabia, mas eu acho que ela nem fez a quarta classe.» (Ivone, 2º ciclo do ensino básico, assistente operacional).

Apesar da proximidade entre os níveis de escolaridade dos/as entrevistados/as e os dos seus cônjuges, e da partilha da condição de “se ser pouco escolarizado”, a diferença entre eles existente surge, de alguma forma, nos relatos, como é o caso dos da Marta e do Sérgio:

«O meu marido não tem muita vocação para aquilo, ajuda-me, sim, senhora, a compor as coisas e tal e quando há mais clientes a escoar um pouco, mas depois vai para a agricultura, porque ele não... ele tem pouco... tem pouca paciência (...) É conversador, mas depois o estar atento a duas coisas ao mesmo tempo ele não consegue (...) O que eu aprendo guardo para mim, porque depois ele por vezes mete os pés pelas mãos. Eu estou a ensinar-lhe uma coisa e ele me mete os pés pelas mãos. Nas grandes decisões sou eu que as tomo, nunca foi e não é ele.» (Marta, 55 anos, 2º ciclo, casada com o Joaquim que tem o 1º ciclo do ensino básico, ambos agricultores)

«A minha esposa (...) Foi estudar, mas ainda estava a tomar conta dos filhos. (...) Ela sempre gostou de ter mais qualquer coisa, porque eu tinha. Achava que era capaz e foi fazer isso. Aprendeu muita coisa e ficou muito satisfeita com o que fez. Já tinha mais confiança, percebi que já tinha mais qualquer coisa de inglês.» (Sérgio, 64 anos, 3º ciclo, pescador e casado com a Madalena que tem o 2º ciclo do ensino básico concluído em adulta, empregada de balcão em papelarias)

Independentemente da posição de destaque positivo encontrada nestes discursos dos/as entrevistado/as em relação aos seus cônjuges, estamos perante um tipo de configuração de agregado familiar em que coexistem dois adultos pouco escolarizados, e que tenderão a reforçar um património disposicional e reflexivo que atribuiu pouca importância à educação formal.

iii. *Cônjuges com o mesmo nível de escolaridade*

Representando o que podemos designar de uma configuração homogénea, estamos perante agregados em que os seus elementos que partilham exatamente o mesmo nível de escolaridade. Veja-se a exemplo os casos da Ilda e da Celina:

«Ele tem a quarta classe e trabalhava como motorista de um Hotel, depois vimos que estavam a precisar de gente na TAP e ele concorreu e foi e pronto (...) Ficou a trabalhar no aeroporto e foi de lá que ele se reformou.» (Ilda, 76 anos, 1º ciclo, reformada)

«Tem 66 anos e tem a quarta classe também. A seguir à escola ele foi trabalhar. Depois começou a trabalhar em mecatrónica e depois abriu a empresa. Começámos por fazer redes, eles faziam e montavam redes.» (Celina, 64 anos, 1º ciclo, administrativa de uma empresa de serralharia civil)

Trata-se de um tipo de configuração da família atual encontrada na maior parte das recolhidas. A presença desta homogeneidade parece desvelar um contexto familiar atual reprodutor da condição de “ser pouco escolarizado”. A configuração destes agregados poderá em si mesma ser analisada enquanto resultado de mecanismos de seleção, conscientes ou inconscientes, com impactos na mobilidade social dos/as entrevistados/as.

Nas configurações da família atual em que os cônjuges são menos escolarizados ou detêm o mesmo nível de escolaridade, mesmo nos casos em que estes se envolveram em modalidades EFA, foram poucos aqueles que, a partir dessa participação, conseguiram deixar para trás a sua condição de “pouco escolarizado”. Esta situação poderá resultar de uma certa naturalização ou ajustamento com a posição de classe que, a par dos restantes fatores já aqui analisados, pode ser entendida como uma condição favorável para a reprodução de disposições sobre a educação formal.

Antes de concluir esta secção, é importante referir que, entre os/as jovens adultos apenas dois constituíram já família e/ou têm filhos/as. A Rosa que, tal como os/as restantes entrevistados/as casou, e teve filhos e o Ricardo que foi pai sem ter casado, vivendo esta etapa sozinho. A Rosa (28 anos, 2º ciclo) casou com 24 anos. O marido tem apenas mais um ciclo de escolaridade completo e a sua família de origem trabalhava na agricultura:

«Tem trinta anos e o 9º ano. Agora é chefe de reparações na empresa que fabrica carroçarias. (...) Não gostava da escola. (...) atualmente repara carros e faz um pouco tudo, porque é chefe. Está lá, vai fazer 12 anos. (...) o Henrique vai fazer dois aninhos agora e anda aqui na creche. (...) O meu sogro é reformado (...) Trabalhou na agricultura, ia fazendo o que houvesse para fazer.»

O Ricardo (20 anos, 3º ciclo), não casou. Quando saiu da instituição na qual esteve entre os 13 e os 17 anos, conheceu aquela que se tornou a mãe do seu filho, mas a relação acabou, estando neste momento desempregado e a viver sozinho. A mãe do filho trabalhava numa empresa de contabilidade até ter sido mãe, mas neste momento, também está desempregada:

«Tenho um filho, com seis meses, mas vivo sozinho, já não tou com a mãe do meu filho. Quando saí da instituição tipo, apaixonei-me, tive uma mulher, que é a mãe do meu filho. Acabou. Tem 20 anos, como eu. Agora não faz nada, mas trabalhava numa empresa de contabilidade.»

Entre os restantes entrevistados/as mais jovens, dois ainda residem em casa dos pais e outro já mora sozinho, mas não constituiu família. Pese embora, em todos eles, se encontre referência à dependência financeira dos pais. Tal como foi possível observar no ponto anterior, estamos perante transições que têm oscilado entre o emprego e o desemprego e/ou que ainda nem sequer concretizaram a integração no mercado de trabalho, o que tem atrasado e comprometido os processos de emancipação e de autonomização.

Os filhos dos/as entrevistados e a relação com a educação formal

Os/as filhos/as dos/as entrevistados/as têm diferentes idades, percursos escolares e inserções profissionais. Atendendo aos tipos de configuração dos agregados familiares e comparando agora os níveis de escolaridade dos/as entrevistados/as com a escolaridade obtida pelos/as seus filhos/as, pretende-se identificar o tipo de mobilidade⁵⁹ que marca os seus percursos educativos.

Relativamente ao primeiro tipo de configuração familiar, em que os cônjuges são mais escolarizados/as, a trajetória escolar dos/as filhos/as espelha percursos *mobilidade ascendente*, com a maioria a distanciar-se da escolaridade dos progenitores (ou de pelo menos de um dos pais). Veja-se a exemplo, os relatos da Graça e da Amélia, que apesar de deterem apenas o 1º ciclo e de terem casado com indivíduos ligeiramente mais escolarizados do que elas, os filhos concluíram uma licenciatura:

⁵⁹ Sobre a mobilidade, as redes de sociabilidade e as trajetórias dos/as adultos/as pouco escolarizados/as, leia-se o artigo já publicado: Carvalho da Silva (2021). Das redes de sociabilidade às trajetórias: representações sobre a escola dos indivíduos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal. *Investigar em Educação*, (13) 202, 125-140.

«Ele fez escola aqui, depois foi para o Externato. No Externato, depois entrou na Academia Militar e tirou Ciências Superiores Militares. Ele tirou um curso de Estado maior. E então, está a ser tipo o braço direito do general.» (Graça, 1º ciclo, cônjuge 2º ciclo)

«A mais velha saiu dali e foi para a Escola Profissional de Comércio, foi tirar apoio à gestão. Ela queria acabar o curso e ir trabalhar, porque ela dizia que não queria seguir, que não ia para a universidade porque estava cansada, porque achava que não tinha capacidade para ir para a frente. Depois houve um professor que gostava muito da maneira dela apresentar trabalhos e que era muito organizada e convidou-a para trabalhar. E pronto e ela foi, entretanto foi tirar a licenciatura em Gestão no Instituto Superior politécnico e lá está. A mais nova, fez um curso profissional em design gráfico. Agora diz que quer continuar, que quer licenciar-se nessa área, mas como a irmã pagou a universidade dela, ela diz que também quer pagar a dela.» (Amélia, 1º ciclo, cônjuge 2º ciclo)

As exceções são encontradas em narrativas como a da Glória, em que os níveis de escolaridade de ambos os progenitores são muito baixos. O casal tem quatro filhos, e apesar de todos/as apresentarem *mobilidades escolares ascendentes* relativamente aos pais, continuam a partilhar com estes a condição de “serem pouco escolarizados”. Este padrão, que nos remete para uma certa aproximação entre categorias, já foi identificado noutros estudos (Bertaux, [1977] 1979), dando conta de uma reprodução que pode acontecer de forma morosa, especialmente no que concerne aos percursos educativos.

Nas narrativas em que a configuração dos agregados familiares corresponde ao segundo e terceiro tipo, ou seja, a cônjuges menos escolarizados, ou com o mesmo nível de escolaridade que os/as entrevistados/as, os percursos escolares dos/as filhos/as apresentam uma maior variedade de tipos de mobilidade. Por vezes, num mesmo agregado é possível encontrar um filho com um percurso de *mobilidade ascendente* e outro equivalente aos dos pais, como nos dá conta o Sérgio:

«Um parou, não completou o 9º ano, não quis completar o 9º ano, quis trabalhar, foi trabalhar. Ainda foi para o serviço militar e fez contrato na tropa, pois não quis ficar na tropa, pois voltou novamente para o trabalho dele. É pintor profissional. O irmão fez o 12º ano, sem parar em nenhum ano, tirando a matemática, que se atrasou no 12º. Teve ali um ano de paragem. Depois abriram um concurso, concorreu para a Segurança Social e está lá há 21 anos. Nos entretantos, foi para a universidade à noite. Fez gestão, cinco anos, direcionada à parte estatal, à Segurança Social. Hoje é técnico superior.» (Sérgio, 3º ciclo e cônjuge 2º ciclo).

No entanto, e embora em nenhum dos casos analisados existam filhos/as com percursos de *mobilidade descendente*, em alguns agregados é possível encontrar filhos/as que são hoje adultos “pouco escolarizados”. Veja-se a exemplo o relato da Ivone:

«Eles também só tiraram até o 9º ano. Não consegui que eles fossem mais para a frente. Porque eles não queriam escola. Principalmente o meu mais velho. Não queria escola. (...) E depois começou no trabalho, começou a trabalhar. O mais novo também não quis estudar, fez o 9º ano, depois foi para o 10º, fez o 10º todo, mas chegou ao final ele tinha que ter 10 a tudo. Estava num curso profissional que era só de um ano, e ele teve 9. Ele, no outro ano seguinte, já não quis ir para o profissional, quis ir para a escola normal. Certo é que não deu em nada porque ele não gostava da escola, não queria a escola. Foi trabalhar, aos 18 anos começou logo a trabalhar.» (Ivone, 63 anos, 2º ciclo, cônjuge 1º ciclo).

A análise dos percursos de mobilidade que resulta da comparação entre a escolaridade dos/as entrevistados/as e a dos seus filhos, revela-nos duas situações distintas. Se por um lado, se regista uma clara tendência de melhoria da escolaridade dos/as filhos/as, que acompanha o padrão de aumento das qualificações escolares da população em Portugal, por outro lado, o facto de ainda se identificarem, entre os/as filhos/as dos/as entrevistados, situações de permanência na “condição de pouco escolarizados” e alguns deles dentro de agregados em que existem irmãos que ultrapassaram esta barreira, deverá fazer-nos refletir sobre os efeitos reprodutores destes contextos e sobre a multidimensionalidade de fatores que podem explicar este fenómeno.

Ser-se pouco escolarizado é uma condição que parece resultar, assim, da interação de inúmeros fatores, entre os quais um conjunto de disposições negativas sobre a escola, tal como é possível observar nas citações supramencionadas quando procuram justificar os motivos pelos quais os/as filhos/as detinham níveis baixos de escolaridade: *não gostava da escola e não queria a escola; não quis continuar na escola.*

Na próxima secção deste capítulo procura-se compreender se a paternidade/maternidade terá contribuído para a atualização das disposições sobre a escola e a educação formal, a partir de três dimensões de análise: as mensagens transmitidas, enquanto pais, sobre a escola; a escolaridade projetada para os filhos/as e a forma como a paternidade/maternidade influenciou as suas representações atuais sobre a escola.

10.2.2. As mensagens transmitidas aos filhos/as sobre a escola

As narrativas dão conta de cinco visões e mensagens distintas que os/as entrevistado/as têm transmitindo aos seus filhos/as durante os seus percursos escolares: (i) a escola como via de acesso a melhores ofertas de emprego; (ii) a escola como oportunidade; (iii) a

escola não é para todos/as; (iv) não nos compete a nós impor a escola aos filhos; (v) a escola como via de desenvolvimento pessoal (visão humanista)

i. A escola como via de acesso a melhores ofertas de emprego

As mensagens dos/as entrevistado/as sobre a escola surgem, em alguns casos, alinhadas com uma visão instrumental da educação. O papel da escola está claramente associado a um objetivo de melhoria das condições de vida, representando um investimento para o futuro. Transforma-se numa ferramenta, numa garantia (reconhecida pelos outros) para que se possa ser alguém na vida, para ter um emprego e um futuro melhor. São mensagens que encontramos, por exemplo, nos discursos do José, da Ivone e do Hélio:

«Ele estudar o mais possível e o estudo que faz falta e que quanto mais ele estudar melhor, melhor para ele. Porque hoje em dia se não tiver bons estudos não se consegue muita coisa.»
(José, 55 anos, 1º ciclo)

«Era sempre a insistir que era muito importante, que era uma boa ferramenta. A enxada deles era a escola. Se calhar insisti demais.» (Ivone, 63 anos, 2º ciclo)

«Estudar, porque o futuro deles vai passar pelo estudo. Quer a gente queira, quer não. Absorvam tudo o que puderem, porque tudo lhes vai fazer falta mais para a frente, seja só pelo simples fato de saberem ou de porem na prática.» (Hélio, 49 anos, 3º ciclo)

A expressão “se calhar insisti demais”, utilizada pela Ivone, cujos filhos permaneceram pouco escolarizados, leva-nos a considerar que - e em linha com os resultados apurados durante a infância - apesar das mensagens transmitidas apontarem uma certa direção, os resultados poderão ser imprevisíveis. Esta imprevisibilidade, ou colateralidade da reação dos/as filhos/as às mensagens dos pais, deixa espaço para a necessidade de se compreender a transmissão intergeracional e a maneira como as mensagens e valores são interpretados e transformados pelas gerações seguintes (Montandon, 2005).

Comparando estas mensagens com aquelas que os/as entrevistados/as herdaram dos seus pais durante a infância é possível, em alguns casos encontrar uma certa reprodução. No entanto, e tal como foi possível observar na seção que retrata a transição da escola para o trabalho, são mensagens que atribuem utilidade e importância à escola, o que contraria os discursos de desvalorização que os/as entrevistados/as foram apresentando relativamente às suas próprias trajetórias profissionais.

ii. *A escola como oportunidade*

Um outro tipo de mensagens transmitidas vê na escola uma oportunidade e desvela-nos dois tipos de preocupações diferentes. De um lado, a necessidade de se organizarem enquanto agregados familiares para que os/as filho/as possam ter acesso às oportunidades educativas que eles não tiveram. Esta preocupação parece dar conta do reconhecimento do impacto das suas próprias origens e condições de existência na determinação dos percursos escolares:

«Eu sempre quis que eles tivessem aquilo que não me foi possível e sempre exigi e obriguei a que isso acontecesse. Lá está, eu tentei ser sempre um pouco rígido na educação deles. Ficou muito presente pela seguinte razão, eu como não o tive.» (Válter, 55 anos, 2º ciclo)

Por outro, a urgência de deixar um alerta os/as seus filhos/as para que não repitam os mesmos erros que eles/as cometeram durante o seu próprio percurso escolar:

«Vais cometer o mesmo erro que eu cometi? Eu não tive hipótese de seguimento, tu tens hipótese de seguimento!» (Sérgio, 64 anos, 3º ciclo)

«Dizia que eles tinham que estudar e tirar um curso (...) Têm que tirar um curso. Têm que fazer aquilo que eu não fiz.» (Ilda, 76 anos, 1º ciclo)

Tal como se atestou durante o percurso escolar dos/as entrevistados/as, a referência ao sentimento de *não se gostar da escola* como motivo de saída ou abandono da educação inicial foi também encontrado nos discursos de alguns dos/as entrevistados/as, agora para se referirem aos percursos escolares dos/as seus filhos/as:

«Ele (filho) foi ter com a mãe e disse: - queres ter um filho feliz, ou queres ter um filho engenheiro?» (Válter, 55 anos, 2º ciclo)

«Um parou, o mais novo, não quis completar o 9º ano. Não gostava da escola, quis ir trabalhar.» (Sérgio, 64 anos, 3º ciclo).

A expressão de sentimentos negativos sobre a escola para justificar a saída ou abandono da educação inicial, não pode ser entendida sem uma reflexão profunda sobre os efeitos da própria estrutura e organização escolar, e dos percursos de insucesso, na interiorização de disposições que contribuem para a compreensão do distanciamento com a educação formal.

iii. *A escola não é para todos*

Apesar de reconhecerem a importância da escola, estas mensagens reproduzem o discurso meritocrático da educação e da sociedade, de que o prosseguimento de estudos não é, nem tem de ser, para todos/as:

«aí está, não podem ser todos doutores, nem todos engenheiros, ou todos pedreiros, ou todos carpinteiros, ou padeiros. Mas, obtém o 12º, porque se for preciso tu tens, pra mostrar, assim

«Mas já disse muitas vezes a ela, acaba por ser tanta coisa que qualquer dia tens os diplomas todos e ainda não tens trabalho. E isso funciona um bocado assim, porque o país funciona um bocado assim, há trabalhos simples, e há outros trabalhos mais complicados e não é para todos.»
(Joel, 51 anos, 1º ciclo)

São discursos que desvelam a possibilidade de estarmos perante estratégias de defesa relativamente à posição de se ser pouco escolarizado e que, em concomitância, podem contribuir também para justificar a distância que os/as entrevistados/as foram mantendo com outros percursos de educação formal depois do término da educação inicial. Da mesma forma, também podem ser interpretados e entendidos como a reprodução das mensagens transmitidas pela própria sociedade portuguesa a propósito da escola dando conta, por exemplo, dos efeitos da seletividade social da escola, especialmente nas classes mais baixas (Sebastião, 2009). Ou, do impacto de uma escola que, de acordo com Bowles e Gintis (1976), contribuí para criar nas pessoas a aceitação das hierarquias de dominação do mercado de trabalho, permitindo, assim, a continuidade do sistema capitalista.

iv. Não nos compete a nós impor a escola aos filhos/as

Com uma estratégia educativa menos diretiva, preocupada em respeitar as escolhas, a vontade e a liberdade de decisão dos/as seus filhos/as, encontram-se as mensagens da Marta e da Amélia:

«A mensagem foi sempre o que eles quisessem escolher. Acho que era o melhor para eles. Eu nunca impus nada aos meus filhos. Acho que isso não nos compete a nós.» (Marta, 55 anos, 2º ciclo)

«Nunca fui muito ambiciosa de querer alguma coisa por elas. Sempre as deixei seguir o percurso delas. Se era isso que elas tinham gosto, não as ia contrariar.» (Amélia, 53 anos, 1º ciclo)

Estamos perante mensagens que reforçam estratégias assentes na reprodução do paradigma de responsabilização e de agência encontrado nos discursos sobre a EALV. Paralelamente, podem ser entendidos como discursos que refletem uma certa desresponsabilização do agregado e dos/as entrevistados no que concerne aos percursos educativos dos/as seus filhos/as. Ou, ainda, interpretados como resultado de uma ausência generalizada de condições dos/as entrevistados/as e dos seus cônjuges para projetar a vida escolar dos seus filhos. É preciso ter em linha de conta que os/as filhos/as de ambas as

entrevistadas seguiram percursos de *mobilidade ascendente*, pelo que não nos é possível perceber se a estratégia seria diferente se estes/as tivessem tido percursos escolares diferentes (insucesso escolar, reprovações, abandono escolar). Ambos os relatos pertencem a entrevistadas cuja saída da escola foi condicionada por fatores externos que extravasaram a sua vontade e liberdade de decisão. Efetivamente, a experiência de uma relação que resultou de constrangimentos que não podiam controlar e sobre os quais não puderam decidir, a par de percursos escolares bem-sucedidos dos/as seus filhos/as, poderá ajudar a compreender melhor esta estratégia.

v. *A escola como via de desenvolvimento pessoal*

Alinhadas com uma visão humanista, centradas no desenvolvimento da pessoa e no aperfeiçoamento individual através do conhecimento, algumas mensagens, de que são exemplos os relatos da Graça e da Glória, refletem um dos velhos paradigmas que marcam a discussão em torno da EALV:

«Ter outra formação é bonito, é útil para a vida, para ter mais conhecimentos e mais sabedoria. Sabedoria e mais cultura, permite outros conhecimentos. Permite ter uma vida melhor a nível de conhecimentos.» (Graça, 61 anos, 1º ciclo)

«É pá, que eles tinham sempre que aprender, e sempre... e que fossem alguém na vida, era sempre o que eu lhe dizia. Pá, ter educação, ter outra maneira de aprender que a gente não teve, né?» (Glória, 60 anos, sem nível de escolaridade)

São mensagens que parecem ter adjacente um sentimento de ausência associado à condição de ser pouco escolarizado, que só a escola poderá contribuir para atenuar ou fazer desaparecer. A escola é apresentada, assim, como lugar de sabedoria, de cultura e de oportunidade de aprender, como experiência transformativa, a partir da qual é possível almejar ser alguém.

A secção seguinte analisa a escolaridade que os/as entrevistados/as projetam, ou projetaram, para os/as seus filhos, tentando apreender as estratégias desenvolvidas para conseguirem alcançar esses objetivos.

10.2.3. Escolaridade projetada para os/as filhos/as

Independentemente das mensagens transmitidas, a maioria dos/as entrevistados/as refere que gostaria que os/as seus filhos/as alcançassem o ensino superior, ou a escolaridade mais alta possível, como nos revelam os relatos do Joca e da Rosário:

«Eu adorava que ela se formasse. Por mim já me sentia realizado. Que ela tirasse um cursinho. Pois, mesmo que ela não precisasse dele, acho que é sempre uma mais-valia uma pessoa nova ter um curso.» (Joca, 43 anos, 2º ciclo, a sua filha está a frequentar o 3º ciclo).

«Foi sempre estimulado a ir para a universidade. Era assim, olha, enquanto o pai e a mãe puderem, tu vais, nem que seja, olha, é a única coisa que podemos dar, assim... É uma ferramenta, e tu mereces.» (Rosário, 64 anos, 1º ciclo, o filho é licenciado).

Nos casos em que os/as entrevistados/as reconheceram que têm dificuldades em acompanhar os percursos escolares dos seus filhos, a figura do/a explicador/a surge como estratégia comum, pelo menos para aqueles para quem foi possível suportar esse esforço financeiro:

«Ela anda na explicação, anda. Anda, anda. Nós sempre quisemos que ela andasse desde o quinto ano. Não vai muita vez. Vai uma horinha por semana. É um sacrifício que a gente faz, porque depois a gente, em casa, não consegue dar aquela ajuda que ela precisa.» (Joca, 43 anos, 2º ciclo)

Note-se que o acesso às explicações tem estado na origem de estudos sobre as desigualdades educativas (Gouveia, 2017; Pinto, Costa e Silva, 2014), exatamente por representar uma condição diferenciadora de sucesso escolar, que está dependente do volume de capital económico dos agregados familiares.

Entre narrativas encontra-se também o ensino secundário como o patamar mínimo desejado. São relatos nos quais subjaz uma projeção alinhada com o cumprimento da escolaridade obrigatória em vigor:

«Só quero que eles façam o que os fizer feliz. Mas se o meu filho quisesse sair da escola agora, com o 9º ano, eu diria que tem que estudar até o 12º ano. Porque é obrigatório e só por isso.» (Hélio, 49 anos, 3º ciclo, os filhos estão a frequentar o 1º e o 3º ciclo do ensino básico).

«Não quer dizer que sejas doutor, ou engenheiro, mas se tu puderes ter o 12º é uma garantia (...) Sim, eu desejava que eles tivessem mais, mas se eles estão contentes com isto, eu também fico e depois se eles quiserem mais, gradualmente depois vamos falando sobre isso.» (Joana, 44 anos, 1º ciclo, o filho mais velho tem o nível 4 e o mais novo está a frequentar o 3º ciclo).

Apesar de quererem que os seus filhos sejam mais escolarizados do que ele/as, para alguns dos/as entrevistados/as, o ensino superior não integra as projeções que fazem relativamente aos percursos escolares dos seus filhos. Para estes, e por constituir o nível de escolaridade obrigatório, o 12º ano parece, em muitos casos, bastar. Se por um lado, estas projeções podem ser o resultado de sentimentos de confiança institucional, isto é, o

cumprimento do nível considerado na escolaridade obrigatória em vigor é entendido como garantia para uma transição bem-sucedida para o mercado de trabalho e para a vida adulta. Por outro, poderemos estar perante estratégias de defesa e de evitação dos/as entrevistados/as relativamente a percursos escolares de insucesso dos/as filhos/as. Não obstante, e recuperando aqui a ideia de *campo de possibilidades* de Gilberto Velho (1994), é ainda possível considerar a presença de projeções que resultam de um ajuste das expectativas dos/as entrevistados/as relativamente aos percursos educativos dos/as filhos/as, a uma realidade que parece surgir (pre)determinada pelo lugar que o agregado familiar ocupa na hierarquia social.

Independentemente dos níveis que consideram como os ideais a alcançar, as projeções que os/as entrevistado/as fazem relativamente à escolaridade dos seus filhos, em oposição à sua própria escolaridade e ausência de retorno, parece ilustrar um certo afastamento de *si* em relação *ao outro* na relação com a aprendizagem e com a escola. Será que, e perante o exposto, é possível falar da existência de uma visão sobre a escola antes e outra depois da maternidade/paternidade?

10.2.4. Uma visão sobre a escola antes e outra depois da maternidade/paternidade?

A visão que os/as entrevistados/as tinham sobre a importância e o papel da escola mudou depois da maternidade/paternidade? As respostas a esta questão revelam-nos que ainda que a educação formal continue a não ser considerada necessária para a vida profissional destes entrevistados/as, existem mudanças inexoráveis na representação e visão sobre a escola a partir do momento em que estes/as foram pais. Tome-se como exemplo, os discursos que referem ter descoberto que a escola faz falta, que abre muitas portas, que é importante para tudo, principalmente para falarem com as pessoas e para “terem cultura”. Com efeito, a experiência da maternidade/paternidade terá contribuído, inclusivamente, para uma reflexão sobre as próprias trajetórias educativas dos/as entrevistados/as, tal como se pode observar a partir dos discursos da Graça, da Rosa, do Joca e da Glória:

«Depois de ter sido mãe, a minha forma de ver a escola mudou, claro que sim. Há alturas em que me faz falta, que eu sinto que não tenho tudo. Eu depois percebi o erro, entre aspas, que eu tinha feito. Acho que é muito importante o estudo. A pessoa ser formada ajuda, eu acho que ajuda culturalmente. Uma pessoa pode ter dinheiro, pode ter o que for, bens imóveis, o que é que adianta se a pessoa for um burrico ou uma burrica? Acho que a riqueza está na sabedoria. Para as minhas coisas não me faz falta. Com o meu trabalho não me faz falta.» (Graça, 61 anos, 1º ciclo)

«mudou muito, abre muitas portas. Mesmo para escritórios ou certas lojas de roupas, já podem escolaridade, já é um bocado diferente. Hoje, se soubesse o que sei, tinha ido para a escola, sem dívida, não tinha fugido. Mas pronto, é as coisas que a gente faz.» (Rosa, 28 anos, 2º ciclo)

«Do dia para a noite e da noite para o dia. Eu nem me lembrava que havia escola, e quando ela nasceu passou a ser uma preocupação. Tive medo de que ela não gostasse, ou de que ela fizesse o mesmo que eu. Hoje vejo que um curso num jovem é uma mais-valia, porque uma pessoa formada terá mais oportunidades do que outra que não tenha, não é?» (Joca, 43 anos, 2º ciclo)

«A escola é importante para a gente falar com as pessoas, para ter uma educação diferente. Se a gente não tiver escola, a explicar às pessoas a gente somos, torna-se burros. Tamos a falar e não sabemos o que tamos a dizer, não é bom!» (Glória, 61 anos, sem nível de escolaridade)

Os resultados apurados a partir desta tríade analítica⁶⁰ sobre as reflexividades dos/as entrevistados/as em torno da educação formal, revelam que estamos perante adultos que, apesar de terem, sobre a sua própria relação com a educação formal disposições de desvalorização da utilidade e necessidade da certificação escolar, adquiriram, depois da experiência da maternidade/paternidade ou em resposta à atualização da leitura que fazem das exigências da sociedade atual, um novo conjunto de disposições de valorização da educação formal e da escolaridade como recursos para se viver e movimentar nas sociedades atuais. Porém, e tal como se poderá verificar mais à frente (capítulo 11), estamos perante uma valorização que se parece esgotar naquilo que desejam e projetam para os/as filhos/as e não para si, como se vivessem em bolhas existenciais isoladas da complexidade destas sociedades atuais, para as quais se empenham e esforçam para preparar os/as filhos/as.

Este desfasamento entre a sua visão e o distanciamento que têm mantido com processos formais de educação, poderá significar que estamos perante a existência de um *eu* e de um *outro* no que à relação destes/as entrevistados/as com a educação formal diz respeito. Em que aqui, os/as filhos/as representam os *outros* (os mais jovens), aqueles para quem o nível de escolaridade tem de ser o mais alto, e para quem a escola é de suma importância. Por conseguinte, o *eu* surge como alguém para quem já não se dirige esta mudança na visão/paradigma sobre a importância da educação formal. Isto é, para quem as transformações sociais (já) não lhes require a necessidade de agir de outra forma, até porque até aqui nunca sentiram que precisaram dela.

⁶⁰ Mensagens transmitidas: projeções de escolaridade; representações sobre a escola.

Na verdade, se até aqui o nível de escolaridade dos/as entrevistados/as parece não se ter consubstanciado num obstáculo que tenha justificado um retorno à educação formal, quando se analisa a forma como estes se movimentam por outros contextos do quotidiano, para além do profissional, e tal como é possível observar na próxima secção deste capítulo, identificam-se alguns dos desafios de “se ser um adulto pouco escolarizado”.

10.3 Outros contextos e outras práticas de aprendizagem depois da escola e além do trabalho: estratégias e recursos mobilizados

Pretende-se agora conhecer outras práticas quotidianas de aprendizagem com que estes se foram envolvendo depois da escola e para além do trabalho. A partir de um entendimento mais lato sobre o papel da educação e da aprendizagem, que trouxe para o campo da análise a educação inicial, o trabalho, a educação não formal e as aprendizagens informais intencionais, pretende-se captar, não só, a configuração de outros contextos em que os/as entrevistados/as se movimentam e aprendem no presente, como também apreender as estratégias que estes têm mobilizado para se movimentarem quando são confrontados com dificuldades.

Assim, num primeiro momento, a análise debruça-se sobre a visão dos/as próprios entrevistado/as sobre outros contextos nos quais consideram que continuaram a aprender depois de ter saído da escola. De acordo com as narrativas recolhidas, podemos falar em seis tipos de contextos e de relações com a aprendizagem diferentes: (1) trabalho: ver para aprender; (2) trabalho: são as pessoas que nos ensinam; (3) com os mais velhos: as conversas; (4) Com as pessoas: conversar e observar; (5) A vida: a família, os amigos, os colegas de trabalho, os vizinhos e os erros que cometemos; (6) A leitura, a televisão.

(1) No trabalho: ver para aprender

«Se eu soubesse mais talvez me ajudasse em muita coisa. Mas ao mesmo tempo, eu também não vou por aí porque eu sinto-me bem e sinto-me feliz a fazer aquilo, é que eu gosto mesmo de fazer aquilo que tou a fazer. E nunca parei e tento sempre aprender e alguém tá a fazer alguma coisa e tou com um olho naquilo Eu acho que é o trabalho, para mim acho que é, porque eu também tento sempre aprender, seja lá o que for. Às vezes eles, os mecânicos, tão a fazer alguma coisa e eu gosto de tar a ver, para a aprender.» (José, 55 anos, 1º ciclo, ladrilhador)

(2) No trabalho: são as pessoas que nos ensinam

«Eu acho que onde vamos trabalhando, vamos sempre aprendendo alguma coisa. Às vezes até uns com os outros, não é? Mas isso se calhar não sei. Eu acho que agora, aqui em casa, eu não me consigo desenvolver, porque estou sozinha. Estou a fazer o meu trabalho, mas não estou a conviver com ninguém, portanto, não estou a aprender nada com ninguém. Enquanto estivermos numa fábrica, num sítio onde está mais gente, consegue-se sempre aprender alguma coisa. São as pessoas que nos ensinam, às vezes, sim, para o bem e para o mal. Aprendemos coisas com elas. Umas boas, outras menos boas.» (Amélia, 53 anos, 1º ciclo, costureira)

(3) Com os mais velhos: as conversas

«Normalmente falo... Agora, nem tanto, mas... Eu gostava muito de conversar com pessoas idosas. Gostava sempre de aprender com os mais velhos. Gostava muito de conversar com pessoas idosas. Acho que são excelentes professores. Eu gosto de conversar, mas já há pouca gente para se conversar.» (Sérgio, 64 anos, 3º ciclo, mestre de uma embarcação marítimo turística)

(4) Com as pessoas: conversar e observar

«Eu tento saber o máximo que eu puder saber. De tudo. Onde eu tiver, em que eu possa aprender até a ouvir as outras pessoas a falar, eu consigo aprender. Eu aprendo com facilidade nesse aspeto. Eu a ver, eu a ver os outros fazerem.» (Joel, 51 anos, 1º ciclo, sócio-gerente de uma empresa de pintura da construção civil)

(5) A vida: a família, os amigos, os colegas de trabalho, os vizinhos e os erros que cometemos

«As lições da vida, muitas mesmo. Quer seja em família, quer que seja com amigos, colegas de trabalho – porque não são nossos amigos, só são colegas. Na rua, os vizinhos, também, igual. É sempre... é cada estilo, cada pessoa, é tudo umas lições de vida completamente diferentes e acredite, é com cada lição!» (Joana, 44 anos, 1º ciclo, operária numa fábrica de toldos)

«Com as cabeçadas que a gente manda. As nossas cabeçadas. Aprendemos, pelo menos, a contornar o caminho, não é? aprendemos com os erros e a ver o que os outros fazem. A gente vê... O nosso colega fez aquilo, deu-se mal. Já sei que não vou fazer igual. Eu acho que continuo a aprender cá fora, com os meus colegas no trabalho, ou quando estou a conversar sobre a vida com outro colega meu.» (Joaquim, 23 anos, 3º ciclo, desempregado)

(6) A leitura, a televisão

«Fora do trabalho, gosto de ler, gosto de ver concursos de cultura geral, gosto de ver séries sobre coisas. Não gosto de ver estes programas que há agora. Que aquilo não tem nada e acho que fazem muito mal a esta geração. De casa de segredos, de casamentos não sei de quê, essas coisas assim. E os miúdos vivem muito isso e pensam que a vida que é, infelizmente, que é assim.»

(Rosário, 64 anos, 1º ciclo, Assistente Operacional)

A visão dos/as entrevistados/as sobre os outros contextos de aprendizagem que procederam a escola sublinham a importância das aprendizagens informais. Ancorados nas relações interpessoais, a partir das suas funções mais simples, desde o ouvir e do falar, ao ver fazer, ao tentar e errar. São contextos que traduzem os próprios processos de socialização, através dos quais estes participam no mundo social, incorporando linguagens, disposições e valores (Abrantes, 2014).

As aprendizagens daí extraídas, embora sejam fruto da sua interpretação e das suas disposições, serão sempre mais plurais quanto mais diversos forem estes contextos, quando mais impregnados de outras pessoas (diferentes) estes estiverem e também pela forma como estes se movimentarem e envolverem neles. Por esse motivo, mapearam-se os contextos e as práticas que integram o dia-a-dia dos/as entrevistados/as, depois da escola e além do trabalho (ver apêndice IV). Tanto os contextos, como as práticas e os recursos que têm mobilizado para se puderem movimentarem ante as exigências do dia-a-dia, são diversos e distintos. Compreendem a leitura e a escrita, mas também o mundo digital, viagens, relações com diferentes instituições, visitas a museus e/ou monumentos, cinema, teatro, concertos de música ou desporto, voluntariado, sindicatos, festas populares, televisão... Também diferem entre si os recursos mobilizados em cada contexto e/ou prática, uma vez que procuram responder a tipos distintos de necessidades, podendo estas ser respondidas por elementos da família, ou pelo/a contabilista.

Entre a diversidade destes contextos e práticas (pluralidade/homogeneidade) e a distinta mobilização de recursos (autonomia/dependência), procura-se identificar as dinâmicas e estratégias que os/as entrevistados/as têm utilizado para lidar com as exigências de um dia-a-dia que, atendendo à celeridade das transformações sociais, tem exigido um stock de competências cada vez mais diverso, amplo e complexo.

Pluralidade versus homogeneidade

Ante a confirmação de que estamos perante pessoas envolvidas numa pluralidade de contextos e práticas e entendendo-os como diferentes oportunidades de aprendizagem,

que resultam da sua própria seleção e filtro enquanto adultos, estes outros contextos surgem como possibilidades em aberto para a ativação e expansão de disposições. Porém, não deixam, também, de poder ser dimensões que contribuem para um certo fechamento à atualização e/ou expressão de outros esquemas de ação, agindo como selecionadores daquilo que, enquanto adultos, foram permitindo que ficasse, ou que foram decidindo/deixando silenciar relativamente ao seu património disposicional adquirido durante a infância (Lahire, 2001).

Quando nos debruçamos sobre os outros contextos e práticas para além da escola e do trabalho, nos quais se movimentam os/as entrevistados/as, destacam-se, de imediato, três grandes áreas transversais à maioria das narrativas, para as quais é necessário mobilizar competências distintas: o digital, a relação com o Estado, a leitura e a escrita (ver apêndice IV). A sua presença transversal, revela-nos que estamos perante pessoas que se têm integrado, movimentado e relacionado com algumas das áreas consideradas chave nas sociedades contemporâneas (Beck, 2017; Van Dijk 2020).

A identificação de um conjunto mais lato de outros tipos de áreas e de práticas de aprendizagem no quotidiano dos/as entrevistados/as, para além das que foram supra identificadas, desvela que estamos perante adultos que se têm movimentado em contextos plurais, fora da escola e para lá do trabalho. Entre essa pluralidade destacam-se diferentes práticas de cidadania; a visita a museus e monumentos; viagens, dentro e fora do país; a ida a concertos de música e/ou bailados; cinema; teatro; televisão; festas populares; religião; desporto; workshops, palestras ou cursos; internet e redes sociais e diferentes relação com diferentes instituições públicas.

Todavia, e tal como já foi aqui referido, embora se ateste esta pluralidade de áreas na maioria das narrativas recolhidas, não significa que estejamos perante iguais formas de práticas, ou seja, de acesso e/ou de mobilização das competências requeridas. De facto, esta ideia de pluralidade pode ser questionada quando, no decorrer da análise das narrativas, se identificam diferentes graus de autonomia e/ou dependência nos acessos e nas práticas relacionados com cada uma destas áreas.

Autonomia versus dependência

Partindo da forma como os/as entrevistados/s se movimentam em cada uma das áreas supra identificadas (digital, institucional, leitura e escrita), procura-se captar o tipo de

relação mantida a partir do grau de autonomia/dependência quer no acesso, quer nas práticas, atendendo às competências que estas exigem.

Iniciando a análise pela área do digital, identificam-se diferentes tipos de práticas consoante a idade e o nível de escolaridade dos/as entrevistados/as, atendendo a que o acesso e a utilização surgem determinados pela existência de um stock de competências digitais (Van Dijk 2020). Estas diferenças fazem-se sentir sobretudo no tipo de utilização, mas também no grau de autonomia com que os/as entrevistado/as se movimentam nesta área.

Entre os mais velhos, e os que têm como nível de escolaridade o 1º ciclo do ensino básico, encontram-se os/as entrevistados/as para quem o mundo digital é pouco familiar e bastante complexo, expressando por isso muitas limitações e pouca autonomia na sua utilização. Estas limitações e dependências confluem para uma presença menos diversa e frequente destas atividades, de que são exemplos a utilização de computadores, telemóveis, internet, redes sociais, pagamentos de serviços ou compras online. Quando confrontados com as suas limitações, alguns entrevistado/as optam por uma estratégia de fuga, inibição ou evitação (Lahire, 2011). É uma estratégia que podemos encontrar, por exemplo, no relato da Amélia que, de um lado evita “mexer” em algumas destas tecnologias e nas redes sociais, fazendo uma utilização menos frequente daquelas que utiliza e, de outro, vai dependendo da ajuda das suas filhas (ambas mais escolarizadas) para contornar as dificuldades que vão surgindo naquelas que se vê forçada a utilizar:

«Eu pessoalmente não tenho computador. Se for preciso ir ver alguma coisa, vamos lá, mas é muito pouco. Eu nunca fui muito de mexer nos computadores. Às vezes pedia ao meu marido para ver lá a meteorologia. A internet veio bem mais tarde. (...) O telemóvel é mais para fazer chamadas e para mensagens. Nunca tive Facebook, nunca senti curiosidade. Às vezes vejo as notícias, mas é pouco. (...) Compras online não faço, só com ajuda das filhas. (...) Uso o WhatsApp para falar com as minhas clientes, pouco mais.» (Amélia, 53 anos, 1º ciclo)

Entre as narrativas, também se encontram situações que traduzem tentativas de adaptação suportada em diferentes recursos que permitem lidar com as dificuldades sentidas na área do digital. Esses recursos são as suas redes de proximidade, compostas sobretudo pela família (os cônjuges, quando são mais escolarizados/as, os/as filhos/as, as noras), mas também por colegas de trabalho, como nos retratam os relatos da Joana e do José:

«Não tenho computador, tenho um Tablet há 3 anos. Uso, mas com dificuldades, o Messenger, Facebook, Instagram e o Youtube, para ouvir música. Eu não sou muito de comentar,

no Facebook, eu gosto de comentar é brincadeiras, ou fotografias. Não faço compras online, não sei e não gosto. Não consigo acompanhar aquilo, as pessoas pedem-me e-mail e eu (risos) não consigo atinar com aquilo, eu não consigo abrir um e-mail, eu não consigo enviar. Eu não consigo fazer um e-mail! O último agora foi por causa dos vouchers dos Megas, porque tive dificuldade, tive de pedir ao meu filho pra fazer, depois tive que levar a senha e não sei o quê pá minha colega, lá na fábrica, abrir e me imprimir os vouchers. É muito complicado acompanhar as tecnologias» (Joana, 44 anos, 1º ciclo)

«Eu utilizava o computador, às vezes para ver filmes, ver e pesquisar coisas, porque eu era muito curioso e gostava de dar, de tentar dar a volta. Ele é que dava às vezes a volta à minha cabeça, de tal forma que eu às vezes até me chateava, porque não conseguia ir aos sítios que eu queria. Agora uso o Facebook, o WhatsApp e faço videochamadas com a minha irmã que tá no Canadá, mas nada assim de especial. Utilizo, também, para as contagens de eletricidade, uso para o banco e para fazer transferências, mas às vezes tenho de pedir ajuda à minha esposa ou ao meu filho.» (José, 55 anos, 1º ciclo)

Se, na relação com o contexto digital, a idade e a escolaridade surgem como elementos explicativos (e cumulativos) que influenciam o grau de autonomia com que os/as entrevistados/as se movimentam e relacionam com as competências que este exige, as narrativas do José, da Joana e da Amélia, demonstram que, ainda assim estes não são fatores determinantes para os manter totalmente afastados deste contexto. Todavia, desvelam-nos relações marcadas ora pela evitação, ora por estratégias de sobrevivência ancoradas em relações de dependência de terceiros.

Entre os diferentes recursos mobilizados, os/as filhos/as surgem referidos pela maioria dos/as entrevistados/as. Esta realidade, parece ilustrar uma inversão do papel educativo entre pais e filhos no que ao mundo digital diz respeito, correspondendo às transformações já identificadas por Enguita (2007) ante a descrição de sociedades marcadas por transformações intrageracionais. De acordo com o autor, a celeridade das transformações sociais tem desafiado a capacidade de adaptação dos adultos e transferido para os mais novos, sobretudo para os filhos e netos, a missão de atualizar e orientar os mais velhos nos contextos para os quais já não, ou ainda não, possuem as competências necessárias (Enguita, 2007).

Paralelamente, esta mobilização (naturalizada) da família para responder às suas limitações, parece funcionar como um paliativo, aliviando a necessidade de se envolverem em modalidades de educação relacionadas com as competências digitais, uma vez que, através destes recursos, vão conseguindo solucionar os problemas com os

quais se vão confrontando e mesmo desenvolvendo algumas aprendizagens informais. Todavia, este tipo de suporte, revela-se insuficiente por depender da disponibilidade destas redes e não assegurarem a sua autonomização, nem a ampliação do stock de competências, ou mesmo a diversificação da utilização das tecnologias digitais no dia-a-dia:

«Ah, isso é os meus filhos, isso é eles que percebem disso. Eu, pois, é só faço erros atrás de erros, mas pronto. O meu filho Ivo chega tarde, deixo-o sossegado. Deixo passar. Eu tive muito tempo sem o Facebook. Desapareceu, não sei o quê, e a minha filha mexeu, ficou pior. Desde março que não o tinha. Depois tive que fazer outra página, não sei qual é o problema.» (Marta, 55 anos, 2º ciclo)

Embora a idade e a escolaridade surjam como fatores de peso na determinação do tipo de acesso e utilização das tecnologias digitais, e o suporte dos filhos seja um recurso mobilizado pela maioria, o contexto profissional e o tipo de configuração escolar e profissional do agregado familiar dos/as entrevistado/as (ponto 10.2.1) são, também, referidos como dimensões relevantes na forma como estes se movimentam neste contexto. São elementos que contribuem para a variação do grau de autonomia, diversidade e tipo de utilização das tecnologias no quotidiano. Veja-se, a esse propósito, o relato do Válder (55 anos, o 2º ciclo) que apesar de ter aprendido a utilizar algumas tecnologias com o cônjuge, que é mais escolarizado, se foi autonomizando na relação com computador e a internet a partir do seu contexto profissional:

«Quem me ensinou? Foi a minha esposa. É evidente que tive uma grande ajuda que era a minha esposa ter começado a trabalhar mais cedo com os computadores. Não muito antes, mas um bocadinho mais cedo. Eu nunca tive ninguém que me ensinasse a mexer num computador, ou seja, nunca tive aulas. Atualmente, eu sinto-me um viciado entre aspas do computador, porque eu chego a casa e a primeira coisa, às vezes não é a primeira coisa, mas uma das coisas que eu faço é pôr o portátil em cima da mesa, ir ao e-mail, vasculhar o e-mail. Dar uma vista de olhos e muitas vezes ir à procura de qualquer coisa que necessite para o trabalho, ou que me desperte a atenção. Faço a busca, procuro, mas eu sei que naquilo que é o computador em si exploro apenas 10%, 15%, mas qualquer coisa que precise hoje é internet.»

Este relato permite, ainda, perceber que o mundo digital é um meio percorrido, sobretudo, através da aprendizagem informal intencional, contando com o autodidatismo, a curiosidade e com o apoio de *outros* mais qualificados. O único momento em que o entrevistado (e foi o único) se dedicou à aquisição de competências digitais através da

participação numa atividade de educação não formal foi enquanto esteve desempregado e por imposição do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, I.P.):

«Houve uma que acabei por tirar, que foi um curso de Excel, que achei bastante importante. (...) Nós éramos obrigados a tirar, não é?»

No caso dos entrevistados/as mais jovens, o contexto digital é mais amplo e diverso, familiar e repleto de atividades e funcionalidades. A utilização que fazem é autónoma, pelo que não implica a mobilização de recursos como os *outros*, ou seja, suportados pelas redes de proximidade. Em alguns casos, é uma competência adquirida, também, no percurso escolar:

«O meu primeiro computador tive quando estava no 5º ano. Tinha informática na escola. E a internet foi ao mesmo tempo, na altura era daquelas que se carregava para fazer os trabalhos da escola. Fazíamos pesquisas. O meu telemóvel foi quando tinha 11 anos, por causa dos horários e dos transportes. Achei que foi sempre fácil aprender e mexer em todas estas coisas. Uso muito as redes sociais, gosto de usar o design e fazer montagens e coisas assim. Uso o Photoshop, PixArt, Facebook e o Instagram. Também trabalho bem com o Excel e com o Word. Mas agora uso mais o telemóvel do que o computador. A internet é sobretudo para fazer pesquisas no Google. Trabalho muito com o YouTube, para perceber algumas coisas como fazer, como realizar algum programa.» Rosa (28 anos, 2º ciclo)

Roborando, uma vez mais, a heterogeneidade do que significa “ser-se pouco escolarizado”, e apesar de se atestar a forte influência da idade e da escolaridade na relação de autonomia com o contexto digital, também é possível encontrar relações práticas com este contexto que cruzam, pela sua semelhança, entrevistados dos dois extremos etários. Se não vejamos, tanto o Sérgio (64 anos) como o Ricardo (20 anos), relatam a existência de uma “não relação” com as tecnologias digitais suportada pela decisão de se manterem à margem. Ambos se revelam resistentes à utilização das tecnologias, quer como estratégia de fuga, por não as saberem utilizar, quer como uma espécie de exercício de agência e liberdade individual e de contra força relativamente a um contexto que não reconhecem como sendo positivo:

«Eu não uso o computador, não sei mexer nem tenho curiosidade. Não quero apanhar mais vícios, por isso nem mexo na internet. O meu telemóvel é destes antigos que só dá para fazer chamadas. Continuo a usar os meios tradicionais.» (Sérgio, 64 anos, 3º ciclo)

«Não tenho computador em casa, mas tenho internet. Não tenho telemóvel. Eu antes tinha computador, agora estragou-se. Eu acedia no computador porque não gosto de ter telefone, mas só para ouvir música. Não gosto de ter telefones, ou de estar sempre metido em redes sociais. Eu

não sou muito ligado às tecnologias. Tudo o que são pagamentos ou outros assuntos a tratar como a segurança social e as finanças eu vou lá presencialmente.» (Ricardo, 20 anos, 3º ciclo)

Na relação com o mundo digital estes relatos permitem, ainda, identificar a existência de relações marcadas por sentimentos de *confiança* ou *desconfiança*, dependendo da autonomia e das competências digitais detidas pelos/as entrevistado/as. O grau de envolvimento neste contexto depende das competências e dos recursos que os/as entrevistados conseguem mobilizar. Entre as diferentes atividades que realizam, encontram-se a comunicação através de chamadas de voz e mensagens, as redes sociais, a pesquisa online e o acesso a determinadas plataformas digitais de serviços.

Na exploração dos usos das diferentes tecnologias e sobretudo da internet, uma das questões colocadas estava relacionada com pagamentos e compras online. Se nos discursos supra partilhados foi possível encontrar diferentes níveis de dificuldade, sobretudo nos/as entrevistados/as mais velhos que foram justificando que se socorressem de terceiros para as contornar, o tema das compras online convoca para a análise esta dimensão da existência de sentimentos de *confiança versus desconfiança* que extravasa a condição etária e dos níveis mais baixos de escolaridade, na relação com um contexto que, apesar de utilizarem, não compreendem o suficiente para navegar com segurança. São atividades que a maioria dos/as entrevistados/as refere não realizar, uma vez que consideram que estas não são fiáveis e/ou que dependem de inúmeras variáveis e competências que não detêm e/ou que não conseguem controlar, o que faz com que sintam receio, como é possível atestar através das narrativas do Joel, da Ilda e do Joaquim:

*«Eu pouco mexo no computador, o que é que eu faço no computador? Chego ali, vou para os jogos e se for preciso estou ali duas horas a jogar. A internet uso mais na questão das notícias, ou então também para estar ali assim a jogar e ouvir música. Aprendo porque eu sou muito curioso é muito de mim mesmo mexer, eu tenho a curiosidade de mexer nos botões para aprender, sem receios, como fazem as crianças *risos*. Por isso, eu vou onde eu quero e faço o que eu quero. Transferências e pagamentos não faço no computador, porque não gosto. Tenho receio, eu sou capaz de ser um bocado atrasado nesse aspeto, mas tenho muito medo. Porque esta parte da internet é um bocado complicada. Há sempre aqueles piratas que entram e uma pessoa já tem pouco dinheiro e depois se alguém entra e ainda leva o pouco que temos. Não confio mesmo, não, não.» (Joel, 51 anos, 1º ciclo)*

«O mesmo com o telemóvel, aprendi tudo sozinha! Olha, vou ao Facebook, tenho a vida inteira em casa. Depois vou ao Google e vou ver as notícias de minuto em minuto, para ver o que é que se passa. Ainda não sei bem lidar com o Instagram. Isso aí é que ainda não me adaptei bem, mas sou desenrascada. Não uso computador, porque tenho um tablet, uso o tablet e o

telemóvel. Pesquiso sobre rendas, crochê, lá vou eu ao YouTube ver isso, ou assim, essas coisas. Mas pagamentos e compras não faço nada online, isso não. Vou lá e compro, ou vou lá e pago. Acho que sei lá, tenho medo. Se alguém explora, se alguém rouba. Não, acho que não é conveniente. Acho, não sei. Mas há quem faça.» (Ilda, 76 anos, 1º ciclo)

«Uso o computador uma horinha por semana, hora e meia, às vezes estou no telefone, outras vezes estou no computador, é conforme. Aprendi na escola. Gosto de ver as notícias, o Facebook, o Instagram. Não faço compras online, porque não gosto, gosto de ver o que vou comprar e não me sinto confiante a fazer por aqui.» (Joaquim, 23 anos, 3º ciclo)

O mundo digital é, desta forma, vivenciado a diferentes ritmos e com diferentes níveis de envolvimento. Essas diferenças dependem do stock de competências digitais existente, do grau de dificuldade da utilização de algumas tecnologias, plataformas ou aplicações, da disponibilidade e capacidade de aprender dos/as entrevistados/as, dos recursos a que conseguem aceder e mobilizar para lidar com as exigências e complexidade deste contexto e da segurança/insegurança que sentem para nele se movimentarem. Na realidade, estamos perante uma dimensão que pode ser entendida como expoente máximo da metamorfose (Beck, 2017), uma vez que se encontra em constante transformação, impondo-se no dia-a-dia dos/as entrevistados/as, requerendo uma atualização contínua e o desenvolvimento e adoção de um conjunto de estratégias de adaptação e de sobrevivência para que não fiquem à margem. Através das narrativas é possível atestar que, embora seja uma área transversal às narrativas recolhidas, estamos perante entrevistados/as com diferentes competências digitais e, por isso, com graus de autonomia distintos no acesso e utilização destas tecnologias, dependendo fortemente das redes de proximidade para nele se movimentarem.

A relação com o estado e com as instituições

Nesta investigação, a relação quotidiana com as instituições compreende contactos com a Segurança Social e com as Finanças, por exemplo, e é entendida como um conjunto de práticas que pertence à vida adulta, integrando de forma transversal a vida dos/as entrevistados/as. Os únicos casos em que esta relação não se verifica pertencem ao grupo de entrevistados/as mais jovens que ainda residem com os pais e/ou estão desempregados. Tal como é possível observar a partir dos relatos do Joaquim e do Paulo:

«Não sou eu que trato das contas a pagar na segurança social e assim, e agora também não tenho nada disso, porque tou desempregado.» (Joaquim, 23 anos, 3º ciclo)

«É assim, até agora, até agora assim para mim eu nunca fui muito de fazer essas coisas porque tem sido o meu pai a tratar da segurança social, das finanças, dessas coisas todas.»
(Paulo, 18 anos, 3º ciclo)

Nos restantes casos, para além da família (que continua a ser o recurso da maioria dos casos relatados), surge agora a figura do/a contabilista. Se num primeiro olhar, surge como uma presença nos assuntos financeiros e afins, a verdade é que, através das narrativas, é possível perceber que, em alguns casos, o apoio dado estende-se a outras esferas da vida dos/as entrevistados/as. O/a contabilista aparece, então, como uma espécie de recurso *multiusos*, um suporte para um conjunto mais amplo e diverso de dificuldades sentidas, também noutras dimensões da vida quotidiana, como a escrita e/ou a leitura e interpretação de informações escritas em linguagens mais codificadas e formais. Veja-se, a esse propósito, as narrativas do Joca e da Rosa:

«A TOC (técnica oficial de contas) que nos faz a contabilidade das empresas, faz a minha contabilidade pessoal. Quando vem alguma coisa da segurança social ou das finanças, mais complicada, olha, isso tem sido fácil de compreender, porque sempre que há alguma coisa que eu preciso, a minha contabilista, ela dá-me uma ajuda. Eu dou-me muito bem com ela há muitos anos. Mesmo quando eu preciso de escrever alguma coisa mais elaborado, mesmo que seja de outras coisas vou ter com ela e ela ajuda-me.» (Joca, 43 anos, 2º ciclo)

«E quando é preciso ajuda, temos sempre o contabilista, que eu gosto muito dele e que nos ajuda. Por exemplo, quando eu fiquei grávida, eu tinha um contrato falso, depois ele é que me ajudou a escrever uma carta porque ele tinha me demitido.» (Rosa, 28 anos, 2º ciclo)

Os/as filhos/as e os cônjuges mais escolarizados continuam a surgir como recursos que são ativados para garantir a sobrevivência dos/as entrevistado/as neste domínio, uma vez que as transformações mais recentes têm digitalizado a maior parte das suas funcionalidades e serviços, deixando a maioria destes adultos dependentes de terceiros. Veja-se a exemplo o relato do Sérgio:

«Tenho o meu filho, é que me preenche, eu não tenho contabilidade, o meu filho é que me preenche o IRS e que trata disso tudo. Quando é preciso tratar de outras situações com o Estado é o meu filho é que vai ver desses assuntos.» (Sérgio, 64 anos, 3º ciclo)

Ao mesmo tempo, nos diferentes relatos atesta-se a presença de um discurso meritocrático, de autorresponsabilização por essa dependência, tal como é possível observar no caso da Ivone:

«Antes era sempre eu a fazer o IRS, até começar a fazer-se através do computador. Eu fazia tudo à mão e depois ia levar às finanças. A partir de agora, com isto do IRS a partir do computador é o meu filho mais novo que faz tudo. Lá está, porque eu ainda não aprendi, ainda

não me pus a aprender. Tudo o que é finanças, segurança social na parte digital é ele que faz, é o meu filho que ajuda.» (Ivone, 63 anos, 2º ciclo)

Outros ainda, reconhecem as suas limitações, mas dizem-se resistentes a novas aprendizagens, por não terem tempo e/ou espaço no seu dia-a-dia para as concretizar. A aprendizagem imposta por estes outros contextos surge, assim, como algo a que referem aceder apenas perante um cenário de inevitabilidade e de necessidade imperativa de adaptação. Esta atitude volta a desvelar a presença de uma estratégia de evitação, de que é exemplo a narrativa da Marta:

«Eu demito-me muitas vezes de aprender. E digo, eu não quero aprender a fazer isso. Né? Porque... Eu não quero ocupar espaço no meu disco rígido. Eu já tenho tanta coisa. Se tiver que ser, lá terá que ser. Isso, essas coisas com esses serviços? são coisas que eu vou lá ao local, para dar trabalho ao povo que lá está, e mais nada. Eu não sei fazer contas. Faço as contas por alto e depois entrego à contabilidade. Mesmo da segurança social e das Finanças, é tudo entregue na contabilidade e eles é que vão lá pagar. Não costumo fazer estes pagamentos pela internet nem com computadores.» (Marta, 55 anos, 2º ciclo)

Entre os/as entrevistado/as mais jovens, destaca-se o relato do Rui que, apesar de morar sozinho e estar empregado, revela linhas de dependência muito fortes com a mãe, quer financeiramente, quer na relação com o Estado. Embora reconheça que a transição para a vida adulta também se concretiza a partir da integração no quotidiano destas tarefas, o Rui desculpa-se com uma certa vergonha desembaraçada de que não é porque ele não saiba como fazer ou resolver, mas sim porque será essa a vontade da mãe:

*«Considero que é reality check para um jovem começar a tratar de certas coisas, mas tanto pode ser a minha mãe a marcar um corte de cabelo, como pode ser eu a ir lá. A minha mãe trata destes assuntos todos, da segurança social, finanças, saúde etc. porque ela gosta, e não se pode negar estas coisas à mãe *risos*. Pagamos estas contas e a água, luz, etc. a meias, eu e a minha mãe. Eu pago a internet e a televisão, e tudo mais, e isso eu faço por multibanco. Eu já sei perfeitamente como lidar com tudo isso, bancos, e essas coisas, claro que sim. Mas se a minha mãe quiser tar envolvida eu também não lhe vou dizer que não.» (Rui, 24 anos, 3º ciclo)*

Efetivamente, este caso desvela uma influência manifesta das redes de sociabilidade na forma como alguns entrevistados lidam com as exigências de diferentes contextos e situações do dia-a-dia. Apresentadas sempre como um suporte e mais-valia, a dependência destas redes parece ter um efeito colateral inibitório da necessidade de envolvimento, de forma mais intensa, na realização de determinadas tarefas, nestes e noutros contextos, o que poderá contribuir para um retardar, ou mesmo para inibir o

confronto com as aprendizagens e com a aquisição das competências necessárias para que neles se conseguissem movimentar autonomamente.

Práticas de escrita e de leitura

Um outro domínio remete para um conjunto de práticas entre a escrita e a leitura, cujas competências foram desenvolvidas no contexto da educação formal, e que continuam a ser competências essenciais a mobilizar em algumas situações da vida quotidiana.

Nesta investigação, consideram-se práticas de leitura não só a leitura de livros, jornais e revistas, mas também a leitura de informações mediadas por tecnologias digitais e ainda cartas, e-mails, ofícios, etc. Dos/as entrevistados/as que referem a leitura como prática presente no seu quotidiano, apenas a Ivone, a Amélia e o Joaquim dão conta de precisar de mobilizar terceiros (*outros*) como recursos para os apoiar na interpretação de informação escrita, sobretudo, no que concerne a comunicações enviadas por serviços públicos como as finanças ou a segurança social:

«Quando vem alguma carta ou isso sou eu que trato. Às vezes tenho dificuldade, sim, e peço aos meus filhos. Quando há ali coisas que eu digo assim: -"epá, eu não percebo isto aqui bem. Ajuda-me lá aqui a entender isto." É, peço a eles como eles têm já outra visão também da coisa.» (Amélia, 53 anos, 1º ciclo)

«Quando vem alguma carta, geralmente leio aquilo, mas há, às vezes, coisas que eu não percebo e peço ajuda, geralmente à contabilista. Peço a ela algum conselho, para ver o que ela diz e ajuda-me a escrever a resposta se for preciso.» (Joaquim, 23 anos, 3º ciclo)

Os restantes relatos revelam a presença de práticas de leitura intencionais que compreendem jornais e revistas, notícias online e livros de estilos e com conteúdos diferentes:

«Ainda hoje gosto de ler livros. Não banda desenhada, cresci um bocadinho. Olha, gosto muito de ler romances. Epá, e tipo assim, essas coisas.» (Joca, 43 anos, 2º ciclo)

*«As notícias agora vêm todas no telemóvel e eu, normalmente, tenho sempre assim esta parte das notícias do Google, pronto, e depois, venho aqui a outra parte que é onde estão os jornais e os títulos de jornais e leio, mais os títulos do que os jornais *risos*.»* (Joel, 51 anos, 1º ciclo)

«E tenho lido já muitos livros acerca desse assunto, da Segunda Guerra Mundial. E quando tenho a oportunidade de ler, tenho lá dois ou três livros e releio, sobre o holocausto. Eu comecei a ler esses livros, eu era jovem ainda.» (Sérgio, 64 anos, 3º ciclo)

«Olha, jornal é o Badaladas que vem todas as semanas. Comprava muito o Correio da Manhã, mas depois deixei de comprar, porque vou ao café e leio. Livros, sempre tive de comprar,

até para os meus filhos. Todas as coleções de livros que tenho ali, foi tudo eu que comprei.»
(Celina, 63 anos, 1º ciclo)

Alguns destes/as entrevistados/as, como é o caso do Válder e da Joana, descobriram o interesse e o gosto pela leitura já em adultos, como se tivesse sido o resultado de um encontro inesperado e quase acidental, mas referem que passaram a integrar essa prática no seu quotidiano desde aí:

«A revista é qualquer uma, a que eu apanhar, se não tiver nada pa fazer leio aquilo tudo. E o jornal é mais é o Correio da Manhã, porque aquilo que os cafés têm em geral é o Correio da Manhã (...) agora com quarenta e quatro anos descobri o prazer da leitura, eu compro um livro e enquanto eu não o terminar não descanso. É pá o estilo, eu não sei explicar, é um romance, talvez, porque é uma escritora... é a Lesly Perse, ou uma coisa assim.» (Joana, 44 anos, 1º ciclo)

«E eu vou-lhe dizer como é que apareceu o meu gosto pela leitura. A minha filha praticava desporto e eu esperava muitas horas por ela (...) e foi aí nos momentos em que eu não tinha nada que fazer que me sentava dentro do carro e comecei a ler. Gosto de livros associados à espiritualidade, gosto dessas coisas.» (Válder, 55 anos, 2º ciclo)

Outros, apesar de a reconhecerem como algo positivo e como uma prática estimulada desde a infância, confessam que mantêm com ela uma relação distante, como nos relata o Rui (24 anos, 3º ciclo):

*«Sempre tive imensos livros em casa, a minha mãe adora ler, mas a minha relação com a leitura é, infelizmente, e eu sei que devia ler muito mais, é um bocado, perdão, muito distante. Nós não nos damos assim muito bem. Não é que eu não goste, simplesmente eu... acho que a única altura em que eu podia realmente ler era antes de dormir, para ganhar sono – não é que eu me queira desinteressar pelo livro, eu sei que isto é muito mau dito desta maneira, é simplesmente porque eu tenho, porque eu preciso de... as minhas atividades antes de fazer qualquer coisa, como eu sou uma pessoa com energia a mais *risos*, o que normalmente exige que eu me mexa ou que esteja ativo a fazer qualquer coisa e o livro é exatamente o oposto. Portanto, eu para ler tenho que estar supertranquilo ou em algum sítio supertranquilo ou então não vai funcionar.»*

A partir dos relatos, é possível identificar duas relações distintas com a leitura livre e/ou por prazer e a imposta. A leitura livre e/ou por prazer surge como uma prática que decorre de forma autónoma em todos os casos relatados, não surgindo, por isso, dependente de *outros*, tendo sido encontrada em entrevistados/as com diferentes graus de escolaridade. Para além da existência de competências de base que suportam esta prática, a autonomia também pode estar relacionada com o facto de esta ser uma prática individual, que não os expõe perante terceiros, ou por resultar de uma seleção dos próprios

relativamente aos conteúdos a ler, o que lhes permitirá ajustá-los às suas competências e aos seus interesses. O mesmo não acontece relativamente à leitura imposta por outros contextos que, tal como foi possível observar, introduz por vezes alguns desafios de interpretação e compreensão, exigindo outro stock de competências e, por isso, a mobilização de outros recursos, ou seja, a dependência de *outros*. Esta relação com este tipo de leitura deverá fazer-nos refletir sobre o impacto do conteúdo das comunicações das instituições do Estado com aqueles que são pouco escolarizados. Efetivamente, nem todos/as dispõem dos mesmos recursos e oportunidades de mobilização para responderem às dificuldades com as quais se vão confrontando, podendo, por isso, incumprir com maior facilidade e de forma involuntária as suas obrigações ou ficar excluídos dos seus direitos enquanto cidadãos.

No que concerne à escrita, estamos perante uma prática menos transversal no quotidiano dos/as entrevistado/as e, tal como a leitura, também pode ser analisada a partir da sua utilização livre e/ou por lazer, ou de uma utilização imposta. Entre os relatos daqueles que escrevem intencionalmente no dia-a-dia, encontra-se uma escrita livre e/ou por lazer, mediada sobretudo pelo telemóvel, através de mensagens que trocam a partir de chats e/ou publicações (pequenos textos) que escrevem nas redes sociais. Veja-se, a exemplo, as narrativas da Celina e do Paulo:

«Tenho o Facebook, pronto, agora todos os dias vou ver. E falo com as minhas amigas quase todos os dias, que antes a gente não se falava tanto. E a gente, assim, troca muita coisa, mensagens e outras coisas.» (Celina, 64 anos, 1º ciclo)

«Só escrevo mesmo no teclado do telemóvel, neste momento. No tempo da escola escrevia mais. O meu Instagram é mais fotos e textos pequenos. Uso o chat para falar com os amigos.» (Paulo, 18 anos, 3º ciclo)

Observa-se, também, a presença de uma escrita mais tradicional na forma de recados, cartas, atas de reuniões, letras de música, ou mesmo de diários, como nos narram a Joana, o Hélio, o Ricardo e a Marta:

«escrevo pa deixar recados! (risos) hoje fazes assim e depois fazes assado, depois no outro dia mando o papelinho fora e depois escrevo novo recado.» (Joana, 44 anos, 1º ciclo)

«derivado à minha profissão e ao escutismo, para as reuniões, preparação de atividades, mas escrever mais assim, ou uma carta para aqui ou para ali, não mais do que isso.» (Hélio, 49 anos, 3º ciclo)

«Só escrevo música, letras de músicas.» (Ricardo, 20 anos, 3º ciclo)

«Eu gosto muito de escrever, escrevo segredinhos, não tenho um diário, é em folhas soltas que andam por aí. Escrevo listas, sempre escrevi, mas não escrevo todos os dias.» (Marta, 55 anos, 2º ciclo)

À semelhança do que acontece com a leitura, na prática da escrita a mobilização de recursos é referida, apenas, perante situações em que a escrita deixa de ser livre e/ou por lazer e passa a ser imposta por outros contextos. Poderemos estar perante diferentes exigências quanto ao tipo de competências requeridas e, por isso, são situações em que os/as entrevistados/as são confrontados com as limitações das suas aprendizagens. Efetivamente, relativamente à escrita que surge como imposição, os discursos permitem encontrar um conjunto de disposições negativas (ex. não gostar de escrever) que se têm refletido em relações de resistência com esta prática. Estas disposições podem ser lastros de uma identidade aprendente com cicatrizes, e resultado de dificuldades que terão conduzido os/as entrevistados a adotar estratégias de evitação de uma exposição a essas limitações, uma vez que o que conteúdo escrito produzido será lido por terceiros (*outros*). As estratégias que utilizam para agir quando não conseguem evitar esta prática oscilam, assim, entre o pedir a familiares ou contabilistas que escrevam por eles/as, ou simplesmente contornar a sua necessidade, através, por exemplo do recurso a telefonemas ao invés de mensagens escritas. Veja-se a exemplo as narrativas do Joaquim, do Joca e da Rosário:

«Não gosto de escrever, só escrevo quando preciso de assinar alguma coisa.» (Joaquim, 23 anos, 3º ciclo)

«Mesmo quando eu preciso de escrever alguma coisa mais elaborado, vou ter com ela (contabilista) e ela ajuda-me. O telemóvel pouco uso, uso para ver os e-mails, uma mensagem ou outra, muito poucas porque não gosto de mensagens. Eu, para mim, é mais fácil telefonar para a pessoa do que mandar uma mensagem, porque não gosto de escrever» (Joca, 43 anos, 2º ciclo)

«Mas não escrevo e-mails e também não gosto de escrever mensagens no telemóvel. Eu começo a escrever e depois, de repente, aquilo apaga-se tudo e não sei o quê...» (Rosário, 64 anos, 1º ciclo)

Ao referir as suas dificuldades, a Graça (61 anos, 1º ciclo) convoca uma autoimagem negativa de si como aprendente, responsabilizando-se pela dependência de *outros* (filho):

«Sou tão burra, que nem me dou o trabalho de aprender. Até eu tive de pedir ao meu filho. Ele é que fez a mensagem para te responder, tás a ver? Porque sinto que não tempo para

aprender, porque se eu fosse mais culta não precisava de pedir, né?» (Graça, 61 anos, 1º ciclo)

A relação com a escrita parece sublinhar, tal como na leitura, a presença e os efeitos das cicatrizes aprendentes que estes adultos trouxeram da educação inicial. Estas surgem como marcas que vão determinando a forma como estes se relacionam com outras práticas e áreas nas quais se movimentam, sobretudo quando se confrontam com a necessidade de aprender novas competências. Perante as dificuldades que vão surgindo, os/as entrevistados/as continuam a mobilizar as redes de proximidade como recursos para as contornar, o que permite tornar desnecessário o seu envolvimento com outras modalidades de aprendizagem para além das informais intencionais.

Práticas culturais

Nesta investigação, e de acordo com as narrativas recolhidas, as práticas culturais incluem visitas a museus, monumentos, idas ao cinema e/ou teatro, concertos de música, óperas e bailados. Seleccionadas entre as práticas culturais que herdaram da infância, referem-se quer às que dessas quiseram manter, quer aquelas que passaram a integrar, por sua vontade, no seu quotidiano. Todavia, em algumas das narrativas é possível observar que a adoção de algumas destas práticas tem resultado, também, da vontade e interesses dos cônjuges ou dos/as filhos/as e/ou netos/as, como são exemplos os relatos do Joca e da Glória:

«Vou por arrasto da minha filha, que ela é doida por visitar museus e tudo quanto é museus, monumentos, castelos. Olha, eu gosto de cinema. Ao domingo à tarde às vezes vamos todos ao cinema.» (Joca, 60 anos, 1º ciclo)

«Nunca fui. Nem ao teatro, nem nada dessas coisas, nunca fui, não. Fui só uma vez com o meu neto ao cinema dos bonecos, porque ele não se calava que queria lá ir.» (Glória, 60 anos, 1º ciclo)

Entre os relatos, e apesar de se encontrarem semelhanças em algumas práticas culturais, é possível perceber que existem diferenças na forma como os/as entrevistados/as lhes acedem. Veja-se a exemplo o caso do Joel para quem a visita a monumentos é resultado dos gostos e dos interesses do seu cônjuge, e é dos poucos que refere a presença de um guia durante uma visita recente. A forma como realçou a sua importância revela que, até ali, não era uma prática comum, mas o reconhecimento de que se tratou de uma experiência positiva poderá ter significado que esta passasse a ser uma prática a manter dali para a frente. De facto, estamos perante claras diferenças nas

aprendizagens concretizadas a partir destas práticas dependendo da forma como estas são, ou não, mediadas por estes *especialistas* (recursos):

«Eu gosto mais de passear de mota, mas a minha esposa é mais de monumentos, por isso há pouco tempo fomos à fábrica do gelo, que é aqui tão perto. Levámos um guiazinho e foi espetacular. Explicou aquilo mesmo ao pormenor. Gostei muito.» (Joel, 51 anos, 2º ciclo)

Em todas as narrativas, é possível destacar o papel das redes de sociabilidade (filhos/as, cônjuges) como ativadores ou inibidores destas práticas, e o papel da internet e das competências digitais, sobretudo nos mais jovens, na diversificação e ampliação dos contextos e nas formas como estas podem ser acedidas e consumidas:

«Nós gostamos de ir a concertos de música, mas não vamos com frequência. A vida educou-me, os anos educaram-me a gostar de tudo. E hoje em dia, eu gosto de praticamente de todo o tipo de música. Em determinada altura da vida talhei um percurso para nós irmos com os nossos filhos a visitar museus. E chegámos a fazer algumas visitas e depois, claro, depois perdeu-se, não é? A nível de teatro, gosto de ir ao teatro, mas não vou com frequência, sinceramente. Gosto de ouvir, por exemplo, uma noite de fados. Gosto de ir a um cinema ver uma película que me desperta a atenção.» (Válter, 55 anos, 2º ciclo)

«Costumo ir a museus. Eu já estive muito envolvido nisso, a minha mãe faz parte deste meio e eu costumo ir. Por isso, sinto que estou envolvido de alguma forma. Por isso, às vezes vou mais, outras vezes vou menos. O teatro também me interessa, mas não vou tantas vezes. Se estiver relacionado com arte eu gosto, cheguei a estagiar num teatro e gosto. Hoje a cultura consome-se de forma diferente, a internet veio mudar muito esta parte.» (Rui, 24 anos, 3º ciclo)

«Eu gosto muito de ir ao cinema. Às vezes lá consigo levar o meu marido, mas nem tantas vezes como eu gostaria. Sozinha não vou. Fui ver a Severa a Lisboa, ao Politeama, fui ver a Amália e aquele bailado dos cisnes. Fui ver e adorei e também fui ver uma ópera e também adorei.» (Ivone, 63 anos, 2º ciclo)

Entre a diversidade de práticas culturais que foram referidas ao longo das narrativas, aquela que se destaca como a mais transversal é o cinema. Apresenta-se como a atividade mais acessível, podendo-se adaptar a todos os interesses e diferentes níveis de competências.

Entre os/as entrevistados que referem que gostariam de integrar algumas destas atividades no seu quotidiano, mas que (já) não o fazem, temos a Marta e o Paulo, para quem o trabalho e a falta de tempo que dele resulta surge como obstáculo:

«Museus? Ui, gostava muito de ir, mas não tenho tempo mesmo. O meu trabalho é uma escravidão!» (Marta, 55 anos, 2º ciclo)

«Já fui mais, agora não tenho ido tanto. Desde que comecei a trabalhar não tenho ido tanto.»
(Paulo, 18 anos, 3º ciclo)

Por fim, é ainda possível identificar a importância e o papel da escola na relação com algumas destas práticas culturais, apesar de se verificar que depois da conclusão da educação inicial algumas deixaram de integrar o dia-a-dia dos/as entrevistados/as:

«Depois também, aquilo de arte, que é ali ao pé do Convento de Mafra, mas não sei como é que aquilo se chama, mas é de arte, tem lá pinturas e essas coisas todas. Já visitei alguns, mas agora recordar-me dos nomes. Mas foi tudo pela escola.» (Paulo, 18 anos, 3º ciclo)

«Museus, só quando era pequena e estive em Lisboa, corri-os todos. Cá em baixo não há nenhum.» (Ilda, 76 anos, 1º ciclo)

«Já fui ao Convento de Mafra, a umas grutas que é antes de chegar a Fátima. Mas eram coisas que eu fazia mais com a escola.» (Joaquim, 23 anos, 3º ciclo)

As narrativas demonstram a presença de atividades diferentes, frequentadas em tempos, ritmos e formatos dissemelhantes e acedidas por motivos distintos, podendo inclusive ser alheias aos seus próprios interesses e vontades. A heterogeneidade encontrada na forma como os/as entrevistados/as acedem e se movimentam nestas áreas e entre estas práticas, poderá traduzir tipos de aprendizagem informal distintos, contribuindo de forma desigual para a aquisição e/ou atualização de competências.

Ante os relatos observa-se, também, a forma como os/as entrevistados/as utilizaram mecanismos para selecionar as práticas a manter e aquelas que quiseram extrair do seu quotidiano. Veja-se que, algumas destas práticas, como visitas a bibliotecas, museus ou monumentos aparecem associadas à cultura escolar herdada, com experiências que remontam apenas ao período da educação inicial, não tendo sido atualizadas posteriormente, ou seja, estão atualmente afastadas das suas vidas enquanto adultos.

A educação não formal

No conjunto das outras áreas e práticas que passaram a integrar o quotidiano dos/as entrevistados/as durante a idade adulta, depois da escola e além do trabalho, pretende-se, também, refletir sobre o lugar (não) ocupado pela educação não formal, voluntária e intencional. Nas narrativas recolhidas, são poucas as referências à frequência e/ou participação em workshops, palestras ou cursos. Quando surgem estão, sobretudo, entre os relatos de entrevistadas do sexo feminino e com um nível de escolaridade superior ao 1º ciclo do ensino básico. Narram a importância da iniciativa, da liberdade de escolha, do

interesse naqueles conteúdos e das redes sociais como locais de difusão da informação deste tipo de ofertas:

«Fui a muitos quando estava grávida, na biblioteca. Era sobre bebês, tipos de sono, maneiras de dar banho, de vestir, a alimentação, a gravidez e exercícios que devíamos fazer, essas coisas assim. Vi através do Facebook, na internet. Foi sempre por minha iniciativa.» (Rosa, 28 anos, 2º ciclo)

«Fui, agora já não vou. Sim, tudo quanto seja formação, tudo quanto fosse formação para os meus filhos, eu ia. Na área da pedagogia, isso assim, sempre gostei. Não vou mais porque o tempo não me permite» (Marta, 55 anos, 2º ciclo)

Também dão conta de preocupações relacionadas com a necessidade de se certificarem em competências que contribuam para melhorar a sua inserção no mercado de trabalho. No entanto, e mesmo para estas, são modalidades que surgem condicionadas pela presença de alguns obstáculos (tempo, distância) que acabam por inviabilizar esta intenção e vontade de frequência, como é possível observar no relato do/a Mel:

«Eu também era para fazer um curso de inglês em Lisboa, estava a morar em Coimbra, que era para ter a licenciatura, ou o diploma em inglês, ou o que era. Porque o meu inglês, digamos que é fluente, porque eu sempre me dediquei muito ao inglês. E ia fazer isto para me ajudar com ofertas de emprego (...) mas eu desisti, por causa que eu tava a estudar, e estudar e vir para Lisboa era muito complicado.» (Mel, 18 anos, 3º ciclo)

A reduzida presença da educação não formal no quotidiano dos/as entrevistados/as, parece corroborar a existência do efeito Mateus, no qual menos escolaridade significa menor participação e envolvimento em atividades de EALV (Ávila, 2008).

Concluindo, as diferenças encontradas especialmente na forma como os/as entrevistados/as se relacionam com cada uma das diferentes áreas e práticas supra identificadas, torna possível questionar se estaremos na presença de uma, assim tão grande, diversidade e multiplicidade de atividades, ou de oportunidades de contacto com outras redes de sociabilidade e, assim sendo, de outros contextos impulsionadores de novas aprendizagens, para lá da escola e do trabalho. Efetivamente, aquilo que as narrativas nos permitem atestar é que se trata de práticas e áreas nos quais os/as entrevistados/as se movimentam com diferentes graus de autonomia contando, por isso, com diferentes níveis de competências, e que os tipos de utilização dependem das competências que detêm e das estratégias e/ou recursos que podem mobilizar para neles se movimentarem.

Sobre esses recursos mobilizados, e à exceção do mundo digital e da relação com o Estado, nos quais acrescem outras figuras como os/as amigos/as e o/a contabilista, continua a ser a família a rede de sociabilidade dominante, e o recurso a que recorrem na maior parte das situações em que é necessária a intervenção de terceiros.

As narrativas desvelam que existem adultos que se movimentam em contextos mais plurais do que outros e com maior ou menor autonomia e/ou dependência. Note-se que, sempre que é exigida a mobilização de um stock de competências como as digitais, a interpretação e compreensão de informação escrita, a escrita formal, ou a relação com alguns serviços, estes graus de autonomia são mais baixos, fazendo com que a sua integração em determinadas esferas da sociedade esteja dependente da disponibilidade e das competências de terceiros, e/ou de mecanismos e estratégias de evitação que os vão, de algum modo, deixando à margem.

A maior parte das práticas e contextos que integram o dia-a-dia dos/as entrevistados/as continuam a ser preenchidos por atividades que podem propiciar algumas aprendizagens informais, intencionais e/ou involuntárias, mas que não respondem à necessidade de desenvolverem as competências necessárias para responderem às exigências de sociedades em transformação acelerada.

Prosseguindo a análise na tentativa de compreender o afastamento dos/as entrevistados/as com modalidades formais e não formais de educação, o próximo capítulo pretende aprofundar os desafios de ser “pouco escolarizado” na sociedade portuguesa contemporânea.

Capítulo 11 - Desafios de se ser pouco escolarizado na sociedade portuguesa contemporânea

Ainda que a visão sobre a educação formal e sobre a escola possa ter mudado ao longo da vida dos/as entrevistados/as (o que pode ser apreendido, designadamente, quanto estes refletem sobre o percurso escolar desejável para os filhos), é importante ter presente que, como se viu atrás, a maioria destes/as entrevistados/as considera que, para a sua vida profissional, não são necessários níveis mais elevados de escolaridade.

Apesar de se terem encontrado algumas limitações no que concerne à realização (autónoma) de certas atividades do quotidiano, que ilustram alguns dos desafios que têm enfrentado enquanto adultos pouco escolarizados, entre os recursos mobilizados a maioria dos/as entrevistados/as não referiu, nem a intenção, nem a efetiva participação em modalidades de educação formal ou não formal.

Todavia, algumas questões continuam por responder, como por exemplo, se existe, ou não, nos/as entrevistados/as um desejo em aumentar o seu grau escolaridade? O que é que tem significado ser-se pouco escolarizado? Qual é que, na sua opinião, deveria ser a escolaridade mínima da população portuguesa? O que conhecem e que representações têm sobre a educação e formação de adultos? Nas próximas quatro secções deste capítulo pretende-se responder a cada uma destas questões, esperando-se continuar a contribuir para a compreensão da relação de distanciamento dos/as entrevistados com a educação formal.

11.1 O desejo de aumentar os níveis de escolaridade

O ponto de partida, para responder a estas questão é a reflexão atual dos/as próprios/as entrevistados/as sobre o seu nível de escolaridade procurando-se perceber se o desejo de a aumentar integra a suas reflexividades atuais. Efetivamente, entre os relatos encontram-se referências a um desejo de um aumento do nível de escolaridade, plasmadas em dois tipos de sonhos ou projetos distintos: (i) sonhos/projetos de proximidade: pequenos saltos; (ii) sonhos/projetos ambiciosos que não foram cumpridos; e ainda aqueles que não projetam, nem sonham aumentar a escolaridade.

i. Sonhos/projetos de proximidade: pequenos saltos

Os sonhos ou projetos de proximidade refletem situações em que os/as entrevistados/as referem que gostariam de ter apenas mais um grau de escolaridade acima do que detêm, ou de concluir aquele que deixaram incompleto:

«Eu já fiz três anos depois da escolaridade, mas se calhar o décimo segundo ano. Acho que não me vejo com um curso superior.» (Hélio, 49 anos, 3º ciclo)

«Gostava de ter pelo menos a 4ª classe, e de saber ler e escrever.» (Glória, 60 anos, sem nível de escolaridade)

«Não, eu quero terminar, pelo menos, o 12º ano. Não acho que é por ela (mãe), acho que é memo por mim, porque se um dia memo, embora isto sendo do meu, mas se um dia isto correr alguma coisa mal, se eu tiver o 12º ano é uma mais-valia, né?» (Paulo, 18 anos, 3º ciclo)

A sua proximidade pode ser consequência do reconhecimento da força das condições de existência e dos contextos sobre as suas aspirações e, mais uma vez, do campo de possibilidades para a concretizar (Velho, 1994). É como se vislumbrassem um teto de vidro que os impedisse de projetar para lá deste pequeno salto em direção ao nível de escolaridade imediatamente a seguir ao seu. Ainda assim, note-se que, apesar da sua proximidade, deste desejo ou projeto não se traduziu, até à data, em nenhum tipo de atitude ou ação, mantendo-se apenas na ordem das ideias.

ii. Sonhos/projetos ambiciosos que não foram cumpridos

Estes sonhos ou projetos refletem desejos mais destemidos, que implicam saltar, por exemplo, de um 1º ou 2º ciclo do ensino básico para uma licenciatura. No entanto, são apresentados como projetos de vida adiados, como metas que não são tangíveis, como qualquer coisa sobre a qual pensam de vez em quando, que gostariam de ter feito, mas que pertence ao passado e que não foi possível concretizar, parecendo, por isso, surgir fora do seu alcance no presente (por falta de tempo, por falta de oportunidade). São exemplos deste tipo de aspirações os relatos da Celina, da Rosário e do Válter:

«Tinha ido até conseguir tirar o curso de enfermeira, que era o que eu gostava. Não segui, pronto, olha, hoje pensa-se, olha, se eu tivesse, se calhar, continuado a estudar. Olha, eu pelo menos sei fazer o que faço, pronto!» (Celina 63 anos, 1º ciclo)

«Sim, gostava de ter estudado até onde eu conseguisse, às vezes arrependo-me. É assim, também não... arrependo-me e não me arrependo. Quando saí, não tinha aquela coisa de dizer que gostava muito de estudar. Acho que já tinha isso metido na cabeça, que era chegar àquela

altura, fazer a quarta classe e sair. Se calhar estudava até ser veterinária, mas nunca pensei muito nisso.» (Rosário 64 anos, 1º ciclo)

«Se tivesse oportunidade e tempo, uma das coisas que gostaria era de concluir, neste caso, o 12º ano e tirar uma licenciatura. Essa sim, era uma das prioridades. Eu gostava de ter um 12º ano e se eu tivesse um 12º ano, posso-lhe dizer que não queria parar.» (Válter, 55 anos, 2º ciclo)

Sem sonhos, nem projetos

Apesar de muitos/as dos/as entrevistado/as reconhecerem que gostariam de ter estudado mais, encontram-se também relatos que dão conta da inexistência de um desejo de obter níveis de escolaridade mais elevados. Na justificação desta ausência de aspirações são referidos vários argumentos/motivos relacionados com a falta de interesse e de sentido prático para aumentar a escolaridade, a falta de vontade, de gosto, o facto de não se sentirem bem na escola e de considerarem que a escolaridade que têm é suficiente. São exemplos desta ausência de aspirações os relatos do Rui, do/a Mel e do Joca:

«Não necessariamente escolaridade. Se eu tirar alguns cursos neste momento, se houvesse alguma coisa que surgisse que me fosse interessar, tinha sempre a ver com o ficar melhor naquilo que faço neste momento. A escolaridade não me interessa.» (Rui, 28 anos, 3º ciclo)

«Por isso, não tenho um nível de escolaridade que gostasse de ter. Eu sei que é algo que eu preciso, eu tenho noção disso de que ia-me ajudar imenso, mas eu não me sinto bem na escola.» (Mel, 18 anos, 2º ciclo)

«Hoje, sinceramente, acho que fazia tudo outra vez igual. Acho que fazia tudo outra vez igual. Nem senti necessidade de ter mais até à data.» (Joca, 43 anos, 2º ciclo)

Independentemente da insatisfação, ou não, com a escolaridade detida e das visões distintas quanto à importância dos diplomas escolares, em nenhuma das narrativas está presente a intenção de desenvolver uma ação no sentido de a melhorar. Mediante o exposto, e atendendo aos casos que apresentam aspirações de melhoria dos níveis de escolaridade, podemos nos questionar se estaremos perante uma atualização de disposições sobre a importância da educação formal, ou se o desajuste encontrado (no momento da entrevista) entre os desejos/as projetos e a ação é o resultado da miríade de entraves e desafios que decorrem da posição social destes/as entrevistados/as e das suas condições de existência.

Apesar de estes sonhos e projetos integrarem um conjunto mais amplo de reflexividades sobre a sua própria escolaridade, e porque *per si* não conseguem responder

a todas as questões de partida desta dimensão de análise, no ponto seguinte analisam-se as reflexividades dos/as entrevistados/as em torno da condição de “se ser pouco escolarizado/a”.

11.2. Percepções sobre a condição de se ser pouco escolarizado

Quando passamos do nível de escolaridade que gostaríamos, ou não, de deter, que na maioria dos casos se apresenta como um projeto de vida adiado e intangível, para o sentimento de se ser pouco escolarizado, observamos que, num primeiro momento, entre os/as entrevistados/as é possível encontrar quatro tipos de percepções distintas: (i) aqueles que sentem que lhes faz falta mais escolaridade e para quem ser-se pouco escolarizado é uma desvantagem que inferioriza; (ii) os que nunca sentiram necessidade de ter mais escolaridade, mas que sentem que a que detêm é uma desvantagem e que os inferioriza; (iii) os que referem que nunca precisaram de mais e que nunca se sentiram inferiores ou em desvantagem socialmente; (iv) e os que reproduzem a ideia de que nem todos podem ser doutores ou engenheiros.

Nas narrativas que expressam a insuficiência da escolaridade detida, combinada com percepções de desvantagem social, encontramos referências a sentimentos de vergonha e de conformismo, a situações de bloqueio, de limitações na conversação, na escrita e na leitura, na compreensão e na aprendizagem, bem como a desvantagens relacionadas com o acesso ao mercado de trabalho. Embora de formas distintas, são exemplos destes sentimentos as narrativas do José, do Ricardo, do Paulo e da Amélia, todos/as eles/as entrevistados/as que gostariam de ser mais escolarizados do que são:

Sinto que falta qualquer coisa, um bocadinho mais de inteligência: «O meu nível de escolaridade é pouco. Noto que o meu cerebrozinho já não é como era e a gente também quanto mais velhos pior, né? (...) Senti e sinto que me falta qualquer coisa, falta-me mais o escrever e um bocadinho mais de inteligência. Acho que, não sei se se chama inteligência, mas sinto porque eu se me meter a escrever uma carta dou muito erros agora, e eu sinto que precisava de mais, tanto que eu às vezes tento ler jornais e livros e meto-me a ler um bocado, mas depois há ali uma altura que bloqueia.» (José, 55 anos, 1º ciclo)

Senti muitas vezes que não é suficiente: «Já senti muitas vezes que o meu nível de escolaridade não é suficiente, por exemplo, quando uma pessoa se vai candidatar a um emprego, né? Sempre que eu penso que eu tenho o 9º ano, eu penso sempre que não vou ser chamado. Sempre! A não ser que seja construção civil, ou jardinagem, ou uma porcaria assim.» (Ricardo, 20 anos, 3º ciclo)

Num dos relatos, o sentimento de vergonha também parece advir de um desajuste de expectativas entre a escolaridade que se devia ter e a que se detém. Esta situação, ilustrada pelo discurso do Paulo, parece dar conta da existência de um conflito entre a interiorização disposicional de uma sociedade credencialista, em que os diplomas emitidos pela educação formal e as qualificações surgem como recursos e assumem um papel central na determinação do status social e das oportunidades de sucesso, e a vontade do entrevistado, uma vez que o facto de ele referir que não gosta de estudar fez com que ele não tivesse conseguido corresponder às exigências e expectativas que encontra entre os seus pares e nos contextos nos quais se movimenta:

Sou novo e fico com vergonha de dizer que tenho só o 9º ano: «Atão, é sempre bom ter mais, e eu também não gosto de as pessoas me perguntarem pela escola e atão “tenho o 9º ano”, sou novo, né? Não gosto, fico com vergonha! O meu problema é que eu não gosto de estudar.» (Paulo, 18 anos, 3º ciclo)

No discurso da Amélia, o sentimento de vergonha parece surgir ilibado por uma certa ideia de conformismo, uma vez que a escolaridade que tem aparece como resultado de outros fatores alheios à sua própria vontade. Esta situação parece desresponsabilizá-la, retirando dela o ónus e a legitimidade de se sentir envergonhada:

Sinto que estou em desvantagem, mas ter vergonha disso não tenho: «Sim, faz falta, porque em certas situações a pessoa está a falar e eu não sei o que ela está a dizer. Não digo muita coisa, e às vezes até tento assim fixar isto para depois ir saber o que é que isto quer dizer. Portanto, aí sim, aí eu noto que há diferença entre a pessoa que tem escola e eu que não tenho. (...) Sim há situações em que sinto que a minha 4ª classe é pouca. Claro que sim, não é? E nessas situações em que, às vezes, tenho que ficar calada porque sei que não consigo depois desenvolver. Sinto que estou em desvantagem, às vezes em certas situações. Mas ter vergonha disso não tenho, porque no fundo foi o que foi possível.» (Amélia, 53 anos, 1º ciclo)

Relativamente aos entrevistados/as que referem nunca terem sentido a necessidade de mais escolaridade, mas que sentem que a que detém é uma desvantagem que os inferioriza socialmente, as reflexividades e sentimentos refletem vidas que se organizaram sem necessitar de níveis de escolaridade mais elevados, apesar de confessarem que gostariam de ter níveis de qualificação superiores ao que detém. Importa referir, também, que o facto de não terem sentido necessidade, sobretudo na esfera profissional, não foi suficiente para inibir sentimentos de vergonha e de inferioridade, nem o reconhecimento de estar em desvantagem relativamente a *outros*, aos mais escolarizados:

Sinto-me rente ao chão! Para a pessoa ser respeitada, ou tem de ter cultura ou tem de ter dinheiro: «Achas que uma pessoa que tem formação que é igual a mim? Não, né? Para as minhas coisas não me faz falta. Com o meu trabalho não me faz falta. Depois queres tratar de certos assuntos, chegas às finanças, chegas a um banco, queres-te explicar, e há muitas maneiras de falar como a gente ouve, as pessoas que têm cultura, que têm estudos, e tu não consegues acompanhar aquelas pessoas. Não é? Sinto-me rente ao chão, mas só com pessoas que eu não conheço. Sinto-me inferiorizada. Se eu fosse tratar desses assuntos toda coisa e soubesse bem falar, se calhar tratava-me de outro jeito, porque eu tinha outra cultura. Estás a perceber? Para a pessoa ser respeitada, ou tem que ter cultura, ou tem que ter dinheiro» (Graça, 61 anos, 1º ciclo)

Houve uma altura em que eu tinha vergonha: «Quando estive desempregado, senti. Senti uma vergonha imensa de não ter escolaridade, de não poder dizer: - “eu tenho o 12º ano, por exemplo, ou tenho o 9º ano, não é?”. Fui nos últimos anos me valorizando a mim próprio, ou seja, acreditando naquilo que eram as minhas mais-valias, aquilo que eu sei que sou capaz de executar no meu trabalho, porque aprendi assim e consigo-o fazer.» (Válter, 55 anos, 2º ciclo)

Num dos relatos, o reconhecimento das limitações da escolaridade, ao invés de funcionar como gatilho para impulsionar situações de melhoria, surge associado a uma ideia de auto noção. A auto noção apresenta-se como uma espécie de instrumento de sobrevivência, uma vez que é ela que regula a sua ação e permite ajustá-la à condição definida pela escolaridade detida, evitando que os sujeitos se coloquem fora da sua zona de conforto. Neste caso, o nível de escolaridade obtido na educação inicial surge como algo que parece ser determinante da restante trajetória de vida e perante o qual não haverá nada que se possa fazer:

Tem-me bastado, mas não quer dizer que seja suficiente: «Tem chegado, mas tenho consciência que se tivesse o 12º ano, que se tivesse um bocadinho mais, que me era mais fácil, se calhar, a profissão que eu tenho hoje. Principalmente pela minha forma de comunicar. Por vezes eu estou a falar e falta-me fluidez. E eu por vezes sentia que eu não estava ali a ensinar nada. Sei-me pôr no meu sítio e nunca concorri para nada que não tivesse escolaridade.» (Hélio, 49 anos, 3º ciclo)

Estas narrativas corroboram a presença de sentimentos de *vergonha* perante uma sociedade que, apesar de ser constituída por uma população adulta com elevados níveis de subqualificação, parece assumir que todos detêm as competências e o nível de escolaridade considerados como suficientes para responder aos desafios do dia-a-dia (European Commission, 2012). Esta vergonha poderá funcionar como inibidora da ação, uma vez que perante a expectativa de terceiros de que eles sejam escolarizados e que

tenham o que é preciso, estes/as adultos/as podem querer evitar situações de confronto com essa limitação.

Os testemunhos apresentados desvelam como é que os/as entrevistados/as evitam uma série de situações do dia-a-dia em que se sentem inferiorizados, seja pela forma como os outros os veem (diploma como estatuto social), seja pela dificuldade efetiva em resolver problemas do quotidiano, fora da esfera profissional.

Entre as narrativas, encontram-se também aqueles que referem que não sentem que tenha feito - ou que faça - falta ter mais escolaridade, nem que alguma vez tenha sido uma desvantagem, ou mesmo motivo de embaraço e inferioridade a escolaridade que têm. Os relatos dão conta de vidas que também se foram organizando à parte das restrições e limitações e pertencem a entrevistados/as que dizem nunca se terem sentido diminuídos ou em desvantagem perante terceiros:

É um mundo diferente, que não tem nada a ver com a escolaridade - o Rui (24 anos, 3º ciclo) refere-se a uma espécie de mundo à parte, em que circula fora de tudo o que são regras e padrões. Dá conta de um contexto em que a escolaridade não assume um papel de destaque, nem tão pouco se constitui como um recurso ou condição seletiva. Para além do fator *sorte*, que volta a convocar para se referir à sua situação, revelando uma certa ideia de exceção que tem sobre a sua trajetória, estes são os argumentos que usa para responder à questão sobre o(s) sentimento(s) de ser pouco escolarizado: *«Não nunca senti que fosse uma desvantagem para mim esta escolaridade, mas também, obviamente eu tive sorte. Claro, eu reconheço isso e valorizo imenso isso e também valorizo o facto de poder estar a trabalhar na área que é a minha área e que muita gente não pode. É um mundo diferente, é um mundo artístico diferente. É um lado que não tem nada a ver com a escolaridade e com o formato social habitual, o formato de trabalho normal.»*

Nunca senti que fizesse diferença nenhuma, eu sou igual a toda a gente - o Joel (51 anos, 1º ciclo) é sócio-gerente de uma empresa de pintura da construção civil, e diz que nunca sentiu falta de ser mais escolarizado. Quando auscultado sobre se alguma vez teria sentido vergonha por ter apenas o 1º ciclo, desvaloriza a escolaridade enquanto recurso, valorizando o dinheiro e a aparência (andar bem-vestido). Apesar de dizer que não é melhor nem pior do que ninguém, diz que só se não tivesse dinheiro é que poderia sentir vergonha: *«Nunca tive nenhum prejuízo por causa de não ter feito o segundo ano de escolaridade. Não me arrependo de nada e nunca senti a falta de mais nada. Nunca senti que fizesse diferença nenhuma. Eu com dinheiro no bolso e bem vestido, não tenho vergonha de entrar*

em qualquer lado. Aqui a questão é, eu não sou melhor que ninguém, nem sou pior que ninguém. Eu sou igual a toda a gente, mas se eu não tenho dinheiro, sinto-me um bocadinho acanhado.»

Aprendi mais do que os outros - a narrativa do Sérgio (64 anos, 3º ciclo) dá conta de um sentimento que parece resultar da sensação de dever cumprido, uma vez que, na altura em que frequentou e concluiu a educação inicial a sua escolaridade já estava para além do que era obrigatório: «Quer dizer, com a idade que tenho e com a escolaridade que eu tenho, acho que estou bem. Tenho ocupação, tenho trabalho, faço aquilo que, mais ou menos, gosto. Eu acho que em relação a mim aproveitei muito o que aprendi. E em relação com os outros, acho que aprendi através da educação, aprendi mais do que os outros. Sim, tem sido suficiente porque na altura que eu tirei, era mais concentrado. Não era tão diversificado, era mais dirigido. Acho que sim, tem sido suficiente para ultrapassar essas barreiras todas.»

Mesmo que eu quisesse não tinha possibilidades - no discurso da Rosário (64 anos, 1º ciclo) é possível identificar duas situações distintas, por um lado esta ideia de que ao longo da sua vida não fez nada que tivesse despoletado a necessidade de ter mais escolaridade do que a quem tem. Por outro, e tal como já identificado acima, está presente uma visão de inevitabilidade perante os contextos, esta ausência de margem decisória por imposição externa, que acaba por desresponsabilizar e conformar: «Sim, para o que me tem surgido, para aquilo que eu tenho feito, acho que sim que a minha escolaridade tem sido suficiente. Mas olha, tantas vezes que eu penso, estou ali desesperada, com esta ou com aquela situação, mas depois mesmo que eu quisesse eu não tinha possibilidades, por isso.»

Entre estes relatos, identifica-se ainda a presença de um sentimento de aceitação, ou de conformismo. Poderemos estar perante mecanismos de defesa perante conflitos intra e interpessoais que podem resultar de um desajuste entre as expectativas da sociedade e a condição de “adulto pouco escolarizado”. Efetivamente, estes discursos referem uma ideia de indiferença que não se consegue dissociar do reconhecimento de que se tivessem mais escolaridade poderiam ter uma vida diferente, ou um outro à vontade na gestão quotidiana das suas relações interpessoais.

Podia ficar triste, podia ter um nível de vida diferente, mas tou feliz: «Não, não sinto nada! Não! Podia ficar triste, ah, podia ter um nível de vida diferente, com outro tipo de trabalho, com outro ordenado, se calhar, mas não... não me faz diferença! Tou bem assim, tou contente, tou feliz, pronto! Tou feliz ca quilo que eu faço, tou feliz ca nha vida que eu levo, pronto!» (Joana, 44 anos, 1º ciclo)

Olha, aprendo noutra vida quando cá voltar: «Não, não sinto isso. Talvez, claro, às vezes há certas coisas que eu gostaria de estabelecer, uma conversa, assim mais... Mas pronto, não

aprendi, olha, aprendo noutra vida quando voltar cá. Eu sempre fui desenrascada. Toda a minha vida.» (Ilda, 76 anos, 1º ciclo)

Entre os relatos, encontram-se também os casos em que o argumento apresentado pelos/as entrevistados/as para justificar o que sentem perante o seu nível de escolaridade, se suporta numa frase feita, herdada, que integra discursos de senso comum e que se pode resumir da seguinte forma: *nem todos podem ser doutores e engenheiros*. Esta frase, presença vulgar nas discussões em torno do papel e da importância da educação formal, proferida, inclusivamente em contextos institucionais de orientação profissional⁶¹ parece naturalizar o lugar/posição ocupado dos menos escolarizados na estrutura social, tendo na sua base a premissa de que todos têm uma função e um papel a desempenhar, inclusivamente os/as adultos/as pouco escolarizados/as.

Antes da entrevista, o Ricardo (20 anos, 3º ciclo) esteve presente na sessão de apresentação do programa Garantia Jovem, do IEFP. Ao longo da entrevista, esta frase foi proferida depois de ter reconhecido que no mercado de trabalho a escolaridade que tem representa uma desvantagem. Porém, note-se que para este entrevistado, a sua escolaridade não é percebida como uma fragilidade, uma vez que ele considera que se destaca dos outros por ser uma pessoa inteligente, que só não continuou a estudar porque não tinha vontade. Todavia, a partir da ideia de que o ensino superior não é para todos, o Ricardo naturaliza o lugar que ocupa na sociedade. Quando refere que para ser bem-sucedido não é preciso ser-se doutor ou engenheiro, o entrevistado revela um sentimento de resistência e de inconformismo no que se refere à definição da sua própria posição e das suas capacidades, unicamente a partir do nível de escolaridade obtido:

Não temos de ser doutores para sermos bem-sucedidos: «Eu acho que nem todos podem ser doutores ou engenheiros, né? Há pessoas que têm algumas dificuldades, mas todos podemos ser bem-sucedidos. Não temos de ser doutores para ser bem-sucedido. É o que eu acho. Não é uma fragilidade a minha escolaridade, porque eu sou uma pessoa inteligente. Eu até tenho capacidades intelectuais para isso... só não tenho, só não tenho é sei lá, vontade se calhar.»

O relato da Celina (63 anos, 1º ciclo) começa por dar conta da determinação dos contextos, terminando nesta ideia de que tem de haver pessoas para tudo. Tal como outros relatos já aqui referidos, parte do seu discurso dá conta de uma estratégia de autodefesa perante uma situação que estava fora do seu alcance decisório e que marca a sua relação

⁶¹Nas sessões do programa Garantia Jovem, que decorreram no IEFP, durante o trabalho de terreno desta investigação, a técnica que estava a apresentar o programa repetiu algumas vezes esta frase para uma plateia repleta de jovens adultos pouco escolarizados e desempregados que responderam à convocatória.

com a educação formal. Perante a frase de que é preciso gente para tudo, a Celina naturaliza a sua posição, e de certa forma parece desculpabilizar o contexto pela sua imposição.

São engenheiros, são doutores, porque os pais puderam, mas é preciso gente para tudo: «Porque há muita gente que sente diminuído perante um doutor, um engenheiro, porque não tem a escolaridade que eles têm. Eu vejo pessoas assim, e eu digo assim, não, olha, isso é a coisa que eu não sinto, porque deve haver gente para fazer tudo. São engenheiros, são doutores, porque os pais puderam. E a minha mãe não pôde, eu não pude ser, e por isso, olha, sou aquilo que eu pude ser e não me sinto diminuída perante essa pessoa, por causa disso, porque a gente somos todos de carne e osso, nascemos todos iguais, morremos todos iguais. Mas olha, é preciso gente para tudo.»

O relato do Joca (43 anos, 2º ciclo) dá conta de um outro sentimento que apesar de se poder incluir nos restantes casos daqueles que nunca sentiram falta de mais escolaridade, nem em desvantagem por serem pouco escolarizados, e daqueles cujo sentimento é justificado a partir da naturalização do lugar ocupado, se destaca de uma forma bastante interessante. Para além da referência ao gosto, à disponibilidade, à ideia de nunca ter conseguido ser mais escolarizado, mas também de nunca ter tido esse objetivo, sem deixar de admitir algumas limitações por ter apenas o 2º ciclo do ensino básico, o seu discurso reconhece a importância dos outros, da família, das amizades, ou seja, das redes de sociabilidade na determinação da sua relação com a educação formal.

Não podemos ser todos licenciados, mas se eu fosse crescendo com outro tipo de pessoas as coisas eram diferentes: «Acho que nunca senti que fosse uma desvantagem e nunca me senti inferiorizado. Cultura não tenho, mas não me sinto envergonhado por não ter tanta cultura como uma pessoa licenciada. É o que eu digo, não podemos ser todos licenciados. Nunca consegui ser, mas também nunca foi o meu objetivo ser. É assim, a nível de cultura tenho muito baixa cultura, mas o acesso à cultura vem do gosto da pessoa e da disponibilidade. Eu nem nunca tive muito gosto nem muita disponibilidade. Se eu continuasse na escola, talvez tivesse outro tipo de cultura, mas também depende daqueles com quem nós vivemos. Se eu fosse crescendo com outro tipo de pessoas, as coisas eram diferentes. Uma coisa puxa a outra.»

Esta ideia de que nem todos podem ser doutores, engenheiros, ou licenciados, para justificar o sentimento perante a sua condição de ser adulto pouco escolarizado, integra o património disposicional destes entrevistados/as relativamente à educação formal. Assim sendo, podemos estar perante um inibidor da ação relativa a um retorno, uma vez que, de acordo com esta visão estes/as se encontram no lugar que devem ocupar.

11.3. Para o outro, não é para si: reflexividades sobre a importância da escolaridade para a população portuguesa

Auscultados/as sobre qual seria o nível mínimo de escolaridade que, na sua opinião, consideram que a população portuguesa devia ter, procura-se compreender, à luz do que já foram as conclusões relativamente à escolaridade projetada para os/as filhos/as, se podemos estar perante uma relação com a educação formal que faz diferir o *eu* do *outro*.

Entre as narrativas encontram-se cinco opiniões/reflexões distintas sobre o nível mínimo de escolaridade que a população portuguesa devia ter: (i) devia ser o ensino superior; (ii) devia ser a atual escolaridade obrigatória, ou seja, o 12º ano; (iii) basta que seja o 9º ano, mas... (iv) o nível de escolaridade deve variar de acordo com a idade e (v) os/as portugueses/as não podem ser todos/as licenciados/as.

i. A população portuguesa devia ter o ensino superior

Esta opinião é encontrada, sobretudo, entre entrevistados/as mais velhos, que têm apenas o 1º ciclo como nível de escolaridade e cujos filhos são licenciados. Nas narrativas da Graça e a Ilda, os motivos apresentados para justificar este nível estão relacionados com a perceção de que o ensino superior permite aceder a níveis mais elevados de cultura, de sabedoria (saber-saber), a mais oportunidades de trabalho e à aquisição de competências que permitem a resolução autónoma de problemas (saber-fazer):

«Devíamos todos ter um curso superior, porque se tu não tiveres um bocadinho de cultura, de sabedoria, vais tratar das coisas como? Eu acho que uma pessoa com mais cultura que sabe fazer tudo.» (Graça, 61 anos, 1º ciclo)

«Hoje é toda a gente formada, não é? Eu acho que toda a gente hoje, a maioria, deve tirar o seu curso. Hoje, um rapaz com um quinto ano não é nada, não sabe nada. Pronto, por isso, acho que deviam ter todos no mínimo uma licenciatura.» (Ilda, 76 anos, 1º ciclo).

ii. A população portuguesa devia ter a atual escolaridade obrigatória

O 12º ano como o nível de escolaridade que a população portuguesa devia ter, é justificado através de argumentos relacionados com a capacidade de resolver problemas com autonomia, ou com a necessidade de ter mais conhecimento e a oportunidade de estimular a inteligência, de aprender línguas. A escola surge como o único local no qual parece decorrer a aprendizagem para a vida e onde se adquire conhecimento e maturidade. Por outro lado, a escolaridade também surge como algo importante numa lógica de

conjugação com uma aprendizagem mais técnica. São reflexões encontradas nos discursos da Glória, da Ivone, da Amélia e do Válder:

«...é isso, é o 12º ano, porque acho bem que eles tenham, e que tirem para que sejam alguém na vida, que tenham alguma inteligência, que consigam não ser eles próprios a resolverem os problemas deles e não os outros, né?» (Glória, 60 anos, s/ escolaridade)

«Deveriam ter o 12º ano, para ter mais conhecimento de tudo, porque a escola dá outra maturidade, dá outro conhecimento, que nós não temos. Não estando na escola, não aprendemos. A escola é para a vida e dá uma aprendizagem diferente.» (Ivone, 63 anos, 2º ciclo)

«...pelo menos o 12º, realmente, acho que sim. Porque acho que se aprende muita coisa, porque aprendem línguas e porque a própria inteligência é estimulada, não é?» (Amélia, 53 anos, 1º ciclo)

«Eu acho que é muito importante concluir um 12º ano condigno, mas conhecimento técnico também é muito importante para depois na prática possamos conjugar um com o outro!» (Válder, 55 anos, 2º ciclo)

iii. Para a população portuguesa basta que seja o 9º ano, mas...

A ideia de que a população portuguesa devia ter o 3º ciclo, surge dependente da realização de determinadas condições. Por exemplo, para o Sérgio (64 anos, 3º ciclo) este nível de escolaridade deveria ser procedido de soluções de ensino profissional, oferta que considera escassa no país:

«eu acho que a população devia ter, portanto, minimamente, o 9º ano. Mas, depois, em caminhar, em vez de fazer o percurso ao 10º, 11º, 12º, o décimo, décimo primeiro, décimo segundo, ver logo escolas profissionais. Portugal tem muita falta de escolas profissionais.»

Neste relato em específico, note-se que foi a experiência profissional que o certificou, e não a frequência de um curso profissional e/ou formação. Nesse sentido, importa perceber que a pesca enquanto atividade profissional só recentemente⁶² terá sido alvo de imposições legais que fizeram determinar o acesso à profissão de uma formação e certificação profissional.

No relato da Marta (55 anos, 2º ciclo), mais do que a referência a um nível de escolaridade, encontra-se a ideia de uma idade a partir da qual, de acordo com a sua opinião, já não se devia continuar na escola. Justificada a partir da volatilidade das transformações no mercado de trabalho, alega que será mais importante que as pessoas

⁶² Decreto-Lei n.º 280/2001

continuem a aprender em formações, depois de sair da escola, atualizando os conhecimentos que aprenderam, porque o que se aprende hoje, amanhã já está desatualizado. Esta ideia parece refletir a consciência da entrevistada sobre a celeridade das transformações e convoca para a análise a proposta de Enguita (2007) relativamente a um presente em que as mudanças ocorrem intrageracionalmente, incapacitando a escola de as acompanhar. Efetivamente, no seu discurso a aprendizagem escolar parece reduzir-se aos conteúdos transmitidos e o modelo de ensino obsoleto:

«Mais do que os 15 anos, não. Porque até aos 15 anos a pessoa ainda está ali a descobrir olha, há este tópico assim e há outro assado, mas depois tem que escolher e vai escolher aquele, porquê? Hoje o que é amanhã já não é. Eu não estou a ver uma pessoa a estar sempre no mesmo emprego. Por isso, o que é hoje já não é, e depois eles têm que andar sempre em formações. Este modelo que existe já não dá para isto.»

iv. O nível de escolaridade da população portuguesa deve variar de acordo com a idade

Entre as narrativas encontramos ainda relatos que referem que a escolaridade da população deverá ser diferente dependendo da idade das pessoas. Quer isto dizer, se para a população mais velha parece bastar o 2º ou o 3º ciclo, para os mais jovens deverá ser o 12º ano ou a licenciatura. O argumento apresentado sustenta-se em duas premissas: de um lado serão as exigências do mercado de trabalho que fazem diferir este requisito com base na idade das pessoas, do outro a visão que têm sobre o que consideram ser *normal* no tempo em que a população mais velha frequentou a escola:

«A média (a escolaridade dos portugueses) do país, deve ser praí o, se calhar o 4º ano, não sei. Porque Portugal tem mais idosos do que jovens e, normalmente, as pessoas mais de idade na altura só faziam a 4ª classe. (...) Pelo menos o 9º. Mas eu acho que, prontos para mim, assim pessoas mais, mais novas devia ser o 12º.» (Paulo, 18 anos, 3º ciclo)

Note-se que no caso do Joca (43 anos, 2º ciclo), o facto de ser referida a escolaridade do sexto ano para quem tem a sua idade pode ser o resultado de uma estratégia de defesa e de conformismo perante a sua própria escolaridade:

«Pelo menos o sexto ano, todos haviam deter, aqueles que têm a minha idade. Agora, a malta mais nova, tem que ter mais, não é? Pelo menos o 12º ano. E bem, para essa malta dos 20 anos, acho que se devem formar todos, devem ir para a faculdade, tirar um curso e formar-se cada um naquilo que goste. O mercado trabalhoso assim exige.»

Neste caso específico, o *outro* que é distinto de *si*, surge diretamente associado à idade. Por um lado, e como é possível corroborar através do discurso do Joca que, a partir de uma visão sobre a escolaridade que determinados grupos etários deveriam ter, se exclui e desresponsabiliza da necessidade de lhe corresponder, porque são os *outros* (a malta mais jovem) que precisam de níveis mais elevados e não *eu* (aqueles que têm a minha idade). Por outro, encontramos uma visão que naturaliza que esses *outros* que compõem a sociedade portuguesa possam ser menos escolarizados, porque são *idosos* que no tempo em que frequentaram a educação inicial não iam para além da designada 4^a classe.

v. *Os/as portugueses/as não podem ser todos/as licenciados/as*

Nesta reflexão sobre a escolaridade da população portuguesa, voltamos a encontrar ecos desta ideia e frase feita em torno da educação formal de que *nem todos podem ser doutores e engenheiros*, naturalizando o lugar ocupado pelos menos escolarizados na hierarquia e estrutura social. De acordo com estes discursos, todos são necessários e nem todas as profissões precisam de pessoas mais escolarizadas, acrescido de que também nem todos/as *dão* para a escola, ou querem lá estar. Esta última visão dá conta da incorporação do discurso meritocrático apreendido durante a educação inicial, que não foi silenciado e ou substituído ao longo da sua trajetória de vida.

Uma outra ideia que encontramos nestas disposições está relacionada com a visão que têm do país, que apresenta excesso de licenciados que não encontram emprego. Denota-se nestes discursos disposições de desvalorização da educação formal relativamente ao emprego, uma vez que ser mais escolarizado parece ser, em si mesmo, um entrave à integração profissional dos adultos em certos setores. Esta ideia surge sustentada em premissas baseadas em situações que conhecem de perto e que elegem como exemplos de pessoas que tiveram de omitir o seu nível de escolaridade para poderem aceder a determinadas ofertas, ou que se viram vedados desse acesso, por serem mais escolarizados do que era necessário para desempenhar aquela função/vaga. São exemplos destas reflexões o relato do Joel, da Celina, da Joana e do Hélio:

«Eu sou da opinião de que nós precisamos de tudo um pouco. Nós precisamos desde o agricultor ao doutor. Toda a gente precisa de escola, não estou a dizer que não. Toda a gente tem que saber ler, agora ter um 12º ano quem está a trabalhar numa fazenda... eu acho que um 9º ano para quem está a trabalhar na fazenda é suficiente. quem não tem interesse na escola, para que serve estar ali assim até aos 30 anos a estudar? Se não lhe dá para a escola, não lhe dá para a escola. Há trabalhos que não precisam tanta escolaridade.» (Joel, 55 anos, 1º ciclo)

«Eu vejo tanta gente que tem escolaridade, e que estão formadas e que não têm empregos. Por exemplo eu conheço um rapaz que para arranjar trabalho teve que dizer que tinha menos escolaridade do que a que tem. Mesmo nos salários, estás a ver, há casos em que até ganham menos do que outros, esses que têm mais estudos.» (Celina, 63 anos, 1º ciclo)

«acho que nem toda a gente deve ser doutores, e engenheiros, também faz-nos falta um sapateiro, e um pedreiro, e um electricista, mas pa isso é...pa electricista é preciso estudar, mas pronto porque há quem não consiga estudar, não é?» (Joana, 44 anos, 1º ciclo)

«É assim, se a gente formos por aí, neste momento somos o país com mais canudos debaixo do braço por essa Europa fora. Vou dar uma resposta vaga acho que os portugueses deviam ter aquela escolaridade que cada um acha para ele. A minha opinião é esta, não podemos ser todos doutores. Porque senão não temos quem faça o resto do trabalho. E é importante todo o resto do trabalho.» (Hélio, 49 anos, 3º ciclo)

Estas disposições sobre a educação formal parecem legitimar a sua própria posição, efetivamente, quando confrontamos estas opiniões com a escolaridade que estes entrevistados referem que gostariam de ter, a maioria dos/as entrevistados/as não tem o aumento da sua escolaridade como desejo ou projeto.

Na relação entre um *eu* e um *outro*, estes relatos desvelam a presença de uma diferenciação feita a partir da escolaridade e da função que se exerce no tecido social. Por outras palavras, a partir das suas reflexões é possível encontrar esta ideia de que existe um lado da população composto por estes *outros*, aqueles que são doutores e engenheiros, ou seja, os mais escolarizados e do qual não fazem parte; e outro, no qual se inserem, composto pelos *menos escolarizados* de quem se espera que façam *o restante trabalho*, apresentado como sendo igualmente importante e necessário.

Por fim, consideramos importante apresentar um último relato que nos apresenta uma visão distinta das que já aqui foram apresentadas. Para este entrevistado, a imposição de uma escolaridade obrigatória é referida como sendo responsável por situações de bloqueio criativo e artístico. Trata-se de uma opinião que se refere à existência de pessoas que sabem ou que querem fazer coisas criativas, mas que por serem obrigados a permanecer na escola não o conseguem fazer. O ensino regular surge, por isso, como uma entidade que não estimula, ou promove, o desenvolvimento destas competências específicas do meio artístico.

A trajetória do Rui (24 anos, 3º ciclo) reflete essa ideia de incompatibilidade da educação formal com o lado mais criativo e artístico. Não foi na escola que encontrou eco ou espaço para desenvolver os seus interesses e capacidades artísticas, enquanto cumpria

a escolaridade obrigatória e como considera que continua a não ser através da educação formal que *outros* conseguirão concretizar essas aprendizagens criativas, a escola surge como um desinvestimento e uma perda de tempo:

«Como está agora o sistema de ensino e como é, eu acho que é uma grande perda de tempo para essas pessoas que podem estar na mesma situação que eu e têm que lá tar até aos seus 18 anos, contra a vontade deles próprios, não é? Porque eu conheço imensa gente a fazer coisas incríveis, até muito antes dos 18 anos, em áreas que nem sequer tem nada a ver com as disciplinas da escola e do sistema regular e não têm a possibilidade de continuar a fazê-las ou têm um obstáculo pela frente é quase como se... obrigam-te a ir por este sítio quando tu queres ir por aquele.» (Rui, 24 anos, 3º ciclo)

Embora diferentes entre si, as opiniões dos/as entrevistados/as sobre a escolaridade que os portugueses deviam ter permitem-nos concluir que existe uma relação distinta entre um *eu* e o *outro* no que à educação formal diz respeito. Por não se reverem nestes *outros*, algumas narrativas apresentam a população portuguesa como se esta fosse uma espécie de entidade externa na qual não se incluem. Senão vejamos, se para os adultos mais velhos, a população portuguesa parece surgir como um grupo do qual já não fazem parte, para os mais jovens a mesma população afigura-se como uma condição de se ser adulto que ainda não reconhecem como sua, isto é, constitui um grupo no qual não ainda não se reveem. Este sentimento de não pertença poderá estar na génese do afastamento destes entrevistados/as com iniciativas de educação e formação de adultos, que na senda destas disposições parecem surgir para *outros* que não para *si* mesmos.

Entre os que reconhecem que a população – não eles – devia ser mais escolarizada e os que consideram que nem todos precisam de o ser, as visões e opiniões parecem dar conta de uma consciência de que estão à margem de um conjunto maior e de uma certa necessidade de naturalizar essa condição, como se dessa forma pudessem justificar e apaziguar a sua própria relação de afastamento com a educação formal.

Na próxima secção, abordam-se as representações dos/as entrevistados/as sobre a EALV e a EFA.

11.4 Representações sobre a EALV e a Educação e Formação de Adultos

A partir das representações sobre a EALV e a EFA, pretende-se captar a existência de outros fatores referidos como relevantes para a compreensão do distanciamento destes adultos com a educação formal (Carvalho da Silva, 2019; Lavrijsen e Nicaise, 2017; Desjardins, 2013; Ávila, 2008, 2023; Cedefop, 2016). De acordo com a proposta de Cross (1981), existem três fatores distintos que podem contribuir para a compreensão das barreiras à participação dos adultos em atividades de educação e de aprendizagem: (i) fatores institucionais, relacionados com as políticas e as medidas da EFA, compreendendo o tipo de oferta existente, os seus promotores, a localização, a divulgação, os requisitos e condições de acesso e frequência, os horários, o custo, etc. (Jarvis, 1992, citado em Ávila, 2008); (ii) fatores disposicionais, que dizem respeito às atitudes perante a participação e/ou envolvimento em atividades de educação e aprendizagem e são exemplos a motivação intrapessoal para aprender, o gosto e identificação pessoal com esses tipos de aprendizagem, formal e não formal, e/ou a crença pessoal na sua autoeficácia enquanto aprendentes; (iii) fatores situacionais, que se referem a tudo o que está relacionado com a vida profissional e pessoal das pessoas, p. ex. a compatibilização com a família e a atividade profissional, bem como momentos de mudança como a progressão de carreira, ou a reforma.

Do ponto de vista conceptual trata-se de uma tipologia com algumas limitações, retratadas num artigo recente de Patrícia Ávila (2023), em que a investigadora discute e apresenta algumas das propostas utilizadas para analisar as barreiras e os incentivos à participação dos adultos em atividades de educação e de aprendizagem. No entanto, a integração destas três dimensões (situacionais, institucionais e disposicionais) na análise da relação com a EFA advém da noção prévia de que o fenómeno da participação, ou não, dos adultos em modalidades de educação formal resulta de uma interação multidimensional de fatores. Ou seja, que para o compreender é necessário analisar, em concomitância, o impacto quer das disposições e das reflexividades, quer dos contextos sociais e económicos dos/as entrevistados/as, sem deixar de fora as políticas e as medidas nacionais de EFA (Araújo, 2015a; Capucha, 2013). Muitas das camadas destes obstáculos já foram sendo reveladas, ao longo desta investigação, pese embora, ainda não tivesse existido um momento da análise dedicado especificamente, e a partir dos relatos, às representações dos/as entrevistados/as sobre a EFA e a EALV.

Nesta secção, começa-se por se analisar as opiniões e representações relativamente à existência, ou não, de uma idade para aprender. Pretende-se perceber se estamos perante uma reprodução dos discursos vulgarizados pela sociedade, entranhados com maior ou menor intensidade nas suas disposições (Lahire, 2001), ou se estaremos, antes, na presença de reflexividades que refutam ou questionam/problematizam esta ideia, traduzindo visões discrepantes, e em linha com a especificidade das suas experiências, disposições e modos de vida.

A partir das respostas dos/as entrevistados/a à questão «existe uma idade para aprender» identificam-se três visões distintas: (1) Por um lado, acho que não existe uma idade para aprender, mas por outro...; (2) Não existe uma idade para aprender; (3) Sim, acho que existe uma idade para aprender.

(1) Por um lado, acho que não existe uma idade para aprender, mas por outro...

Se inicialmente os/as entrevistados/as respondem prontamente no sentido de afirmar que estamos sempre a aprender, essa afirmação é procedida de um momento reflexivo que introduz algumas condicionantes como a própria idade, a vontade e a utilidade dessa aprendizagem relativamente aos objetivos profissionais que se possam ter. Veja-se a exemplo a resposta do Rui, que enquanto reconhece que aprendemos todos os dias, confere determinados contextos (formais e não formais) às aprendizagens e refere-se à idade como condição para aprender, uma vez que na sua opinião aprendemos mais facilmente quando somos crianças:

«Não existe uma idade para aprender. Eu acho que nós estamos conscientes de que estamos a aprender quando estamos na escola, quando estamos em sítios ou em cursos, workshops que estamos a aprender, mas eu acho que aprendemos todos os dias inevitavelmente. Se for um estudo específico, eu acho que por lógica a idade em que aprendemos mais é quando somos mais pequenos e no percurso escolar que temos (...) a ordem natural das coisas é que, nós depois quando ficamos mais velhos temos menos capacidade de aprender e menos facilidade do que em criança.» (Rui, 24 anos, 3º ciclo). Note-se que no caso do Rui, as suas reflexividades sobre a educação formal revelaram sempre disposições negativas (inutilidade, desajuste).

A Amélia (53 anos, 1º ciclo) que, tal como Rui, num primeiro momento anui perante a ideia de estarmos sempre a aprender, também acaba por referir a idade como condição. Embora esta não apareça associada à falta ou perda de competências de aprendizagem, encontra-se associada a uma visão instrumental da educação no que se refere a uma

participação com o desiderato de mudança ou melhoria da situação profissional que, para a entrevistada, a partir de determinada fase da vida já não pode ser concretizada:

«Não, eu acho que podemos sempre aprender. Embora eu agora na minha idade pense assim, agora vou estudar, mas já não vou ter futuro com o estudo que eu vou fazer hoje.»

O discurso da Rosário é um bom exemplo de um conflito entre o discurso assimilado e reproduzido e a sua própria perceção e experiência enquanto adulta. Se por um lado, tal como os restantes entrevistados/as deste grupo, reconhece a inexistência de uma idade para aprender, por outro, sente que atualmente já não consegue aprender da mesma forma:

«E há muita coisa que eu vou ouvindo e vou aprendendo também coisas que já me tinha esquecido. Mas é diferente. Também estou mais velha, também estou... A cabeça também já não acompanha. Mas eu acho que não há idade para aprender.» (Rosário, 64 anos, 1º ciclo)

A mesma ideia também se pode encontrar no relato da Celina, embora o discurso desta entrevistada volte a sublinhar a existência de uma noção de distanciamento entre *si*, que já não tem cabeça para aprender, e os *outros* para quem considera que não existe uma idade para aprender:

«Eu digo sempre, ninguém nasce ensinado e a gente nunca deixa de aprender. Eu acho que a gente pode aprender sempre, se a gente quiser. Bom, eu acho que nunca é tarde para voltar. Tanto que eu até acho bem quem vai para a escola, para a universidade da terceira idade. Mas eu já não, eu costumo dizer que já não tenho cabeça, esqueço-me de tudo.» (Celina, 63 anos, 1º ciclo)

Mediante o exposto, é possível concluir que estamos perante conflitos entre as mensagens herdadas e incorporadas a partir de discursos coletivos, e as perceções, experiências e reflexividades dos/as entrevistados/as. Se não vejamos, por um lado, aprender surge como uma atividade que decorre do quotidiano *aprendemos todos os dias e sempre que a gente quiser*, mas por outro, a vontade, a idade e a escolaridade, são referidas como condições para aprender, com impactos diretos na capacidade para se adquirir novas competências e conhecimentos e/ou na possibilidade de transformar essa aprendizagem na melhoria da sua inserção profissional. Na verdade, e à luz da restante análise sobre a forma como estes se posicionam perante a educação e a aprendizagem, sobretudo no relevo atribuído à idade enquanto condição, este conflito poderá, entre outras coisas, significar que o discurso da EALV ainda não se conseguiu sobrepor a uma representação herdada sobre a educação como uma etapa que deverá acontecer na escola e durante o período da educação inicial, ou seja, dirigido às crianças e aos jovens. Assim sendo, apesar de referirem que as pessoas estão sempre a aprender, a relação com

determinados tipos de educação e aprendizagem (formal) continua a ter na idade uma condição inexorável, o que poderá estar na gênese da ausência de projetos de retorno enquanto adultos.

Efetivamente, a ideia de que estamos sempre a aprender é referida como uma espécie de crença importante, mas impotente por não reunir, no caso destes entrevistados/as, condições favoráveis à sua concretização. Este desfasamento entre as crenças e as disposições para agir justificam o surgimento de sentimentos de frustração e de culpabilidade, de ilegitimidade ou de má consciência (Lahire, 2005), que culminam em processos de auto desvalorização. Efetivamente, são sentimentos que encontramos plasmados nas suas reflexividades em torno da sua relação com a educação e aprendizagem, quer seja durante o processo de construção da sua identidade aprendente (infância), quer seja perante o confronto com a possibilidade de um retorno à educação formal, através da EFA, para a melhoria da sua escolaridade: *não dava para a escola, sou burro/o, a cabeça já não dá, não acompanha, não gosto de estudar, esse é que é o problema.*

(2) Não existe uma idade para aprender

Nesta visão, as narrativas dão conta da existência de situações de anuência sem hesitações, ou condições, relativamente à frase de que estamos sempre a aprender. Esta confirmação é apresentada como se não pudessem existir quaisquer dúvidas perante tamanha evidência. Subjaz, nos discursos, a ideia de que somos seres aprendentes, de que aprendemos desde que nascemos até morrer, de que estamos sempre a aprender coisas novas todos os dias, em qualquer momento da vida ou contexto, e de que se aprende através de qualquer coisa que se faça. Veja-se, a esse propósito, os relatos do Joaquim, do Ricardo, do Joel e da Glória:

«Estamos sempre a aprender, desde que a gente nasce até morrer.» (Joaquim, 23 anos, 3º ciclo)

«Nós estamos sempre a aprender, em todo o lado e com tudo o que nós fazemos, porque tudo pode ser momentos em que a pessoa aprende coisas, né?» (Ricardo, 24 anos, 3º ciclo)

«Eu tenho um cliente que diz assim, o saber, as pessoas dizem que o saber não ocupa lugar, mas o saber ocupa lugar da ignorância. E o saber, nós até morrermos estamos sempre a aprender, é assim, a pessoa vai aprendendo, ninguém sabe tudo. Há coisas que eu até posso saber de uma forma diferente, mas estamos sempre a aprender. Eu convenço-me que a pessoa só deixa de aprender quando começa a ter Alzheimer...» (Joel, 51 anos, 1º ciclo)

«Não há idades para a aprender, a qualquer hora pode aprender, se a gente quiser a qualquer hora, a qualquer momento pode-se aprender, não há idades.» (Glória, 60 anos, sem escolaridade)

Porém, apesar de crerem que a aprendizagem é uma condição inerente à existência do ser humano e que a idade não é um obstáculo para aprender, não retomaram, até à data, nenhum processo formal ou não formal de aprendizagem. Quando se referem a esta ideia de uma aprendizagem que extravasa contextos e idades, estão-se a referir, por isso, a outros tipos de aprendizagem que acontecem informalmente, de forma espontânea ou intencional, durante a vida, ou seja, que estão para lá da educação formal e não formal. Neste sentido, esta afirmação poderá significar a existência de uma apropriação, por parte destes adultos, de um tipo de relação com a aprendizagem que lhes devolve o sentimento de que são tão aprendentes como todos/as os/as outros/as, embora sejam apenas *alunos/as* da escola da vida (Abrantes, 2013). Dessa forma, a inexistência de idades ou de outros requisitos para aprender, e a incorporação desta ideia de que se aprende quando se quiser, com tudo o que se fizer e sem requisitos, poderá resultar numa atenuação do sentimento de se estar à margem para aqueles que, como a Glória, sentem vergonha de ser pouco escolarizados. Todavia, esta atenuação poderá ter como resultado colateral a inibição da vontade e da necessidade de estes se envolverem noutros tipos de educação e aprendizagem, deixando pistas sobre o seu afastamento.

(3) Sim, acho que existe uma idade para aprender

Entre os relatos, também se encontram aqueles que não concordam com a ideia de que não existe uma idade para aprender, defendendo que a aprendizagem é algo que acontece durante a infância e no período em que decorre a educação inicial. No discurso do José, que diz nunca ter tido vontade e que nunca pensou, nem pensa, regressar à educação formal, esta visão é corroborada com a sua opinião de que a educação tem de acontecer de forma interrupta, uma vez que é difícil recomeçar depois de parar:

«Eu acho que há uma idade, eu acho que há uma idade, acho que sim, quando a gente somos mais novos. E eu acho que estudar é desde que começa no primeiro ano e seguir, porque se pararmos, se parar a meio termo acho que já é difícil para arrancar outra vez (...) eu nunca tive aquela vontade (de voltar á escola) (...) tive um problema de saúde (...) e noto a diferença daí para cá no ler, no escrever...» (José, 55 anos, 1º ciclo)

Estas reflexões que desvelam a crença de que a aprendizagem tem um espaço e uma fase da vida para acontecer, parecem demonstrar a força com que os/as entrevistados/as

incorporaram os discursos em vigor sobre os tempos (infância) e os contextos (escola) da educação que apreenderam quando eram alunos/as e crianças. Porém, a sua presença ativa nas suas disposições atuais pode ser, também, e tal como já foi possível observar ao longo do capítulo 10, resultado quer dos contextos pelos quais se têm movimentado e da relação que com estes têm mantido, quer da composição das suas redes de sociabilidade e do seu impacto nos volumes de capital social e cultural de que estes dispõem (Field, 2015). Desta forma, poderemos estar perante uma certa cristalização de stocks disposicionais, como consequência do impacto dos enquadramentos sociais, e dos quadros de interação na maior ou menor estimulação e mobilização das competências reflexivas destes entrevistados/as (Caetano, 2015).

Passando agora para as representações do/as entrevistados/as sobre a EFA, a partir daquilo que referem conhecer das suas ofertas, promotores e modalidades, é possível encontrar três situações distintas: (1) aqueles que não sabem o que é a EFA e que nunca ouviram falar de nenhum programa, oferta ou promotor; (2) os que referem já ter ouvido falar, mas que não sabem explicar no que se traduz essa oferta, nem quem são os promotores, ou onde é que a podem encontrar; (3) os que reconhecem algumas das modalidades e programas por conhecerem alguém que já frequentou, embora a informação que possuam seja difusa no que concerne aos aspetos mais práticos do acesso e da participação.

(1) *«Nunca ouvi falar nada disso, nunca me fui informar»*

Alguns entrevistados/as revelam um total desconhecimento das ofertas e dos programas existentes. No relato da Marta este é justificado a partir do seu próprio desinteresse e alheamento. A entrevistada faz referência a uma trajetória e a redes de sociabilidade que se entretecem à margem dessa informação. O seu relato parece dar conta de uma intenção de ficar à margem, se por breve instantes esquecêssemos o efeito das condições de existência, das redes de sociabilidade, da reprodução de discursos de responsabilização individual e de meritocracia:

«Eu não conheço muito, portanto, o disco rígido não pode ser ocupado com essas coisas. Eu não sei se é para elas terem algum emprego, compatível com o ordenado, com uma subsistência, não sei. Sinceramente, eu é que não me interessa. Quer dizer, nunca aprofundei. Eu não vejo televisão e como não vejo televisão, também não estou assim muito... O meu núcleo de socialização não abrange essa parte. É daquelas coisas que se tiver... Eu estou dentro de uma aldeia global que não é uma aldeia global. O meu trabalho é sempre no mesmo caminho. Eu vou

controlando se houver alguém a desviar-me da minha rota e eu volto para ir para o meu caminho novamente.» (Marta, 55 anos, 2º ciclo)

Não muito longe desta ideia de um contexto e de redes que se entrelaçam à margem destas sociedades educativas, encontramos o relato da Graça que também refere a ausência de informação sobre a educação de adultos. Para além de dar conta de redes que reproduzem o seu nível cultural, imputa ao facto de não viver numa cidade o seu alheamento relativamente ao que, apenas por lá, se parece passar. Tal como a Marta, a Graça parece colocar em si o ónus desse desconhecimento, embora refira que saber mais sobre a EFA, não iria alterar em nada a sua relação:

«As pessoas com quem eu convivo são pessoas do meu nível de cultura. Nunca ouvi falar nada disso. Não conheço nada disso e também não ia, estás a perceber? Se eu morasse em Torres se calhar sabia isso tudo, mas não moro, a minha vida é diferente. Cada macaco no seu galho. Será para as pessoas que precisam tirar a carta e que não tinham a 4ª classe, porque era obrigatório mesmo ter a 4ª classe para poder tirar a carta, né?» (Graça, 61 anos, 1º ciclo).

A naturalização do lugar ocupado, volta a ser aqui encontrada através da expressão “cada macaco no seu galho”.

O desconhecimento total sobre o que é, quem promove, para quem se dirige, onde é que se pode encontrar e como é que se pode aceder a atividades de educação e formação de adultos, desvela a forma como as ofertas têm estado fora das trajetórias de vida dos menos escolarizados, tornando-se num tema sobre o qual não faz sentido que faça parte das suas reflexividades, ou projeções. Longe do alcance da sua “vista” e com uma inserção em contextos e redes que não os/as tem confrontado com a necessidade imperativa de um aumento da sua escolaridade, estamos perante adultos que consideram que não são ofertas para *si*, mas sim para *outros*, e que, por isso, não se têm mobilizado para ir ao encontro de mais informações sobre a EFA.

(2) *«Ouvi falar em qualquer coisa, mas não tenho assim grande informação sobre isso*
Entre as narrativas, também, se encontram casos em que, embora exista uma ideia vaga sobre a existência de alguma coisa dirigida à educação dos adultos, ela não é suficiente para explicar o que é, onde é que existe, para que adultos se dirige, nem quem é que promove, ou como é que se pode aceder: *“Já, já tenho ouvido falar, mas sinceramente não sei o que é que isso. Foi muito pouco, mas pronto, sei que há realmente uma escola para adultos. Mas no que é que se baseia mesmo isso, não sei. Eu acho que é só mesmo em Torres Vedras é*

que há, aqui não há. Que eu tenha assim conhecimento mesmo não, nem estou a ver ninguém que tenha participado.» (Amélia, 53 anos, 1º ciclo)

O relato do Rui é uma reação à taxionomia das iniciativas e ofertas e sublinha a importância destas na divulgação das modalidades de EFA. A designação pode, efetivamente, passar mensagens menos positivas e até erróneas sobre os objetivos e missão destas medidas, resultando num distanciamento intencional, mas desinformado por parte dos adultos:

«Já ouvi falar das escolas de segunda oportunidade, mas não conheço nada atualmente. Não sei o que é, nem onde é que existe. Teria de investigar, porque nem sei como é que isso se chama. Sei que deve estar relacionado com estudos à noite, não é? Um sítio em que eu iria para aprender tudo o que já sei, outra vez! Com este nome só pode ser, não é?» (Rui, 24 anos, 3º ciclo)

O relato da Joana desvela um pormenor interessante. Apesar de conhecer pessoas que participaram em modalidades de educação e formação de adultos, refere que desconhece no que consistem estas ofertas, por estas não serem um assunto partilhado, ou que que faça parte de temas de conversa. Estes silêncios impedem as reflexividades partilhadas sobre estas experiências, e podem estar na origem de um afastamento motivado pela ausência de testemunhos que possam esclarecer algumas dúvidas ou receios sobre estas modalidades, sobretudo para quem trouxe da escola algumas cicatrizes aprendentes.

Analisando esta situação à luz da dificuldade em identificar entrevistados/as na fase inicial desta etapa qualitativa, e da experiência de terreno em situações de itinerância⁶³, poderemos estar na presença de um efeito tabu relativamente à condição de ser pouco escolarizado/a, justificando assim os silêncios e a ausência de partilha deste tipo de informações:

«Não faço ideia do que é que oferecem. A minha cunhada andou, mas ela é uma pessoa fechada, não se abre com ninguém e não faço ideia do que é que ela andou a tirar a seguir. E depois há mais pessoas aqui que também andaram, mas também é igual. O que fazem as pessoas não contam. Podiam dizer: -"olha, eu agora ando a estudar de noite, pa ver se tiro isto, isto e isto!", não, não dizem nada de nada, é a vida deles e só deles. Eu, por um lado até acho bem,

⁶³ As itinerâncias decorreram durante a vigência da iniciativa Novas Oportunidades, entre 2008 e 2011, através do Centro de Novas Oportunidades do CENFIM, Núcleo de Torres Vedras. Durante as sessões iniciais de informação sobre as ofertas EFA promovidas, foi-se detetando situações de constrangimento que culminaram em desafios acrescidos no arranque de modalidades naquelas localidades. Entre os motivos de desistência ou de não envolvimento, foi sendo referida a evitação de um confronto entre os elementos da comunidade com os níveis de escolaridade que cada um detinha. Os adultos envolvidos desempenhavam papéis distintos, distribuídos por diferentes posições hierárquicas (ex. patrões menos escolarizados do que trabalhadores) e estar na mesma sala que os restantes membros da comunidade colocava em comum o seu nível de escolaridade que, sendo mais baixo, era sentido como uma fragilidade.

ninguém tem que meter a colher dentro da vida das pessoas, mas também podiam partilhar, porque pode haver pessoas que precisassem do mesmo, não era?» (Joana, 44 anos, 1º ciclo)

A forma positiva com que a Joana se refere à possibilidade de uma partilha informal de experiências entre os adultos que participaram em modalidades de EFA, poderá significar que se trata de um elemento de relevo para o processo decisório de quem esteja a equacionar a participação. Embora menos informal, a promoção ativa desta partilha já integrou as políticas públicas nacionais, através da figura dos embaixadores da EFA, que acompanharam a vigência da Iniciativa Novas Oportunidades, ainda que estivessem estado sempre limitados aos contextos nos quais já se movimentavam aqueles que participavam nestas modalidades, deixando de fora os menos escolarizados⁶⁴.

(3) Já ouvi falar das Novas Oportunidades, algumas pessoas que conheço chegaram a fazer uns cursos e a “tirar a escola à noite” para fazer equivalências ou aumentar a escolaridade

Quando nos deparamos com relatos em que os/as entrevistados/as referem conhecer modalidades de EFA, trata-se sobretudo de informações desatualizadas que remontam à sua iniciativa mais mediática, mas extinta deste 2011: as Novas Oportunidades. Este lastro encontrado nos relatos dos/as entrevistados/as, enquanto corrobora o seu impacto positivo, não deixa de desvelar um conjunto de limitações. Note-se que, embora tenham sabido da sua existência, isso não foi suficiente para os fazer participar, nem para se atualizarem sobre as modalidades que a procederam, ou se aproximarem, de algum modo das ofertas da EFA. É um conhecimento reduzido ao que pessoas que conhecem lhe contaram sobre as modalidades que frequentaram, revelando-se vago e insuficiente para enformar uma decisão de retorno.

Nos relatos dos/as entrevistados/as, mesmos nos mais jovens, ou seja, aqueles que saíram do sistema de educação formal há menos tempo, encontra-se um desconhecimento generalizado sobre, por exemplo, o tipo de modalidades, o local onde são atualmente promovidas, ou mesmo os públicos para quem estas de dirigem:

«Já ouvi qualquer coisa por alto. O que eu conheço são colegas meus que às vezes andam a tirar escola à noite, cursos à noite. A escola certa não perguntei, mas a maioria deles é aqui

⁶⁴ Estratégias como esta, acompanhada da mediatização e divulgação dos programas em curso, não só terá contribuído para o seu sucesso (Capucha, 2013), como para a sua prevalência na memória dos adultos, sobrepondo-a inclusive à iniciativa em vigor (Programa Qualifica), como se pode observar a partir do terceiro tipo de relação institucional com a EFA encontrado nestas narrativas.

em Torres. Alguns tão lá mesmo só a aumentar a escolaridade. Não sei quem mais está a fazer isso. Acho que se destinam a qualquer um que tenha vontade de aprender.» (Joaquim, 23 anos, 3º ciclo)

Veja-se, também o exemplo do relato do Ricardo que, apesar de reconhecer os objetivos das modalidades de EFA (Novas Oportunidades), identifica um conjunto incorreto de locais nos quais, de acordo com as suas informações, estas estariam a ser promovidas, na cidade em que reside. Esta confusão relativa aos locais em que estas modalidades decorrem, traduz um conhecimento difuso e insuficiente sobre a EFA:

«Eu até já tinha ouvido falar daquele programa das Novas oportunidades. Tenho conhecidos que já tiraram cursos assim. que não tinham escolaridade, que já eram mais velhos. Tou a falar de pessoas aí dos seus quarenta e tal anos, que não tinham escolaridade, inscreveram-se e tiraram o 12º alguns, outros o 9º. Eu penso que há um ali na rodoviária nova, naqueles prédios do Vila Café, há um ali no centro de Torres, ali ao pé do Boémia, não é? Acho que sim, não é?» (Ricardo, 20 anos, 3º ciclo)

Na narrativa do Válter também são referidas as Novas Oportunidades para descrever o que conhece da EFA, uma vez que o seu cônjuge concluiu por essa via o ensino secundário. O seu discurso reflete a mesma incerteza do Ricardo e do Joaquim, perante aquilo que considera que são informações mais práticas e operativas (locais/promotores):

«Eu conheço, por exemplo, a minha esposa, que ela acabou por tirar o 12º ano, neste caso, nas Novas Oportunidades. Se conheço outras coisas para além desta que lhe estou a falar? A única que eu tenho conhecimento é essa. Olhe eu sei que há uma escola que é a ESCO, acho que é essa, que pode, que tira, que dá formação na área da educação às pessoas. O CENFIM também acho que é, não sei se na parte de adultos se sim, mas o CENFIM acho que é outro... de momento não conheço mais nenhum.» (Válter, 55 anos, 2º ciclo)

Outras narrativas, como a do Hélio, também revelam a existência de espécie de herança nublada da iniciativa Novas Oportunidades. Lembra-se da designação e tem uma certa (vaga) ideia de um dos objetivos gerais, mas confunde a iniciativa com outras que foram existindo relacionadas com o acesso ao ensino superior:

«As Novas Oportunidades é aquele exame que se fazia independentemente da escolaridade para entrar na universidade? Eu vi qualquer coisa, mas não lembro já o que é que é. A única coisa que eu ouvia e de que se falava era a oportunidade de acabar o 12º ano.» (Hélio, 49 anos, 3º ciclo)

Perante estes relatos podemos concluir que, mesmo quando estamos perante o conhecimento de alguma iniciativa e/ou modalidade de EFA, este é mediado por terceiros

(outros que participaram) e é uma versão desatualizada. Alheios aos seus avanços e recuos, estes adultos desconhecem um conjunto de informações práticas e operativas sobre o seu funcionamento, acrescido de que as informações que apresentam chegam mesmo, em alguns casos, a estar incorretas (ex.: promotores/locais). Assim sendo, no que aos fatores institucionais diz respeito, continuamos a estar perante um grupo de entrevistado/as que não detém as coordenadas necessárias para programar uma rota rumo à possibilidade de um retorno.

A partir das representações dos/as entrevistados/as sobre a EFA quer-se, também, apreender o impacto das suas disposições atuais na relação que não têm tido com as diferentes modalidades de educação formal. Antes de mais importa referir que as suas opiniões não traduzem a sua experiência, ou melhor, dão sim conta da sua ausência. Afinal, estamos perante adultos que nunca estiveram envolvidos em modalidades formais de EFA. Assim sendo, as suas representações não serão mais do que reflexos e interpretações (Cooley, [1902], 1922) do que outros têm contado das suas experiências e dos discursos que foram integrando as diferentes dimensões e contextos nos quais estes se movimentam. Ainda assim, contribuem para a compreensão dos seus esquemas de ação relativamente ao distanciamento que tem marcado a sua relação com a educação formal.

Na análise destes fatores é importante recordar o alerta deixado por Peter Jarvis (1992, citado em Ávila, 2008), de que a participação em atividades de educação não deve ser interpretada, apenas, como uma questão de motivação, ou de vontade, uma vez que estas não podem ser dissociadas da posição ocupada no sistema social ou da fase do ciclo de vida em que as pessoas se encontram. Com efeito, são os adultos menos escolarizados, principalmente aqueles que se encontram em posições mais desfavorecidas na hierarquia social, e os mais velhos, aqueles que mais afastados têm estado de processos de educação e aprendizagem na idade adulta.

A partir das narrativas recolhidas identificam-se três disposições distintas sobre a EFA: (1) É bom porque aprendem, mas não altera nada; (2) Não muda nada! É um entretenimento, é só facilitismos e só serve para as estatísticas; (3) Não tenho uma opinião formada, conheço pouco porque não fui.

(1) *É bom porque aprendem, mas não altera nada.*

O primeiro tipo de disposição é o único no qual se conseguem encontrar referências positivas sobre a EFA, embora os discursos sejam ambíguos e deixem transparecer aquela máxima de que “não há bela sem senão”. Efetivamente, é desta forma que os/as entrevistados/as apresentam a ideia que têm sobre a EFA, ou seja, apesar de a referirem como uma coisa boa, não deixam de sublinhar alguns dos seus pontos fracos, e/ou algum ceticismo sobre o seu impacto. Subjaz a este tipo de disposições a ideia de que a participação enriquece, que os adultos aprendem, o que é uma mais-valia, mas que o facto de terem participado em modalidades de educação formal não altera em nada as suas vidas. Vejamos, a exemplo, os discursos do José e do Joca:

«eu acho que eles saem enriquecidos porque tão a aprender. Agora mudar a vida? aqui na zona não muda muito, ou nada. A única coisa é que ficam mais enriquecidos de saber, de saber escrever ou e ler, mas agora mudar assim a vida aqui não conheço ninguém que tenha conseguido isso.» (José, 55 anos, 1º ciclo)

No discurso do José é, ainda, possível identificar um conflito latente entre as duas visões em torno da missão da educação e da aprendizagem (humanista vs instrumental). Com efeito, parece existir uma sobreposição da função prática e instrumental da educação formal, acompanhada de uma desvalorização do seu papel no que concerne ao desenvolvimento pessoal e intelectual das pessoas. Já o Joca parece utilizar a técnica da *sandwich*, por um lado reconhece a mais-valia instrumental de se ter participado em modalidades de EFA, mas por outro denuncia a ausência de alterações efetivas na vida das pessoas e acrescenta ainda uma ideia de facilitismo associado às aprendizagens que daí decorrem:

«Na minha opinião, acho que ela (irmã) fez muito bem ir, porque ficou com uma mais-valia, para o mercado de trabalho, mas pronto, basicamente não estou por dentro de nada disso. Eu vou lhe ser muito honesto, mas eu acho que um adulto que vá para uma coisa destas não vai alterar nada na vida dele. Não acredito que num ano se consiga aprender o que as pessoas aprenderam em três anos. Eu acho que há mais facilidade de, como o nome assim o diz, uma nova oportunidade. Eu acho que há mais uma facilidade de dizer assim: -” então, vamos dar aqui uma mais-valia a esta malta.”. Acho que não é tão exigente como a escola.» (Joca, 43 anos, 2º ciclo)

(2) *Não muda nada! É um entretenimento, é só facilitismo e só serve para as estatísticas*
Entre as narrativas encontram-se, também visões negativas sobre aqueles que frequentam a EFA e a própria qualidade e propósito destas modalidades. Nestes discursos, e como se pode observar a partir do relato da Rosário, a educação de adultos surge como um percurso menos exigente, que as pessoas frequentam apenas para aumentar o nível de escolaridade, sem o propósito de aprender:

«E houve muitas pessoas que ficaram com o décimo segundo, outras com o nono, com o sexto, assim, pronto. Não era porque quisessem ir aprender, era só porque tinha que ir porque precisavam de ter o nono ano e tinha que ser.» (Rosário, 64 anos, 1º ciclo)

Ou porque não têm o que fazer e recebem subsídios para a frequentar. No relato do Joel, a EFA chega mesmo a ser referida como um entretenimento para aqueles a quem designa de *subsídio dependentes* e não tem qualquer tipo de impacto práticos positivo na vida das pessoas, uma vez que estas se mantêm a fazer o mesmo que já faziam ou então foram fazer outras coisas que não estão relacionadas com a qualificação que foram obter:

«Eu considero que há certos cursos que é um entretenimento. As pessoas não têm nada para fazer, inscrevem-se nos cursos, têm um ordenado e estão ali assim numa formação, porque têm um ordenado. Estão ali entretidos naquilo. Saem daquilo, aquilo não serviu de nada, só serviu para o Estado gastar dinheiro com eles próprios. Volto a dizer, também, porque quem eu conheci que andou lá nisso da educação de adultos e também não trouxe lá grande coisa. Eu conheci pessoas que andaram lá tirar o curso de eletricitas e andam lá fora a trabalhar, a fazer distribuição de frutas, por isso também acabou por não valer grande coisa.» (Joel, 55 anos, 1º ciclo)

Voltamos a encontrar esta ideia de inutilidade e de facilitismo da EFA, na narrativa da Celina, que diz que ouviu dizer que são percursos menos extensos (menos horas) do que a educação inicial, o que, na sua opinião, comprometerá a qualidade das aprendizagens inviabilizando, por isso, uma alteração positiva da condição e/ou posição profissional inicial dos adultos que neles participem:

«Acho que não alterou assim nada. Pronto, foi só que ficou com a equivalência do nono ano de escolaridade, por isso ela não foi mais beneficiada, e continua na escola e continua na mesma, com o mesmo serviço. Mas pronto, não teve benefício nenhum por ter feito isso. Não sei para quem é essas coisas, não costumamos falar disso, não. Em adulto é tão poucas horas de... para fazer o mesmo que os outros tiveram que fazer o dia inteiro de escola, acho que é menos exigente, que se calhar não aprendem tanto.» (Celina, 63 anos, 1º ciclo)

À ideia de ser um percurso menos exigente, no qual é possível obter uma certificação que não atesta a realidade do que se sabe, porque existem pessoas que o fizeram através da ajuda das suas redes de proximidade, o Válder acrescenta ainda outra visão. Para este entrevistado, a EFA surge reduzida a um papel instrumental do governo que serve apenas para responder, através das estatísticas, às exigências da Comunidade Europeia no que concerne à qualificação da população. Note-se, ainda, que o seu discurso refere esta ideia de um percurso menos fiável e mais facilitado, como motivo e fator de afastamento:

*«Eu acho que hoje isto (EFA) é mais para estatísticas. Porque aquilo que eu oiço dizer, nós precisamos de ter, de ter nos nossos *pausa* como é que eu hei-de explicar... para servir como estatística de um país que atravessou um período complicado na educação, ou seja, se calhar estou errado. Neste caso, não aprofundei a fundo, mas penso que é para mostrar que dentro da Comunidade Europeia até somos um povo que temos um nível de escolaridade não como eles diziam, mas mais aceitável. (...) quando eu digo que sou contra, não é contra. Tenho é uma forma minha de ver, de analisar esse percurso das Novas Oportunidades, porque sei que há alguém que traz o trabalho para casa e há um filho que está na faculdade que faz o trabalho do pai ou da mãe para ele ter esse percurso, ou seja, ele acaba por ter uma formação que no fundo se calhar amanhã se lhe perguntarem: -"lembras-te do trabalho que tu fizeste?"", ele diz: -"eh pá..", ele não vai dizer que não, porque é vergonhoso, não é? Mas ele sabe que não foi ele que fez. Por isso, para mim eu não queria fazê-lo num percurso facilitado. Eu não consigo dar valor a uma coisa que me seja fácil.» (Válder, 55 anos, 2º ciclo)*

(3) Não tenho uma opinião formada, conheço pouco porque não fui

O facto de estarmos perante adultos que não participaram, nem se envolveram em modalidades de EFA ao longo da sua trajetória de vida não inibe, totalmente, uma opinião, mas constrange as considerações que estes se permitem tecer. No entanto, entre as narrativas, também é possível encontrar casos para quem não deter conhecimento suficiente é justificação para que não tenham uma opinião formada:

«Eu não sei se é para elas terem algum emprego, compatível com o ordenado, com uma subsistência, não sei.» (Marta, 55 anos, 2º ciclo)

«Não tenho assim uma opinião, nunca fui, né?» (Joaquim, 23 anos, 3º ciclo)

«Não tenho opinião, porque conheço muito pouco, não consigo dizer assim nada sobre se é bom ou se é mau.» (Amélia, 53 anos, 1º ciclo)

Mas também se encontram aqueles que, apesar de referirem não ter uma opinião formada nos seus discursos desvalorizam a escolaridade e, alinhados com as experiências

que tiveram/têm nas suas trajetórias profissionais, defendem que mais importante que o nível que se detém é a experiência e/ou a formação profissional, uma vez que é esta que determina uma inserção bem-sucedida no mercado de trabalho:

«Não tenho opinião formada. Mas hoje, tirando um curso profissional que dará a chance de ter uma oportunidade de trabalho, o fazer o 12º ano não é garantia de saber fazer nada.» (Hélio, 49 anos, 3º ciclo)

«Eu vejo mais licenciados sem trabalho do que pessoas simples a trabalhar com menos escolaridade. Mesmo eu, que tirei carta profissional de empregada de mesa e restaurantes, cafés, e aqui nem sequer se estão a preocupar se a gente tem carta, só querem mesmo é experiência.» (Rosa, 28 anos, 2º ciclo)

Mediante o exposto, é possível concluir que se trata de disposições que sublinham a presença de imagens sobretudo negativas sobre a EFA, e/ou de um desconhecimento que, para além de não lhes permitir refletir sobre ela, revela a forma como esta tem estado ausente das suas trajetórias enquanto adultos. Efetivamente, entre as narrativas, encontram-se discursos em que o ficar à margem da EFA é apresentado como resultado de uma escolha que surge como resposta a um sentimento de desconfiança e ceticismo sobre o tipo de aprendizagem e certificação que esta permite obter, e sobre o tipo de públicos para quem esta se destina. Porém, o desconhecimento que referem ter sobre as ofertas existentes é revelador de contextos que têm sido vividos à margem da necessidade da educação formal, fazendo com que esta não seja um tema/assunto, ou uma preocupação presente no seu dia-a-dia:

«Não sei para quem é essas coisas, não costumamos falar disso, não. Como nunca fui, também não sei mais nada, não tenho opinião.» (Celina, 63 anos, 1º ciclo)

No capítulo seguinte, analisa-se o impacto do campo de possibilidades nas projeções futuras que orientam as trajetórias de vida dos/as entrevistados/as e nos esquemas de ação que delas resultaram. Consubstanciando-se como a última paragem desta viagem pelas narrativas destes adultos, o futuro surge como o azimute em que todas as opções poderão ser, ou não, possíveis, e ilustra este exercício reflexivo que resulta do diálogo entre o património disposicional, as suas expetativas e as condições efetivas de existência que condicionam ou viabilizam a sua ação. Visa-se, em concomitância, encontrar, nessas projeções a presença de intenções de retorno à educação formal, ou seja, de melhorar os níveis de escolaridade, alterando a condição de serem adultos/as pouco escolarizados/as.

Capítulo 12 – Projetar o futuro a partir de um campo determinado de possibilidades

Dedicado às projeções para o futuro dos/as entrevistados/as, este capítulo convoca para a análise a relação entre as reflexividades, as disposições, os esquemas de ação e as opções e constrangimentos que resultam do campo de possibilidades entre o qual se foram movimentando e mediante o qual foram podendo decidir as suas trajetórias (Velho, 1994).

Entendendo as reflexividades como mecanismos de confluência e de mediação entre a agência e estrutura (Archer, 1995) pretende-se captar o impacto das disposições que os/as entrevistados/as foram assimilando, atualizando e/ou silenciando sobre a escolaridade e a EAVL ao longo do seu ciclo de vida, na forma como atualmente percebem a realidade e refletem a sua ação entre o presente e o futuro. Para isso, serão analisados, os motivos que, de acordo com os/as entrevistados/as, justificam, até aqui, o não retorno à educação formal, bem como as projeções futuras, com um foco dedicado à presença e/ou ausência de intenções de retorno, participação e/ou envolvimento em modalidades formais e/ou não formais de EALV.

Sendo um capítulo composto por dois pontos distintos, primeiramente visa-se dar conta dos obstáculos à participação em atividades de EAVL, e dessa forma, apreender as projeções dos/as entrevistados/as relativamente à hipótese de um retorno à educação formal num futuro próximo, identificando os fatores que contribuem para o seu afastamento. Por fim, e a partir das projeções futuras, procura-se apreender o impacto das condições de existência (sociais, económicas, políticas) nos esquemas de ação e nas estratégias que foram, ou não, desenvolvendo para as concretizar, tendo como pano de fundo constante a relação - ou a sua ausência - com a educação formal e, dessa forma, a vontade e a possibilidade de virem, ou não, a alterar a sua condição de adultos pouco escolarizados/as.

12.1. Projetos de retorno à educação formal: barreiras à participação

As reflexividades que se constroem à volta da possibilidade de um retorno à educação formal surgem no plano das projeções futuras, e fazem-se acompanhar de um conjunto de obstáculos que importa conhecer, se quisermos compreender o afastamento dos/as entrevistados/as das modalidades de EFA em vigor. Analisam-se, para isso, os motivos apresentados pelos sujeitos para a não participação em modalidades de educação formal.

Pretende-se compreender a forma como estes perspetivam, ou não, o seu envolvimento a curto, médio ou longo prazo em modalidades formais de EFA, captando em concomitância, os fatores/obstáculos que, segundo os/as entrevistados/as, têm justificado, ou justificam, o não retorno.

Perante a possibilidade de um retorno à educação formal enquanto projeto futuro, é possível identificar duas situações distintas:

(1) aqueles que gostariam de participar, mas que agora não conseguem: *sim, gostaria de participar, mas...*

(2) aqueles para quem a participação está fora de questão: *não, participar está fora de questão, não preciso disso...*

(1) Sim, gostaria de participar, mas...

Os casos que expressam a possibilidade de um retorno à educação formal parecem atestar a presença de um efeito Mateus (Ávila, 2008), mesmo entre os que têm ficado à margem das modalidades de EFA. Efetivamente, o desejo de um retorno à educação formal é referido, sobretudo, pelos/as mais escolarizados/as.

Mas embora se encontre a alusão a uma vontade de participar, o tempo surge como o fator/obstáculo mais referido para justificar a impossibilidade da concretização dessa participação. É uma barreira referida a partir das responsabilidades familiares e profissionais dos/as entrevistados/as, como se pode observar a partir dos relatos do Hélio, da Rosa e do Válter:

«Quería fazer o 12º ano, e houve a oportunidade em tempos de o fazer à noite por cadeiras, ou qualquer coisa assim. Só que na altura estava em Loures e em fazer viagens. O filho que na altura já existia. Ora, tempo de trabalho, tempo de viagem, o filho e a casa em si, nunca tive muito tempo para o fazer.» (Hélio, 49 anos, 3º ciclo)

«Falta tempo. Completamente. Já chego a casa mesmo esgotada. Os meus trabalhos são em fábricas, ou cafés e torna-se mais sufocante os horários. Já pensei em estudar à noite, mas estava assim um bocado complicado, porque eu para ficar com os dois juntos, porque eles são muito pequenos e é mesmo perigoso se ficarem os dois juntos sozinhos, não é? E agora, como tenho uma casa para sustentar, é ainda mais difícil realizar um curso.» (Rosa, 28 anos, 2º ciclo)

No relato do Válter, encontra-se a interconexão entre barreiras relacionadas com o tempo e o ceticismo e/ou desconfiança relativamente às ofertas EFA, nos motivos apresentados relativamente à sua posição perante um possível retorno à educação formal, o que contribui para corroborar a tese de que o fenómeno da participação e/ou da não

participação em atividades de EAVL, entre as quais as modalidades de EFA, só pode ser compreendido a partir da inter-relação entre vários fatores:

«Eu acho que se o tempo me permitisse, hoje em dia, eu tentava ir acabar aquilo que ficou por acabar, mas de uma forma digna, ou seja, num percurso normal, não queria fazê-lo num percurso facilitado. (...) se eu tivesse tempo vago ia concluir um 12º ano condigno e tentava dar início a uma licenciatura. A falta de tempo é capaz de ser aquela que, neste caso, tem um peso maior na balança.» (Válter, 55 anos, 2º ciclo)

Todavia, entre os /as entrevistados/as o projeto de regressar à educação formal encontra-se, sobretudo, nas narrativas dos/as mais jovens:

«Com algumas condicionantes, mas sim. Tinha que ser um curso que fosse mesmo prático, tinha de ter uma grande vertente prática. Eu nem sei, sinceramente, não é uma coisa em que eu pense. Mas se aparecer uma boa oportunidade de um curso... tem é que ser remunerado, porque eu vivo sozinho.» (Ricardo, 20 anos, 3º ciclo)

«Sim, se eu tiver um curso que me agrada, tenho ideias de arriscar, mais pra frente. (...) Que eu visse que tivesse um futuro e que encaixe no meu perfil. Tinha que ter as duas coisas o 12º e a parte profissional.» (Joaquim, 23 anos, 3º ciclo)

Não obstante, até mesmo para estes/as, regressar à educação formal consubstancia-se como um projeto distante, de longo prazo, que para se concretizar terá de cumprir um conjunto de requisitos. Como por exemplo, ser através de um percurso de dupla certificação, que seja remunerado e que permita, dessa forma, que não tenham de trabalhar para se sustentarem. Deverão, ainda de ser cursos em áreas que se enquadrem nos seus gostos e perfis, garantindo uma inserção profissional bem-sucedida e que lhes permita deixar para trás as situações de desemprego nas quais se encontram.

(2) Não, participar está fora de questão, não preciso disso...

Para a maioria dos/as entrevistados/as a participação em modalidades EFA não é um projeto presente, nem futuro. Os fatores ou obstáculos que, de acordo com estas narrativas, justificam a não participação traduzem-se, de forma transversal, na ausência de tempo, quer seja por responsabilidades familiares, quer profissionais. Porém, também são referidos outros fatores relacionados com a falta de incentivo e apoio da família, a idade, a saúde, a própria condição de ser pouco escolarizado referida enquanto limitação para novas aprendizagens, e uma visão de inutilidade sobre a educação formal e o aumento da escolaridade:

«É que eu acho que agora para iniciar, como só tenho o quarto ano, deve ser difícil! Se eu quisesse mais, era difícil de eu pegar em alguma coisa só com o quarto ano, acho que eu não sei, como não tenho conhecimento... E agora também estou tão ocupada com o tempo, porque estou em casa, tenho de fazer as coisas de casa, tenho de fazer o trabalho que tenho para fazer. Sinto o tempo tão ocupado que não. Se calhar se eu fosse uma pessoa desocupada, se calhar era capaz de ir...» (Amélia, 53 anos, 1º ciclo)

«Na altura porque não tinha disponibilidade, também não tinha uma pessoa que me desse um apoio para isso. E depois, entretanto, a idade vai passando e também não estou disponível. E depois, há cinco anos atrás, tive uma depressão e a partir daí desmotivei-me de tudo. Não tenho interesse, e para se fazer alguma coisa temos que ter interesse.» (Ivone, 63 anos, 2º ciclo)

«E eu tivesse menos uns anos, na altura não pensava porque a minha vida agora também está um bocadinho mais calma. Mas agora, mesmo eu própria também já não consigo fazer o que fazia, pronto, já tenho 64 anos, mesmo que a cabecinha queira, já é mais.» (Rosário, 64 anos, 1º ciclo)

«Educação e formação de adultos para mim? Não, nunca senti necessidade disso. Aumentar a minha escolaridade está fora de questão, não preciso disso.» (Joel, 51 anos, 1º ciclo)

Ante a pertinência e necessidade de ter presente a inter-relação entre diferentes fatores para a compreensão das dinâmicas de participação em atividades de EALV, são igualmente relevantes para esta análise os fatores referidos como motivos de ausência de projetos de retorno à educação formal, mas agora a partir da visão que apresentam sobre si próprios enquanto aprendentes. Trata-se de disposições plasmadas em expressões que vão desde *o não gostar de estudar*, ao *nunca ter sentido necessidade*, ou *vontade de o fazer*, e ao facto de *nunca ter sido uma coisa que tivessem ambicionado*:

«Olha, porque, não sei, não gostava muito de estudar. Não era muito dada ao estudar. Depois estabeleci-me. Pronto, nunca me fez assim falta... as habilitações, porque eu sempre ia me desenrascando.» (Ilda, 76 anos, 1º ciclo)

«Não. Verdadeiramente não. Porque nunca foi uma coisa que eu gostasse de andar na escola, nunca foi uma coisa que eu ambicionasse estudar.» (Joca, 43 anos, 2º ciclo)

«Para mim nunca foi projeto, nunca pensei que voltasse ou subisse mais patamares a nível de educação, a nível de instrução, porque sentia-me confortável e nunca necessitei, a nível profissional.» (Sérgio, 64 anos, 3º ciclo)

«Porque eu não gosto de estudar, o meu problema é que eu não gosto de estudar!» (Paulo, 18 anos, 3º ciclo)

Para além de poderem ser entendidas como rasto das cicatrizes aprendentes que resultaram dos percursos escolares, a presença destas disposições torna urgente uma reflexão sobre o efeito determinante dos contextos na relação dos adultos com a EALV. Expressões como *nunca ter sentido a vontade*, ou *nunca ter ambicionado ter mais escolaridade*, são reveladoras de efeitos de reprodução de classe e de naturalização do lugar ocupado por estes/as entrevistados/as na hierarquia social, a que as políticas públicas deverão conseguir atender, se quiserem romper com as armadilhas que o parecem perpetuar.

A expressão encontrada nos discursos, *nunca ter sentido necessidade de regressar à educação para aumentar o nível de escolaridade*, coloca-nos perante a hipótese de se estar na presença de um grupo de adultos que se tem movimentado numa espécie de bolhas de sabão, à margem das exigências de adaptação contínua das sociedades atuais, e que só em situações limite, que signifiquem que essa bolha rebente (ex. desemprego), se verão obrigados a projetar de outra forma um retorno à EFA.

Efetivamente, para compreender o afastamento destes adultos de ofertas formais de educação é necessário analisar a convergência e inter-relação dos fatores institucionais, disposicionais e situacionais, em concomitância com restantes fatores explicativos que atestam a sua multidimensionalidade e que resultam da inter-relação de dimensões como as origens e condições de existência e os patrimónios disposicionais que herdaram da infância; os contextos em que se foram movimentando enquanto adultos, as disposições que mantiveram/atualizaram e silenciaram e o que conseguiram fazer a partir dessas heranças no presente; e os recursos que reúnem e conseguem mobilizar para planear um futuro que lhes permita continuar a (sobre)viver enquanto cidadãos da sociedade portuguesa contemporânea.

Interrelacionando os três tipos de reflexões dos/as entrevistados/as sobre a questão se existe, ou não, uma idade para aprender (Capítulo 11.4), com a posição dos/as entrevistados/as perante a possibilidade de um retorno à educação formal, identificam-se duas visões distintas sobre a aprendizagem: uma em que a educação e a aprendizagem são vistas como subproduto do quotidiano, decorrendo de relações informais, e outra em que ambas são entendidas como algo intencional e estruturado. Se para aprender (informalmente) todos os dias não são reconhecidos limites, nem identificadas competências a mobilizar, num retorno a uma educação mais estruturada e formal, a idade passa a constituir-se como um obstáculo real e objetivo, fundamentado pela incapacidade

e indisponibilidade da cabeça para aprender e pela ausência de tempo, interesse e de motivos para o fazer.

Em jeito de conclusão e no que se refere à ausência de um retorno à educação formal nas projeções futuras dos/as entrevistados/as importa sublinhar que esta surge alinhada com uma visão instrumental da aprendizagem e da educação, dissociada, por isso, de uma missão mais lata de desenvolvimento pessoal, de autorreconhecimento e autoestima e, mais importante ainda, da sua função enquanto potenciadora de outras aprendizagens, através do seu impacto na competência de aprender a aprender e na (re)construção de novas identidades aprendentes.

12.2. Projeções futuras mediadas por um campo de possibilidades

Antecipar e planear o futuro são dimensões da reflexividade e traduzem competências essenciais para agir. As experiências passadas e os recursos disponíveis (oportunidades e limitações dos contextos sociais) (Velho, 1994), condicionam as projeções futuras, permitindo que as pessoas reflitam sobre as suas circunstâncias e as suas escolhas, avaliando e ajustando os seus esquemas de ação. As expectativas e as projeções feitas a pensar no futuro podem influenciar as decisões e as ações no presente, motivando ou influenciando escolhas que permitam às pessoas alcançar os seus objetivos. Para Lahire (citado em Caetano, 2013), as pessoas são capazes de pensar e atribuir sentido às suas ações e opções e, para isso, planeiam, calculam e racionalizam sobre as suas práticas, ajustando-as ao longo das suas trajetórias. No entanto, apesar da vulgar associação da reflexividade a um exercício de autonomia individual, esta faz-se depender, quer dos posicionamentos dos indivíduos, quer da distribuição dos recursos a que estes podem aceder. Isto é, de um campo de possibilidades (oportunidades e constrangimentos sociais, económicos e históricos) que constrange a ideia de um controlo individual sobre as condutas e redefine o grau de autonomia a que esta se parece associar, fazendo, por isso, diferir os tipos de reflexividade que podemos encontrar (Velho, 1994; Caetano, 2016)⁶⁵.

A análise das projeções futuras que integram as reflexividades dos/as entrevistados/as procura identificar as dimensões que compõem as suas projeções, ou seja, o que referem

⁶⁵ Dimensão relacionada com os perfis de reflexividades dos/as entrevistados/as no artigo publicado: Carvalho da Silva (2023). Os adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal: Trajetórias, contextos e a relação com a aprendizagem ao longo da vida. *SOCIOLOGIA ON LIN*, 33, 11-33.

como sonhos ou aspirações futuras, tendo como pano de fundo a relação - ou a sua ausência - com a educação formal.

A forma como os/as entrevistados/as se posicionam relativamente ao seu futuro, a partir dos planos, cálculos e racionalizações sobre os quais elaboram as suas reflexividades, torna possível aceder ao diálogo ativo entre as dimensões que consideram mais relevantes e a sua viabilidade e exequibilidade nos contextos em que se inserem como adultos. Nem todos/as os/as entrevistados/as refletem sobre o seu futuro, mas os/as que o fazem idealizam diferentes projetos, focados em objetivos que plasmam preocupações relacionadas com a fase da vida em que se encontram.

Perante o exposto, identificam-se dois tipos de relações e de reflexividades relativamente às projeções para futuro: (1) *já não vale a pena projetar o futuro, é preciso é manter o que se tem*; (2) *A idade e o campo de possibilidades para projeções futuras*.

(1) *já não vale a pena projetar o futuro, é preciso é manter o que se tem*

Nas narrativas em que projetar o futuro não integra as reflexividades atuais dos/as entrevistados/as, a ausência de planos surge envolta de discursos que se referem ao futuro como algo que (já) não vale a pena projetar, ou que deve ser desvalorizado relativamente à necessidade de se manter o que já se tem:

«Não! nenhuns, já não vale a pena.» (Glória, 60 anos, s/ escolaridade, empregada de limpeza)

*«É ir mantendo, pronto, não. Não tenho assim nenhum projeto futuro, nem mesmo a reforma *risos*, porque quero continuar a trabalhar durante muitos anos.»* (Joca, 43 anos, 2º ciclo, sócio-gerente de um talho)

Da mesma forma, volta a ser referida a ideia de um presente vivido na premissa de um dia de cada vez e da aceitação do que a vida trouxer:

«Não, nunca tivemos projetos de vida. As coisas iam acontecendo e nós acolhíamos aquilo que nos vinha. Nunca tivemos projetos de vida. Ando sempre a tentar sobreviver, então, eu vivo o dia-a-dia.» (Marta 55 anos, 2º ciclo, agricultora)

Este futuro ausente das reflexividades presentes também pode significar que estamos perante um grupo de adultos que não atualizou as suas disposições relativamente à possibilidade de planear e projetar a sua vida para além do aqui e do agora, continuando a encontrar subterfúgio em estratégias de inibição, aceitação e manutenção relativamente ao que a vida lhes foi permitindo fazer e alcançar. De facto, encontra-se latente esta ideia

de que não vale a pena perder tempo a pensar numa coisa que não possa vir a ser uma opção concretizável.

Entre os relatos encontram-se, também, aqueles para quem o planeamento de um futuro poderá só fazer sentido através de projetos da esfera profissional, o que faz com que na fase da vida em que se encontram seja algo desnecessário, ou já fora do alcance:

«O futuro eu acho que é, viver um dia de cada vez, com alguma qualidade. Porque projetos mesmo... projetos para ser, ou para ter outra profissão já não, já não há esses projetos.»
(Amélia, 53 anos, 1º ciclo, costureira)

Na narrativa da Ilda (76 anos, reformada), a ausência de projetos futuros é justificada a partir da idade, como se a partir de uma determinada fase da vida não houvesse outra hipótese que não esperar viver um dia depois do outro:

«Já não faço projetos para o futuro, agora, aos 76 anos, o que é que eu vou projetar, o quê? Então reformei-me e vim para aqui, e não vejo ninguém, não converso com ninguém, pronto, é assim. É uma vida sem muito nexo e mais nada.»

No que à relação com a educação formal diz respeito, o facto de este grupo de entrevistados/as não planear e idealizar o que gostaria de fazer no futuro, informando as suas ações a partir do presente, também se repercute na ausência de reflexões sobre a possibilidade de um retorno ou de um envolvimento e participação em atividades de educação formal (secção 12.1).

(2) A idade e o campo de possibilidades para projeções futuras

Entre os/as entrevistados/as que têm refletido e planeado um futuro, é possível identificar as dimensões que consideram ser as mais importantes das suas vidas atuais: família, reforma, trabalho, casa, carro, saúde e projetos de emigração. Note-se, porém, que a diferença encontrada entre as projeções, reflete diferentes fases da vida nas quais se encontram estes adultos. Efetivamente, e tal como já tinha sido possível atestar noutros momentos desta investigação, a idade desempenha um papel crucial na forma como os/as entrevistados/as se posicionam e refletem, neste caso relativamente ao futuro.

Atendendo a que é influenciado por diversos fatores (idade, contexto social e histórico), o exercício da reflexividade não é uniforme (Caetano, 2016). Com efeito, entre os/as entrevistados/as mais novos/as e os/as mais velhos/as, as diferenças encontradas dão conta da influência desses fatores, nomeadamente das fases distintas em que se encontram. Senão vejamos, os/as entrevistados/as mais jovens estão numa fase de construção e exploração das suas identidades, com um leque de possibilidades, ainda que

condicionado, mais lato e aberto relativamente à carreira, aos seus interesses e às escolhas que daí podem fazer. Os/as restantes entrevistados/as estão numa fase, quer de consolidação, quer de retrospectividade relativamente às suas trajetórias. Por esse motivo, a fase da vida em que se encontram, faz com que as suas reflexividades ora se foquem na manutenção da estabilidade das suas vidas (trabalho, casa, família), sendo moldadas pelas responsabilidades familiares e profissionais; ora sejam mais avaliativas, como uma espécie de balanço que fazem da vida passada e de retrospectão sobre a condição de se ser mortal (o que vão fazer quando estiverem reformados).

Assim, nas narrativas dos/as entrevistados/as em idade ativa e dos/as mais velhos, encontram-se projetos para a família, para a casa, para a reforma, e relacionados com a saúde e com a qualidade de vida:

«Para o meu futuro, o que eu gostava era eu poder ter um terreno grande para fazer a casa para os filhos. Gostava muito de ter uma vivenda assim para cada um, para vivermos todos perto.» (Celina, 63 anos, 1º ciclo)

«Eu penso que quando for reformado tenho muito mais tempo e terei mais tempo para a família seguramente.» (Hélio, 49 anos, 3º ciclo)

«De viver até os 80 anos, com qualidade de vida. Não sofrer muitas doenças, ter bom acesso à alimentação. E trabalhar até se calhar os 80 anos, desde que tivesse qualidade de vida, de sentir-me ocupado» (Sérgio, 64 anos, 3º ciclo)

«Penso reformar-me aos 60, vá lá, memo que perca alguma coisinha na reforma, não interessa, porque nós fazemos um pezinho de meia, quando chegar a altura da reforma ter aquele coisinho, pá ajudar os filhos a criar os netos, né? tentar fazer aquilo que a minha sogra me fez a mim, porque pra mim foi uma grande ajuda.» (Joana, 44 anos, 1º ciclo)

No que concerne aos relatos dos/as entrevistados/as mais jovens, as projeções para o futuro encontram-se refletidas a partir de algumas das dimensões-chave da transição para a idade adulta, com projetos focados no trabalho, na emigração, na habitação, na sua mobilidade (carro), e na constituição de uma família, como se pode observar através dos discursos do/a Mel, da Rosa, do Joaquim e do Paulo:

*«Imagino-me com filhos, numa situação económica estável, numa casa e com a minha mãe ao meu lado. E só. Aqui (em Portugal) eu pretendo ficar só um bocado, mas depois quero ir para os Estados Unidos. De momento não, depois de sair aquele senhor (Trump) eu vou *risos*.»* (Mel, 18 anos, 2º ciclo)

«O meu próximo projeto, eu gostava de ter a minha própria casa, o meu próprio café.» (Rosa, 28 anos, 2º ciclo)

«Por enquanto o meu projeto é arranjar um trabalhinho, como deve ser, comprar um carro e depois tentar arranjar uma casinha. E depois aí, logo saio da casa dos meus pais.» (Joaquim, 23 anos, 3º ciclo)

«Gostava de ter uma empresa, também, de pintura da construção civil, como a do meu pai. De continuar a trabalhar e a desenvolver-me nesta área, é isso.» (Paulo, 18 anos, 3º ciclo)

Estes planos para o que ainda gostariam de vir a ser, ou de vir a fazer, são projetos desenhados a partir de uma linha contínua e de proximidade com as suas condições de vida atuais, que lhe garantem exequibilidade. São, por isso, exemplos que nos permitem atestar a importância destas condições no gizar de projetos de mobilidade ascendente. **O futuro desenha-se, assim, dentro das possibilidades concedidas pelo presente, elas próprias influenciadas pelas condições do passado.** Perante esta conclusão, verifica-se a existência de um sentimento de receio e incerteza que os/as poderá ter conduzido à inércia e à acomodação (Bauman, 2000), relativamente à possibilidade reflexiva de arriscar pensar mais alto ou mais à frente.

Os projetos futuros identificados pelos/as entrevistados/as são relevantes para corroborar as idiosincrasias entre os diferentes perfis de adultos pouco escolarizados. No entanto, a sua utilidade para a presente investigação prende-se, principalmente, com os seus silêncios, ou seja, com tudo aquilo que estas não referem. Até à data de realização das entrevistas estes adultos não se tinham envolvido em atividades de educação formal, e do que foi possível apurar, apesar de ainda se encontrar essa vontade manifesta em algumas narrativas (secção 12.1), esta parece não passar de uma dimensão da ordem das ideias, sem condições para ser concretizada. Perante projeções para o futuro em que o aumento dos níveis de escolaridade surge ausente dos planeamentos e das reflexividades destes/as entrevistados/as, é possível concluir que não estamos apenas perante adultos pouco escolarizados que se têm mantido à margem da sociedade educativa. Estaremos, antes, na presença de adultos que poderão continuar a ficar à margem destas sociedades.

Mediante o exposto, e entre as diferenças encontradas relativamente à existência e ao tipo de projetos futuros nas narrativas recolhidas, a investigação atesta o impacto determinante das condições de existência na forma como os/as entrevistados/as foram decidindo e planeando as suas vidas.

Conclusões

Ser deixado (e permanecer) à margem da educação formal

«Há muitos mundos no mundo.»

Wim Wenders, *Dias perfeitos*, 2023

A longa jornada desta pesquisa em torno dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, extravasa em larga medida o texto que aqui se apresenta. Na verdade, podemos mesmo dizer que o que aqui se encontra começou muito antes deste percurso sequer ter sido iniciado. O desenho da problemática ressurtiu da experiência de terreno no campo multiforme da educação de adultos, também ela variada e embebida de tantos papéis diferentes desempenhados pela investigadora ao longo dos anos. Diria, por isso, que foi uma navegação iniciada ao largo, cujos azimutes se traçaram rumo à necessidade de responder a tantas inquietações que, enquanto socióloga, cada um desses papéis foi fazendo germinar, na tentativa de compreender os desafios deste campo. Inquietações essas que só a sociologia seria capaz de ajudar a tornar inteligíveis, contribuindo para sua compreensão, e para fazer despontar novas questões que justificam que se continue a navegar, sem baixar as velas, por um tema que persiste na sociedade portuguesa há demasiado tempo.

Na realidade, o aumento da qualificação da população portuguesa é um desafio antigo a que Portugal não tem conseguido responder de forma eficiente, através de políticas públicas de educação de adultos historicamente voláteis, oscilantes e pouco consistentes com as necessidades efetivas desta realidade. A persistência nas sociedades atuais de uma parte considerável da população adulta que, embora pouco escolarizada não retomou a educação formal não tem marcado presença na agenda académica, apesar de constar das preocupações de alguns organismos europeus (Cedefop — European Centre for the Development of Vocational Training — e Eurydice Network) e nacionais (CNE— Conselho Nacional de Educação).

Com um conhecimento prévio reduzido sobre este segmento específico da população portuguesa procurou-se, numa primeira instância, mapear o fenómeno e caracterizar sociograficamente este grupo de adultos. Num segundo momento visou-se aprofundar o conhecimento da relação destes adultos com a educação formal e com a EALV. A partir das cerca de duas dezenas de narrativas recolhidas quis-se conhecer os fatores

(disposicionais, institucionais e situacionais) que têm contribuindo para que estes adultos tenham ficado à margem da melhoria e do aumento dos seus níveis de escolaridade e de qualificação.

Os adultos pouco escolarizados que, em Portugal, não regressaram à educação formal, apesar das ofertas de EFA existentes são uma parte expressiva da população portuguesa, ou seja, não estamos perante um grupo minoritário ou em vias de extinção. Está espalhado pelo território nacional, apesar de se atestar uma maior concentração em zonas de elevada densidade populacional. Embora conte com uma presença transversal em todas as faixas etárias, constitui-se, sobretudo, por adultos a partir dos 45 anos. São adultos ativos ou inativos, mas com maior destaque para os empregados, estando inseridos em todos os grupos profissionais. A sua heterogeneidade também se faz sentir nos níveis de escolaridade, que embora por delimitação do objeto de estudo sejam globalmente baixos (inferiores à atual escolaridade obrigatória), não deixam de estar distribuídos por vários patamares, desde os analfabetos ou os que não foram para além do primeiro ciclo (a categoria mais expressiva quantitativamente), até aos que concluíram o 3º ciclo.

Perante a confirmação de estarmos na presença de um subconjunto da população marcado por uma forte heterogeneidade social, justificou-se a identificação de perfis que ajudassem a tipificar os adultos menos escolarizados que não retomaram a educação formal. Identificaram-se, assim, estatisticamente três perfis distintos destes adultos: (1) Mais velhos e inativos; (2) Ativos e empregados; (3) Jovens entre o emprego e o desemprego.

A caracterização sociográfica de cada um destes perfis permitiu corroborar as suas especificidades reforçando as idiossincrasias de um segmento da população cuja diversidade urgia conhecer. A diversidade identificada a partir destes três perfis, permite-nos atestar a existência de vários níveis de desigualdades, entre eles, por exemplo na relação com a EALV. Medida através da participação nas suas diferentes formas de educação e aprendizagem (formal, não formal e informal) a análise desta relação corroborou a presença do efeito Mateus num grupo que tem sido, muitas vezes, tratado como um todo homogéneo. Note-se que, entre os perfis identificados, são os mais velhos e os menos escolarizados que apresentam as taxas de participação mais baixas, ficando, desta forma, duplamente excluídos das dinâmicas de EALV. Quando olhamos para estes resultados e para as desigualdades entre estes perfis, é possível concluir que, entre os

adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, uns estão mais à margem do que outros na designada sociedade aprendente.

O mapeamento, caracterização e a identificação destes perfis, permitiu conhecer o fenómeno, dando conta da sua expressão quantitativa e da sua diversidade, mas ainda não nos deixou respostas suficientes para atender à complexidade deste fenómeno. Por esse motivo, foi importante complementar esta análise com incursões qualitativas, aprofundando as dinâmicas, contextos, disposições e reflexividades destes adultos sobre a educação formal e sobre a EALV.

Antes de mais, importa referir que o fenómeno social dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal é complexo, ou seja, compõe-se de inúmeras camadas que concorrem de forma cumulativa para a sua explicação. A multidimensionalidade dos fatores que contribuem para explicar e compreender a sua existência adensou e tornou imensamente exigente a análise dos resultados qualitativos, uma vez que foi requerendo a mobilização de um vasto corpo teórico e conceptual da sociologia. Em bom rigor, cada uma das dimensões de análise exigiria, em si mesma, um conhecimento quase omnisciente, de múltiplos campos da sociologia (classes, desigualdades, trabalho, educação, história, cultura, família, ...). Todavia, e por diversos motivos, esse grau de profundidade não pôde ser desenvolvido no âmbito desta investigação. Desta forma, em alguns momentos, a análise acabou por não ser tão aprofundada quanto se gostaria que tivesse sido, pese embora, a principal preocupação tivesse sido a de deixar contributos, alguns em forma de questões em aberto, para que a partir deste trabalho se possa continuar a compreender e analisar este fenómeno.

A organização dos capítulos que integram a longa etapa qualitativa desta investigação, pretendeu respeitar a ordem cronológica das próprias trajetórias de vida das 21 narrativas recolhidas, distinguindo-se entre passado, presente e futuro, podendo ser comparada a uma viagem no tempo. A viagem iniciada na infância pretendeu compreender a importância das origens sociais na construção do património disposicional e reflexivo dos entrevistados relativamente à educação formal e à EALV. Para isso, analisaram-se as origens e as condições de existência em que cresceram, as redes de sociabilidade da infância, os tipos e volume de capital social e cultural a que acederam e a partir dos quais foram construindo as suas disposições. Extravasando o papel do agregado familiar de origem, procurou-se também reconstruir a identidade aprendente dos/as entrevistados/as, com base na relação com a escola, no percurso escolar e nas

mensagens herdadas sobre educação. Identificou-se, dessa forma, a gênese do seu património disposicional e reflexivo sobre a escola e a educação formal. A partir dos sonhos e projetos que se recordam de ter tido durante a infância, confirmou-se o impacto das condições socioeconómicas nas projeções e, por isso, também nas próprias trajetórias de vida dos/as entrevistados/as.

Do passado para o presente, esta viagem iniciada na infância traçou azimutes para a vida adulta, apreendendo os processos de transição entre a escola e o trabalho, o agregado familiar de origem e a família atual. Entre essas passagens, procurou-se captar o lugar, o papel e as representações em torno da educação formal, a par dos desafios de se viver nas sociedades atuais como adultos pouco escolarizados. A partir da identificação de outras práticas e contextos, que integram o seu quotidiano, atestou-se a existência de volumes distintos de capital social e cultural. Utilizando como referência os mecanismos de *seleção-distribuição* (Tilly, 2005, como citado em Costa, 2012) é possível atestar que estamos perante um grupo de pessoas que vive entre um conjunto multidimensional de desigualdades sociais. Senão vejamos: se, por um lado, a presença de baixos níveis de escolaridade nos remete para situações de desigualdades de recursos e de uma distribuição diferenciada de volumes de capital económico e cultural, o que coloca estes adultos pouco escolarizados numa posição de clara desvantagem (autonomia *versus* dependência; oportunidades *versus* acomodação) perante a população qualificada; por outro, a partir da composição das suas redes de sociabilidade e das suas condições de existência, é possível identificar desigualdades relacionadas com os volumes de capital social destes adultos. De algum modo, o efeito cumulativo destas desigualdades e desvantagens poderá constituir uma barreira ao envolvimento destes adultos em atividades de educação formal. A forma como estes capitais se interrelacionam e reforçam mutuamente poderá explicar a presença do designado efeito Mateus no que à participação em atividades de EALV se refere.

Ante o desiderato de compreender, à luz das reflexividades dos/as entrevistados/as outros fatores que contribuem para a explicação do afastamento dos/as entrevistados/as com a educação formal, exploraram-se os desafios de se ser pouco escolarizado, as suas representações e conhecimentos sobre a EALV e a EFA e a multidimensionalidade das barreiras que se têm colocado à participação (disposicionais, situacionais e institucionais).

Por fim, e com o destino traçado rumo ao futuro, esta viagem pretendeu, também, analisar a posição dos/as entrevistados/as sobre a possibilidade de um retorno à educação

formal através da EFA e perceber quais são as dimensões de relevo nas quais se projetam nas diferentes fases da vida em que se encontram.

Considerando o exposto, apresenta-se uma síntese dos principais resultados da etapa qualitativa da presente investigação, respeitando a sua organização e estrutura. Assim, relativamente à infância, aos contextos e condições em que cresceram, e às heranças disposicionais sobre a escola, os resultados apresentados evidenciaram que a condição de ser pouco escolarizado é um fenómeno dinâmico e multifacetado, profundamente influenciado pelas origens sociais, as condições de existência, as práticas culturais e as redes de sociabilidade dos indivíduos. Cada uma destas dimensões desempenhou um papel crucial na formação dos valores, atitudes e relações dos/as entrevistados/as com a educação formal.

As diferenças encontradas entre os perfis de adultos, revelaram que tanto os contextos socio históricos, como as características socioeconómicas e as experiências geográficas tiveram impactos significativos nas trajetórias educativas e profissionais dos/as entrevistados/as. No caso dos/as mais velhos/as, a vulnerabilidade socioeconómica e a necessidade de contribuir para o sustento familiar desde muito cedo, limitaram profundamente as suas oportunidades educativas. Já no caso dos/as entrevistados em idade ativa e dos/as mais jovens, notou-se alguma melhoria das condições de existência e a influência das mobilidades geográficas, o que terá contribuído para redefinir de forma variada as suas inserções profissionais e os seus níveis de escolaridade.

No que se refere à relação com as redes de sociabilidade verificaram-se variações significativas na heterogeneidade social da sua composição, com a amplitude destas redes a aumentar de forma intergeracional. Redes de sociabilidade mais amplas e diversas, encontradas entre os/as entrevistados/as dos perfis mais jovens, sugerem um impacto positivo das condições socioeconómicas mais favoráveis e de contextos geográficos dinâmicos na escolaridade e na sua formação identitária.

No que concerne às práticas culturais, o acesso e a relação com atividades como a leitura, a música, o cinema e outros revelaram diferenças geracionais marcantes. Estas práticas culturais foram identificadas como elementos integrantes dos processos de socialização e da formação do capital cultural dos/as entrevistados/as, com variações significativas consoante a época socio histórica e as condições de existência dos agregados familiares de origem.

As memórias do primeiro dia de escola, as relações com os/as professores/as, as mensagens herdadas sobre a escola e os percursos escolares dos/as entrevistados/as fornecem uma visão detalhada da forma como os contextos educacionais foram moldados por um conjunto de fatores, incluindo a vulnerabilidade económica, as expectativas familiares e as próprias políticas públicas de educação (ex. Lei de Bases do sistema educativo e a lei da escolaridade obrigatória em vigor).

Finalmente, as mensagens herdadas sobre a educação, em articulação com as condições de vida, também revelaram a forma como os princípios e valores transmitidos durante a socialização influenciaram as atitudes e decisões dos/as entrevistados/as em relação à sua escolaridade. A presença e reprodução de um discurso meritocrático e de responsabilização individual, nas narrativas, muitas vezes obscureceu a compreensão de outros fatores externos que contribuíram para o afastamento da educação formal.

Em suma, para compreender o afastamento dos/as entrevistados/as com a educação formal é, antes de mais, necessário ter presente a confluência de múltiplos elementos sociais, económicos e culturais que marcaram as suas infâncias e contextos de origem, mas que, e de forma cumulativa, continuaram presentes ao longo das suas trajetórias, condicionando inclusive a forma como se projetaram perante o que gostariam de ser quando crescessem. Por esse motivo, depois de analisada a infância prosseguiu-se para a fase adulta.

A análise das transições, disposições e reflexividades dos/as entrevistados/as em relação à EALV deu conta de uma complexa interação de fatores que contribuíram para o seu afastamento com a educação formal. As transições para a vida adulta – desde a escola até ao trabalho, passando pelas várias transições profissionais e a constituição de agregados familiares – destacaram a predominância de aprendizagens informais e práticas culturais herdadas, desvalorizando a relevância e utilidade da escolaridade no contexto quotidiano e profissional.

Os três tipos de transições para o trabalho identificadas (durante a infância, durante a adolescência e em idade adulta) revelaram que a saída precoce da escola esteve muitas vezes associada à necessidade de contribuir para o sustento familiar, num contexto marcado pela vulnerabilidade socioeconómica. As redes de sociabilidade, constituídas maioritariamente pela família desempenharam, nestas transições, um papel central na mediação de oportunidades de trabalho e na formação de perceções sobre a irrelevância da escolaridade na vida profissional. A predominância de aprendizagens constituídas pelo

ver fazer e a ausência de requisitos formais de escolaridade para a maioria das tarefas reforçaram a percepção de que a educação formal era desnecessária.

Nas transições entre empregos, entre emprego e desemprego, e entre o emprego e a reforma, a análise revelou que a experiência profissional, muitas vezes mediada por redes familiares e contextos informais, continuou a ser valorizada em detrimento da escolaridade. A precaridade e a volatilidade do mercado de trabalho, especialmente para os mais jovens, reforçou as percepções de inutilidade da educação formal, enquanto a participação em modalidades de educação não formal, quando ocorrida, foi vista mais como uma resposta prática às exigências do mercado do que como um processo de EALV.

No que à constituição dos agregados familiares diz respeito, a análise das configurações familiares atuais e das mensagens transmitidas aos filhos sobre a escola revelou a existência de uma atualização parcial das disposições relativamente à educação formal. Apesar da maioria dos/as entrevistados/as projetar para os/as seus filhos/as uma escolaridade mais elevada do que a sua, esta valorização da educação não se traduziu, porém, no envolvimento em modalidades que permitam o aumento dos seus próprios níveis de escolaridade. As mensagens transmitidas oscilam entre visões instrumentais sobre a escola, entendendo-a como via de acesso a melhores oportunidades de trabalho e de condições de vida, e uma visão humanista que reconhece a escola como uma oportunidade transformadora. Verificou-se que, quer as transformações sociais, quer a experiência da maternidade/paternidade, terão contribuído para uma reflexão que sublinhou a importância da educação formal para os seus filhos, mas não para si próprios/as, gerando um hiato entre a valorização que fazem da escolaridade para *os outros* e a tradução dessa valorização em ações/attitudes dirigidas a *si* mesmos.

Para além dos contextos profissionais, a relação com outros contextos de aprendizagem, como o digital, institucional e práticas de leitura e escrita, revelou diferentes graus de autonomia, condicionados pelas competências detidas e mobilizadas e pelas redes de proximidade. A mobilização das redes familiares e de proximidade como recurso crucial para a movimentação dos/as entrevistados/as nestes contextos, desvelou, não só evidentes limitações na autonomização e adaptação às exigências da celeridade das transformações sociais contemporâneas, como também o seu impacto na importância e no lugar (não) concedido às aprendizagens não formais e formais como formas de aquisição de competências e de conquista de uma maior autonomização e capacidade de adaptação às mudanças.

Os desafios de ser pouco escolarizado na sociedade portuguesa contemporânea, especialmente fora da esfera profissional, revelaram um sentimento de vulnerabilidade e desvantagem associados aos baixos níveis de escolaridade, ainda que nem todos/as os/as entrevistados/as tenham reconhecido a necessidade do aumento da escolaridade para viverem as suas vidas. As aspirações de aumento de escolaridade, quando existem, não se concretizaram em ações que viabilizassem a sua realização, refletindo um desajuste entre as disposições para crer, relativamente à importância da educação, e as disposições (ou condições) para agir.

No debate sobre a existência de uma idade para aprender, entre os discursos dos/as entrevistados/as, foi possível identificar três visões distintas. Aqueles que, apesar de acreditarem que não existe uma idade para aprender, sentem que, na prática, existem barreiras significativas que limitam a capacidade de adquirir novas competências. Outros mantêm a ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo ao longo da vida, mas que esta aprendizagem ocorre principalmente fora da escola e da educação formal. Uma terceira visão defende a existência de uma idade para aprender, refletindo uma visão mais tradicional da educação como um processo que deve ocorrer durante a infância e a juventude, reduzida ao contexto escolar.

Finalmente, a análise das representações sobre a EALV e sobre a EFA destacou o impacto da interação de fatores institucionais, disposicionais e situacionais no afastamento dos/as adultos/as pouco escolarizados. O conhecimento limitado e desatualizado sobre as ofertas EFA, a falta de tempo devido a responsabilidades familiares e profissionais, aliada ao ceticismo e desconfiança sobre a utilidade e impacto da educação formal constituíram-se como barreiras à participação. Interligados estes obstáculos formam uma teia de barreiras que muitos/as entrevistados/as consideraram intransponíveis. Para alguns, a participação em modalidades de EFA é vista como uma possibilidade distante, condicionada pela necessidade de programas alinhados com os seus interesses e que ofereçam vantagens económicas imediatas. Para outros, a participação está simplesmente fora de questão, devido a uma combinação de fatores como a falta de tempo e apoio familiar, a falta de interesse e a perceção de inutilidade da escolaridade.

Partindo dos resultados apurados relacionados com as barreiras à participação dos/as entrevistados/as em modalidades de EFA, ensaiou-se uma proposta para a designação dos três perfis de adultos pouco escolarizados que não retomaram educação formal,

identificados na etapa quantitativa desta investigação. Assim, e através das lentes facultadas por estas 21 narrativas, sobretudo perante esta ideia de um possível retorno, a proposta de designação para cada perfil é a seguinte:

- i. Já não é para mim - entrevistados/as mais velhos;
- ii. Não é para mim, é para os outros - entrevistados em idade ativa;
- iii. Sei que é preciso, mas agora não - entrevistados jovens adultos.

São propostas que se revestem da diversidade encontrada nas narrativas dos/as entrevistados/as e que desvelam a forma como estes se auto posicionam perante a educação formal e refletem, de forma sintética, os principais obstáculos que estes reconhecem que têm estado na origem do seu afastamento.

O conhecimento destes perfis deverá contribuir para a adequação das políticas públicas e das suas medidas, cuja preocupação deverá ser, antes de mais, agir no sentido de assegurar respostas diferenciadas e modelos de intervenção feitos à medida das necessidades de cada um destes grupos de adultos que, sendo pouco escolarizados, se têm mantido fora das ofertas existentes. Esta proposta taxionómica reflete a heterogeneidade das experiências e atitudes dos/as entrevistados/as e alerta para a necessidade de um conhecimento qualitativo e atualizado deste segmento da população portuguesa, no sentido de se conseguir inverter o cenário da sua subqualificação.

As reflexões sobre o futuro foram igualmente reveladoras. Também nas projeções se identificou a idade e a fase em que os/as entrevistados/as se encontram no ciclo de vida como um fator diferenciador e determinante na existência e no do tipo de projetos. Desta forma, para alguns entrevistados/as, o planeamento do futuro surge como algo desnecessário, uma vez que o foco da sua ação é a manutenção do que já possuem no presente. Para outros, existem projetos de vida intimamente ligados às suas condições atuais e que são influenciados pelas suas experiências passadas. Mesmo assim, foi possível observar que o aumento da escolaridade não integra esses planos futuros, o que permite atestar que não estamos, apenas, entre entrevistados/as pouco escolarizados/as que têm ficado fora da educação formal, mas também perante adultos/as que poderão permanecer futuramente à margem das sociedades educativas.

Em suma, a complexidade multidimensional do fenómeno do afastamento da educação formal evidencia a necessidade de políticas educativas e estratégias de envolvimento mais ajustadas à realidade socioeconómica e cultural destes adultos. Para além de identificar e remover obstáculos (institucionais e situacionais), é fundamental

atender às disposições e reflexividades dos indivíduos, criando contextos de aprendizagem que valorizem e integrem as suas experiências e perceções, promovendo uma ligação mais forte e positiva com a educação ao longo da vida. É crucial que se criem condições que rompam com as armadilhas da reprodução social e proporcionem oportunidades reais de retorno à educação, promovendo a adaptação e inclusão destes adultos nas sociedades contemporâneas.

Alguns contributos da investigação para o desenho de políticas públicas de educação e formação de adultos dirigidas aos menos escolarizados

Partindo da multidimensionalidade dos fatores que contribuem para compreender o afastamento dos/as menos escolarizados, apurados ao longo da presente investigação é possível enumerar alguns contributos para as políticas públicas de educação que visem agir no sentido de inverter a situação atávica da subqualificação da população portuguesa. Note-se que nenhum dos fatores apresentados nesta investigação consegue explicar, por si mesmo, a relação de distanciamento dos pouco escolarizados com a educação formal. No entanto, a sua interconexão e cumulatividade deixou-nos pistas relevantes quer para a compreensão, quer para a intervenção sobre o fenómeno. O problema de atavismo do défice de qualificação dos adultos depende de inúmeras dimensões, entre elas as condições estruturais e as políticas de educação e formação de adultos que extravasam a vontade deliberada dos/as adultos/as, sem que, contudo, esta possa ser desconsiderada como parte integrante dessa equação.

Do lado das políticas de educação para os adultos, e para mitigar alguns dos constrangimentos identificados nos obstáculos situacionais, é necessário aumentar a flexibilidade das modalidades (ex. e-learning; b-learning) e garantir a adaptabilidade dos horários das ofertas (ex. horários pós-laborais; diurnos; fins-de-semana ou dias úteis; concentrados apenas em determinado período do dia – manhã ou tarde). Deve-se continuar a oferecer subsídios e incentivos financeiros adequados para que os adultos possam participar em modalidades de EAVL sem que isso represente um esforço financeiro difícil de suportar, e continuar a apostar no sistema de reconhecimento formal da experiência de vida e das competências adquiridas informalmente. No mesmo sentido, serão relevantes as campanhas de sensibilização locais, e de proximidade, para importância da EAVL, independentemente da idade, não só como parte de projetos de mobilidade ascendente, mas como oportunidades de desenvolvimento pessoal e aquisição

de competências de autonomização e de adaptação perante as exigências impostas pela celeridade das transformações sociais.

Efetivamente, um aspeto importante a considerar para o sucesso destas medidas está relacionado com melhoria da acessibilidade e disseminação da informação sobre a EALV. Esta deve ser clara, acessível e amplamente divulgada através de múltiplos canais, incluindo os próprios locais de trabalho, centros comunitários e as redes sociais. É necessário, por isso, a transmissão de uma mensagem nacional, massificada e objetiva, sobre a importância de aprender ao longo da vida, e da mais-valia da educação formal para a inclusão social, a par de um reconhecimento prático destas aprendizagens no dia-a-dia das pessoas, para captar os menos escolarizados. Porém, estas medidas só terão o efeito desejado se as informações necessárias para equacionar um retorno (quem, onde, como, durante quanto tempo e para quê) forem disseminadas nos contextos e através das redes nas quais estes adultos efetivamente se movimentam. O desafio continuará a ser, por isso, onde e através de que meios deverão ser transmitidas estas informações e mensagens?

Tudo isto não dispensa, porém, uma aposta no desenvolvimento de sistemas de monitorização e de avaliação contínua das políticas e programas de EAVL, para garantir que estas continuam a responder, às necessidades dos diversos perfis de adultos/as pouco escolarizados/as, ajustando-se sempre que necessário.

Por fim, mas não menos importante, deve-se investir em políticas inovadoras dirigidas aos menos escolarizados e, em concomitância, implementar serviços integrados e multidisciplinares de apoio e orientação profissional, psicológica e social e de aconselhamento de percursos de EALV, para adultos que estejam a considerar retomar a educação formal, proporcionando o conhecimento e o acesso a tipologias diferenciadas de respostas sociais, consubstanciando-se como um suporte adicional para ultrapassar barreiras socioeconómicas, familiares, emocionais, motivacionais e relacionadas com dificuldades de aprendizagem.

Fim!

«Não desistiremos de explorar

E o fim de toda a nossa exploração

Será chegarmos ao lugar de onde partimos

E conhecer o lugar pela primeira vez

Através do portão desconhecido e lembrado
Quando o último confim da terra por descobrir
For o lugar que foi o começo»

T. S. Elliot ([1944]2004)⁶⁶. *Quatro Quartetos*. Relógio de Água.

⁶⁶ oferta generosa de uma colega que se tornou amiga, ao longo desta exploração, que tantas milhas percorreu em mar aberto e sem terra à vista. Obrigada, Lia Pappamikail por seres farol.

Referências bibliográficas

Abrantes, P. (2017). Para uma teoria da socialização. *Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 21. Obtido de <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2229>

Abrantes, P., Amândio, S., Martins, S., Sebastião, J., Alonso, R. (2016). The “Education Quality” policies in Southern Europe and its impacts over teachers’ and student’s lives. Em Alves, M., Torres, L., Dionísio, B. e Abrantes, P. (orgs): *A Educação na Europa do Sul. Constrangimentos e desafios em tempos incertos* (449-517). I^a Conferência Ibérica de Sociologia da Educação.

Abrantes, P. (2014). DE COMO ESCREVEMOS A VIDA E A VIDA SE INSCREVE EM NÓS: UM ESTUDO DA SOCIALIZAÇÃO ATRAVÉS DA ANÁLISE DE AUTOBIOGRAFIAS. *Educ. Soc., Campinas*, 35(126), 111-127. <http://www.cedes.unicamp.br>

Abrantes, P. (2013). *A Escola da Vida: Socialização e Biografia(s) da Classe Trabalhadora*. Mundos Sociais.

Abrantes, P. (2009). PERDER-SE E ENCONTRAR-SE À ENTRADA DA ESCOLA. Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia Problemas e Práticas*, (60), 33-52.

Abrantes, P. (2008). *Os Muros da Escola: Distância e Transições entre Ciclos de Ensino*. [Tese de doutoramento, Iscte- Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/1268>

Adam, B., Beck, U., van Loon, J. (2000). *The Risk Society and Beyond: Critical Issues for Social Theory*. SAGE Publications Ltd.

<https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey> (Acedido a 25 de maio de 2021).

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J-P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1995). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Albuquerque, A., Seabra, T. & Martins, S. C (2022). Seletividade social na escola básica portuguesa: dinâmicas, condições e políticas (2008-2018). *Análise Social*,3(244), 520-543. <https://doi.org/10.31447/as00032573.2022244.04>

Almeida. A. N. (1985). Trabalho feminino e estratégias familiares. *Análise Social*, XXI (85), 7- 44.

Almeida, P. P. (2007). Emprego terciário, servicialização do trabalho e sistemas tecnológicos. In A. F. Costa, F. L. Machado, & P. Ávila (Orgs.), *Portugal no Contexto Europeu — Sociedade e Conhecimento* (Vol. 2, pp. 145-163). Celta.

Almeida, A.N; Guerreiro, M. D; Lobo, C.; Torres, A. & Wall, K. (1998), Relações familiares: mudança e diversidade, em Viegas, J. L. & Costa, A. F. Costa (orgs.), *Portugal, que modernidade?* (pp. 45-78) Celta.

Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 7-28.

Alves, M. G., Neves, C., & Gomes, E. X. (2010). Lifelong Learning: conceptualizations in European educational policy documents. *European Educational Research Journal*, 9(3), 332-344. <http://doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.3.332>

Alves, N. (2020). Ninguém pode ficar para trás, mas o ‘tamanho único’ nem sempre é adequado para todos. Em Canelas, A. M. (Org.), *Educação de Adultos: ninguém pode ficar para trás* (pp. 47-62). Conselho Nacional de Educação.

Alves, N., Cantante, F., Batista, I. e Carmo, R. M. (2011). *Jovens em Transições Precárias. Trabalho, quotidiano e Futuro* (Coleção Desigualdades). Mundos Sociais.

Aníbal, A. (2014). *Aprender com a vida: aquisição de competências de literacia em contextos informais* [Tese de doutoramento, Iscte—Instituto Universitário de Lisboa] Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/8889>

Araújo, L. (2015a). *Políticas e Educação e Formação de Adultos em Portugal 1974-2014. A força das ideias no desenho das políticas públicas*. [Tese de Doutoramento, Iscte-Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte- Instituto universitário de Lisboa.

Araújo, L. (2015b). Educação de Adultos: Soluções Transitórias para um Problema Persistente. Em Rodrigues, M. L. (Ed.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal - Volume I - A construção do sistema democrático de ensino* (Vol. 1, pp. 353-392) Edições Almedina.

Archer, M. (2012). *The Reflexive Imperative in Late Modernity*. Cambridge University Press.

Archer, M.S. (Ed.). (2009). *Conversations About Reflexivity* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203867556>

Archer, M. (2007). *Making our Way Trough the World: Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge University Press.

Archer, M. (1995). *Realist Social Theory: the morphogenetic approach*. Cambridge University Press.

Ávila, P. (2023). Aprendizagem e educação de adultos em Portugal e na UE: relevância sociológica, desafios conceptuais e resultados de investigação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, [online], 102, 9-39.

Ávila, P. (2020). Literacia e educação de adultos em Portugal. Tendências e resistências. In A. M. Canelas (Org.), *Educação de Adultos. Ninguém Pode Ficar para Trás* (pp. 30-46). Conselho Nacional de Educação.

Ávila, P., & Aníbal, A. (2019). Adultos e Aprendizagem em Portugal. Uma década de avanços e retrocessos no combate às desigualdades sociais educativas da população adulta. Em Luís Rothes (org.), *A Participação Educativa dos Adultos: Realidades e Desafios* (pp. 15-39). Mais Leituras.

Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos. Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*. Celta Editora.

Banco de Portugal (2005). *Boletim Económico. Primavera 2005*. Estudos Económicos.

Banco de Portugal (2001). *Relatório Anual de 2000*. Estudos Económicos.

Banco de Portugal (2000). *Boletim Económico de Junho de 2000*. Estudos Económicos.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Barros, R. (2011). *Da Educação Permanente à Aprendizagem ao longo da Vida. Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Um estudo sobre os Fundamentos Político-Pedagógicos da Prática Educacional*. Chiado Editora.

Bauman., Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press

Beck, U. ([2016], 2017). *A Metamorfose do mundo: como as alterações climáticas estão a transformar a sociedade*. Edições 70.

Beck, U., Giddens, A. e Lash, S. ([1994], 2000). *Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*. Celta Editora.

Beck, U. ([1986], 1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. SAGE Publications.

Bell, D. ([1973], 1999). *The Coming of post-Industrial Society. A Venture in Social Forescasting*. Basic Books.

Benavente, A. (Coord.) (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste de Gulbenkian.

Benavente, Ana, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, e Manuela Neves (1987), *Do Outro Lado da Escola*. Teorema.

Benavente, Ana, Jean Campiche, Teresa Seabra, e João Sebastião (1994), *Renunciar à Escola: o Abandono Escolar no Ensino Básico*. Fim-de-Século.

Berger, P. ([1963], 1998). *Perspetivas Sociológicas: Uma Visão Humanista*. Editora Vozes.

Bertaux, D. (2020). *As Narrativas de Vida*. Mundos Sociais.

Bertaux, D. ([1977], 1979). *Destinos Pessoais e Estrutura de Classe: Para uma crítica da antropologia política*. Zahar.

Biasin e Chianese (2018). La validation des competentes en Italie: Comment intégrer éducation, formation et travail. Em Cavaco, C. (Org). *Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Biesta, G. (2006) *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm.

Boeren, E. Baert, H., & Nicaise, I. (2012). Adult learner's satisfaction and its relation to characteristics of the individual and the educational institution. *Pedagogies*, 7(2), 132-149.

Böhme, G. e Stehr, N. (edit) (1986). *The Knowledge Society. The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations*. Sociology of Sciences. D. Reidel Publishing Company.

Boudon, R. (1981). *A Desigualdade das Oportunidades: a Mobilidade Social nas Sociedades Industriais*. Universidade Brasilia.

Bourdieu, P. e Passeron, J. ([1970] 2008) *A reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema Educativo*. Editora Vozes

Bourdieu, P. ([1977], 2021). *O Poder Simbólico*. Edições 70.

Bourdieu, P. ([1979], 2010). *A Distinção. Uma Crítica Social da Faculdade do Juízo*. Edições 70.

Bourdieu, P. (1997). *Sobre a Televisão*. Celta.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Em Richardson, J., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241-58.

- Bowles, S., e H. Gintis (1976). *Schooling in Capitalist America*. Routledge and Kegan Paul.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th Edition). Oxford. University Press.
- Caetano, A. (2016). *Pensar na Vida. Biografias e Reflexividade Individual*. Mundos Sociais.
- Caetano, A (2013). A exterioridade da reflexividade. Contributos de Lahire para o estudo empírico do exercício de competências reflexivas. *Cadernos do sociófilo*.
- Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *Perspetiva*, 31(2), 555-570. <http://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p555>
- Canário, R. (2000). A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. *Revista de Psicologia da Educação*, 10(11), 29-52.
- Capucha (2023). Ensaio sobre o acesso ao ensino superior: a longa batalha pela inclusão educativa em Portugal. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 12(3), 1019-1036.
- Capucha, L. (2018), Educação de adultos: a ideologia conta. *Fórum Sociológico*. 32, 17-27.
- Capucha, Luís (2013). Em defesa da iniciativa Novas Oportunidades: a qualificação dos adultos é uma prioridade. *Revista Aprender*, 34, 29-65.
- Capucha, L. (2010). Acesso universal a qualificações certificadas: para a ruptura da relação entre insucesso escolar e desigualdades sociais. *Fórum Sociológico*, 20, 2-13
- Capucha, L. (2005). *Desafios da Pobreza*. Celta Editora
- Carneiro, R. (coord); Valente, A., Liz, C., Lopes, H., Cerol, J. Mendonça, M., Carneiro, M. & Queiroz e Melo, R. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*. Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Carvalho, H. ([2008], 2017). *Análise Multivariada de Dados Qualitativos — Utilização da ACM com o SPSS*. Sílabo.
- Carvalho da Silva, V. (2023). Os adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal: trajetórias, contextos e a relação com a aprendizagem ao longo da vida. *Sociologia On Line*, 33, 11-33.
- Carvalho da Silva, V. (2022). Adult Education and Lifelong Learning in Southern European Societies. *Revista de Sociologia de la Educación (RASE)*, 15 (1), 45-69.

Carvalho da Silva, V. (2019). Dispositions of adults with low education levels, and who haven't returned to formal education, towards lifelong learning. *European Journal of Education*, 2 (2), 86-101.

Carvalho da Silva, V. & Ávila, P. (2022). Nas margens da sociedade educativa. Perfis Sociais, práticas e atitudes perante a aprendizagem ao longo da vida em Portugal. *Sociologia On Line*. 28, 35-68

Carvalho da Silva, V., Ávila, P. (2018). Ficar de fora das (novas) oportunidades: um retrato da população pouco escolarizada à margem dos processos de educação formal. *Em Atas do X Congresso Português e Sociologia*, (pp.1-33).

Castells, M. ([1996], 2002). A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. A Sociedade em Rede. Fundação Calouste Gulbenkian.

Cavaco, C. (2013). Formação de adultos pouco escolarizados: paradoxos da perspetiva da aprendizagem ao longo da vida. *Perspectiva*, 31(2), 449-477. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p449>

Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*. Educa.

Comissão Europeia/Eurydice (2022). *Educação e formação de adultos na Europa: Construir percursos inclusivos para as competências e as qualificações*. Relatório Eurydice. Serviço das Publicações da União Europeia.

Comissão Europeia/Eurydice (2021). *National Education Systems*. <http://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice> , accessed 25 May 2021

Comissão Europeia/Eurydice (2020). *The Structure of the European Education Systems 2020/21: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Publications Office of the European Union.

Comissão Europeia/Eurydice (2015). *Educação e Formação de Adultos na Europa. Alargar o acesso às oportunidades de aprendizagem*. Relatório Eurydice. Serviço de Publicações da União Europeia

Comissão Europeia/Eurydice (2011). *Educação Formal de Adultos: Políticas e Práticas na Europa*. Publicações da União Europeia

Comissão Europeia (CE) (1994). *Livro Branco: Política Social Europeia- Como Avançar na União*. Comissão Europeia.

Conselho Nacional de Educação (CNE) (2020). *Educação de Adultos: ninguém pode ficar para trás*. [Textos do Seminário realizado no Conselho Nacional de Educação em 20 de setembro de 2018]. Seminários e Colóquios, Lisboa.

Council Recommendation of 19 December 2016 (2016). On Up-skilling Pathways: New Opportunities for Adults. *Official Journal of European Union, C(484)*, 1-6. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&rid=4](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&rid=4)

Costa, A. F. (2012). *Desigualdades Sociais Contemporâneas* (Coleção Desigualdades). Mundos Sociais.

Costa, A. F. ([1992], 2003a,). *O que é Sociologia*. Quimera.

Costa, A.F. (2003b). Competências para a Sociedade Educativa: Questões Teóricas e Resultados de Investigação. Em Quintanilha et al (2003). *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, A. F., Machado, F. L., & Ávila, P. (2007). *Portugal no Contexto Europeu — Sociedade e Conhecimento* (Vol. 2). Celta.

Costa, A., Machado, L., Almeida, J. (1990). Estudantes e amigos – Trajetórias de classe e redes de sociabilidade. *Análise Social, (XXC)*, 193-221.

Cooley, C. [1902], 1922. *Human Nature and Social Order*. C. Scribner's Sons

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2007). Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento. Diário da República, 1.ª série, 251, 9165-9173.

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/396/2007/12/31/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2017). Altera o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento. Diário da República, 1.ª série, 19, 508-518.

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/14/2017/01/26/p/dre/pt/html>

Delgado, L. (2014). Trajetórias, Motivações e Projetos de Adultos que “Regressaram à Escola” [Tese de Doutoramento, Iscte- Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/9646>

Desjardins, R., & Rubenson, K. (2013). Participation patterns in adult education: The role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems, *European Journal of Education*, 48 (2), 262-280.

Desjardins, R., Rubenson, K., Milana, M. (2006). *Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives*. UNESCO, International Institute for Education Planning.

Detry, B. e Cardoso, A. (2004). *Abandono escolar precoce e exclusão social: resultados de uma investigação-ação junto de jovens de um bairro degradado*. Almedina.

Domingos, A., Barradas, H., Rainha, H, e Neves, I. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Dominguez, R. C (2020). *Volts e reviravoltas: crise e os sistemas económicos*. Oliveira, M., Machado, H., Sarmiento, J. & Ribeiro, M. do C. (Eds.). *Sociedade e crise(s)*. Braga: UMinho Editora.

Drucker, P. (1969). *The age of discontinuity. Guidelines to Our Changing Society*. Heinemann.

Edulog (2016). *Que percepções têm os portugueses sobre o valor da educação?* Fundação Belmiro de Azevedo.

Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Elliot, A. (2019). *The Culture of AI: Everyday Life and the Digital Revolution*. Routledge.

Elman, C., & O’Rand, A. M. (2004). The Race Is to the Swift: Socioeconomic Origins, Adult Education, and Wage Attainment. *American Journal of Sociology*, 110(1), 123-60. <https://doi.org/10.1086/386273>

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

Estêvão, P. e Álvares, M. (2013). *A Medição e intervenção do abandono escolar precoce: desafios na investigação de um objeto esquivo*. CIES e-Working-paper nº. 157/2013.

European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2020). *Perceptions on adult learning and continuing vocational education and training in Europe. Second opinion survey – Volume I. Member States*. Publications Office. Cedefop references series, 117. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/6647>

European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2016). *Improving Career Prospects for the Low-Educated. The Role of Guidance and Lifelong Learning*. Publications Office. Cedefop research paper (54). <http://dx.doi.org/10.2801/794545>

European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2004/2008). Glossary

<https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory/european-inventory-glossary#L> , accessed 25 May 2021

European Commission (2019). *Achievements under the Renewed European Agenda for Adult Learning*. Publications Office of the European Union.

European Commission (2012). *EU HIGH LEVEL GROUP OF EXPERTS ON LITERACY: Final Report*. Publications Office of the European Union,

European Council (2016). 19 December 2016: Recommendations on up-skilling pathways: new opportunities for adults. *Official Journal of European Union*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/34382>

Eurostat Database. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/data/database> , acedido em 25 de maio de 2021.

Eurostat (2016a). Adult Education Survey (AES).

Eurostat (2016b). *Classification of Learning Activities*. Luxembourg: Publications Office of the European Communities. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-manuals-and-guidelines/-/KS-BF-06-002> , accessed 25 May 2021.

Eurostat (2011). Adult Education Survey (AES).

Eurostat (2007). Adult Education Survey (AES).

Ferreira, V., Lobo, M. C., Rowland, J., & Sanches, E. R. (2017). *Geração Milénio? Um Retrato Social e Político* (Coleção Observatórios). ICS.

Ferrão, J., André, I. e Almeida, A. N. (2000). Abandono escolar precoce, olhares cruzados em tempo de transição. *Sociedade e Trabalho*, (10),9-21.

Field, J. (2015). Social ties, agency, and change: education and social capital in adult life. In Yaojun Li (Ed.), *Handbook of Research Methods and Applications in Social Capital* (pp.292-306). Edward Elgar.

Field, J. (2012, September 19-21). *Transitions, Generations and informal learning in later life* [Sessão de Conferência]. Third Conference of the ESREA Network on Education and Learning of Older Adults.

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

Field, J. (2000). Governing the Ungovernable. Why Lifelong Learning Policies Promise so Much Yet Deliver so Little. *Educational Management & Administration*, 28(3), 249-261.

Giddens, A. ([1992] 2002). *As Consequências da Modernidade*. Celta.

Giddens, A. (2000a). *Sociologia*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Giddens, A. ([1999] 2000b). *O Mundo na Era da Globalização*. Editorial Presença.

Giddens, A. ([1979] 2000c). *Dualidade da Estrutura*. Celta.

Gilberto, V. (1994). *Projeto de Metamorfose: Antropologia das sociedades complexas*. Zahar.

Gomes, M. C. (2012). *Qualificar Adultos em Portugal: Políticas Públicas e dinâmicas Sociais*. [Tese de doutoramento, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/5485>

Gouveia, A. (2017). *Exames nacionais, apoios pedagógicos e explicações: a complexa construção dos resultados escolares em Portugal*. [Tese de Doutoramento em Educação, Administração e Políticas Educativas]. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/18478>

Group of Eight (1999). *Köln Charter: aims and ambitions for lifelong learning*. 18 June, G8, Cologne.

Guerreiro, M. D. e Abrantes, P. (2005). COMO TORNAR-SE ADULTO: processos de transição na modernidade avançada. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 20 (58), 157-212.

Guimarães, P. (2012). A Educação e Formação de Adultos (1999-2010): a progressiva importância da educação e formação para a competitividade. *Revista Lusófona de Educação*, 22(22), 69-84.

Harari, Y. (2018). *21 Lições para o Século XXI*. Elsinore.

Hayes, E., & Flannery, D. (2000). *Women as Learners: The Significance of Gender in Adult Learning*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Inc., Publishers.

INE, Instituto Nacional de Estatística (2021). *XVI Recenseamento Geral da População e do VI Recenseamento Geral da Habitação (Censos 2021)*. Instituto Nacional de Estatística, I.P.

INE, Instituto Nacional de Estatística. (2020a). *Inquérito ao emprego INE — 2º trimestre de 2020*. Instituto Nacional de Estatística, I.P.

INE, Instituto Nacional de Estatística. (2020b). *Inquérito à Identificação das Necessidades de Qualificações nas Empresas: Que qualificações procuram as empresas*. Instituto Nacional de Estatística, I.P.

INE, Instituto Nacional de Estatística. (2017). *Educação e Formação de Adultos em Portugal: retrato estatístico de uma década*. Instituto Nacional de Estatística, I.P.

INE, Instituto Nacional de Estatística. (2016a). *Inquérito à Educação e Formação de Adultos — IEFA — 2016 (Microdados)*. Instituto Nacional de Estatística, I.P.

INE, Instituto Nacional de Estatística. (2016b). *Inquérito à Educação e Formação de Adultos — IEFA — 2016 (Documento Metodológico)*. Instituto Nacional de Estatística, I.P.

INE, Instituto Nacional de Estatística. (2013). *Aprendizagem ao longo da vida - inquérito à Educação e Formação de Adultos 2011*. Instituto Nacional de Estatística, I.P.

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=160759391&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt

INE, Instituto Nacional de Estatística (2011a). *XV Recenseamento geral da população. V Recenseamento geral da habitação (Censos 2011)*. Instituto Nacional de Estatística, I.P.

INE, Instituto Nacional de Estatística. (2011b). *Inquérito à Educação e Formação de Adultos 2011. Aprendizagem ao Longo da Vida*. Instituto Nacional de Estatística, I.P.

Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton University.

Iturra, R. (1990). *Fugirás à escola para trabalhar a terra: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Escher.

Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning, and the Learning Society: Sociological Perspectives (Vol. 2)*. Routledge.

Jarvis, P. (2004). *Adult Learning and Lifelong Learning: Theory and Practice*. RoutledgeFalmer.

Jarvis, P. (ed) (2001). *The Age of Learning: Education and the Knowledge Society*. Kogan Page.

Jordão, C. (2017). *As Desigualdades entre Mulheres e Homens no Mercado de Trabalho e a sua Medição: contributos de um novo indicador composto para os países da UE-28*. (Tese de doutoramento). Universidade de Coimbra.

Lahire, B. (2005). Patrimónios Individuais de Disposições. Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia Problemas e Práticas*, 49, 11-42.

Lahire, B. ([2002], 2004). *Retratos Sociológicos, Disposições e Variações Individuais*. Artmed.

Lahire, B. (2001). *O Homem Plural. As Molas da Ação*. Epistemologia e Sociedade. Instituto Piaget.

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

Lejeune, C. ([2011], 2019). *Manual de Análise Qualitativa: Analisar sem contar nem classificar*. Edições Piaget.

Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. Em R. Canário, & B. Cabrita (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Educa.

Lopes, M. A., Neves, J. S., & Ávila, P. (2021). Leitura de livros em Portugal e na Europa: tendências recentes numa perspetiva comparada. *Análise Social*, 56(241), 642-666.

Lyon, D. ([1988], 1992). *A Sociedade da Informação: Questões e Ilusões*. Celta Editora

Lytard, J-F. ([1979], 1989). *A Condição Pós-Moderna*. Gradiva.

Machado, F. & Costa, A. F. (1998). Processos de uma modernidade inacabada: Mudanças estruturais e mobilidade social. Em Viegas, J. & Costa, A. F. (orgs.), *Portugal que Modernidade* (2ª Edição, pp.17-44). Celta Editora.

Martins, S., Mauritti, R., Nunes, N., & Costa, A. F. (2016). A educação ainda é importante para a mobilidade social? Uma perspetiva das desigualdades educacionais da Europa do Sul no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 261-285.

Martins, S., Sebastião, J., Abrantes, P. Rodrigues, M. L. (2018). Desigualdades e Políticas Educativas: Portugal no Contexto Europeu. Em R. Carmo, J. Sebastião, J. Azevedo, S. Martins, A. Firmino da Costa (orgs.), *Desigualdades Sociais: Portugal e a Europa* (7-22). Mundos Sociais.

Mascherini, M. (2018). Origins and Future of the Concept of NEETs in the European policy agenda. Em O'Reilly, J., Leschke, J., Ortlieb, R., Seeib-Kaiser, M. & Villa, P., *Youth Labor in Transition* (pp. 1-29). Oxford Scholarship Online. DOI: 10.1093/oso/9780190864798.001.0001.

McGivney, V. (2004). *Men earn, women learn: bridging the gender divide in adult education and training*. National Institute of Adult Continuing Education.

Mead, G. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. The University of Chicago Press.

Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159(3810), 56-63.

Milana, M., Holford, J., Hodge, S., Waller, R., & Webb, S. (2017). Adult education and learning: endorsing its contribution to the 2030 Agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 36(6), 625-628, <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1405869>

Milenkova, V. e Lendzhova, V. (2021). Digital Citizenship and Digital Literacy in the Conditions of Social Crisis. *Computers*, 10(4), 40. <https://doi.org/10.3390/computers10040040>

Mills, W. ([1972], 1982). *Imaginação Sociológica*. Zahar Editores.

Mónica, M. F. (1977), "Deve-se Ensinar o Povo a Ler?" A Questão do Analfabetismo em Portugal, 1926-39. *Análise Social*. XIII (50), 321-353.

Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, 26(91), 485-507.

Mouzelis, N. (2007). Habitus and Reflexivity: Restructuring Bourdieu's Theory of Practice. *Sociologic Research Online* 12(6), 9. <https://socresonline.org.uk/12/6/9.html>

Murteira, M. (2007). Portugal nas Transições. Em Murteira, M. (2007), *A Nova Economia do Trabalho* (1ª Edição, pp. 137-153). Ensaios ICS.

Murteira, M. (1993). Um Olhar (dos anos 60) sobre Portugal. *Análise Social* XXVIII 123-124), 745-752.

Murteira, M. (1976). A Situação Económica em Portugal: Origens e perspectivas. *Análise Social*, 12(46), 279-287.

Natal, A. P. & Alves, M. G. (2016). Políticas de aprendizagem ao longo da vida em Portugal: Controvérsias na esfera pública em torno da Iniciativa Novas Oportunidades (2005-2013). *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 121-153. <https://doi.org/10.21814/rpe.7434>

Nieuwenhove, L. & De Wever, B. (2021). Why are low-educated adults underrepresented in adult education? Studying the role of educational background in expressing learning needs and barriers. *Studies in Continuing Education*, 1-18.

Neto, C.(2022). *O trabalho infantil no Portugal do século XX*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Observatório das Famílias e das políticas da família (2020). *Research Brief 2020*. ICS.

Observatório sobre Crises e Alternativas (2013). *A Anatomia da Crise: Identificar os problemas para identificar alternativas*. Observatório sobre Crises e Alternativas e CES.

OECD, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2021). *Learning for Life*. <https://www.oecd.org/education/learningforlife.htm> , accessed 25 May 2021.

OECD, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2020a). *Increasing Adult Learning Participation: Learning from Successful Reforms*.

OECD, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2020b), *PIACC Thematic Review on Adult learning*.

OECD, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2020c). *Education GPS. The World of Education at your Fingertips*. <https://gpseducation.oecd.org/>.

OECD, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2019). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems* <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>.

OECD, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2016), *Skills Matter: Further Results From de Survey of Adult Skills*.

OECD, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2003). *Beyond rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*.

OECD, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico/Statistics Canada (2000), *Literacy in the Information Age*.

OECD, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (1996). *Lifelong Learning for All*. OCDE

Pais, J. M. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro*. GD Publishing / Edições Machado.

Palomba, D. & Cappa, C. (2018). Comparative Studies in Education in Southern Europe. *Comparative Education*, 54 (4), 435-439, DOI: 10.1080/ 03050068.2018.1528774.

Pinto, J.; Costa, J. e Silva, J. (2014). Explicações, escolas e sucesso educativo: reflexão em torno da educação sombria. *Indagatio Didactica*, 6 (4), 25-36.

Prieto-Flores. O., & Gasparovic. S. (2022). *Youth and Mobility in EU Rural Areas*. Policy brief on Rural NEET. Rural NEET Youth Network.

Reich, R. ([1991], 1993). As três profissões do futuro. Em *O Trabalho das Nações*. Quetzal Editores.

Rebelo, B. P. de A. (2021). *Reformados e modos de relação com a reforma* [Tese de doutoramento]. Iscte - Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/23081>

Riddell, S., Markowitsch, J., & Weedon, E. (2012). *Lifelong Learning in Europe: Equity and Efficiency in the Balance*. Policy Press.

Robert, P. (2012). The socio-demographic obstacles to participation in lifelong learning across Europe. Em S. Riddell, J. Markowitsch, & E. Weedon (Eds.), *Lifelong learning in Europe: equity and efficiency in the balance* (pp.17-38). Policy Press.

Rocha, E. (1977). Portugal, anos 60: crescimento económico acelerado e papel das relações com as colónias. *Análise Social*, 13(51).

Rodrigues, M. L. (2017). Políticas públicas de ensino superior em Portugal (1911-2011). Em Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (Eds.). *La universidad reformada: Hacia el centenario de la reforma universitaria de 1918* (pp.259-282). EUDEBA. <http://hdl.handle.net/10071/28358>

Rodrigues, M. L., Sebastião, J., Mata, J., Capucha, L., Araújo, L., Silva, M. & Lemos, V. (2015). A Construção do Sistema Democrático de Ensino. Em Rodrigues, M. (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. A Construção do Sistema Democrático de Ensino* (Volume 1, pp.35-88). Almedina.

Rodrigues, M. L. (2015). *Escolaridade obrigatória de 12 anos: propósitos de equidade e requisitos de sucesso* [Textos do Seminário realizado no Conselho Nacional de Educação]. Alargamento da Escolaridade Obrigatória: Contextos e Desafios, Lisboa.

Rodrigues, M. L. (2012) *Portugal e a Organização do trabalho (1933-1974)* [Tese de doutoramento em Sociologia]. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/18559>

Roosmaa, E-L. & Saar, E. (2017). Adults who do not want to participate in learning: a cross-national European analysis of their perceived barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 36(3), 254-277. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1246485>

Sanz Fernández, F. (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Atuais de Educação de Pessoas Adultas*. Educa

Seabra, Teresa (2010). *Adaptação e Adversidade, o desempenho escolar dos alunos de origem Indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. ICS, Imprensa de Ciências Sociais.

Sebastião, J. (2009). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares*. Coleção Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Segalen, M. (1999). *Sociologia da Família*. Terramar.

Schütz, Alfred (1946). The Well-Informed Citizen: An Essay on the Social Distribution of Knowledge. *Social Research* 13(4):463-478

Silverman, D. (2019), *Interpreting Qualitative data*. SAGE Publications Limited.

Stehr, N. (2018). Modern Societies as Knowledge Societies. Em Adolf, M. T. (ed), *Nico Stehr: Pioneer in the Theory of Society and Knowledge, Pioneers in Arts, Humanities, Science, Engineering, Practice* 16. Springer International Publishing AG.

Stehr, N. (2007). Societal transformations, globalisation and the knowledge society. *International Journal of Knowledge and Learning*, 3(2/3), 139-153.

Stehr, N. e Voss, D. (2000). *Money. A Theory of Modern Society*. Routledge.

Stehr, N. (2001). A World made of Knowledge. *Society* 29(1), 89-92. DOI: 10.1007/BF02712625

Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. Sarge Publications

Touraine, A. (1992). *A Crítica da Modernidade*. Espistemologia e Sociedade.

Touraine, A. ([1969], 1970). *A Sociedade Post-Industrial*. Moraes Editores.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2020). *Embracing a Culture of Lifelong Learning*. Contributions to the Futures of Education Initiative. Institute for Lifelong Learning

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2019). *4th Global Report on Adult Learning Education. Leave no One Behind: Participation, Equity, and Inclusion*. Hamburgo, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2012). *International Standart Classification of Education*. ISCED 2011. Montreal, UNESCO.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1996). *Learning the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)* (ED.96/WS/9).

van Dijk, I. (2020). *The Digital Divide*. Polity Press.

Valente, A. (coord) (2013). *Adultos de baixa escolaridade: desafios para a aprendizagem ao longo da vida (ALV) em Portugal*. By the Book. ISBN 978-989-8614-25-4.

Velho, G. (1994). *Projeto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas*. Jorge Zahar Editor.

Viegas, M. & Costa, A. F. (orgs) (1998). *Portugal que Modernidade*. Celta Editora

Vieira, M. M., Pappamikail, L., & Ferreira, T. (2020). Rede Local de Parceiros Garantia Jovem: tensões e obstáculos às políticas de proximidade. Em A. J. Afonso, & J. A. Palhares (Orgs.), *Entre a Escola e a Vida A condição de jovens para além do ofício de aluno* (pp. 135-158). Fundação Manuel Leão.

Vieira, M. & Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: percursos e temporalidades. *Sociologia Problemas e Práticas* (70), 45-70.

Weil, Shalva (2008). *European Sociologist in the Timelight: Focus on one France's Foremost Sociologists – Prof. Daniel Bertaux*. National Sociological Associations.

Anexos e apêndices

Anexo I (capítulo 2) - Diagramas OCDE dos sistemas de educação dos quatro países do Sul da Europa: Portugal, Grécia, Espanha e Itália

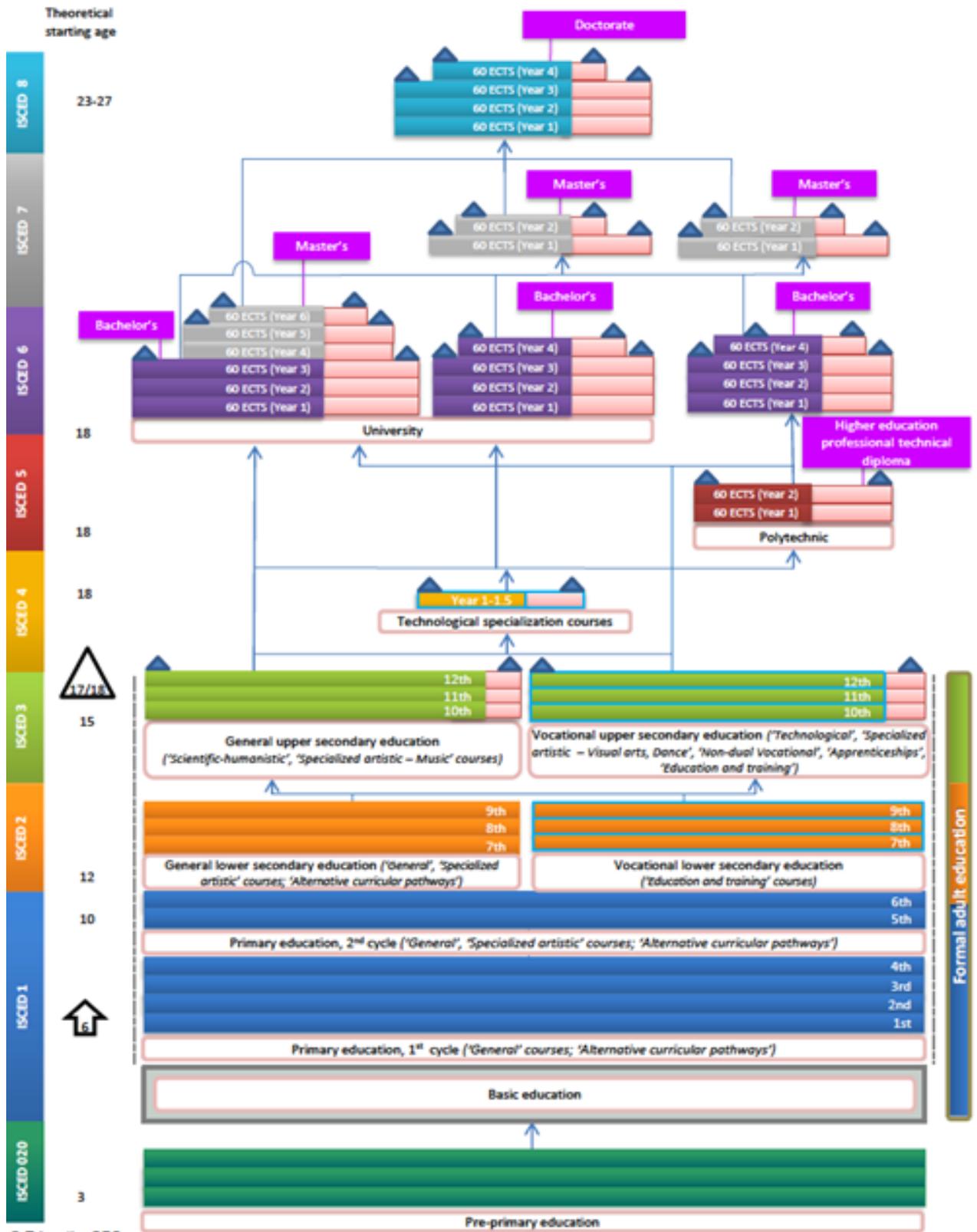
Legenda dos diagramas dos sistemas educativos da OCDE (GPS, 2019/2020)

Key

-  Starting/ending age of compulsory education
-  Recognized exit point of the education system
-  Typical student flow
-  Transfer from a programme to another
-  Programme designed for part-time attendance
-  Vocational/Professional orientation (according to national definition at the tertiary level)
-  Single structure education (integrated ISCED levels)
-  May be provided within one school structure
-  Transfer at crossing lines is not possible
-  Name of diploma, degree or certificate
-  Reference year (school year 2019/2020 in the northern hemisphere)

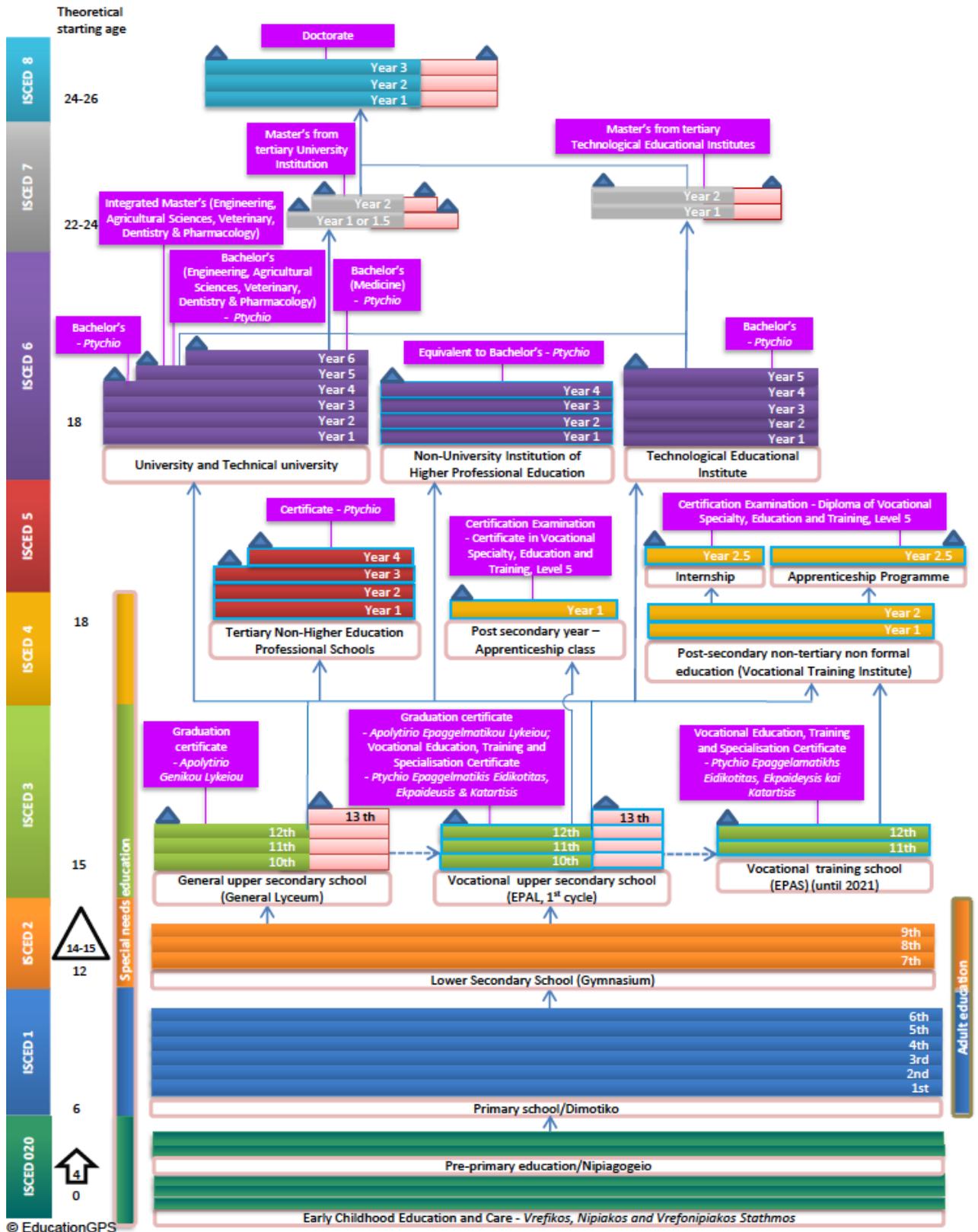
* **Theoretical starting ages** refer to the ages as established by law and regulation for the entry to a programme, actual starting ages may vary depending on the programme.

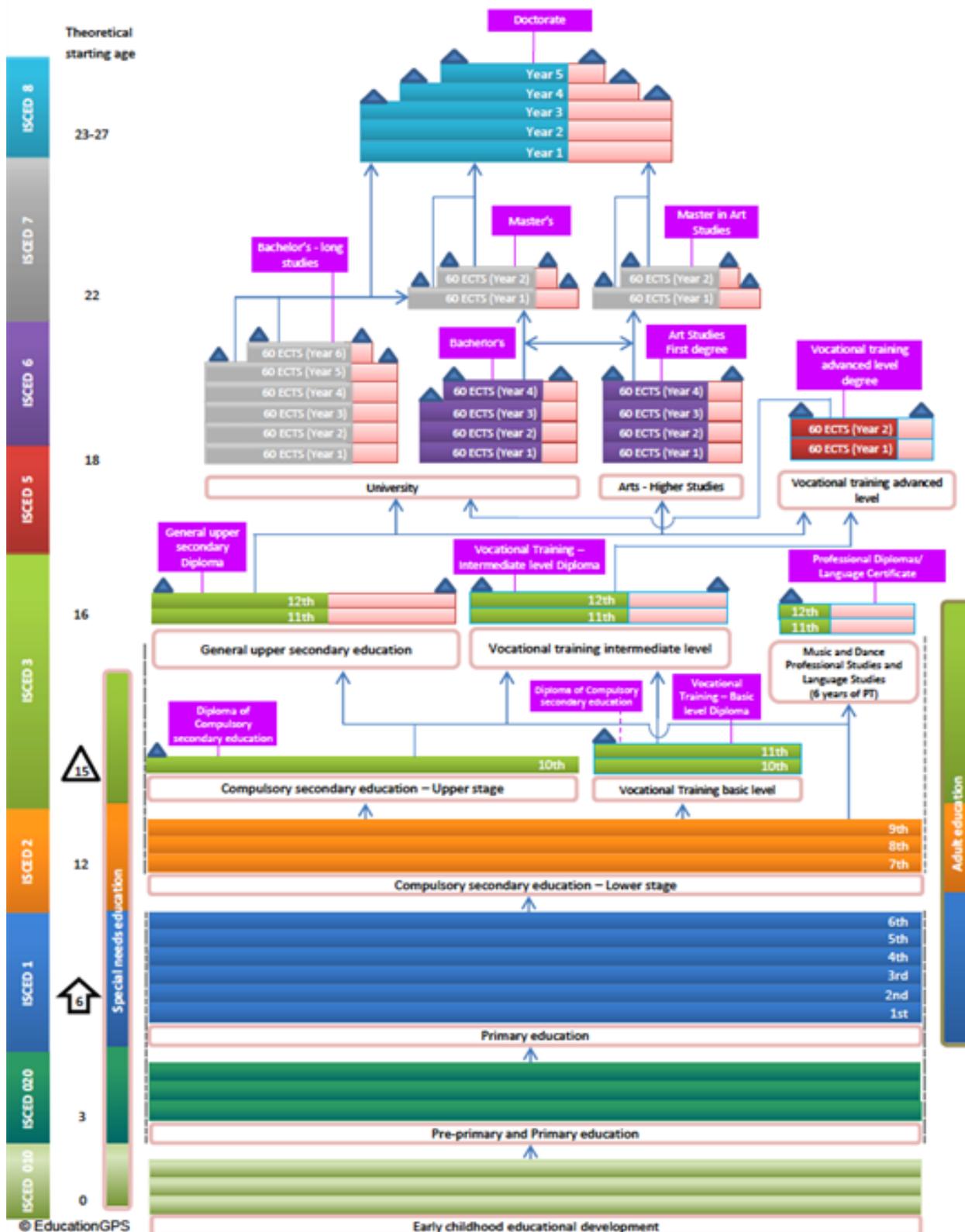
Fonte: OECD (2020c) <https://gpseducation.oecd.org/>

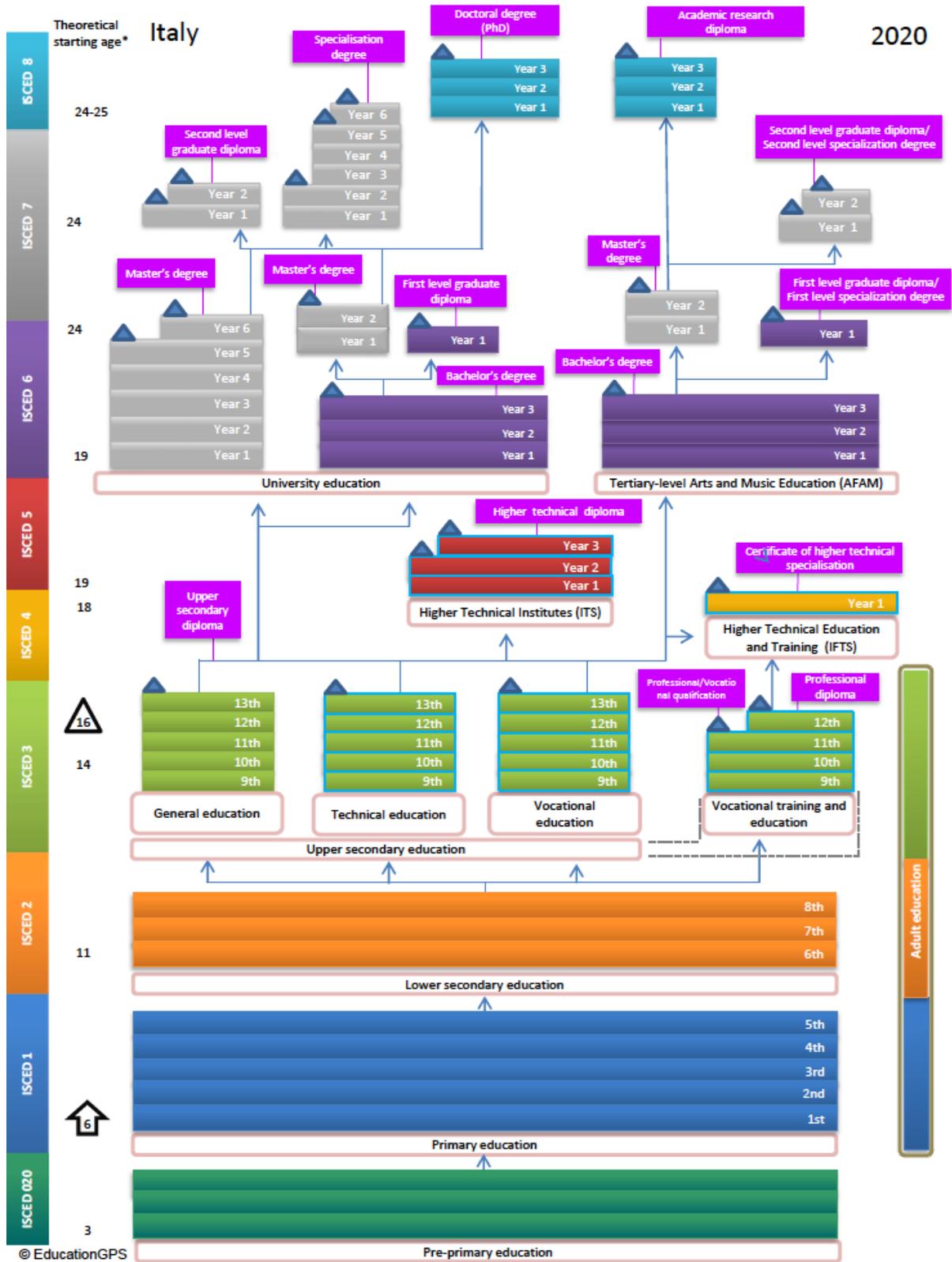


Greece

2020







Apêndice I (capítulo 6) – Guia da entrevista

O início da entrevista, depois da leitura e assinatura do consentimento informado, deverá compreender a recolha de um conjunto de informações pessoais do/a entrevistado/a:

Nome | data de nascimento | sexo | naturalidade e nacionalidade | localidade (morada) | nível de escolaridade | ano em que saiu da escola (ou idade) | se voltou à escola depois da educação inicial

Trajectoria de vida – relatos de práticas (Lahire) | relatos de vida (Bertaux)

Família ascendente
1. Avós paternos; Pai e Tio/a(s); idades; origem geográfica; contexto socioeconómico (casa, trabalho, rendimento, atividades); infância; escola;
2. Avós maternos; Mãe e tio/a(s); idades; origem geográfica; contexto socioeconómico (casa, trabalho, rendimento, atividades); infância; escola;
3. Escolaridade relação/visão que cada um tinha da escola/ atividades que cresciam à escola/ dificuldades que sentiam e mantinham
4. Saber se os avós retomaram a educação formal
5. Trajetórias profissionais
6. Papel desempenhado na vida familiar (pais, netos, do/a próprio/a)
7. Casamento/união dos pais (idade; residência; quantos filhos)
8. Localidade/lugar
9. Memórias contadas e ouvidas

Família de origem
10. Agregado familiar (irmãos)
11. A casa onde moravam (própria; dimensão e estrutura; mudanças)
12. A localidade onde moravam (mudanças)
13. Escolaridade dos pais e relação/visão que cada um tinha da escola/ atividades que cresciam à escola/ dificuldades que sentiram e mantinham
14. Saber se os pais retomaram a educação formal
15. Profissão dos pais – trajetórias profissionais: setor, tarefas, tipo de relação contratual, condição perante o trabalho
16. Horários dos pais (semana e fim-de-semana)

<p>17. Rendimento da família (quem contribuía; se era suficiente para sustentar o agregado; se recorria a algum tipo de apoio social/familiar)</p> <p>18. Relações sociais (visitas, amigos; comunidade onde estava inserido o agregado)</p> <p>19. Rotina familiar (trabalho/casa/ fim-de-semana): antes da escola</p> <p>20. Visão sobre a educação recebida e sobre as opções dos pais;</p> <p>21. Semelhanças e diferenças com os pais: físicas e psicológicas</p> <p>22. Importância dos pais na/para a vida do/a entrevistado/a</p> <p>23. Momentos da relação com os pais que marcaram a vida do/a entrevistado/a</p> <p>24. Saber se existiam/se compravam livros em casa e/ou materiais de escrita</p> <p>25. Conhecer os hábitos de leitura e escrita do agregado e do/a entrevistado/a</p> <p>26. Explorar a importância da leitura para o/a entrevistado/a (antes; durante a escola e no presente)</p> <p>27. A relação do agregado com as bibliotecas (se existia na zona de residência e se frequentava)</p> <p>28. Explorar as dificuldades na leitura e na escrita do agregado e do/a entrevistado/a - estratégias para contornar e pessoa a quem recorria/recorre</p> <p>29. Descrição das práticas da família ao serão e ao fim-de-semana</p>
Irmãos
<p>30. Quantos e diferenças de idade;</p> <p>31. Relação com o(s) irmão(s)/ a(s) irmã(s)</p> <p>32. Escolaridade do(s) irmão(s) relação/visão que cada um tinha da escola (dificuldades; reprovações; trabalhos de casa; professores; para além da escola que outras atividades ocupavam a vida dos irmãos)</p> <p>33. Saber se os irmãos retomaram a educação formal</p> <p>34. Captar perceção da existência de diferenças nas oportunidades concedidas (ao entrevistado e ao(s) irmão(s))</p> <p>35. Trajetórias profissionais dos irmãos e condição perante o trabalho</p> <p>36. Momentos da relação com os irmãos que marcaram a vida do/a entrevistado/a</p> <p>37. Semelhanças e diferenças com os irmãos: físicas e psicológicas</p> <p>38. A importância dos irmãos na vida do/a entrevistado/a (durante a infância e no presente)</p> <p>39. Recordações da infância e da adolescência</p> <p>40. História de vida familiar (pais, irmãos): captar mudanças na relação e explorar se o/a entrevistado/a gostaria que tivesse sido diferente</p>
Outros familiares
<p>41. Indagar sobre as pessoas (tios/as, primos/as, madrinhas/padrinhos, etc.) que acompanharam o crescimento e a vida do/a entrevistado/a, nomeadamente sobre:</p>

localidade de residência; escolaridade; profissão - trajetórias; papel desempenhado e importância na vida do/a entrevistado/a (passado e presente); saber se mantém contacto e em que circunstâncias;
Amigos da infância
42. Quem eram; onde moravam; que brincadeiras; que escolaridade; eram amigos de que contextos; saber se atualmente sabe que escolaridade têm, qual a profissão (trajetos), onde é que residem e se ainda mantém contacto.
Namoros
43. História dos relacionamentos amorosos – idade; escolaridade; recordações, duração, importância e impacto (das ruturas e da relação) na personalidade e na vida do/a entrevistado/a; rumos enquanto adultos – escolaridade, profissão, mobilidade geográfica;

Antes da escola: aprendizagem e os projetos na infância
44. Onde, com quem e a fazer o quê (creche, infantário, família...)
45. Memórias sobre a relação com a aprendizagem (fala; marcha; jogos; relação com desafios; experiências e memórias; leitura, escrita; características pessoais – curiosidade; timidez; autodidata; desenrasque; pessoa a quem recorria numa dificuldade)
46. Áreas de interesse/aprendizagem: música – tocar um instrumento e/ou cantar; teatro; pintura; jogar jogos (quais e com quem) ou construir coisas/inventar engenhocas; gostava de passear/viajar (onde);
47. Captar a opinião sobre a existência de características pessoais que ajudam a aprender; saber se o/a entrevistado/a tinha mais ou menos facilidade para aprender do que os irmãos/amigos
48. Projetos futuros: o que é queria ser quando crescesse;

Escola – contextos, práticas e representações
49. Sentimentos sobre a escola – antes da entrada e depois da entrada
50. Memórias do tempo escolar: colegas, professores, família, aprendizagem
51. Trajetória escolar (idade de entrada; localização da escola; deslocação para a escola; horários da escola; trabalhos de casa (onde e com quem); disciplinas de que mais gostava; dificuldades (apoios dentro/fora da escola; diagnóstico de especialista -i.e. dislexia – a quem recorria normalmente); reprovações (motivo(s)); idade de saída; motivo(s) – quem é que quis - e sentimentos; nível de escolaridade completa); acesso aos materiais da escola (+ lanche e almoço)
52. Dia-a-dia depois da escola (atividades, companhias)
53. Desejo/vontade de ter permanecido na escola

54. Apurar o nível de escolaridade que o/a entrevistado/a gostaria de ter
55. **A escolaridade dos portugueses** – saber qual é o nível que o/a entrevistado/a considera que é importante ter atualmente
56. **Projetos e oportunidades** – Captar o que sente o/a entrevistado/a relativamente à sua escolaridade - o que gostaria de fazer é passível de ser concretizado (contextos)
57. **A lei da escolaridade obrigatória da altura** (saber se conhecia) e a atual (saber se conhece)
58. **Regresso à escola/educação formal** – saber se alguma vez foi um projeto e os motivos do não regresso;
59. Perante a confirmação de que se está sempre a aprender, perceber se o/a entrevistado/a considera que existe uma idade para aprender
60. Explorar outros contextos de aprendizagem
61. Opinião do/a entrevistado/a: o nível de escolaridade detido é/tem sido suficiente para responder aos desafios do dia-a-dia

Educação de adultos

62. Auscultar o/a entrevistado/a sobre o **sistema EFA**: se conhece; onde é que ouviu falar; o que é que ouviu falar; para quem se dirige e com que finalidade; que ofertas existem – próximas e distantes; que entidades promovem a EFA;
63. **Novas oportunidades**: perceber se sabe o que foi; se conhece alguém que tenha participado – opinião/impacto na vida pessoal e profissional; se sabe o que são os PRVCC e para quem é que se dirigem; se sabe o que são cursos EFA (e para que níveis é que se destinam); ou os cursos de competências básicas;
64. **Centros Qualifica**: perceber se conhece e se identifica a localização dos mais próximos na sua zona de residência;
65. **Projetos/intenções em participar/frequentar** – motivos da não participação
66. **Opinião pessoal sobre a EFA** e a opinião dos pares (amigos, família, colegas) e do país
67. Saber em que **circunstância da vida se envolveria** numa modalidade de EFA
68. **Dificuldades de aprendizagem** enquanto adulto

Trabalho

69. **1ª experiência de trabalho**: idade do primeiro trabalho; tipo de contrato; **tarefas** - dificuldades em aprender e apoio na aprendizagem - dimensão da empresa e setor de atividade; se estudava e trabalhava; relação com colegas e patrão; quanto tempo esteve nesse trabalho; localização da empresa/trabalho; **como é que surgiu o trabalho**; quanto é

<p>que auferia; quantas horas trabalhava por dia e quantos dias por semana; formação no trabalho; Recordações do primeiro trabalho; motivo(s) de saída</p> <p>70. Trajétoria profissional até aos dias de hoje (situações de desemprego, despedimento, etc.; saber de que atividades gostou mais e menos; a importância do trabalho na sua vida; se o/a realiza; momentos e pessoas que marcaram; se alterava alguma coisa; se concorreu a ofertas para as quais não tinha escolaridade; se deixou de concorrer por não ter escolaridade, mas gostava de ter concorrido; formação no trabalho)</p> <p>71. Colegas e/ou amigos: escolaridade, atividades que partilham;</p> <p>72. Explorar as situações de desemprego: motivos, estratégias, duração</p> <p>73. Reforma: expectativas, realidade; duração; sentimentos</p>

Família atual
<p>74. Composição do agregado atual, localidade de residência;</p> <p>75. História da família atual: namoro; idade de casamento; o casamento; a saída da casa dos pais; a nova casa; os filhos; recordações;</p> <p>76. Cônjuge: pais (profissão e escolaridade); idade; escolaridade e trajetória educativa (relação com a educação); profissão (trajetórias- desemprego, reforma); naturalidade e nacionalidade; Coisas em comum; A relação ao longo do tempo; a relação no dia-a-dia (conversas, decisões, projetos); Interesses;</p> <p>77. Divórcio: descrição da situação (motivo(s), reflexões, impacto e partilha) Viuvez (causa da morte, reflexões, impacto e partilha);</p> <p>78. Quotidiano familiar: horários de trabalho e tempo passado em casa; tarefas, etc.</p> <p>79. Serões em família: televisão, leitura, passeio, jogos</p> <p>80. Tempo livre em família</p> <p>81. Leitura: Livros/revistas/jornais: se compra, se lê, quem compra, quem lê; frequência; tipo</p> <p>82. Escrita: quem escreve; frequência e tipo</p>
Filho/as
<p>83. Filho/as – um projeto planeado e partilhado com o cônjuge/outras pessoas; idade que tinha quando teve o/a primeiro/a filho/a, etc.</p> <p>84. Idade, escolaridade e trajetória escolar – idade de entrada e idade de saída; relação com a escola, colegas e professores; dificuldades e estratégias;</p> <p>85. Acompanhamento da trajetória escolar do/as filho/as: quem é que ia às reuniões; com que frequência se dirigiam à escola, com quem é que falavam; dificuldades e estratégias; Trabalhos de casa – quem é que acompanhava, dificuldades e estratégias;</p> <p>86. Mensagens que foi passando/passa ao longo da trajetória escolar do/as seus filho/as</p>

- 87. **Escolaridade desejada** para o/as filho/as– motivo
- 88. **Projetos e oportunidades:** diferenças entre o que foi projetado e o que foi concretizado na escolaridade do/as filho/as
- 89. **Partilha da educação** dos filhos com o/a cônjuge: concordam/divergem; conversam;
- 90. **Mudança na importância concedida à escola/educação:** a escola passou a ter uma importância diferente a partir do momento em que teve filho/as
- 91. **Importância do nível de escolaridade:** oportunidades de emprego/mercado de trabalho; salário auferido
- 92. **Trajetórias profissionais** do/as filho/as
- 93. Relação com o/as filho/as: conversam, projetam, concordam/divergem
- 94. Semelhanças que têm com o/a entrevistado/a
- 95. **O lugar ocupado pelo/as** filho/as no pensamento do dia-a-dia

Amigos

- 96. **Identificação dos pares:** história da relação (recente ou antiga); quem são, que escolaridade têm, o que fazem, onde vivem, o que partilham em conjunto, com que frequência se juntam; o que têm em comum, como é que se conheceram, do que conversam, como é que conversam, que importância têm;

Literacia

Saúde

- 97. Relação com médicos e hospitais: frequência; situações; sistema de saúde; especialidades;
- 98. Sintomas de doenças: quais é que conhece e o que é que faz;
- 99. Gestão da marcação de consultas: online, presencial, telefone (quem faz)
- 100. Consumo de medicamentos (com que regularidade/receita médica/automedicação; bula medicamentos)
- 101. Utilização de medicinas alternativas (quais e com que finalidade)
- 102. Hábitos saudáveis – opinião/conhecimento
- 103. Relação com os profissionais de saúde (dificuldades e estratégias)
- 104. Psicólogo/psiquiatra (se já recorreu a estas especialidades – idade; se existe um diagnóstico que comprometa a aprendizagem); se fez algum tipo de terapia/psicanálise; e se sim, porque o fez e como foi essa experiência? Se não, nunca sentiu essa necessidade? Conhece alguém que o tenha feito?

Financeira

105. **Orçamento familiar** (quem gere – segurança social, finanças, banco; água, gás, luz, telefone, internet alimentação, educação, compras vestuário; quantas pessoas contribuem; se o rendimento é superior às despesas; se tem um plano poupança/reforma; se tem créditos (para que finalidade); se recebe apoio social; casa própria; carro próprio; investimentos – bolsa; educação – sua/filhos - viagens, livros, lazer, cultura, desporto...) – se planeia – curto/médio ou longo prazo; se calcula mensalmente rendimento versus despesas; Dificuldades no cálculo de % (p. ex. saldos) ou na linguagem da banca/finanças (impostos sobre o vencimento) e estratégias para superar; Contabilidade pessoal.

Cívica

106. **Voto e interesse pela política** (nacional, europeia e mundial)
107. **Participação em manifestações**, sindicatos, associações
108. **Voluntariado**
109. **Relação com as instituições públicas e ou acontecimentos/ eventos da/na** comunidade em que vive
110. **Direitos e deveres** do consumidor
111. **Assembleias, orçamentos** participativos
112. **Comunidade** – palestras, encontros, ações
113. **Justiça e apoio legal** e justiça social
114. **Cartas e/ou outras situações** com organismos públicos
115. **Ambiente e sustentabilidade**

Cultural

116. **Práticas culturais e frequência:** teatro, música, cinema, museus, monumentos, viagens, outras...
117. **Televisão:** frequência, canais, horários e tipos de programa

Desporto

118. Práticas, frequência e contextos (infância, juventude e idade adulta)
119. Opinião sobre a importância do desporto

Mundo digital

120. Acesso a computador/internet/telemóvel em casa – com quem aprendeu e a quem é que recorre quando tem dúvidas
121. Computador (idade que tinha na primeira utilização; autonomia/dependência para manusear o computador; memórias da primeira vez que utilizou; objetivos e tipo de utilização que fez/faz; domínio das ferramentas informáticas – dificuldades e estratégias

de superação; frequência de utilização no dia-a-dia; se frequentou alguma formação para aprender);

122. Telemóvel (idem)

123. Internet (idem – se pesquisa sobre temas de interesse)

124. Digitalização dos serviços públicos (saúde, finanças, segurança social) e privados (banca, seguros, compras) – saber que tipo de tarefas online executa de forma autónoma; saber que dificuldades encontra e que estratégias utiliza para as contornar;

Reflexividade e avaliação das trajetórias

125. **Decisões:** que ficaram por tomar e que gostaria de ter tomado

126. **Percurso de vida até hoje:** mudava alguma coisa; o quê e porquê;

127. Tempo dedicado a pensar sobre assuntos ou impulsividade

128. **Principais preocupações** no presente; se passa algum tempo a pensar no que sobre essas preocupações;

129. **Áreas de maior importância** na vida do/a entrevistado/a para si; motivo

130. **Projetos de futuro** (explorar desejos, aspirações, expectativas, objetivos, planos nos vários domínios de vida); saber se a situação económica do país afetou os projetos

131. **Tempo dedicado a pensar** em preocupações e nos projetos: evita/foge a esse pensamento; estratégias

Conversas internas

132. **Pensar na vida:** em que é que costuma pensar; quando; e se partilha esses pensamentos;

133. Exemplos destes pensamentos:

- Planear (do dia, da semana, tarefas, atividades);
- Ensaiar (praticar o que se vai dizer ou fazer);
- Ponderar (pensar num problema, situação ou relacionamento);
- Decidir (definir o que fazer);
- Reviver (um evento, um período ou uma relação);
- Estabelecer prioridades (definir o que assume maior importância);
- Imaginar (o futuro);
- Clarificar (perceber o que se pensa sobre determinado assunto, pessoa ou problema); o Estabelecer conversas imaginárias (mantidas com pessoas conhecidas ou desconhecidas);
- Orçamentar/calcular (estimar a possibilidade de concretizar determinada coisa no que concerne ao dinheiro, tempo ou esforço, disponíveis).

134. **Autoimagem:** uma pessoa pensativa reflexiva/introspectiva; se costuma pensar muito para si mesmo- acontecimentos, preocupações, opções, decisões, relações -exemplos; em que contextos; sozinho/a ou acompanhado/a; porque o faz/não o faz;
135. **A forma de pensar tem impacto no modo como age;** em que contextos; exemplos
136. **Semelhanças com família/amigos relativamente à forma de pensar sobre as coisas e na forma de agir - exemplos**

Reflexividade discursiva

Discurso oral

137. Hábitos/práticas de conversa com outras pessoas sobre aquilo que pensa (remeter para lista de atividades); frequência; com quem; em que contextos; motivo(s); mudou ao longo da vida; exemplos
138. Hábitos/práticas de conversa com outras pessoas para decidir o que fazer em determinada situação; frequência; com quem; em que contextos; se é de igual forma para todas as esferas de vida; exemplos
139. Relações sociais e reflexividade discursiva: quando está com outras pessoas pensa no que dizer e fazer nesse contexto, ou se depende das pessoas com quem está; em que contextos e motivo(s) exemplos
140. Diferenças entre aquilo que pensa para si mesmo/a e a forma como o verbaliza quando está na presença de outras pessoas; exemplos
141. Pensar e agir: costuma pensar de determinada forma e depois não consegue agir em consonância; em que contextos; motivo (s); exemplos; situações em que age de uma determinada forma porque acha que as outras pessoas esperam que o faça, mas na sua mente gostaria de ter agido de outra forma; que tipo de situações; com que pessoas; motivo(s); exemplos
142. Falar sobre si: se em alguma outra circunstância teve de falar sobre si mesmo/a e sobre a sua vida; exemplo

Discurso escrito

143. Práticas de escrita (em diferentes esferas de vida: família, trabalho, lazer...); frequência; motivo(s) porque o faz/não o faz; contextos; saber se têm mudado ao longo da sua vida? exemplos
- a. Diário/Blog/Site pessoal (Privado ou partilhado? Quem tem acesso? Que tipo de informação tem?)
 - b. Agenda (Tem uma todos os anos? Que tipo de informação lá coloca? Usa um calendário?)
 - c. Poemas/cancões/prosa literária (Privado ou partilhado? Quem tem acesso? Que tipo de informação tem?)

- d. Emails/SMS/Outra correspondência (Com quem?)
- e. Conversas virtuais (Com quem? Em que plataforma?)
- f. Listas (Do que fazer, do que dizer, do que comprar, do que levar em viagem) o Itinerários (Planeamento de viagens)
- g. Bilhetes/Recados (Para quem? Que conteúdos?)
- h. Lembretes (Para se lembrar do quê?)

Outras reflexividades

1. O que é que sente que gostava de ter feito e que não fez; porque é que acha que não fez;
2. Saber se é importante o carro que se tem e a roupa que se veste (a imagem que passamos de nós aos outros)
3. Saber se considera ser uma pessoa confiante ou insegura;
4. Se hoje pudesse voltar a trás, mudava alguma coisa no percurso escolar/ profissional/ familiar;
5. Saber se o/a entrevistado/a gostava de ser alguém diferente, e se gostava de fazer alguma coisa diferente da que faz;
6. Qual é a sua história (filme, livro, personagem) favorita e que vida/pessoa/história o/a inspira;
7. Saber quais são as qualidades identificadas pelo/a entrevistado/a; E as suas limitações/defeitos; Alteridade: Como é que o/a entrevistado acha que os outros o/a vêem e como é que se vê a si mesmo/a;
8. Sobre o significado da vida (o que significa)
9. Sobre ter este nível de escolaridade no dia-a-dia (motivo de vergonha? Fragilidade? Desvantagem?)
10. Sobre o significado desta entrevista e o sentimento sobre a oportunidade de falar sobre a sua vida;
11. Auscultar o/a entrevistado/a sobre a cópia da transcrição da entrevista.

Apêndice II (capítulo 6) – Consentimento informado

Data da realização da entrevista: ____/____/____

INFORMAÇÃO SOBRE O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Nome do projeto: Ficar de Fora: Contexto, Processos, Disposições e Reflexividades dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal

Equipa de investigação: Vanessa Carvalho da Silva – Estudante de Doutoramento em Sociologia, no ISCTE-IUL e Bolseira de Doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia SFRH/BD/135682/2018 | Orientadora/supervisora: Patrícia Ávila

Contactos da equipa de investigação: 91 471 3 472 | e-mail: vpcs@iscte-iul.pt

Descrição do estudo: O estudo integra um projeto de doutoramento em Sociologia, no ISCTE-IUL, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e apoiado pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

Com o objetivo de contribuir para a compreensão da relação dos adultos pouco escolarizados com a Aprendizagem ao Longo da Vida, sobretudo com as ofertas de educação formal que têm integrado o sistema de educação e formação de adultos em Portugal, este estudo divide-se em duas etapas. Num primeiro momento, pretende-se mapear este fenómeno no país, caracterizando socialmente o segmento dos adultos pouco escolarizados que não retomou a educação formal. Através dessa caracterização, pretende-se identificar o património disposicional e reflexivo, desse grupo de indivíduos, em torno da educação formal e da aprendizagem ao longo da vida.

Espera-se que os contributos desta investigação atuem no ajuste das políticas públicas e das respetivas medidas, que visam a promoção da participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida, à realidade social do país promovendo, dessa forma, o envolvimento/participação dos adultos menos escolarizados.

Metodologia do estudo: Através da utilização de diferentes métodos e técnicas de investigação (métodos mistos), pretende-se contribuir para esbater o défice de conhecimento sociológico sobre os adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal e sobre a sua relação com a Aprendizagem ao Longo da vida.

Numa primeira etapa serão mapeados socialmente, para se conhecer a diversidade dos seus contextos e das suas práticas, resultando na identificação de uma tipologia que permitirá distinguir diferentes perfis deste segmento da população. Através dessa tipologia, serão selecionados, no terreno, os indivíduos a entrevistar (método biográfico) para a recolha de elementos que ilustrem o património de disposições e reflexividades destes adultos em torno da Aprendizagem ao Longo da Vida.

A entrevista, de carácter biográfico, tem uma duração prevista de duas horas e poderá ser precedida de nova entrevista, sempre que se considere necessário. Será conduzida por uma investigadora, em local previamente definido aquando do agendamento telefónico, **resguardado**

Data da realização da entrevista: ____/____/____

e sossegado, garantindo a confidencialidade dos dados e uma recolha bem-sucedida. Só a equipa de investigação terá acesso à informação recolhida e **em nenhum momento a identidade dos participantes será revelada**.

A participação é voluntária, e a qualquer momento o/a entrevistado/a pode desistir da entrevista e é livre de recusar a responder a qualquer pergunta ou de participar numa atividade específica. O/A entrevistado/a poderá ainda pedir para que a sua informação seja retirada da presente investigação, desde que, o pedido seja dirigido à investigadora no prazo máximo de um mês após a realização da entrevista. Todas as informações recolhidas serão tratadas de acordo com o Regulamento (EU) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril de 2016 e do novo Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD) de 25 de maio de 2018.

Consentimento Informado/Esclarecido

1. Confirmo que li a folha informativa e que compreendo em pleno o que é esperado neste estudo.
2. Confirmo que tive a oportunidade de colocar questões e de obter resposta sobre o estudo.
3. Tomei conhecimento de que não sou obrigado/a a participar neste projeto e que posso desistir a qualquer momento.
4. Tomei conhecimento que a entrevista inclui a gravação áudio cuja transcrição é anónima.
5. Tomei conhecimento que as gravações áudio efetuadas durante a entrevista serão arquivadas de forma segura pela equipa de investigação.
6. Tomei conhecimento de que **as informações recolhidas durante a entrevista serão anonimizadas e que nenhum elemento relativo à minha identidade será tornado público**.
7. Dou o meu consentimento para que as informações anonimizadas recolhidas durante a entrevista possam ser usadas na tese de doutoramento, em conferências e publicações no âmbito académico.

(se não concordar com algum dos pontos suprarreferidos, por favor, indique no verso da folha qual/quais e o(s) motivo(s).)

Está disponível para ser contactado/a, futuramente, para nova entrevista se assim se considerar pertinente/necessário para este projeto de investigação?

_____ SIM _____ NÃO

Participante

Nome: _____

Assinatura: _____

Contacto: _____ e/ou _____

Apêndice III (IV^a parte) - Um retrato das vidas dos/as entrevistados/as: da infância à vida adulta (quem são estes adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, nesta investigação)

As vinte e uma histórias recolhidas nesta investigação, e narradas pelos/as entrevistados/as, permitem dar voz e, por isso, contribuir para o conhecimento e compreensão do fenómeno dos adultos pouco escolarizados que, em Portugal, não regressaram à educação formal. Não sendo possível, apresentá-las aqui com o mesmo detalhe com que foram recolhidas, considera-se importante a sua partilha em forma de sinopse. Pretende-se convidar o/a leitor/a a conhecer de forma resumida a trajetória de vida de cada entrevistado/a, ora como complemento do que já teve a oportunidade de conhecer pela leitura prévia deste trabalho, ora como antecipação dessa leitura, informando-o acerca das pessoas cuja história, narrada em fragmentos, poderão encontrar ao longo das diferentes dimensões de análise.

Por opção da investigadora, as sinopses que aqui se apresentam foram organizadas cronologicamente e a partir dos perfis de adultos pouco escolarizados, identificados nesta investigação. Assim, o/a leitor poderá encontrá-las distribuídas por três grupos distintos:

- A. Já não é para mim - entrevistados com idades compreendidas entre os 55 e os 76 anos.
- B. Não é para mim, é para os outros - entrevistados/as com idades distribuídas entre os 54 e os 43 anos;
- C. Sei que é preciso, mas agora não - entrevistados/as com idades compreendidas entre os 28 e os 18 anos.

Antes de iniciar esta leitura, é devido um agradecimento sincero ao tempo e ao lugar concedido, por cada um/a dos/as entrevistados/as, à partilha destas histórias que permitiram dar corpo, e acima de tudo voz ao fenómeno que é retratado nesta investigação.

Já não é para mim

1- “Dos sete filhos, a única que não estudou fui eu”. Da escola para a costura e da costura para o mercado de trabalho. Uma história nos fala sobre o Algarve antes do turismo, quando as pessoas eram pobres e passavam muitas necessidades.

A Ilda tem 76 anos e o 1º ciclo do ensino básico. Nasceu e cresceu numa pequena aldeia do município de Silves no Algarve, num agregado composto pelos pais e por sete filhos. O pai não sabia ler nem escrever, e sempre trabalhou no campo, ora por conta de outrem, ora por conta própria. Semeava cevada, trigo, ervilhas (griséus) e favas, o que aparecesse, dependendo da estação. A mãe sabia ler e escrever, e de acordo com a Ilda era uma mulher muito ativa. Trabalhava na Casa do Povo a administrar injeções e a fazer tratamentos às pessoas da comunidade. Não se sabe onde terá aprendido, mas a Ilda diz que mãe tinha uma curiosidade e determinação muito à frente do seu tempo, e que era uma espécie de enfermeira sem formação e sem curso.

Dos seus seis irmãos, três raparigas e seis rapazes, todos/as estudaram, só a Ilda diz ter ficado pelo 1º ciclo do ensino básico. Um dos irmãos foi estudar para Lisboa, para casa do filho de uma senhora a quem a mãe ajudou a tratar lá na aldeia. Frequentou até ao 5º ano da escola Comercial de Lisboa (atual 3º ciclo do ensino básico). Os restantes ficaram pela aldeia e depois foram estudar para Silves, onde alguns fizeram o 5º ano da escola Comercial e outros o 7º ano do liceu (atual 11º ano do ensino secundário). Nunca tiveram de trabalhar ao mesmo tempo que estudavam, a mãe sempre fez questão de que todos estudassem e o agregado não precisava do contributo dos filhos para o orçamento familiar.

A escola primária da Ilda foi frequentada em Lisboa, longe da família. Quando tinha seis anos, o mesmo senhor que levou o irmão mais velho levou-a para a cidade, para que ela pudesse estudar para lá do ensino primário. Ela não queria ir, mas acabou por ir e foi lá que fez o 1º ciclo. Recorda-se de ter muitas saudades de casa e da mãe, e de ter muita vontade de ir embora. Ficou lá até terminar o 4º ano, teria os seus dez, onze anos. Tanto a mãe como o casal na casa de quem tinha ficado em Lisboa queriam que ela continuasse a estudar, mas a Ilda recorda-se de não querer e de chorar a pedir para voltar para casa da mãe. O ambiente em casa desse senhor, que era Almirante da Marinha, era austero, ela não gostava de lá estar. Não tinham filhos, e não existiam outras crianças com quem pudesse brincar.

A escolaridade obrigatória na altura em que a Ilda frequentou a escola era do 4º ano para os rapazes e o 3º ano para as raparigas. A Ilda diz que tem poucas memórias de infância, e que não sabe porquê. Em Lisboa, lembra-se da rua que descia a pé para ir para a escola e dos óculos que iam guardados no bolso, porque não gostava de os usar. A experiência escolar ficou marcada por esta resistência de não querer sair de casa da família para ir para Lisboa e pensa que, talvez por isso, as memórias possam não ser muitas.

Como não quis continuar na escola, apesar da decisão ter deixado a mãe zangada, depois de regressar à aldeia a Ilda foi aprender a costurar com a tia. Tinha onze anos e tal como ela estava mais uma dezena de outras raparigas. Para além da costura, a Ilda dava catequese. As tias paternas com quem cresceu eram muito religiosas. A Ilda e os irmãos eram as únicas crianças da família paterna, as tias e o tio eram solteiros e sempre se dedicaram aos sobrinhos. Nunca passaram necessidades, mas cresceu sem grande liberdade para ter amigos/as e esteve sempre rodeada de mulheres, entre as tias e as irmãs.

Ficou a trabalhar na costura na aldeia, em casa das tias, dos 11 até aos 22 anos, altura em que casou. Quando casou foi viver para uma cidade com o marido, viveu lá durante 50 anos. Encontrou uma oportunidade de trabalho como administrativa numa loja de eletrodomésticos, mas pediam o 5º ano. Como só tinha o 1º ciclo e queria ficar lá a trabalhar, a Ilda acabou por mentir dizendo que era essa a sua escolaridade. Quando lhe pediram o certificado de habilitações disse que o tinha frequentado em Lisboa e que, por isso, não o conseguia apresentar. E refere que foi assim o tempo foi passando sem que o tivesse de chegar a apresentar. Trabalhou 20 anos nessa empresa, que considera ter sido a sua melhor escola. Depois desse tempo, e porque queria abrir uma boutique de pronto a vestir, resolveu sair.

Foi gerente e vendedora da sua boutique, na qual trabalhou 20 anos, até se reformar. Durante este tempo, as idas a Paris para ver coleções começaram a ser frequentes, e apesar de contratar raparigas novas para serem vendedoras, o trabalho começou a exigir mais do seu tempo.

O marido da Ilda tinha o 1º ciclo do ensino básico e era motorista na Junta Autónoma das estradas. Ela não gostava do emprego dele, porque apesar de não ter mais escolaridade, para ela os homens tinham de ter um determinado estatuto. Foi sempre trabalhando como motorista, de um hotel, depois um táxi e por fim, já casado e sob orientação da Ilda, concorreu à TAP e acabou por ficar lá a trabalhar, também como

motorista e mais tarde como responsável dos motoristas. Já depois de casado, e de estar a trabalhar na TAP, voltou à escola para aumentar o seu nível de escolaridade. A Ilda não se recorda bem, mas diz que ele andou em explicações para fazer o exame que o certificou com o antigo 5º ano, atualmente equivalente ao 3º ciclo do ensino básico.

Tiveram dois filhos, que hoje moram em Lisboa. Depois de ter sentido a necessidade de mentir sobre a sua escolaridade, para se integrar profissionalmente, a Ilda decidiu que iria fazer de tudo para que os filhos estudassem e tirassem um curso superior. O filho mais novo é formado em informática e trabalha em Lisboa, numa grande empresa do setor digital e o mais velho é licenciado em Gestão e trabalha como gestor de empresas. Atualmente, a Ilda já tem netos e um deles também já é licenciado.

A reforma apareceu há uns anos, e levou a Ilda a regressar a casa das tias, que hoje é sua, na aldeia. Por ali diz que não há nada, e que não fala com ninguém, tendo sido por isso, que não se envolveu em mais nenhuma atividade. À data da entrevista a pandemia fazia sentir os seus efeitos a quem conta o tempo com uma escala diferente. Não podia sair, nem estar com a família. Estava fechada, sem ver ninguém e sem poder falar com ninguém, a não ser através do telemóvel e do tablet. Embora defenda que não existe uma idade para aprender, e se tenha revelado muito curiosa para aprender a utilizar novas tecnologias, ao longo da sua trajetória a Ilda diz que se foi conseguindo desenrascar sozinha e refere que, por isso, não precisou de regressar à educação formal. Atualmente considera que é um investimento que já não vale a pena fazer.

2- Uma infância com muitas dificuldades económicas, um pai alcoólico e más recordações da escola

A Rosário tem 64 anos e o 1º ciclo do ensino básico. Nasceu e cresceu numa aldeia do concelho de Abrantes, num agregado familiar com três filhos, dos quais é a irmã mais velha. O irmão tem o 1º ciclo do ensino básico, foi serralheiro mecânico e camionista, atualmente está reformado. A irmã, que é a mais nova dos três estudou até ao 2º ciclo do ensino básico, é emigrante na Suíça onde trabalha como operária numa fábrica da Expresso (cafés).

O pai, que é analfabeto e alcoólico, trabalhou numa fábrica de azeites até se reformar. A mãe frequentou a escola, mas não passou do 1º ano, porque teve de ir tomar conta dos irmãos. Ainda trabalhou no campo e na apanha da azeitona, mas depois de ter sido mãe, e apesar das dificuldades financeiras do agregado, teve de deixar de trabalhar para ficar a

tomar conta dos filhos. Nos tempos livres que ia tendo, com a entrada dos filhos na escola, para ganhar mais algum dinheiro a mãe da Rosário ia ao “rabisco”⁶⁷ da azeitona, do milho, do tomate, do que houvesse e fosse necessário. Como o pai tinha problemas com o consumo de álcool, gastava tudo o que recebia, e a mãe tinha de poupar às escondidas para conseguir governar a casa e ter como resolver algum imprevisto.

Para a Rosário, a escola começa quando tinha 7 anos. Recorda-se de que não se sentiu muito entusiasmada quando teve de ir para a escola, porque gostava mais da liberdade das brincadeiras de rua que tinha com as outras crianças da aldeia. Efetivamente, refere que não gostava muito de ir à escola, diz que os professores naquela altura eram severos, davam reguadas, chapadas e batiam com canas da índia quando os/as alunos/as davam erros. A maior parte das memórias que guarda do seu percurso escolar não são boas, apesar de se lembrar de uma professora que lhe ofereceu um livro como prémio por não ter dado nenhum erro num ditado. Por estes motivos, tanto ela como os irmãos não tinham muito interesse na escola, apesar da mãe querer que eles concluíssem pelo menos o 1º ciclo do ensino básico. A Rosário reprovou no 1º ciclo, e sentiu-se muito revoltada, uma vez que considera que terá sido uma situação injusta, motivada pela pobreza em que vivia a sua família, que não tinha nada para oferecer à Professora, ao contrário de outros/as colegas. A decisão de sair da escola, depois desta reprovação, é justificada por duas razões distintas, por um lado a Rosário diz que já estava farta da escola, por outro, refere que foi falando mais alto a necessidade de ir trabalhar para ajudar a mãe, uma vez que o agregado familiar passava por muitas dificuldades económicas. Na altura em que saiu da escola, a escolaridade obrigatória era de seis anos (2º ciclo), pelo que a Rosário terá abandonado a escola antes de a terminar.

Depois de sair da escola, foi trabalhando no campo e em casa a ajudar a mãe, mas diz que a primeira experiência de trabalho foi a tomar conta de crianças, quando já tinha 15 anos. Não chegou a ficar lá um ano completo e regressou a casa, onde esteve a ajudar a mãe com as tarefas domésticas e a ir com ela ao rabisco da azeitona. Com 16 anos, começou a aprender costura com uma professora, lembra-se que eram mais os momentos de brincadeira do que os de aprendizagem. Depois foi para Coimbra, *servir* para casa de um casal que tinha dois filhos pequenos. Tratava das tarefas domésticas e tomava conta dos filhos desse casal, esteve lá até fazer 18 anos.

⁶⁷ apanha manual do que fica no chão, depois de passarem as máquinas agrícolas

Posteriormente, voltou para a aldeia e para casa dos pais, mas foi trabalhar com uma tia que tinha uma pensão. Fazia a limpeza dos quartos e dava uma ajuda na cozinha, mas a tia chateou-se com o pai e a Rosário acabou por ter de se ir embora, apesar de gostar daquele trabalho.

Entretanto, conheceu aquele que viria a ser o seu primeiro marido, um militar com quem esteve casada cerca de dois anos. Deixou de trabalhar e foi vítima de maus-tratos, acabando por se divorciar. O regresso ao trabalho só aconteceu depois de ter casado com o seu marido atual, que também era divorciado e tinha frequentado a escola industrial e concluído o 2º ciclo do ensino básico. O marido foi sempre eletricista, trabalhou na EDP e reformou-se relativamente cedo. Atualmente, o marido da Rosário dedica-se à pesca e à caça.

Quando a Rosário regressou ao trabalho, surgiu uma oportunidade de integrar a equipa de um núcleo para crianças com deficiência auditiva, desempenhando funções de tarefaira. No entanto, algum tempo depois, o Núcleo encerrou e foi transferida para uma Escola passando a exercer funções de Auxiliar de Ação Educativa. Atualmente, e decorrente do processo de redefinição das qualificações para aceder a esta profissão, a Rosário passou a ser Assistente Operativa, porque os/as Auxiliares de Ação Educativa precisam, agora, de ter pelo menos o 12º ano. Refere que, por isso, passou de “cavalo para burro”, uma vez que deixou de aprender. Recorda que enquanto esteve no núcleo sentia que fazia parte do processo educativo, mas que na Escola em que trabalha agora as tarefas que tem resumem-se a varrer e a limpar.

A Rosário tem um filho, que a partir dos 18 anos quis trabalhar para ter o seu próprio dinheiro. Foi para a Universidade, e tirou engenharia mecânica. A mãe ainda gostava que ele fizesse um mestrado, mas ele não quer. Tem sido difícil encontrar trabalho na sua área, e atualmente trabalha como operário na AutoEuropa, na montagem de carros. O salário não é muito bom, mas faz o que gosta. Saiu de casa dos pais este ano para morar com a namorada que é auxiliar de ação educativa numa creche, mas que concluiu agora o mestrado em educação de infância.

3 -Entre o Algarve, Leixões e Angola: a história de uma escolaridade que já foi mais do que é, mas que não conseguiu romper com as amarras pesadas da pesca

O Sérgio tem 64 anos e o 3º ciclo do ensino básico. Nasceu numa pequena aldeia piscatória algarvia, no concelho de Tavira, num agregado composto pelos pais e dois

irmãos mais novos. O pai é analfabeto, não teve oportunidade de ir à escola e começou a trabalhar na pesca aos 10 anos. A mãe tinha o 1º ciclo do ensino básico e era doméstica. Um dos irmãos faleceu ainda em bebé, com icterícia, pelo que o Sérgio refere que se lembra pouco dele. O outro irmão, nasceu quando a família estava a morar no Norte, já o Sérgio tinha 8 anos. Este irmão, embora fosse mais novo, tinha apenas o 8º ano do 3º ciclo do ensino básico e faleceu com 18 anos num acidente de viação.

A aldeia em que cresceu era pobre, não tinha esgotos nem eletricidade. De acordo com o Sérgio, nesta aldeia, os filhos de pescadores, pescadores seriam. Na geração dos seus avós, era comum que as famílias dos pescadores que eram mais pobres, se casassem com as famílias do campo que, por norma, eram mais abastadas.

Os avós paternos do Sérgio eram analfabetos e pescadores, viviam com muitas dificuldades e os seus filhos não puderam andar na escola. A avó materna do Sérgio tinha o 3º ano do 1º ciclo do ensino básico, e apesar de ter ficado viúva era uma mulher do campo, ou seja, tinha terrenos e árvores de fruto que permitiram que a filha também frequentasse a escola.

A história do Sérgio dá conta de muitas mobilidades, o pai na sua atividade de pescador, andou sempre à procura de melhores condições de vida. Assim, com seis anos, o Sérgio foi com a família morar para o Norte. O pai tinha arranjado trabalho em barcos de pesca maiores. O irmão mais novo ainda não tinha nascido, quando o Sérgio iniciou a escola primária como “filho do pescador algarvio”, no Norte do país. Refere que a comunidade de pescadores algarvios no Norte era grande, o que terá facilitado a integração rápida do seu agregado familiar. Lembra-se que sentiu muita diferença na forma de estar e de ser das pessoas, comparativamente à sua aldeia. No trato, refere que eram mais bruscas e tinham outro vocabulário, impregnado de asneiras.

Relativamente ao percurso escolar iniciado no Norte, teve o mesmo professor do 1º ao 4º ano, e a escola que frequentou tinha alunos/as oriundos de muitas zonas diferentes, embora todos/as estivessem ligados profissionalmente ao mar e à pesca: filhos/as de pescadores, de guardas marítimos, de mecânicos de barcos, etc. Depois de ter terminado o 1º ciclo, ainda frequentou por lá o 2º ciclo, na Telescola. No entanto, o pai foi chamado para ir trabalhar para Angola e a mãe, o Sérgio e o irmão regressaram à aldeia algarvia piscatória de onde tinham saído. Assim, foi numa escola do concelho de Tavira que frequentou o 7º ano do 3º ciclo do ensino básico, num curso de mecânica. Recordar-se que estava a frequentar o último período, quando a mãe recebeu uma carta do pai a pedir que

a família se juntasse a ele em Angola, e assim foi. Quando lá chegaram, o Sérgio tinha 13 anos e inscreveu-se novamente no 7º ano, mas agora no curso Geral de Administração e Comércio, porque um familiar que lá morava terá dito aos pais que o futuro estaria nos serviços e “não as mãos sujas das oficinas”. Nesse curso fez o 7º, o 8º e o 9º ano, deixando apenas a disciplina de contabilidade por terminar, porque teve de regressar com a família para Portugal, desta vez por imposição de uma guerra. Voltou para a mesma aldeia piscatória, e para condições muito diferentes daquelas em que foi crescendo fora dali, apesar das melhorias que já se faziam sentir (ex. saneamento básico, eletricidade).

Desta forma, foi no concelho de Tavira que terminou a disciplina em falta, concluindo o 3º ciclo do ensino básico. A escolaridade obrigatória em vigor em Portugal, nessa altura, era de seis anos, e o Sérgio considera que a saída da família da aldeia, bem como a melhoria das condições económicas de vida do agregado terão contribuído para a obtenção deste seu nível de escolaridade mais elevado. Mais do que a experiência de viver no Norte do país, considera que ter vivido e estudado em Angola lhe abriu outros horizontes. Uma vez que lá não se juntou apenas aos filhos de outros pescadores, nem aos algarvios, conviveu com crianças, jovens e adultos de contextos e origens socioeconómicas e práticas culturais muito diferentes.

A sua vida profissional começou aos 20 anos, quando um amigo lhe ofereceu a oportunidade de ser gerente de loja de uma casa de material de pesca. Esteve apenas três meses nessa loja, porque depois conheceu aquela com quem se viria a casar, casou e teve de se despedir. Entre os motivos que apresenta para justificar esta saída, o Sérgio refere que o ordenado era baixo e a loja era longe do sítio em que moravam.

Depois de se despedir da loja, ainda andou à procura de trabalho, mas como não tinha cumprido o serviço militar obrigatório ninguém o queria a trabalhar. E diz que foi assim que a pesca surgiu na sua vida profissional, durante um período de desemprego, em que as oportunidades pareciam escassear e era preciso ganhar dinheiro para sustentar a nova família que estava a construir. Foi sempre uma solução fácil, à mão, apesar desta decisão ter desiludido a mãe, que acreditava que ele podia ir mais longe e fazer alguma diferente na vida. Desde que entrou no mar, nunca mais saiu. Trabalhou por conta de outrem e por sua conta como mestre da sua própria embarcação. Atualmente, apesar de estar reformado, desde os 58 anos, trabalha no setor do turismo e é mestre de uma embarcação marítimo turística. Refere que o dinheiro que ganha da reforma enquanto pescador não

lhe permite viver com dignidade, pelo que o trabalho ainda está muito presente nas projeções que faz para o futuro.

A mulher do Sérgio tinha o 1º ciclo do ensino básico quando a conheceu, já fez o 2º ciclo em adulta, depois de casada. Profissionalmente, tem oscilado entre o desemprego e o trabalho sazonal no campo, costura e em lojas. Têm dois filhos, um com 37 anos, que não quis terminar o 3º ciclo do ensino básico e é pintor da construção civil. O outro tem 41 anos e tinha o 12º ano. Trabalha há 21 anos na segurança social, e ao longo da sua trajetória profissional foi frequentando formações, tendo decidido voltar a estudar em horário pós-laboral. Foi desta forma que, de acordo com o Sérgio, se licenciou como superior de Gestão, tendo-se tornado recentemente Fiscal da Segurança Social.

Sentido-se sempre mais escolarizado do que os seus pares, apesar ter ficado com a mágoa de não ter podido prosseguir para o ensino secundário, ao longo da sua trajetória de vida o Sérgio não regressou à educação formal. Considera que, para a vida que tem e que teve, “entregue ao mar”, nunca foi preciso mais escolaridade do que a que tem.

4- Uma infância sem lugar para brincar e a escola como mais um sítio que a impedia de ser criança

A Ivone tem 63 anos e o 2º ciclo do ensino básico. Nasceu e cresceu numa pequena aldeia do concelho do Alentejo, num agregado familiar composto pela mãe, pelo pai e por uma irmã dois anos mais velha. A mãe tinha o 3º ano do 1º ciclo, o 4º ano tirou-o já em adulta, quando ficou viúva, porque precisava de tirar a carta de condução. O pai não frequentou a escola e era dono de um café na aldeia. Faleceu num acidente, quando a Ivone tinha apenas 11 anos. Não foi uma infância fácil, depois da morte do pai a mãe ficou a tomar conta do café, que mais tarde passou também a ser uma mercearia e, de acordo com a Ivone, ter-se-á tornado numa pessoa rígida e focada nas tarefas do dia-a-dia.

O trabalho da Ivone a ajudar a mãe na mercearia começou cedo, antecedeu e acompanhou o tempo de escola, não havia tempo para brincadeiras. Sobre a escola, que começou aos 7 anos, a Ivone diz que se recorda de que queria era brincar e que, por isso, não lhe dava importância. Lembra-se do sentimento de humilhação das orelhas de burro e não se recorda de nenhuma das professoras que teve. Reprovou no 2º e no 3º ano do 1º ciclo e depois de o concluir ainda chegou a ir de bicicleta frequentar o 5º ano do 2º ciclo, mas reprovou duas vezes. Diz que continuava a só querer brincar. Depois da segunda

reprovação, a mãe mandou-a ficar em casa durante um ano. Entretanto, apareceu a Telescola na aldeia e a mãe da Ivone inscreveu-a e foi assim que concluiu o 6º ano do 2º ciclo do ensino básico, que consubstanciava a escolaridade obrigatória em vigor naquela altura.

A irmã, que sempre quis continuar na escola, foi insistindo com a mãe e, apesar das limitações financeiras do agregado, conseguiu frequentar a escola até ao 5º ano da escola comercial (atual 9º ano do 3º ciclo). Ambas saíram cedo de casa da mãe, motivadas pela falta de liberdade que sentiam. Aos 17 anos, a Ivone namorava um rapaz mais velho do que ela e acabou por fugir com ele, depois de uma ida ao cinema. Fugiu do Alentejo e foi morar para uma pequena localidade do concelho do Barreiro. Casou-se e foi mãe aos 18 anos, tendo ficado em casa, enquanto o marido trabalhava no Estaleiro Naval do Arsenal do Alfeite, como torneiro mecânico.

Aos 20 anos, já casada e mãe do primeiro filho, resolveu inscrever-se no ensino noturno (recorrente), para ficar com o 3º ciclo do ensino básico. Porém, a relação com o marido era difícil e a escola era longe, pelo que acabou por frequentar apenas três meses do ensino noturno e depois saiu sem nunca mais pensar em regressar. Nessa mesma altura e durante seis anos, trabalhou a partir de casa com uma máquina de tricotar, vendendo as peças que fazia a uma fábrica em Setúbal. Posteriormente, surgiu uma oportunidade de trabalhar como tarefeira num núcleo para crianças portadoras de deficiência auditiva. Foi um trabalho de que gostou muito, sentia-se parte do processo de aprendizagem das crianças e ficou por lá 12 anos. Quando o núcleo encerrou foi transferida para uma Escola da sua zona de residência, como Auxiliar de ação educativa.

Depois de muitos anos a sofrer de violência doméstica, a Ivone divorcia-se. Deste primeiro casamento teve dois filhos, nenhum dos dois estudou mais do que o 9º ano do 3º ciclo o ensino básico. Um trabalha na reposição de um supermercado e o outro como segurança.

Atualmente, a Ivone exerce as funções de assistente operacional na mesma escola para onde foi transferida e dá conta, com alguma mágoa, de como é que a função de Auxiliar de Ação Educativa passou a ser atribuída a quem tem (pelo menos) o 12º ano e de como é que essa nova condição a afetou. Refere que essa alteração se sentiu mais nas suas funções, do que propriamente na designação da profissão, uma vez que passou a ter de realizar atividades menos complexas e focadas mais na limpeza e organização da escola, do que no acompanhamento dos/as alunos/as. Foi uma mudança que terá, de

acordo com a Ivone, definido uma nova hierarquia dentro do contexto escolar, fazendo com que tivesse descido um patamar.

A passar por uma depressão, a Ivone refere que há muitas fases da sua vida de que não se recorda, referindo que é como se tivesse existido um apagão. Desmotivada com o trabalho que se repete, em condições que considera piores do que aquelas com que começou, diz ter perdido a curiosidade e a vontade de aprender. Ao longo da sua trajetória a Ivone não voltou a tentar um regresso à educação formal, diz que na área em que trabalha nunca lhe exigiram mais escolaridade do que aquela que detém. Quando passaram a requerer o 12º ano para que pudesse continuar a ser Auxiliar de Ação Educativa, a Ivone diz que já estava numa fase em que não tinha paciência e que já não estava interessada em estudar. Atualmente, e crente de que o 12º ano já não alterava nada na sua vida, não se projeta para um futuro envolvimento com a educação formal.

5- Uma infância curta, mas feliz: entre a brincadeira e o trabalho que começou aos 11 anos

A Celina tem 63 anos e o 1º ciclo do ensino básico. Nasceu e cresceu numa aldeia do concelho de Torres Vedras. A mãe tinha a “3ª classe” (1º ciclo do ensino básico), era doméstica, mas também trabalhava no campo. O pai fez a “4ª classe” (1º ciclo do ensino básico) em adulto e trabalhava como chofer de um senhor que, entre outras coisas, era dono de uma cerâmica. O agregado familiar era composto pelo casal e cinco filhos. Apesar de referir que teve uma infância curta, com a presença precoce do trabalho a preencher o tempo livre, diz que foi feliz, com muitas brincadeiras, bailes e aventuras.

Entrou para a escola com sete anos, e já sabia ler alguma coisa, diz que aprendeu através da cartilha da irmã mais velha, motivada pela sua curiosidade em saber o que lá estava escrito. Acordava mais cedo do que todos lá em casa e ia fazer os trabalhos de casa na escola, quando ainda não estava lá ninguém. Isso fazia com que levasse a matéria na ponta da língua, sendo recompensada pela Professora com reбуçados. No entanto, sempre deu muitos erros a escrever e a falar. Até hoje! Mas diz que, apesar disso, era boa noutras coisas e gostava de aprender. Dos quatro irmãos da Celina, dois, como ela, concluíram apenas o 1º ciclo, a irmã mais nova reprovou no exame final e só o irmão mais novo é que foi até ao 2º ciclo do ensino básico e não prosseguiu por motivos de saúde. Os restantes irmãos não continuaram na escola porque era uma família com muitos filhos, e os pais não conseguiam sustentar essa despesa. A escolaridade obrigatória era de seis

anos, pelo que a Celina abandonou a escola antes de a concluir. Mais tarde e já em adultos, o irmão mais velho e o mais novo regressaram à educação formal para fazerem o 2º ciclo e o 3º ciclo do ensino básico respetivamente.

A Celina, começou a trabalhar com 11 anos, pouco tempo depois de sair da escola. Foi servir para casa de um casal que morava em Odivelas. Ali aprendeu a fazer tudo o que uma casa trazia como obrigações e tarefas e ainda tomou conta dos filhos do casal. Depois, ainda serviu noutra cidade, mas menos tempo, mas como tinha de ir com a patroa de férias, para tomar conta dos seus filhos e era muito tempo longe de casa, acabou por abandonar esse trabalho. Posteriormente, trabalhou numa fábrica de marmelada e depois como empregada de mesa numa pensão. O trabalho de servir voltou a aparecer mais tarde e foi, tal como ela se designa, “criada” até se casar. A Celina casou-se aos 18 anos e teve três filhos. O marido tem o 1º ciclo do ensino básico e dos três filhos, um tem o 12º ano, o outro tem o 9ºano e a mais nova é licenciada. Depois de casar, trabalhou treze anos numa empresa automóvel a fazer limpezas e a tratar dos almoços, mais três anos na cozinha de um Sanatório. Mas algum tempo depois decidiu, juntamente com o marido, abrir uma empresa de serralharia civil para fazer redes e vedações. Ainda hoje gerem essa empresa, mas com um papel menos ativo, como uma espécie de reforma, uma vez que o filho do meio, que não terminou o ensino secundário, acabou por lá ficar a trabalhar. Crente de que é preciso gente para tudo e que não terá ido mais longe na escola, porque a vida não lhe permitiu, ao longo da sua trajetória a Celina não regressou à educação formal, nem se projeta nesse sentido no futuro.

6 -Entre a facilidade de aprender e a vontade de ser livre: o trabalho do campo como sinónimo de liberdade

A Graça tem 61 anos e o 1º ciclo do ensino básico. Nasceu e cresceu num *lugar*, que é um sítio ainda mais pequeno do que uma aldeia, no concelho de Torres Vedras. O seu agregado de origem era composto pelos pais e por dois irmãos mais velhos. O pai era analfabeto, não quis andar na escola, por que isso lhe tirava liberdade. Embora quisesse ter uma mercearia, tinha tal como o seu pai e o pai dele herdado a profissão de moleiro e um moinho. A mãe também era analfabeta e, apesar dos pais dela quererem que ela frequentasse o ensino primário (1º ciclo do ensino básico), não quis andar na escola, por não querer estar presa. Gostava da liberdade do campo. Sempre trabalhou no campo e

depois de casar passou a trabalhar na monda do trigo¹⁶. A família nunca passou fome e os filhos nunca tiveram de ir trabalhar para ajudar a sustentar a casa.

O irmão mais velho tem o 1º ciclo do ensino básico e gostava de brincar na rua, com os amigos. A pedido do pai ainda frequentou a Telescola, mas só concluiu o 5º ano do 2º ciclo do ensino básico. Quando foi para a Tropa acabou por tirar lá um curso de eletricidade, e quando saiu começou a trabalhar na área da construção civil. Da eletricidade a empreiteiro, foi desempenhando várias funções nessa área até se reformar.

A irmã mais velha teve sempre muitas dificuldades na escola, repetiu todos os anos do 1º ciclo do ensino básico duas vezes. A Graça acabou o 1º ciclo primeiro do que ela, que só terá terminado o 1º ciclo com 14 anos.

Para a Graça a escola começou aos seis anos, estava ansiosa por ir aprender. A escola foi vivida com entusiasmo e curiosidade, e apesar da dificuldade em estar calada e quieta, tinha muita facilidade em aprender. A relação com a professora era de respeito. Era tão boa a matemática que no 4º ano chegou a receber uns livros como prémio por ter tido a melhor nota nas fichas de avaliação. Ainda os guarda com orgulho, mas lembra-se de que foi um momento agridoce, porque isso lhe tinha custado a amizade das colegas. Para a Graça a escola era mais do que aprender, era também as amizades, e depois dessa situação começou a sentir-se sozinha, triste e diz que foi perdendo a vontade de continuar a estudar.

O pai nunca quis que as filhas saíssem de casa para ir servir, como era normal que as raparigas daquelas idades fizessem. Assim, a Graça refere que a saída da escola aconteceu por vontade própria, contrariando a dos pais, principalmente a do pai que queria que ela continuasse e que estudasse para ser professora. Terá chegado a prometer-lhe um carro, se ela continuasse. Porém, entre outras coisas a Graça diz que ficou com medo do 2º ciclo, porque a escola era na cidade, longe do lugar onde morava, e uma colega ter-lhe-á dito que como ela gostava de brincar e conversar nas aulas ia ter faltas e negativas porque lá não era como na escola primária. Mas também, e de acordo com a Graça, a verdade é que gostava de estar no campo, porque lá se sentia livre. Assim, e apesar de não ter dificuldades de aprendizagem, não ficou com muita vontade de continuar na escola, por sentir que não tinha liberdade e acabou por dizer aos pais que não queria estudar mais. Note-se que, à exceção de uma rapariga da mesma aldeia e lugar, todos os restantes colegas da escola da Graça também não seguiram para o 2º ciclo do ensino básico. Era assim naquela altura e naquele lugar, apesar de a escolaridade obrigatória em vigor ser de seis anos.

O trabalho no campo e com os animais começou depois da escola e manteve-se depois da Graça ter saído de casa dos pais para se casar. Foi trabalhando no campo com pai e diz que gostava muito desse trabalho, porque se sentia livre, uma vez que ali não havia horários e só fazia o que queria e o que gostava. Refere que a curiosidade que tinha em aprender era satisfeita com o contacto com a natureza e com os animais.

Com 14 anos foi aprender costura, e tal como na escola aprendeu rápido, mas o pai não queria que ela lá andasse, porque não acreditava que ela aprendesse alguma coisa, por estar sempre na brincadeira. O trabalho no campo manteve-se, assim, ao longo de toda a trajetória da Graça, mesmo depois de casar.

Casou aos 20 anos, com o primeiro namorado. Ele tem o 2º ciclo do ensino básico, é estofador e esteve na guerra do Ultramar. Depois de um ano e meio de namoro a Graça descobriu que ele estava doente, com traumas da guerra, e que nas crises mais graves não conseguia mesmo trabalhar. No entanto, se isso foi razão para decidir só ter um filho, com receio de que os traumas do pai fossem uma doença e que essa pudesse ser genética, não foi motivo para a impedir de casar. Com 61 anos, a Graça continua casada e mantém o trabalho no campo. Foi o campo e a criação e venda de animais que lhe permitiu garantir o sustento da família, pagar os estudos do filho e até comprar-lhe uma casa.

Atualmente o filho tem 38 anos, é casado e tem uma filha. Sempre gostou da escola, nunca quis a vida do campo da mãe. É licenciado em Ciências militares e exerce uma alta patente militar no Estado Maior do Exército. A esposa é licenciada em Gestão e Administração de empresas e gere a empresa de móveis dos pais.

Ao longo da sua trajetória de vida, a Graça nunca pensou em retomar a educação formal, uma vez que para as suas coisas e para o seu trabalho nunca lhe fez falta ter mais escolaridade do que a que tem. Crente de que “cada macaco deve estar no seu galho”, a possibilidade de se envolver em modalidade que lhe permitam aumentar a sua escolaridade também não integra os seus projetos futuros.

7 - Uma vida de miséria sem a escola como oportunidade

A Glória tem 60 anos e não tem completo nenhum grau de escolaridade. Apesar de ter frequentado a “1ª classe” do ensino primário (1º ciclo do ensino básico), foi obrigada a abandonar a escola. Nasceu e cresceu num contexto de miséria e de fome, numa aldeia do concelho de Sintra, num agregado familiar com oito filhos. Os pais eram ambos analfabetos, o pai ia fazendo alguns biscates na construção civil, ou onde aparecesse, mas

também passava algumas temporadas sem trabalhar e a mãe era doméstica. A Glória é uma das irmãs mais novas de seis raparigas e dois rapazes que perfazem os oito filhos do casal. Dos sete irmãos, apenas uma irmã tem mais do que o 1º ciclo do ensino básico incompleto, porque todos/as tiveram de ir trabalhar para contribuir financeiramente para o agregado familiar. Apenas a irmã mais nova, que nasceu com uma paralisia infantil, pôde permanecer na escola durante mais anos, até concluir o que a Glória refere ter sido o 9º ano (3º ciclo do ensino básico).

Apesar de ter sido curta, a experiência da escola é narrada, entre sentimentos ambíguos distribuídos entre a felicidade de poder estar na escola, e o sentimento de ser posta de parte pelas outras crianças, por vir de uma família com muitas carências económicas. A relação com a escola terá sido, também, marcada por uma relação negativa com a professora que lhe foi devolvendo, através de castigos corporais, a ideia de não era capaz de aprender. Esta relação, terá contribuído para o desenvolvimento de uma identidade aprendente repleta de cicatrizes que ainda hoje se refletem numa autoimagem negativa, na qual a Glória se define como sendo “burra e estúpida”, e “alguém que não vale nada”.

A escolaridade obrigatória em vigor era de 6 anos, e a Glória saiu escola, por vontade dos pais, sem a concluir. Para além de revelar dificuldades de aprendizagem, a Glória tinha de contribuir, tal como os/as restantes sete irmãos para a subsistência do agregado. Começou, por isso, a trabalhar aos sete anos em atividades relacionadas com a limpeza e depois, com nove anos foi tomar conta de outras crianças para uma quinta. Aos 12 anos foi trabalhar com contrato, como operária para uma empresa de transformação de aves. Ficou a trabalhar nessa empresa durante vinte anos e foi lá que conheceu o atual marido, de quem engravidou com cerca de 17 anos, tendo sido obrigada pelo pai a casar-se com ele. Depois de sair da fábrica foi trabalhar para as estufas e posteriormente para as limpezas, atividade à qual ainda se dedica atualmente, sem qualquer tipo de vínculo contratual.

A Glória nunca mais voltou à escola, o marido é alcoólico e moleiro de profissão. É mãe e avó, tem quatro filhos e dois netos pequenos de quem toma conta, por ordem judicial. Dos quatro filhos, nenhum tem concluído mais do que o 3º ciclo do ensino básico, e poucos são os que conseguem ter um emprego duradouro. Com problemas de toxicod dependência, dois dos filhos mais velhos emigraram e os outros dois ainda vivem com a Glória e com o marido.

Ao longo da sua trajetória de vida, a Glória diz que ainda pensou em regressar à escola, mas entre o nascimento dos filhos e o trabalho, e agora os netos, parece nunca ter existido uma altura propícia ou ideal para que esse projeto pudesse ser concretizado.

8 – Não gostava da escola: uma vida entre a família e o trabalho

O José tem 55 anos e tem o 1º ciclo do ensino básico. Nasceu e cresceu numa aldeia do concelho de Torres Vedras, entre o campo e o mar. O agregado familiar era composto por cinco elementos, um casal e três filhos. O pai não frequentou a escola, e não sabia ler, trabalhava no campo. A mãe frequentou a escola, concluiu o 4º ano do 1º ciclo do ensino básico e era doméstica, mas de quando em vez ajudava no trabalho do campo.

Sobre as condições económicas em que cresceu o José diz que nunca faltou o que comer, nem o que vestir. Dos dois irmãos, um rapaz e uma rapariga, o rapaz que também tinha apenas o 1º ciclo do ensino básico, faleceu cedo num acidente em que foi vítima de um atropelamento. A rapariga, a mais nova dos três irmãos, continuou a estudar até ao 2º ciclo do ensino básico e atualmente está emigrada no Canadá, onde trabalha nas limpezas.

Sobre a escola, o José confessa que inicialmente gostou da experiência de aprender, mas que depois se começou a faltar e a saída da escola aconteceu antes que tivesse concluído a escolaridade obrigatória em vigor (6 anos). Os pais até tinham vontade e os meios económicos para que ele e os dois irmãos pudessem continuar na escola, mas o José diz que não gostava de lá andar. Recorda uma professora que ralhava e batia muito e lembra-se de que gostava era do recreio, dos jogos e dos colegas. Sobre a decisão de saída da escola, apresenta-a como tendo sido sua e justifica-a socorrendo-se de dois argumentos/motivos distintos. Por um lado, a vontade de ir trabalhar impulsionada por colegas mais velhos que já trabalhavam e que tinham dinheiro no bolso e uma bicicleta; e por outro, esta ideia em forma de disposição coletiva que naquele tempo vigorava na zona em que nasceu e cresceu, de que era normal terminar o 1º ciclo e sair da escola para ir trabalhar.

Tinha dez anos quando começou a trabalhar para o pai, ainda andava na escola. Aos catorze anos já tinha um patrão, embora não tivesse contrato. Trabalhava na distribuição de bebidas, a carregar caixotes e dali passou para uma serração, na qual esteve cerca de dois anos. Era perto de casa, e os dias eram passados a carregar e a arrumar as madeiras que caíam das máquinas em pequenas pilhas. A construção civil aparece logo a seguir, área na qual continua a trabalhar até hoje. De servente a pedreiro e ladrilhador, que

confessa ser o que gosta realmente de fazer, passou a empreiteiro. A crise económica de 2008, atirou-o para o desemprego, tinha uma empresa que teve de fechar e durante esse período adoeceu. Foi operado e esteve algum tempo a receber subsídio de desemprego. Nunca procurou outra área, ou outro emprego, e atualmente continua a trabalhar na construção, como pedreiro, mas já não como patrão que diz que não quer voltar a ser. Vai fazendo alguns biscates sempre que lhe sobra tempo.

Casou aos 29 anos, a mulher tem o ensino secundário e trabalha numa farmácia e juntos têm um filho (rapaz), que está a frequentar o ensino superior, numa universidade privada, para ser comissário de bordo. À data da entrevista o filho tinha ido para o Canadá e estava com dúvidas sobre se queria concluir o ensino superior.

Ao longo da sua trajetória, o José não regressou a processos formais de educação, diz que nunca teve vontade, e que com esta idade e com o histórico de doenças que tem já não tem cabeça para aprender.

9 – Sem projetos de vida, a vida foi acontecendo demasiado depressa e hoje não tem tempo para nada | “na agricultura não é preciso muito” | “não tenho vocação para estar fechada, sou galinha do campo”

A Marta tem 55 anos e o 2º ciclo do ensino básico. Nasceu e cresceu numa aldeia do concelho de Torres Vedras, perto da praia. O pai tinha mais 30 anos do que a mãe, e o agregado familiar era composto pelo casal e oito filhos, embora um tivesse falecido ainda bebé. Filha de pais analfabetos, o pai era agricultor e a mãe tratava da casa e dos animais. Os pais obrigaram todos os filhos a frequentar o 1º ciclo, os irmãos não gostavam da escola e acabaram por sair, uns com o 4º ano, outros mesmo sem o terminar, mas a Marta diz que nunca se sentiu obrigada a andar na escola.

Refere que teve uma infância privilegiada, porque teve a oportunidade de frequentar o jardim infantil comunitário. As famílias que moravam naquela localidade eram numerosas, tinham entre sete e oito filhos, e um grupo de pais, com o apoio da igreja, terá criado esta resposta educativa. Tinha quatro anos quando estreou aquele jardim de infância, e diz que foi a primeira rapariga frequentá-lo.

Da escola primária, tem boas recordações das professoras e das aprendizagens, principalmente das histórias e das cantigas. Cresceu entre tarefas que cruzavam diferentes contextos, tarefas de casa (domésticas e animais), da escola (a pedido das professoras), da igreja (distribuir comida aos mais carenciados). A transição para o 2º ciclo do ensino

básico obrigou-a a sair da sua comunidade, e a Marta confessa que foi muito doloroso porque eram demasiadas coisas para aprender ao mesmo tempo. Reprovou, o que fez com que o 6º ano tivesse sido repetido duas vezes, entre os motivos parece estar uma mudança de escola entre o 5º e o 6º ano, que fez com que as disciplinas e o método de aprendizagem fossem muito diferentes. A escolaridade obrigatória em vigor quando saiu da escola eram seis anos (DL 538/79 de 31.12), pelo que, apesar das reprovações a Marta conseguiu concluí-la. A saída da escola foi determinada pelo pai, e coincidiu com o nascimento da irmã mais nova de quem teve de ir ajudar a mãe a tomar conta, ficando em casa.

O primeiro trabalho, sem contrato foi aos 14 anos, na área da hotelaria. No primeiro ano tinha de limpar e deixar em ordem sete quartos, servir à mesa, ajudar a fazer os almoços na cozinha, lavar a roupa à mão e passar a ferro. Trabalhou aqui até aos seus 20 anos, altura em que foi para a cidade servir à mesa, na área da restauração. Esteve nesse restaurante cerca de dois anos, foi fazendo o enxoval e preparando a vida para se casar.

Quando se casou, deixou de trabalhar no restaurante. O casamento trouxe-lhe o campo e a agricultura biológica, área na qual trabalha há 21 anos. Da produção ao consumidor, a Marta acumula funções e atualmente também é vendedora no Mercado Municipal dos produtos que ela e o marido plantam e colhem. O casal tem três filhos, um rapaz e duas raparigas. São atualmente três adultos, o rapaz é licenciado em motricidade humana, uma das filhas é licenciada em Química e trabalha como Engenheira Química numa farmacêutica, e a outra enveredou pelas artes, canta, dança, e tem pouca estabilidade económica. O trabalho intensivo da agricultura deixou sempre pouco tempo livre para outros interesses e fez com a que a vida tivesse passado sempre demasiado depressa.

Ao longo da sua trajetória de vida a Graça refere que nunca sentiu necessidade de aumentar a sua escolaridade, e diz que se um dia já não conseguir trabalhar no campo se vai dedicar a cuidar de idosos, área para a qual considera que, também, não precisará de mais escolaridade do que a que já detém.

10-De Moçambique para Portugal: a história de um filho de um retornado

O Válter tem 55 anos e o 2º ciclo do ensino básico. Nasceu em Moçambique, onde viveu até aos 11 anos, num agregado familiar composto pelo pai, pela mãe e dois irmãos. O Válter é o irmão mais velho. Com o 1º ciclo do ensino básico, a mãe era doméstica e tomava conta dos filhos. O pai tinha o 1º ciclo do ensino básico, era cortador num talho e

era dono do seu próprio estabelecimento. No que concerne aos seus irmãos mais novos, ambos estudaram até ao 3º ciclo do ensino básico.

A sua narrativa dá conta de uma vida vivida a dois tempos, uma primeira infância em Moçambique, e a vida que encontrou depois de chegar a Portugal.

Em Moçambique a infância foi despreocupada e feliz e aconteceu entre brincadeiras de rua, como jogar à bola, ao berlinde e às cinco pedras, andar de bicicleta, e a frequência de um colégio Marista, no qual concluiu o ensino primário (1º ciclo do ensino básico). O colégio era grande, tinha alunos da primária até ao 12º ano. A educação era rígida, regida por valores cristãos, mas o Válter refere que existia um espírito de entreajuda entre os mais velhos e os mais novos. Foi lá que frequentou vários desportos em idade escolar e que descobriu o gosto pela bicicleta. Diz que o clima tropical é uma coisa que fica gravada na memória.

A vinda para Portugal foi uma decisão tomada em 48h, imposta pelo contexto de guerra que estava a acompanhar o processo de descolonização. Foi uma fase muito difícil na vida da família. O destino teve como referência a localidade de origem do pai, uma pequena aldeia do município de Mafra. Já em Portugal, e através de um padrinho, o pai arranhou um trabalho na fábrica da Trinaranjus e Laranjina C. A mãe, que estava grávida do terceiro filho, continuou em casa a tomar conta dos filhos. O Válter, que tinha iniciado o 5º ano do 2º ciclo em Moçambique acabou por não o conseguir continuar no ano letivo em que chegou, tendo de esperar em casa pelo arranque do ano letivo seguinte.

O Válter lembra-se do grande contraste que sentiu, quando aos 11 anos veio morar para Portugal, desde o clima, porque chegaram no Inverno e estava muito mais frio, passando pelos hábitos de higiene, porque em Portugal só se tomava banho uma vez por semana. Na escola, a relação entre rapazes e raparigas tinha muitas regras novas que ele não compreendia e durante os primeiros tempos, quando havia festas nas aldeias, os foguetes lembravam-no da guerra e faziam com que se assustasse e escondesse debaixo da cama. Mas houve mudanças que foram mais marcantes nesta transição, em Portugal, e sem perceber porquê, o Válter era apontado na rua como o filho de um retornado. Recordar-se que foi sentindo, com o passar do tempo, e através de diferentes experiências, mesmo entre crianças da mesma idade, que ser-se filho de um retornado significava não se ser aceite. Ao mesmo tempo, a vinda para Portugal tinha exposto o agregado familiar do Vítor a uma condição socioeconómica mais frágil, e o facto de só ter um par de ténis

e duas ou três t-shirt que ia repetindo, mesmo ao fim-de-semana, era motivo de chacota pelas outras crianças.

A entrada para a escola, quase um ano depois, acentuou este sentimento de que era diferente, de que não era aceite. Percorria, a pé, cerca de 3km para não ter de gastar dinheiro no autocarro e levava como almoço apenas um pão com manteiga. As outras crianças levavam refeições diferentes e dinheiro para comprar bolos à porta da escola. A escola em Portugal era diferente do colégio Marista, não só no edificado, mas nos próprios professores. Era a escola do pós-25 de abril, apesar de ele não saber o que é que isso significava, uma vez que em Moçambique e sendo criança estava demasiado longe do que se passava na “Metrópole”. Tinha passado de uma escola de rigor para uma escola de liberdade e proximidade entre professores e alunos/as. O percurso escolar foi sendo feito com algumas dificuldades em algumas áreas, mas sem poder aceder a algum tipo de apoio, porque não havia dinheiro para isso. Quando reprovou, no 7º ano, diz que decidiu sair.

Refere que saiu por vontade própria, contrariando a vontade da mãe, porque ele queria ir trabalhar. Sentia, como irmão mais velho, que tinha essa responsabilidade de contribuir economicamente para o agregado familiar. Apesar de não ter continuado a estudar, o Válder concluiu os seis anos de escolaridade obrigatória em vigor.

Assim, e com 14 anos foi pedir emprego à fábrica Trinaranjus. Esteve durante um ano e meio na linha de montagem e depois, movido pela curiosidade, perguntou ao patrão se podia aprender eletricidade. Esteve cerca de um ano a aprender com o eletricitista da fábrica, e depois começou a fazer a manutenção elétrica das máquinas. O gosto pela bicicleta, que trouxe de Moçambique, foi acompanhando o seu crescimento e enquanto trabalhava nesta fábrica tornou-se desportista profissional de ciclismo. Esta profissionalização fez com tivesse de sair da fábrica, na qual trabalhava há cerca de seis anos, para se dedicar aos treinos. Manteve-se como profissional durante cinco anos, mas acabou por sair numa altura em que quiseram baixar os seus honorários. Depois do ciclismo, foi trabalhar com o sogro numa empresa de camionagem, na qual exerceu o cargo de camionista. Depois de lá ter trabalhado durante dois anos saiu e foi trabalhar por conta própria no ramo da eletricidade. Assim permaneceu, entre a eletricidade da construção civil e mais tarde a eletricidade na indústria, até ir trabalhar como técnico de manutenção para uma empresa de mobiliário urbano. É, principalmente, durante esta fase que a educação não formal surge como necessidade e investimento. O Válder começa,

então, a frequentar uma diversidade de formações técnicas, em Portugal e fora de Portugal, para desenvolver as suas competências nesta nova área da manutenção. Mais tarde, e noutra empresa, passou a exercer funções de formador de material didático. Deixou os serviços de eletricista e de técnico de manutenção que fazia paralelamente, e dedicou-se a 100% a esta empresa. No entanto, com a crise económica de 2008 a empresa, que era espanhola, sentiu a necessidade de cortar despesas e despediu o Válder.

Confessa que a experiência do desemprego foi demasiado longa e dura, mas fez com que passasse a olhar para os desempregados que via na fila do Centro de Emprego de outra forma, respeitando-os na sua condição. Durante o período em que esteve desempregado foi tentar a sua sorte para África, regressando a Moçambique. Abriu com alguma rapidez uma empresa de manutenção e começou a trabalhar, só tendo regressado a Portugal seis meses depois. Quando regressou a Portugal para rever a família tinha uma oferta de trabalho à sua espera, numa fábrica de chocolates. Resolveu aceitar, porque lhe permitia estar mais perto dos filhos e da mulher, e era onde se encontrava a trabalhar como técnico de manutenção à data da entrevista.

Tinha 24 anos quando se casou, a esposa já estava grávida do primeiro filho do casal. Tiveram dois filhos, o filho (rapaz) frequentou o ensino superior em duas áreas diferentes, engenharia e turismo, mas não concluiu. Atualmente, está a trabalhar. A filha tem um mestrado na área da psicologia do desporto, mas depois de o concluir percebeu que afinal não queria seguir profissionalmente aquela área, tendo-se voltado a licenciar, mas em desporto. Atualmente, trabalha num ginásio. A esposa do Válder trabalha na Junta de Freguesia como administrativa, tinha apenas o 3º ciclo do ensino básico, mas já em adulta e através da Iniciativa Novas oportunidades concluiu o 12º ano. O Válder e a esposa vivem numa aldeia do concelho de Torres Vedras.

Ao longo da sua trajetória e apesar de ter frequentado algumas modalidades de educação não formal, o Válder não regressou à educação formal. Entre a falta de tempo e o descrédito das ofertas de Educação e Formação de Adultos que conheceu através da esposa, o aumento da escolaridade só surge enquanto projeto futuro se puder ser concretizado através da “dignidade e qualidade de ensino” que só reconhece nas ofertas escolares.

Não é para mim, é para os outros

11– Do campo para a costura: era uma vez uma aldeia em que eram poucas as crianças que podiam continuar na escola depois da 4ª classe

A Amélia tem 53 anos e o 1º ciclo do ensino básico. Nasceu em casa, e cresceu numa pequena aldeia do concelho de Torres Vedras. Nessa aldeia não havia nem água, nem eletricidade, nem esgotos. As pessoas viviam do campo e com muitas dificuldades.

Filha de pais analfabetos, que nunca frequentaram a escola e sempre trabalharam no campo, por conta de outrem, a Amélia é a irmã do meio de três filhos do casal. A Amélia e o irmão mais velho têm o 1º ciclo do ensino básico, o mais novo frequentou a escola até ao 7º ano do 3º ciclo do ensino básico.

A entrada na escola acontece quando ela tinha seis anos, não houve creche ou infantário antes disso. Na data em que entra para a escola a escolaridade obrigatória em vigor era de 6 anos. À escola foram sendo acrescentadas as tarefas de casa, tal como acontecia com todas as raparigas da aldeia. Durante as aulas, a Amélia fazia listas para não se esquecer do que tinha de fazer quando chegasse a casa. Quando o irmão mais novo nasceu, passou a tomar conta dele para a mãe poder ir trabalhar para o campo.

A Amélia gostava da escola, mas diz que não foi possível continuar porque não havia escola do 2º ciclo perto da aldeia em que vivia. Assim, se quisesse prosseguir os estudos, teria de andar a pé cerca de 6km para chegar à escola mais próxima, por que não havia transportes e por que a condição socioeconómica do agregado não permitia que ela fosse de outra forma, uma vez que não tinham transporte próprio, só tinham um burro e uma carroça para ir para a fazenda trabalhar. Tal como ela, muitas outras crianças da aldeia, não continuaram a estudar por não existirem transportes e por que os pais não as conseguiam levar. Desta forma, a Amélia e muitas outras crianças da sua idade, saíram da escola sem concluir a escolaridade obrigatória em vigor. Porém, na altura em que o seu irmão mais novo frequentou a escola, começaram a aparecer os transportes, o que permitiu que ele e outras crianças da aldeia pudessem continuar a estudar. Efetivamente, a Amélia refere que o seu irmão mais novo frequentou a escola até ao 7º ano do 3º ciclo do ensino básico, mas reprovou porque, segundo a mesma, não gostava muito de andar na escola e só terá continuado para cumprir a escolaridade obrigatória em vigor.

Tanto a Amélia como os irmãos começaram a trabalhar cedo, mas sem sentirem a obrigação de contribuir para o agregado. Tudo o que ganhavam era para eles. Todos trabalharam no campo, para ajudarem os pais no terreno que pertencia ao agregado

familiar. O irmão mais velho começou a sua vida profissional no campo a trabalhar por conta de outrem, mais tarde acabou por se tornar pedreiro da construção civil e atualmente é operador de máquinas numa fábrica de transformação alimentar. O mais novo nunca quis trabalhar no campo e foi aprender pintura da construção civil. A Amélia, que sempre ajudou a mãe em casa e a tomar conta do irmão mais novo, começou a trabalhar na vindima por conta de outrem aos 14 anos. Foi trabalhar para uma empresa que tinha alguns terrenos agrícolas (hortas), ia vindimar e só regressava a casa no fim-de-semana. Aprendeu a costurar nos tempos livres, em que não havia trabalho no campo, com uma senhora de uma aldeia perto da sua. Naquela altura, o trabalho do campo era a solução possível na ausência de outras oportunidades, como tinha aprendido costura, aos 16 anos a Amélia pôde deixar o trabalho no campo e foi trabalhar para uma fábrica de camisas na qual esteve durante 18 anos.

A saída de casa dos pais aconteceu depois de ter casado, aos 25 anos. O marido tem o 2º ciclo do ensino básico, mas frequentou um curso de pesca em Algés que lhe permitia concluir o 3º ciclo do ensino básico, mas não o concluiu porque começou a sair para a pesca. É pescador por conta de outrem e natural de uma outra aldeia piscatória do concelho de Torres Vedras. Atualmente moram na casa que era dos pais dele. Têm duas filhas, uma com 27 e outra com 21 anos. A mais velha tirou um curso profissional de Técnico/a de apoio à gestão, começou logo a trabalhar. Mais tarde um patrão desafiou-a a ingressar no ensino superior na mesma área. Atualmente trabalha como diretora de marketing. A mais nova também tirou um curso profissional de nível 4, na área do design gráfico e quer seguir para a Universidade, mas tal como a irmã quer ser ela a pagar as propinas. Presentemente, está a trabalhar em transporte de doentes numa Associação da aldeia onde moram.

Relativamente à Amélia, depois de se ter fartado do ambiente da fábrica de camisas, foi trabalhar para uma Confeitaria (indústria do ramo alimentar) que existia perto da sua casa. Saiu algum tempo depois quando a sogra precisou de alguém para cuidar dela. Atualmente é costureira por conta própria, a partir de casa, o que lhe permite ir cuidando agora dos pais.

Ao longo da sua trajetória de vida a Amélia nunca pensou em retomar a educação formal, diz que a falta de tempo e o facto de deter apenas o 1º ciclo do ensino básico foram contribuindo para o seu afastamento. São os mesmos motivos que justificam que o aumento da escolaridade não integre os seus projetos futuros.

12 – “Aqui e agora”: viver com dificuldades financeiras

O Joel tem 51 anos e o 1º ciclo do ensino básico. Apesar de ter frequentado o 5º ano do 2º ciclo do ensino básico, não o concluiu, tendo abandonado a escola antes do cumprimento da escolaridade obrigatória em vigor (6 anos). Nasceu e cresceu numa aldeia do concelho de Torres Vedras, perto do mar, numa família com seis filhos e muitas dificuldades financeiras. O pai tinha o 1º ciclo do ensino básico e era cozinheiro e a mãe tinha o 2º ano do 1º ciclo do ensino básico e trabalhava nas limpezas. Dos seis filhos, só um é que estudou até ao 2º ciclo do ensino básico, os restantes ficaram pelo 1º ciclo. De acordo com o Joel, não gostavam de “estudar” e cedo integraram o mercado de trabalho, para contribuírem para o orçamento familiar.

O Joel foi para a escola com seis anos e apesar de dizer que gostava de lá andar, confessa que não gostava dos trabalhos de casa, porque preferia brincar. Lembra-se de uma professora que dava muitas reguadas, mas foi tendo um professor por ano, e para si a principal diferença entre eles estava na frequência com que batiam nos/as alunos/as. O trabalho foi acontecendo em concomitância com a escola, a família tinha animais e era preciso ajudar a cuidar deles. O abandono da escola antes da conclusão da escolaridade obrigatória em vigor (6 anos), é apresentado como decisão própria e justificado a partir de dois motivos distintos, por um lado o facto de não gostar da escola, por outro a “vontade” de ir trabalhar. Os pais não queriam que ele abandonasse a escola, mas enquanto os/as colegas e amigos/as andavam bem vestidos, em sua casa passavam-se algumas necessidades, pelo que ele queria ir trabalhar para ganhar o seu próprio dinheiro e poder comprar as suas coisas.

Morou em casa dos pais até aos 21 anos, mas o primeiro trabalho foi aos 9 anos de idade, a vender farturas na praia. No ano seguinte, diz que foi trabalhar para uma carpintaria, na qual permaneceu até aos 19 anos, trabalhava muitas horas por dia. A pintura da construção civil aparece depois, como resultado da procura por uma vida melhor. Começou como aprendiz, por conta de outrem, e hoje tem a sua própria (micro) empresa, com três a quatro trabalhadores. Casou-se aos 21 anos, e foi pai de uma rapariga que, atualmente trabalha num café, enquanto frequenta o ensino superior numa universidade privada. Não sabe explicar qual é o curso, nem há quanto tempo é que ela está na universidade, mas confessa que sente que a filha já lá está há tempo a mais.

Ao longo da sua trajetória de vida, o Joel não retomou a educação formal, por considerar que a escolaridade que tem é suficiente, e por defender que a sociedade precisa

de todas as profissões, inclusive daquelas que não necessitam de saber mais do que ler e escrever. São os mesmos motivos que apresenta para explicar por que razão aumentar a sua escolaridade não integra os seus projetos futuros.

13- De Angola para o Alentejo, do Alentejo para o Algarve, do Algarve para a Suíça e da Suíça para o Oeste: uma história de mobilidades

O Hélio tem 49 anos e o 3º ciclo do ensino básico. Nasceu e cresceu em Angola, sem um lugar fixo para morar, porque o agregado familiar, composto pelos pais e por quatro irmãos mais novos, acompanhava o pai nas suas deslocações profissionais. O pai é motorista de máquinas, nasceu na Madeira de onde saiu com a família quando tinha 11 anos para ir morar para Angola. Tinha o 1º ciclo do ensino básico quando lá chegou e já foi lá que estudou até ao 3º ciclo do ensino básico (antigo 5º ano). A mãe é do Alentejo e tem o 1º ciclo do ensino básico, depois de sair da escola foi trabalhando no campo com a família até se casar. Depois do casamento dedicou-se à casa, tornando-se *doméstica*. Os irmãos do Hélio são mais novos, a irmã tem um bacharel em informática e dá aulas numa escola secundária no Alentejo, um dos irmãos tem o 3º ciclo do ensino básico e é GNR no Algarve, e o irmão mais novo que frequentou o ensino secundário, trabalha como vigilante.

Para o Hélio, a escola primária começou em Angola, quando tinha apenas cinco anos. Lembra-se que a professora era uma jovem portuguesa muito bonita e que a mãe achava que ele gostava muito da escola, quando na verdade ele diz que gostava era da professora. Quando o Hélio tinha seis anos, a família é forçada a deixar Angola (guerra) e a ir para Portugal. A mãe e os filhos vieram à frente, apenas com a roupa que tinham no corpo. O pai ficou mais uns meses para ver se conseguia recuperar alguma coisa que ajudasse a começar uma vida nova em Portugal. Quando chegaram, e até se conseguirem organizar ficaram em Tires, em instalações cedidas pelo governo para os retornados. Foi durante esse ano passado em Tires que frequentou o 2º ano da escola primária. Dali foram viver para a terra da família materna, no Alentejo, por ser o sítio em que as casas eram mais baratas. Foi lá que concluiu o 1º ciclo do ensino básico, apesar de ter reprovado no 3º ano (3ª classe). Sobre esta reprovação refere, com alguma mágoa, que não terá sido resultado de uma má avaliação, ou da existência de dificuldades de aprendizagem, mas sim de uma questão de organização da própria escola, uma vez que se encontrava sobrelotada. O restante percurso, apesar da mudança de país e de escola(s) foi decorrendo sem

sobressaltos ou interrupções até ao 7º ano do 3º ciclo do ensino básico, quando o Hélio volta a reprovar, mas desta vez por ter tido negativas. Ainda frequentou a escola até aos 17 anos, mas sempre sentiu dificuldades na leitura. A escolaridade obrigatória em vigor quando entrou na escola era de seis anos, mas quando saiu já era de nove anos. Aconselhado pelo pai, que queria que ele continuasse a estudar, foi tirar um curso profissional na área de hotelaria, cozinha e pastelaria no Algarve. Esteve lá um ano e meio e lembra-se que foi muito duro, porque foi sozinho do Alentejo para o Algarve e ficou lá a morar, mas que ainda assim o conseguiu concluir.

Depois de terminar o curso voltou para o Alentejo e foi trabalhar em restaurantes. Já a trabalhar e por causa de uma rapariga de quem gostava, inscreve-se no 10º ano para poder ficar na mesma turma, mas não o chega a concluir. O trabalho em restaurantes foi-se mantendo, mas a determinada altura, farto das condições de trabalho no Alentejo e tal como outros jovens da sua idade resolve emigrar para a Suíça. Por lá, também trabalhou na restauração, mas sem nunca se conseguir legalizar. Aguentou até ao máximo que conseguiu, mas depois viu-se forçado a regressar.

De volta ao Alentejo, tenta ingressar na GNR, mas não passa nos exames. Mais tarde, na altura em que decorre a Expo 98, candidata-se à Polícia de Segurança Pública, consegue ficar, e sai do Alentejo para ir viver para Lisboa. Atualmente, o Hélio é PSP numa cidade do litoral oeste, é casado e tem dois filhos em idade escolar. A mais nova está no 1º ciclo do ensino básico e o mais velho no 3º ciclo do ensino básico. A esposa tem o 12º ano e trabalha como administrativa numa escola de línguas.

Ao longo da sua trajetória de vida, o Hélio nunca mais regressou à educação formal, apesar de ainda ter pensado em frequentar o 12º ano. A falta de tempo e as responsabilidades familiares obrigaram-no a colocar esse projeto na gaveta e, atualmente, não sabe se alguma vez o irá conseguir concretizar.

14– Viver com dificuldades financeiras e à procura de melhores condições de vida

A Joana tem 44 anos e o 1º ciclo do ensino básico, nasceu e foi crescendo em pequenas aldeias de diferentes localidades do concelho de Sintra. As mudanças de casa estavam relacionadas com a procura de ofertas de trabalho que oferecessem salários mais elevados ao pai e, por conseguinte, melhores condições de vida para a família. A mãe, que tem apenas o 1º ciclo do ensino básico (a 4ª classe), era doméstica e tomava conta dos cinco filhos, mas quando estes foram para a creche ia fazendo umas horas no campo e como

empregada de limpeza, para contribuir para um orçamento familiar que apresentava muitas carências. O pai também tem o 1º ciclo e trabalhava como motorista de pesados, conduzia camiões de desterro.

O agregado familiar era composto pelo casal e cinco filhos. A Joana é a irmã mais velha, e os seus irmãos permaneceram mais tempo na escola, detendo entre o 2º ciclo e 3º ciclo do ensino básico. A Joana ainda chegou a frequentar o 5º ano do 2º ciclo do ensino básico, duas vezes. Na primeira vez, refere ter sido atropelada por um autocarro, ficando gravemente ferida, pelo que não conseguiu terminar o ano letivo. Na segunda tentativa, a distância entre a casa e a escola era grande e a Joana diz que a tinha de percorrer a pé e de autocarro, o que fazia com que demorasse muito tempo a chegar. No entanto, apesar de referir que a saída da escola foi fruto da sua própria decisão e escolha, o motivo apresentado para a justificar acabou por ser a necessidade de ir trabalhar para ganhar algum dinheiro. A Joana queria trabalhar para ajudar (financeiramente) a mãe e os irmãos e ainda conseguir comprar outras coisas para si (com ténis e roupa). Desta forma, saiu da escola sem concluir a escolaridade obrigatória em vigor, que naquela altura estava em fase de transição dos seis para os nove anos.

Saiu da escola com 11, 12 anos, mas afinal não pôde ir logo trabalhar, pelo que ficou em casa a ajudar a mãe nas tarefas do dia-a-dia. Ainda assim, começou a trabalhar cedo nas limpezas, através de conhecimentos da mãe. Logo que a idade lhe permitiu, candidatou-se à função de operária numa fábrica têxtil, na qual ficou até aos seus 21 anos. Trabalhava das 7h da manhã à meia-noite para conseguir ganhar algum dinheiro extra. Teve sempre a mesma função, e só saiu por que ficou doente e a fábrica estava em processo de insolvência. Depois de estar em casa mais de um ano a recuperar da doença, acabou por ir trabalhar. De manhã trabalhava num café e à tarde numa pequena mercearia. Trabalhava sem descontos, e acabou por se candidatar a uma oferta para ser costureira numa fábrica de toldos. Trabalhou nessa fábrica durante oito anos. Saiu porque as colegas foram saindo, uma a uma para trabalhos mais perto de casa e porque encontrou um outro trabalho na mesma área, numa outra fábrica de toldos, que lhe pagava mais e era mais perto de casa, ou seja, exigia gastar menos dinheiro em deslocações num ordenado que já era, por si só, pequeno. À data da entrevista, era nesta fábrica de toldos que a Joana se encontrava a trabalhar como costureira/operária.

Casou-se com 20 anos, o marido tem mais 10 anos do que ela, e foi emigrante em França. Por lá, diz ter frequentado o 12º ano num curso de electricista, mas nunca

conseguiu tratar da equivalência em Portugal. É bombeiro voluntário, tirou a carta de pesados e tem trabalhado como motorista, embora vá oscilando entre o emprego e o desemprego. Têm dois filhos rapazes, um a frequentar o 3º ciclo do ensino básico e o outro que concluiu um curso profissional como técnico Auxiliar de ação médica (12º ano, nível 4), embora estivesse, à data da entrevista, a trabalhar numa empresa de vidros. Atualmente, a Joana, o marido e o filho mais novo vivem numa aldeia do concelho de Sintra.

Ao longo da sua trajetória de vida a Joana não voltou à educação formal para aumentar a sua escolaridade. Reconhece que poderia ter outras condições de vida se fosse mais escolarizada, e que se pudesse tinha estudado até ao 3º ciclo do ensino básico para ser polícia, mas diz que se sente feliz com o que tem e que, por isso, não pensa em regressar à “escola”.

15 - É ter tudo e não ter nada: uma história em que o trabalho absorveu o tempo

O Joca tem 43 anos e o 2º ciclo do ensino básico. Nasceu e cresceu numa aldeia do concelho de Torres Vedras, num agregado composto pelos pais e uma irmã mais velha. O pai tem o 1º ciclo do ensino básico, foi pastor de ovelhas, foi servente de pedreiro, esteve cerca de três anos como militar em Timor, mais tarde aprendeu a profissão de cortador e trabalhou em talhos até comprar o seu próprio negócio. A mãe também tem o 1º ciclo do ensino básico e trabalhava no campo antes de se ter casado. Quando o pai do Joca comprou o seu próprio talho, com ajuda financeira do pai que vendeu algumas ovelhas, a mãe foi trabalhar com ele.

A irmã do Joca, tal como ele, tinha apenas o 2º ciclo do ensino básico, trabalhou no talho da família com os pais durante muitos anos, mas depois, quando fez 40 anos divorciou-se e quis mudar de vida. Nessa altura, retomou a educação formal e tirou o 12º ano através de uma modalidade de educação e formação de adultos, que o Joca não consegue explicar ou designar.

Para o Joca o trabalho do campo começou ainda antes de ter ido para a escola. Com quatro anos já conduzia tratores e nunca brincou com outras crianças para além da irmã. A família nunca teve férias, e os dias eram absorvidos pelas tarefas que o campo trazia. Não frequentou infantários, nem creches, pelo que quando a mãe ia trabalhar ficava ora com a avó materna, ora no campo com o tio materno que o ensinou a conduzir tratores. Foi para a escola com cinco anos, lembra-se que os trabalhos de casa eram uma guerra e

que dava muitos erros. Quando percebeu que a sua rotina ia mudar (deixar o campo e a casa da avó), deixou de querer ir para a escola. As memórias que tem do 1º ciclo são de uma professora muito rígida, que lhe pôs orelhas de burro quando dava erros nas composições e que dizia à mãe, à frente dele, que ele era burro e que, por isso, não ia conseguir acabar o 1º ciclo. Quando entrou para o 2º ciclo o Joca tinha 9 anos e foi com a família morar para a cidade, para ficar mais perto da escola e do Talho no qual trabalhavam o pai, a mãe e a irmã. O campo tinha ficado para trás. Frequentou a escola até o sexto ano porque sabia que precisava deste nível de escolaridade para tirar a carta de condução, mas não gostava de estar na escola.

Na vida do Joca, o trabalho no talho começou muito cedo, aos fins-de-semana fazia parte das suas tarefas ajudar os pais e a irmã, mas foi aos 11 anos, depois de sair da escola que começou a trabalhar todos os dias. Diz que a saída da escola, antes da conclusão da escolaridade obrigatória em vigor (9 anos), aconteceu por vontade própria contrariando o desejo da mãe que ainda o inscreveu no 7º ano do 3º ciclo do ensino básico. O Joca diz que se recorda de lhe ter prometido que voltaria mais tarde, mas até hoje não o fez. Refere que nunca gostou da escola, e que ganhou cedo o vício do trabalho e diz que não se arrepende de ter saído da escola, mas sabe que foi uma decisão que acabou por fazer com ele perdesse muita coisa enquanto foi adolescente, sobretudo as amizades.

Apesar de considerar que teve uma educação demasiado focada no trabalho, diz que teve uma infância boa, porque gostava de andar no campo e ao contrário dos pais nunca lhe faltou nada.

Atualmente, é casado e tem uma filha com 13 anos a frequentar o 8º ano. A mulher tem o 12º ano, trabalhava numa loja dos 300 escudos quando a conheceu. Depois de casarem passou a trabalhar com o Joca e a restante família no talho. Há alguns anos tornou-se sócio-gerente do seu próprio talho e hoje diz que a vida de trabalho que sempre teve lhe trouxe uma vida desafogada financeiramente, embora continue sem saber o que são férias e fins-de-semana.

Ao longo da sua trajetória o Joca nunca regressou, ou sentiu necessidade de regressar, à educação formal para aumentar a sua escolaridade. Refere que nunca sentiu que deter o 2º ciclo do ensino básico fosse uma desvantagem, e diz-se crente de que nem todos/as podem ser doutores, motivo que utiliza para justificar a ausência de um projeto futuro de retorno à “escola”.

Sei que é preciso, mas agora não

16 – “Arrependo-me de ter saído da escola, mas de trabalhar nunca”

A Rosa tem 28 anos e o 2º ciclo do ensino básico, embora tenha frequentado o 3º ciclo e concluído o 8º ano. Nasceu e cresceu numa vila do município de Peniche. O seu agregado familiar era uma família recomposta, o pai era divorciado e tinha outros filhos. Na mesma casa vivia a mãe da Rosa, uma irmã mais nova e o pai. O pai terá frequentado o 1º ano de um curso de arquitetura e começou a trabalhar muito cedo com o pai numa barbearia, na qual fazia a barba aos mortos. Depois foi trabalhar na restauração de barcos, mas teve um acidente de trabalho que o deixou praticamente invisual e o Estado reformou-o por invalidez. Como precisava de trabalhar, foi arrançando trabalhos na construção civil, como pedreiro, pintor, o que aparecesse, mas apenas como biscates que complementavam a reforma que recebia. Atualmente, o pai já não trabalha na construção civil, toma conta de um senhor idoso. A mãe tem o 1º ciclo do ensino básico, antes da Revolução de 25 de abril de 1974 foi cozinheira e governanta na casa do Francisco Sá Carneiro, depois tomou conta de um senhor idoso até este falecer, e de momento a mãe trabalha na agricultura. A irmã é oito anos mais nova e sempre gostou de ler e de estudar, embora tenha reprovado no 9º ano do 3º ciclo, por motivo de doença. À data da entrevista estava a frequentar uma licenciatura em literatura.

Para a Rosa, a escola começou aos seis anos, até lá ficava com a mãe e com o *avô*, que na verdade era o senhor de quem a mãe tomava conta. Recorda-se que a professora tinha perdido uma filha, e diz que, talvez por isso, fosse muito rígida e batesse tanto nos/as alunos. Acabou por deixar a profissão no final do 1º ciclo, mas o impacto dessa rigidez e desse método nos/as alunos/as, *ter-se-á*, segundo a Rosa, refletido na falta de preparação que sentiu ter no início do 2º ciclo. Apesar de referir que foi uma transição complicada e que foi difícil de aprender, no 5º e no 6º ano, a Rosa diz ter sido quadro de honra da escola, conseguindo ter ótimos resultados. Porém no 3º ciclo a Rosa diz que foi uma aluna complicada, *refilona* e defensora dos mais pobres e mais vulneráveis, batendo naqueles que os marginalizavam. Também tinha uma atitude desafiante para com os professores de quem não gostava tanto. Mas as reprovações começaram no 8º ano do 3º ciclo, quando tinha 13 anos. A primeira coincidiu com a overdose e morte de um irmão mais velho (filho do pai), situação que considera que a marcou e revoltou imenso. Reprovou duas vezes no 8º ano, entre faltas e negativas. Passou por uma depressão e o comportamento da escola foi piorando ao longo desse tempo. Nessa mesma altura, quis começar a

trabalhar e, por isso, foi trabalhar num café durante as férias de Verão. Continuou na escola depois das reprovações, porque a mãe a obrigava. Com as reprovações foi perdendo as suas referências, os amigos que faziam com que a escola fosse o seu ambiente e um lugar no qual gostava de estar. Ainda frequentou o 9º ano, mas sem o concluir. A mãe queria que ela continuasse, o pai respeitava o que a filha decidisse, mas apesar de não ter sido uma decisão pacífica, a Rosa diz que foi ela que não quis ir mais, que não quis continuar. Queria ir trabalhar, queria ser independente, não queria ter ninguém a chateá-la. Ainda assim, concluiu depois de ter saído a componente profissional de um curso de hotelaria como empregada de mesa, mas diz que não quis a certificação escolar. A Rosa saiu da escola sem concluir os nove anos de escolaridade obrigatória em vigor.

Depois de trabalhar em cafés e bares, que foi ajudando a gerir, trabalhou numa papelaria. Atualmente trabalha em casa de um senhor idoso de quem toma conta. Não tem um contrato, mas é um trabalho que consegue compatibilizar com o seu recente papel de mãe e com os horários escolares do filho. Casou aos 24 anos, o marido tem o 9º ano e trabalha como chefe de reparações numa empresa de carroçarias. Têm um filho com dois anos que está na creche. O marido é divorciado e tem um filho do primeiro casamento a frequentar o 1º ciclo do ensino básico, que vive com a mãe, mas que de vez em quando vai passar algum tempo com o pai, com a Rosa e com o irmão mais novo.

No seu discurso, a Rosa oscila entre o arrependimento de não ter concluído pelo menos o 3º ciclo do ensino básico e o argumento de que a escolaridade não faz assim tanta falta, porque é preciso é saber fazer alguma coisa. Ao longo da sua trajetória de vida vai dando conta de algumas tentativas frustradas de retorno à educação formal, mas refere que entre o trabalho e as responsabilidades familiares, não tem sobrado tempo, nem vontade para as concretizar.

17– A desmotivação foi crescendo, acho que foi desinteresse

O Rui tem 24 anos e o 3º ciclo do ensino básico, nasceu e cresceu numa cidade do concelho de Torres Vedras numa família constituída pelos pais e um irmão mais velho. O pai é arquiteto e a mãe é designer, apesar de ser licenciada em Gestão Hoteleira, e o irmão frequentou o ensino superior num curso de gestão e economia, mas não o chegou a concluir. Viveram sempre sem dificuldades socioeconómicas. Os pais divorciaram-se quando o Rui tinha apenas nove anos de idade, mas a sua rotina acabou por não se alterar muito, uma vez que ficaram a morar na mesma casa e via o pai com regularidade. A

família materna é grande, e o Rui manteve (e mantém) uma relação de proximidade com os avós, tios e primos, e considera que este foi um fator importante na sua construção enquanto pessoa. Refere que recorda uma infância feliz, apesar de alguns períodos mais difíceis.

O seu percurso escolar começou no Jardim de Infância, e a transição para o 1º ciclo fez-se acompanhada por algum receio, uma vez que pensava que seria a partir daquele momento e naquela escola que iria começar a aprender a sério. Desde cedo, o Rui foi tendo acesso a um conjunto de atividades extraescolares que lhe foram dando acesso a outras aprendizagens, como são exemplos o inglês, a música e o desporto. Frequentou uma escola privada até ao 5º ano do 2º ciclo do ensino básico. O primeiro ano do 2º ciclo, foi frequentado durante o processo de divórcio dos pais o que, segundo o Rui, contribuiu para que não tivesse corrido tão bem. Refere que foi uma fase em que fez uma série de ‘disparates’, que o levou a ser ‘convidado’ a sair daquele colégio. Dali foi, contrariado, para outro colégio privado, no qual esteve até ao 7º ano do 3º ciclo do ensino básico. Para o Rui, era para ali que iam todas as crianças que “não sabiam estar” no ensino público. Assim, os *renegados*, como ele os chamou, acabariam por ficar todos juntos na mesma turma. Apesar de ter conseguido ter melhores resultados escolares, porque o ensino era mais individualizado, acaba por pedir aos pais para ir embora daquele colégio. A maioria dos seus amigos estavam na escola pública e era lá que ele também queria estar. Desta forma, do 7º ano ao 10º ano o Rui frequentou a escola pública. No final do 10º ano, que frequentou na área de humanidades, refere ter passado por uma depressão muito séria, que o hospitalizou. Depois disso, mudou de escola e de área (Artes) e voltou a frequentar o 10º ano.

Note-se que, grande parte da sua família trabalha no setor da cultura, o que também poderá ter contribuído para esta escolha. Todavia, o Rui diz que foi procurando áreas nas quais não tivesse de se esforçar muito, porque não gostava de estudar, embora fosse conseguindo ter resultados razoáveis, porque o que retinha de ouvido ia sendo suficiente. Apesar de ter ido para Artes, sabia que ia ficar longe do que realmente já gostava naquela altura que era a música. Fazia parte de uma banda, era baterista, tinha aulas em Lisboa e esse era o seu foco naquela fase. Como se desinteressou pela escola, não chegou a concluir o 10º ano em Artes, tendo saído a meio do ano letivo.

Saiu daquela escola e foi para Lisboa, para uma outra escola e para um curso profissional de música. Apesar de ainda não ser o que ele queria, foi um curso no qual

conheceu muita gente que o compreendia e com quem partilhava muitas coisas desta área. Sentiu que, finalmente, pertencia àquele mundo. As digressões com a banda continuavam e eram cada vez mais frequentes (chegou a tocar todos os dias) e coexistiam com as aulas deste curso profissional. Por esse motivo, as faltas foram-se traduzindo em módulos em atraso, que obrigaram a que fosse repetindo etapas deste percurso o que, de acordo com o Rui, terá contribuído para uma situação de afastamento com o curso e com a escola, tendo acabado por sair. Sobre a saída do curso, considera que foi uma decisão inteiramente sua, que terá contrariado, sobretudo, as expectativas do pai. Quando saiu da escola, e depois das mudanças sucessivas, a escolaridade obrigatória em vigor já era o 12º ano, o que fez com o Rui tivesse abandonado o ensino sem a ter concluído.

Ainda esteve algum tempo sem fazer nada, fora da escola, e sem estar a trabalhar, mas a intervenção da família materna fez com que tivesse ido trabalhar com o tio para aprender música digital e *sound design*. Porém, foi-lhe imposta uma condição, enquanto estivesse a aprender essa profissão, ele teria de frequentar um curso em animação. Inscreveu-se e ainda o frequentou, numa outra escola profissional na qual teria hipótese de concluir o ensino secundário, mas mais uma vez acabou por se desinteressar e desistir. O Rui não queria estar sem fazer nada, mas queria fazer alguma coisa de que gostasse. Atualmente trabalha ligado à música, em *sound design*, as bandas e a bateria têm estado paradas, mas sente que encontrou o seu lugar. Vive em Lisboa e sente-se muito mais lisboeta do que da cidade em que cresceu. Vive com uma namorada, mas os pais continuam a apoiá-lo financeiramente, como por exemplo na renda da casa, na internet, na água, na luz, etc.

Depois das diversas tentativas frustradas de concluir, pelo menos o 12º ano, o Rui não considera um retorno à educação formal. Descrente da escola e do seu método de ensino, considera que tem sorte e que não precisa de ter mais escolaridade do que a que detém para se movimentar no seu meio.

18- Sentia que estava numa prisão. Não gosto de estar fechado

O Joaquim tem 23 anos e o nível 2 (9º ano) de um Curso de Educação e Formação de Jovens (CEF) na área de Operador de Máquinas Agrícolas (CEF). Nasceu e cresceu numa aldeia do concelho de Torres Vedras, num agregado familiar composto pelos pais e por uma irmã mais nova. O pai tem o 2º ciclo do ensino básico e trabalha por conta própria como pedreiro da construção civil. A mãe trabalha como embaladora numa empresa de

frutas e legumes e tem o 1º ciclo do ensino básico. A irmã concluiu um curso profissional de nível 4 como animadora social e atualmente trabalha na padaria de um supermercado. A decisão da frequência, por parte do Joaquim e da irmã, de cursos profissionais foi apresentada como resultado daquilo que foram ouvindo sobre as oportunidades de emprego que esta via concedia e facilitava.

Considera que teve uma infância e adolescência normal, mas diferente de outras crianças e jovens porque foi vivida fora dos telemóveis e dos computadores. Não gostava de ficar fechado em casa, e sempre brincou na rua com os amigos.

A “escola” começou no infantário, e embora não tenha sido diagnosticado com nenhum tipo de dislexia, o Joaquim diz que sempre teve dificuldades na escrita, porque dava muitos erros ortográficos. Recorda que ainda houve momentos no seu percurso escolar em que chegou a gostar da escola, mas que depois passou por uma fase no 3º ciclo em que começou a ter dificuldades em ter boas notas e a reprovar, o que o terá conduzido à frequência do CEF. Estas dificuldades foram desmotivando o Joaquim e fizeram com que ele tivesse deixado de gostar de estudar. Depois do CEF ainda chegou a frequentar um curso de nível 4 na área da viticultura e enologia, mas não conseguiu ter boas notas, tendo acabado por sair, por desgosto, durante o primeiro ano.

Relativamente ao cumprimento da escolaridade obrigatória em vigor, que já era o 12º ano e/ou 18 anos de idade, o Joaquim saiu com quase 19 anos, mas sem concluir o nível secundário. A decisão de saída foi negociada com os pais, e apesar da mãe ainda ter feito alguma força para que continuasse, segundo o Joaquim ambos acabaram por compreender e anuir. De lá para cá, passaram-se quatro anos e ele continua a viver com os pais e com a irmã, e tem andado entre o desemprego, e um ou outro trabalho como operador de máquinas, ou como empregado de armazéns, mas apenas para responder a necessidades pontuais das suas redes de proximidade.

Ao longo da sua trajetória de vida o Joaquim não voltou a tentar um retorno à educação formal. Quando se referiu à possibilidade de um regresso, disse que de momento estava focado em encontrar trabalho, e que no futuro só o faria se fosse a partir de um curso de dupla certificação e numa área do seu interesse.

19 – Foi a melhor e a pior coisa que me aconteceu, foi uma escola do crime

O Ricardo tem 20 anos e o 3º ciclo do ensino básico. Nasceu e cresceu numa aldeia do concelho de Coimbra, num agregado composto pelos pais e por uma irmã mais nova. Os

pais divorciaram-se e a mãe teve outra filha, fazendo com ele passasse a ser o irmão mais velho de duas raparigas. A mãe nasceu em Lisboa, tem o 12º ano e ainda frequentou o conservatório de música, mas acabou por sair sem concluir a sua formação. Ainda chegou a dar aulas de canto, a ter projetos de música, a cantar em bares, mas também trabalhou em limpezas e como cozinheira. O pai nasceu em Cabo Verde, era uns anos mais velho do que a mãe, e tinha apenas o 1º ciclo do ensino básico. Foi militar e depois trabalhou como sapador e fazia limpeza florestal. Faleceu quando o Ricardo tinha dezasseis anos. As irmãs do Ricardo são mais novas, uma tem catorze anos e a outra tem dez e ainda estão a frequentar a escola. Tanto a sua infância, como a das suas irmãs, foi vivida entre dificuldades financeiras e fases de muita instabilidade familiar.

Depois de ter passado a primeira infância em Coimbra, o agregado foi morar para Lisboa, para perto dos avós maternos. Não ficaram lá muito tempo, apesar de ele ter gostado dessa altura, por estar mais perto dos avós e da escola, e por considerar que ali tinham uma casa boa. No entanto, depois do divórcio dos pais, acabou por ir viver com a mãe e com a irmã para o bairro da Reboleira. A parte boa desse bairro foi ter encontrado outras crianças cujos pais também eram emigrantes e que, tal como ele, também tinham a pele mais escura e passavam dificuldades financeiras, ali diz ter-se sentido aceite.

O divórcio dos pais foi um momento de rutura na vida do Ricardo, considera que a saída do pai de casa do agregado o deixou menos acompanhado. A mãe teve outro companheiro, com quem teve outra filha, mas o Ricardo nunca se conseguiu dar bem com ele e chegaram mesmo a agredir-se fisicamente.

A escola começou na pré-escola, ainda em Coimbra, entrou no 1º ciclo do ensino básico com 5 anos e diz que foi um ótimo aluno até ao 6º ano do 2º ciclo, mas que depois começou a desinteressar-se. Na verdade, a relação com a escola foi espelhando a instabilidade na qual foi vivendo, primeiro com o divórcio dos pais e o mal-estar entre ele, a mãe e o padrasto e depois com as dificuldades financeiras do agregado. Conta que chegaram a não ter água ou luz, porque a mãe não tinha dinheiro para pagar. No bairro em que vivia, a maioria das famílias passava dificuldades, e as crianças aprendiam cedo que a escola não lhes dava dinheiro para levar para casa, mas que existiam outras maneiras. Tal como alguns dos seus amigos, o Ricardo começa a roubar e a traficar droga. Diz que com o dinheiro que ganhava conseguia comprar ténis e roupa para ele e para as irmãs.

Foi apanhado e institucionalizado, quando tinha 13 anos. Enquanto esteve institucionalizado frequentou e concluiu o 3º ciclo do ensino básico num curso de manutenção hoteleira. Considera que terá sido das poucas coisas boas que esse tempo lhe trouxe, porque apesar de ter impedido que ele tivesse o mesmo destino de outros amigos da infância, que morreram de overdose ou foram mortos, não deixou de ser uma “escola do crime”. Esteve institucionalizado quatro anos, saiu quando completou os dezassete anos.

Aos dezassete anos foi morar para uma cidade do litoral oeste e ainda foi frequentar, numa Escola Profissional, o curso de nível 4 em Gestão Desportiva, mas não chegou sequer a concluir o 1º ano. Assim que fez 18 anos saiu daquela escola, porque não gostou da área que, segundo ele, era mais gestão e menos desporto. Quando o Ricardo entrou na escola a escolaridade obrigatória era de 9 anos, mas quando saiu já era o 12º ano, ou 18 anos de idade.

Quando saiu da escola foi trabalhar na montagem de pladur na construção civil. A empresa faliu e ficou desempregado. Durante esse tempo foi para Lisboa trabalhar na distribuição de publicidade, mas esteve lá pouco tempo, porque diz que se ganhava pouco e que era um trabalho muito cansativo. Quando saiu não esteve muito tempo sem trabalho, porque lhe surgiu a oportunidade de ir trabalhar como servente na construção civil. Esteve lá menos de um mês e foi despedido, porque faltou sem justificar. O seu último emprego, depois de ser despedido, foi na área da jardinagem. Esteve lá cerca de dois ou três meses, mas saiu porque se desentendeu com o patrão.

À data da entrevista, o Ricardo estava desempregado, não se dá com a mãe e, por isso, vive sozinho. É pai de um bebé de 6 meses, mas separou-se da mãe, pelo que só o vê de vez e quando e nem sempre consegue contribuir para as despesas. Diz que um dia gostava de ser militar e de ir para uma guerra, ou então, de ser segurança, mas tem cadastro por se ter envolvido em conflitos de rua que acabaram em agressões físicas e intervenção policial, por isso não pode. Confessa que quando as dificuldades económicas apertam e não tem a quem recorrer regressa a algumas das estratégias (tráfico) que conhece para ir conseguindo sobreviver.

Ao longo da sua trajetória de vida, o Ricardo não voltou à escola para melhorar a sua escolaridade. Entre as dificuldades do dia-a-dia, diz que é uma coisa na qual não pensa muito, porque precisa é de encontrar trabalho, mas que para acontecer teria de ser um

curso profissional (prático) e remunerado, porque vive sozinho e precisa de dinheiro para sobreviver e ajudar a sustentar o filho.

20 – Eu sei que faz falta, mas não gosto de estudar e esse é o meu maior problema.

O Paulo tem 18 anos e o 3º ciclo do ensino básico. Nasceu e cresceu numa aldeia do município de Loures. É, desde adolescente, filho de pais divorciados e tem duas irmãs. Atualmente, os três irmãos vivem apenas com o pai, porque a mãe se mudou para o Norte do país, onde vivem os avós maternos. A mãe tem o ensino secundário e trabalha numa peixaria, e o pai tem o 3º ciclo do ensino básico e é sócio-gerente de uma empresa de pintura de construção civil. A irmã mais velha tem o ensino secundário, tendo ido trabalhar assim que o concluiu. A mais nova frequenta agora o 8º ano do 3º ciclo do ensino básico.

Para o Paulo a escola começou quando tinha seis anos e o percurso escolar foi correndo bem, até ao divórcio dos pais. A primeira reprovação aconteceu no 7º ano, com seis negativas, muitas delas como consequência das faltas que passou a dar. De acordo com o Paulo, esta reprovação aconteceu na mesma altura em que os pais se estavam a divorciar, e terá sido resultado da revolta que estava a sentir e das mudanças que esse processo provocou na sua vida. Mudou de casa, as condições de vida do agregado familiar também mudaram e a mãe foi morar para mais longe, pelo que agora só a consegue ver nas férias. Depois desta primeira experiência de insucesso escolar, volta a reprovar no 8º ano do 3º ciclo do ensino básico, nesta altura confessa que se foi desmotivando, porque os colegas eram cada vez mais novos, e estava a ter de ouvir falar nas mesmas coisas outra vez. O Paulo considera que as reprovações foram criando um fosso entre ele a escola. Voltou a reprovar, mais uma vez no 8º ano, o que fez com que no total tivesse experienciado 3 reprovações. Ainda assim, com 17 anos conseguiu passar para o 9º ano e concluí-lo. Nessa altura, ainda pensou em inscrever-se num curso em horário pós-laboral, mas como só se podia inscrever com 18 anos e só os fazia em novembro, acabou por desistir da ideia.

A escolaridade obrigatória em vigor era o nível secundário, ou 18 anos de idade, pelo que o Paulo saiu da escola sem a ter concluído. Confessa que a vontade de estudar não era muita e que sabia que arranjava trabalho com facilidade na empresa do pai. Hoje trabalha como aprendiz de pintor da construção civil e, apesar de reconhecer que é

importante ter, pelo menos, o 12º ano de escolaridade, refere que agora essa não é a sua prioridade e só equaciona um retorno mediante uma situação de desemprego.

21-Do Brasil para Portugal: o racismo, o bullying e a fragilidade da saúde mental

O/a Mel tem 18 anos e o 2º ciclo do ensino básico, embora tenha frequentado e concluído o 8º ano do 3º ciclo. À data da entrevista tinha deixado a escola há apenas alguns meses. Nasceu no Brasil, em São Paulo e lá vivia com a mãe e com uma irmã.

A mãe é analfabeta, trabalha como ajudante de cozinha e tem oito filhos de pais diferentes. O/a Mel não os conheceu a todos/as, mas diz que o irmão mais velho foi muitas vezes a figura de pai que ela precisava. O pai tem o equivalente ao 1º ciclo do ensino básico e é calceteiro. Os pais já não estão juntos há muitos anos, pelo que o/a Mel cresceu sem o pai por perto até ter vindo para Portugal.

No Brasil frequentou a creche e a pré-escola, veio para Portugal com sete anos, supostamente de férias, onde tem vivido com a mãe e com uma das suas irmãs mais velhas. A irmã é oito anos mais velha e frequentou o nível secundário, mas não o concluiu. Atualmente está desempregada, porque está grávida, mas trabalhava num supermercado a fazer reposição de stocks. Apesar de ter andado entre Coimbra e Leiria, foi no concelho de Torres Vedras que acabaram por permanecer mais tempo.

O/a Mel acabou por ter de repetir o 2º ano do 1º ciclo do ensino básico em Portugal, por que chegaram a meio do ano letivo e por que o sistema de ensino era diferente. A escola em Portugal traz-lhe memórias doridas, de racismo e de bullying, por ser brasileiro/a, não falar o português de Portugal e por ter a pele mais escura. Foi um percurso marcado por reprovações e algumas mudanças de casa e, por isso, de escola porque a mãe foi percorrendo o país à procura de melhores condições de trabalho. Reprovou três vezes no 7º ano do 3º ciclo do ensino básico. Apesar de dizer que o seu insucesso escolar não pode ser desculpado pela fragilidade da sua saúde mental, diz que foi sendo cada vez mais difícil continuar na escola, por não se sentir bem. Passou a ser acompanhado/a e medicado/a, e encontra-se neste momento a passar por uma depressão e por um processo de transformação de género. Nasceu num corpo de mulher, mas identifica-se com um homem. Confessa que este processo também foi trazendo alguns desafios acrescidos relacionados com a aceitação da família, dos pares e da comunidade.

A saída da escola acontece quando perfaz os 18 anos, depois de concluir o 8º ano do 3º ciclo, note-se que a escolaridade obrigatória em vigor era o 12º ano e/ou os 18 anos de

idade. O/a Mel diz que não se sentia seguro/a na escola, mas refere que esta não foi uma decisão aprovada pela mãe. No entanto, confessa que uma situação de conflito mais grave, vivida entre si e o padrasto, terá feito com que fosse expulso/a de casa, precipitando esta decisão.

Atualmente está desempregado/a e a pensar em tirar a carta de condução. Vive com o pai numa aldeia do concelho de Torres Vedras e a sua prioridade, no momento da entrevista, era encontrar um trabalho. Apesar de reconhecer a sua necessidade, o/a Mel não projeta um retorno à educação formal para aumentar a sua escolaridade.

Apêndice IV (capítulo 9) – Mapeamento dos outros contextos e práticas versus recursos mobilizados pelos/as entrevistados/as

Contextos e práticas	Entrevistados/as mais velhos	Recursos mobilizados
Cidadania (voto, sindicatos, associações, voluntariado)	<p>José (55 anos, 1º ciclo)</p> <p>Válter (55 anos, 1º ciclo)</p> <p>Graça (61 anos, 1º ciclo)</p> <p>Celina (63 anos, 1º ciclo)</p> <p>Ivone (63 anos, 2º ciclo)</p> <p>Sérgio (64 anos, 3º ciclo)</p> <p>Ilda (76 anos, 1º ciclo)</p> <p>Amélia (53 anos, 1º ciclo)</p> <p>Hélio (49 anos, 3º ciclo)</p> <p>Joca (43 anos, 2º ciclo)</p> <p>Ricardo (20 anos, 3º ciclo)</p> <p>Mel (18 anos, 2º ciclo)</p>	
Mundo digital (computadores, telemóveis, internet, redes sociais, compras e pagamentos online)	<p>José (55 anos, 1º ciclo)</p> <p>Marta (55 anos, 2º ciclo)</p> <p>Válter (55 anos, 2º ciclo)</p> <p>Glória (60 anos, s/ escolaridade)</p> <p>Graça (61 anos, 1º ciclo)</p> <p>Celina (63 anos, 1º ciclo)</p>	<p>Cônjuge e filho do José (12º ano)</p> <p>Filhos/as da Marta (licenciatura)</p> <p>Cônjuge do Válter (12º ano)</p> <p>Filho/as da Glória (2º e 3º ciclo)</p> <p>Nora da Graça (licenciatura)</p> <p>Filho e nora da Celina (12º ano)</p>

	Ivone (63 anos, 2º ciclo)	Filho da Ivone (3º ciclo)
	Rosário (64 anos, 1º ciclo)	Filho da Rosário (licenciatura)
	-----	Filho (licenciatura) e cônjuge (2º ciclo) do Sérgio
	Ilda (76 anos, 1º ciclo)	Filho e amigo da Ilda
	Amélia (53 anos, 1º ciclo)	Filhas da Amélia (12º ano e licenciatura)
	Joel (51 anos, 1º ciclo)	
	Hélio (49 anos, 3º ciclo)	
	Joana (44 anos, 1º ciclo)	Filhos da Joana (2º ciclo e 12º ano)
	Joca (43 anos, 2º ciclo)	
	Rosa (28 anos, 2º ciclo)	
	Rui (24 anos, 3º ciclo)	
	Joaquim (23 anos, 3º ciclo)	
	Ricardo (20 anos, 3º ciclo)	Mãe do filho (12º ano)
	Mel (18 anos, 2º ciclo)	
Viagens (dentro e fora do país)	José (55 anos, 1º ciclo)	
	Marta (55 anos, 2º ciclo)	
	Válter (55 anos, 2º ciclo)	
	Glória (60 anos, s/ escolaridade)	
	Graça (61 anos, 1º ciclo)	Cônjuge e filho do José (12º ano)
	Celina (63 anos, 1º ciclo)	
	Ilda (76 anos, 1º ciclo)	
	Amélia (53 anos, 1º ciclo)	
	Rosa (28 anos, 2º ciclo)	
	Rui (24 anos, 3º ciclo)	

	Ricardo (20 anos, 3º ciclo)	
Religião (grupos e práticas) e/ou escutismo	Marta (55 anos, 2º ciclo) Amélia (53 anos, 1º ciclo) Hélio (49 anos, 3º ciclo)	
Institucional (relação com o estado: segurança social, finanças, etc.)	José (55 anos, 1º ciclo) Marta (55 anos, 2º ciclo) Válter (55 anos, 2º ciclo) Glória (60 anos, s/ escolaridade) Graça (61 anos, 1º ciclo) Celina (63 anos, 1º ciclo) Ivone (63 anos, 2º ciclo) Rosário (64 anos, 1º ciclo) Sérgio (64 anos, 3º ciclo) Ilda (76 anos, 1º ciclo) Amélia (53 anos, 1º ciclo) Joel (51 anos, 1º ciclo) Hélio (49 anos, 3º ciclo) Joana (44 anos, 1º ciclo) Joca (43 anos, 2º ciclo) Rosa (28 anos, 2º ciclo) Rui (24 anos, 3º ciclo)	Cônjuge do José (12º ano); Contabilista da Marta Cônjuge do Válter (12º ano) Sobrinha (12º ano) Cônjuge (2º ciclo) e contabilista Contabilista da Celina Filho da Ivone (3º ciclo) Cônjuge da Rosário (2º ciclo) Filho (licenciatura) e cônjuge (2º ciclo) do Sérgio Filho da Ilda (Licenciatura) Contabilista da Amélia Contabilista do Joel Cônjuge do Hélio (12º ano) Contabilista da Joana Cônjuge do Joca (3º ciclo) e contabilista Cônjuge da Rosa (3º ciclo) e contabilista

Workshops/ palestras/cursos	Marta (55 anos, 2º ciclo) Joca (43 anos, 2º ciclo) Rosa (28 anos, 2º ciclo) Ivone (63 anos, 2º ciclo) Mel (18 anos, 2º ciclo)
Concertos de música e/ou bailados e/ou óperas e/ou festas populares	Válter (55 anos, 1º ciclo) Marta (55 anos, 2º ciclo) Ivone (63 anos, 2º ciclo) Sérgio (64 anos, 3º ciclo) Ricardo (20 anos, 3º ciclo)
Práticas culturais Museus e/ou monumentos	Válter (55 anos, 1º ciclo) Graça (61 anos, 1º ciclo) Rosário (64 anos, 1º ciclo) Amélia (53 anos, 1º ciclo) Joel (51 anos, 1º ciclo) Joca (43 anos, 2º ciclo) Rui (24 anos, 3º ciclo) Joaquim (23 anos, 3º ciclo) Ricardo (20 anos, 3º ciclo)

Práticas culturais Cinema e/ou teatro	<p>José (55 anos, 1º ciclo) Marta (55 anos, 2º ciclo) Ivone (63 anos, 2º ciclo) Joel (51 anos, 1º ciclo) Joca (43 anos, 2º ciclo) Rui (24 anos, 3º ciclo) Joaquim (23 anos, 3º ciclo) Mel (18 anos, 2º ciclo) Paulo (18 anos, 3º ciclo) Válter (55 anos, 2º ciclo) Glória (60 anos, s/ escolaridade)</p>	
Desporto	<p>Válter (55 anos, 2º ciclo) Rui (24 anos, 3º ciclo) Ricardo (20 anos, 3º ciclo) Mel (18 anos, 2º ciclo)</p>	
Leitura e/ou escrita	<p>Válter (55 anos, 2º ciclo) Marta (5 anos, 2º ciclo) Graça (61 anos, 1º ciclo) Celina (63 anos, 1º ciclo) Ivone (63 anos, 2º ciclo) Sérgio (64 anos, 3º ciclo) Amélia (53 anos, 1º ciclo)</p>	<p>Cônjuge do Válter (12º ano) Filho da Graça (licenciatura) Filho da Ivone (3º ciclo) e colegas de trabalho Filhas da Amélia (12º ano e licenciatura) Filha do Joel (12º ano)</p>

	<p>Joel (51 anos, 1º ciclo)</p> <p>Hélio (49 anos, 3º ciclo)</p> <p>Joana (44 anos, 1º ciclo)</p> <p>Joca (43 anos, 2º ciclo)</p> <p>Rui (24 anos, 3º ciclo)</p> <p>Joaquim (23 anos, 3º ciclo)</p> <p>Ricardo (20 anos, 3º ciclo)</p>	<p>Irmã do Joaquim (12º ano)</p>
Televisão	<p>José (55 anos, 1º ciclo)</p> <p>Celina (63 anos, 1º ciclo)</p> <p>Ivone (63 anos, 2º ciclo)</p> <p>Sérgio (64 anos, 3º ciclo)</p> <p>Ilda (76 anos, 1º ciclo)</p> <p>Amélia (53 anos, 1º ciclo)</p> <p>Joel (51 anos, 1º ciclo)</p> <p>Joca (43 anos, 2º ciclo)</p> <p>Rosa (28 anos, 2º ciclo)</p> <p>Joaquim (23 anos, 3º ciclo)</p> <p>Ricardo (20 anos, 3º ciclo)</p> <p>Mel (18 anos, 2º ciclo)</p>	

Fonte: material empírico recolhido através de entrevistas

Apêndice V (Capítulo 9) – Abandono, conclusão ou superação da escolaridade obrigatória em vigor

Idade/ ano de nascimento	Ano de conclusão do nível de escolaridade mais elevado completo	Escolaridade obrigatória em vigor à saída da escola	Situação perante a escolaridade obrigatória em vigor
Ilda/76/ 1945	1º ciclo - 1955	3 anos	Superação da escolaridade obrigatória em vigor
Sérgio/ 64/ 1956	3º ciclo - 1976	6 anos com condições da rede escolar	Superação da escolaridade obrigatória em vigor
Rosário/ 64/1955	2º ciclo - 1969	6 anos sem condições da rede escolar	Abandono sem conclusão da escolaridade obrigatória em vigor
Ivone /63/ 1956	2º ciclo - 1971	6 anos sem condições da rede escolar	Conclusão da escolaridade obrigatória em vigor
Celina /63/1956	1º ciclo - 1966	6 anos sem condições da rede escolar	Abandono sem conclusão da escolaridade obrigatória em vigor
Graça/61/ 1959	1º ciclo - 1970	6 anos sem condições da rede escolar	Abandono sem conclusão da escolaridade obrigatória em vigor
Glória/ 60/ 1959	1º ano do 1º ciclo - 1966	6 anos sem condições da rede escolar	Abandono sem conclusão da escolaridade obrigatória em vigor
José /55/ 1964	1º ciclo - 1978	6 anos sem condições da rede escolar	Abandono sem conclusão da escolaridade obrigatória em vigor
Válter / 55/1964	2º ciclo - 1977	6 anos sem condições da rede escolar	Conclusão da escolaridade obrigatória em vigor
Marta/55/1964	2º ciclo - 1977	6 anos sem condições da rede escolar	Conclusão da escolaridade obrigatória em vigor
Amélia/ 53/ 1967	1º ciclo - 1977	6 anos sem condições da rede escolar	Abandono sem conclusão da escolaridade obrigatória em vigor
Joel/ 51/ 1969	1º ciclo - 1980	6 anos com condições da rede escolar	Abandono sem conclusão da escolaridade obrigatória em vigor
Hélio/ 49/ 1971	3º ciclo - 1994	9 anos (dos 6 aos 15 anos)	Conclusão da escolaridade obrigatória em vigor
Joana/ 44/ 1976	1º ciclo – 1986	9 anos (dos 6 aos 15 anos)	Abandono sem conclusão da escolaridade obrigatória em vigor
Joca/ 43/1977	2º ciclo – 1988	9 anos (dos 6 aos 15 anos)	Abandono sem conclusão da escolaridade obrigatória em vigor
Rosa/ 28/ 1991	2º ciclo – 2008	9 anos (dos 6 aos 15 anos)	Abandono sem conclusão da escolaridade obrigatória em vigor
Rui/24/ 1995	3º ciclo – 2017	12 anos (dos 6 aos 18 anos de idade)	Abandono sem conclusão do nível de escolaridade obrigatória em vigor
Joaquim/ 23/ 1994	3º ciclo – 2012	12 anos (dos 6 aos 18 anos de idade)	Abandono sem conclusão do nível de escolaridade obrigatória em vigor

Ricardo/ 20/ 1999	3º ciclo - 2017	12 anos (dos 6 aos 18 anos de idade)	Abandono sem conclusão do nível de escolaridade obrigatória em vigor
Mel/ 18/ 2000	3º ciclo – 2018	12 anos (dos 6 aos 18 anos de idade)	Abandono sem conclusão do nível de escolaridade obrigatória em vigor
Paulo/ 18/ 2000	3º ciclo – 2018	12 anos (dos 6 aos 18 anos de idade)	Abandono sem conclusão do nível de escolaridade obrigatória em vigor