

# Os contextos da literacia: percursos de vida, aprendizagem e competências-chave dos adultos pouco escolarizados

Patrícia Ávila\*

## Resumo

As sociedades actuais colocam novas exigências aos indivíduos no que concerne às qualificações, às competências e aos processos de aprendizagem. Em Portugal, as desigualdades sociais existentes neste domínio são muito acentuadas. A maioria da população adulta apresenta baixos níveis de escolaridade, reforçados por níveis de literacia também eles muito reduzidos. Este artigo incide especificamente nos adultos pouco escolarizados recentemente envolvidos em processos de reconhecimento e certificação de competências-chave. Analisa-se, de forma focada e teoricamente orientada, um conjunto de dimensões relevantes para a compreensão dos contextos, dinâmicas e processos que, no decorrer da vida, condicionam, ou proporcionam, o desenvolvimento de competências, nomeadamente de literacia, assim como os possíveis efeitos de um dispositivo que visa, a par da certificação de competências-chave adquiridas, o desenvolvimento das competências em falta.

**Palavras-chave:** Literacia, competências-chave, educação de adultos, Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC).

## Introdução

A maioria dos adultos portugueses possui recursos escolares e competências de literacia muito escassos. Portugal tem, no contexto europeu, e também por referência aos países da OCDE, uma das mais elevadas taxas da população adulta com níveis de escolaridade abaixo do ensino secundário (cerca de 78% dos indivíduos com idade entre os 25 e os 64 anos, segundo dados de 2003) (OECD, 2005). Esta é uma situação que marca profundamente a sociedade portuguesa: ao mesmo tempo que evidencia o défice de qualificações escolares da população adulta, indicia, ou permite antever, que essa mesma população

---

(Dep. Métodos Quantitativos do ISCTE e CIES-ISCTE).

enfrente dificuldades várias quanto às competências de processamento quotidiano da informação escrita.

Os estudos extensivos de literacia permitem investigar o que efectivamente se passa nesse domínio (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996; Costa e Ávila, 1998; Gomes, Ávila, Sebastião e Costa, 2002; OECD e Statistics Canada, 2000). Segundo os resultados do estudo internacional que, até hoje, reuniu um maior número de países (OECD e Statistics Canada, 2000)<sup>1</sup>, quase 80% da população portuguesa situa-se abaixo do Nível 3 de literacia, nível esse que tem vindo a ser considerado o nível mínimo que qualquer cidadão deve deter para ser capaz de responder adequadamente às exigências das sociedades actuais (*idem*:19). A mesma pesquisa mostra ainda que, embora os indivíduos pouco escolarizados tendam a apresentar níveis de literacia baixos na generalidade dos países estudados (o que não surpreende porque a escola representa o principal contexto de aquisição deste tipo de competências), os perfis de literacia dos adultos portugueses nessas condições distinguem-se dos restantes por serem, em média, dos mais reduzidos (Ávila, 2005:220-222)<sup>2</sup>. Significa isto que, em Portugal, os défices de escolarização que afectam a grande maioria população são reforçados, e agravados, por níveis de literacia desses mesmos indivíduos ainda mais baixos do que seria de prever, o que leva a que as desigualdades sociais neste campo específico sejam das mais elevadas entre os países estudados.

O modo concreto como as competências de literacia afectam a vida dos indivíduos tem também vindo a ser investigada. O aprofundamento da análise dos resultados, relativos a Portugal, apurados no já citado estudo internacional revela uma associação clara entre categorias socioprofissionais e literacia (Ávila, 2005). Esta surge como uma condição fundamental no acesso às posições mais favoráveis na estrutura social, o que significa que, na presença de qualificações escolares semelhantes, a posse de melhores competências de literacia tende a constituir um factor que pode favorecer a inserção socioprofissional dos indivíduos. Mas não é apenas a actividade profissional que está em causa. Também o acesso à cultura e à informação, e a possibilidade de agir de forma autónoma nas sociedades actuais, surgem associados, de forma clara, à literacia. Enquanto os indivíduos com elevadas competências, ou de nível intermédio, têm uma forte autonomia e têm acesso à informação e à cultura, por exemplo através da leitura regular de jornais, revistas ou livros (para já não falar, actualmente,

---

<sup>1</sup> O estudo em causa, o IALS (*International Adult Literacy Survey*), reuniu 22 países. Posteriormente foi lançado o ALL (*Adult Literacy and Life Skills Survey*), no qual participaram, até agora, seis países (Bermudas, Canadá, Itália, Noruega, Suíça e Estados Unidos da América) (Statistics Canada e OECD, 2005).

<sup>2</sup> Refira-se que esta é uma tendência que não afecta, no seu conjunto, a sociedade portuguesa, pois os dados disponíveis indicam que os mais escolarizados tendem a acompanhar, no que respeita às competências de literacia, os indivíduos de outros países em idêntica situação quanto à certificação escolar.

da internet), os que detêm menos competências não podem exercer plenamente a sua cidadania: dependem fortemente de terceiros e estão mais afastados do acesso à cultura e à informação quando veiculados através da informação escrita (*idem*:274-281) Estes resultados contribuem então para clarificar a importância da literacia nas sociedades contemporâneas. Percebe-se, assim, que quanto mais a escrita se generaliza, mais abrangentes são as consequências e as exigências que daí decorrem para o conjunto da população, e maiores são também as implicações para aqueles que permanecem desprovidos desse tipo de competências.

Neste quadro, a análise sociológica dos factores subjacentes às fortes desigualdades existentes neste domínio na sociedade portuguesa torna-se particularmente relevante. Perceber as razões dessas desigualdades implica atribuir às práticas dos indivíduos e aos contextos onde estas se inscrevem um lugar de destaque na investigação sociológica. As práticas de literacia não decorrem num vácuo social abstracto, inscrevem-se sempre em determinados quadros sociais e culturais e são, por isso mesmo, dependentes dos contextos em que ocorrem (Murray, 2003). Esses contextos são, assim, fundamentais na análise dos processos de utilização, de desenvolvimento, ou de actualização de determinadas competências, assim como (o que não é menos importante) na análise dos processos em que essas mesmas competências tendem a estar ausentes (Lahire, 2003). Por outras palavras, é o enfoque em práticas enraizadas social e culturalmente que confere à literacia, e a outras competências-chave, uma importância decisiva nos quadros sociais contemporâneos e é também o reconhecimento do “poder dos contextos” que permite explicar uma parte significativa das desigualdades sociais neste domínio.

O presente artigo procura ser um contributo para a compreensão dos processos que, ao longo da vida, condicionam ou proporcionam o desenvolvimento de competências-chave. A análise centra-se nos adultos pouco escolarizados (os quais, como se disse, constituem a maioria da população portuguesa) recentemente abrangidos por processos de reconhecimento, validação e certificação de competências desenvolvidos em Centros de RVCC (Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), actuais Centros Novas Oportunidades. Tomando três centros de RVCC<sup>3</sup> como plataformas de observação, procura-se aprofundar o conhecimento sociológico sobre as dinâmicas e os modos concretos de desenvolvimento de competências-chave nas sociedades contemporâneas<sup>4</sup>. A análise foi conduzida de forma a compreender o modo como esses

---

<sup>3</sup> Foram os seguintes os centros estudados: ADRO (Associação para o Desenvolvimento Regional do Oeste), localizada em Torres Vedras; Centro de Formação Profissional do Seixal; PROFORMAR (Centro de Formação de Professores da Associação de Escolas de Almada Ocidental) localizado na Escola Secundária do Monte da Caparica.

<sup>4</sup> Em cada um dos centros foram conduzidas observações directas de diferentes fases do processo de RVCC e realizadas entrevistas em profundidade aos principais actores. As entrevistas

processos se inscrevem nos percursos de vida dos sujeitos, e também as atribuições de significado que estes, uma vez convidados a reflectir sobre a sua própria experiência, lhe conferem.

A estratégia analítica seguida incorporou um conjunto de dimensões clássicas na sociologia quando se procuram analisar os percursos e os modos de vida dos actores sociais. Três eixos fundamentais estão presentes: os dos recursos e posições objectivas na estrutura social (traduzido, por exemplo, em diplomas escolares e na trajectória profissional); o das disposições; e o das práticas. A dimensão correspondente às “práticas” ou, de um modo mais abrangente, à acção, ocupou um lugar central. Tal decorre directamente dos conceitos de literacia e de competências-chave (entre outros, Costa, 2003; Rychen e Salganik, 2003). Estando em causa a capacidade efectiva de utilização, na vida quotidiana, de competências de carácter transversal, entende-se que apenas o enfoque nas práticas concretas dos indivíduos permite compreender os processos e dinâmicas subjacentes ao seu desenvolvimento.

### **Adultos pouco escolarizados: constrangimentos objectivos e vivência subjectiva**

Na pesquisa realizada, à semelhança do que tem sido apontado noutros trabalhos, foi possível constatar que, quando os recursos escolares disponíveis são escassos, tornam-se profundos os constrangimentos e limites com que os indivíduos se confrontam, em particular na esfera profissional<sup>5</sup>. O diploma escolar, enquanto instrumento de certificação formal de competências, constitui um recurso crescentemente requerido no acesso a determinados lugares e profissões. As transformações sentidas neste domínio afectam não só as empresas e as organizações, e o grau de desenvolvimento das sociedades, mas também as condições e trajectos de vida dos indivíduos.

As dificuldades enfrentadas no mercado de trabalho são justificadas pelos entrevistados essencialmente com base em referências à falta de um certificado escolar de nível mais elevado. Entre as várias situações relatadas que exempli-

---

abrangeram quatro tipos de agentes: coordenadores dos centros, profissionais de RVCC, formadores e indivíduos cujas competências tivessem sido recentemente certificadas nesses centros. Ao todo foram realizadas 25 entrevistas, das quais 3 a coordenadores dos centros (um em cada centro), 5 a profissionais de RVCC (todos os existentes, o que corresponde a dois por centro, com excepção de um deles que, no momento em que a pesquisa foi realizada, dispunha apenas de um desses profissionais), 6 a formadores e 11 a indivíduos recentemente certificados.

<sup>5</sup> Os dados estatísticos disponíveis, nos países de OCDE, relativamente a dois indicadores, o nível de rendimento e a taxa de desemprego, são bem elucidativos quanto à centralidade das qualificações escolares na sociedade contemporânea, uma vez que mostram uma correlação forte e positiva da educação com o nível de rendimento, variando a taxa de desemprego em sentido inverso (OECD, 2004:146-182).

ficam os problemas vividos, a mais marcante tem a ver, sem dúvida, com o desemprego e as dificuldades sentidas na procura de nova colocação no mercado de trabalho.

Paulo (33 anos, vigilante) esteve durante 8 anos no serviço militar. Impossibilitado de “ficar no quadro” procura um outro emprego. As dificuldades que encontra são muitas.

*“Quando saí do exército, chego ao mercado civil de trabalho com 30 anos, o 7º ano e 8 anos de experiência de exército português... Ou seja, completamente deslocado do mundo. (...) Comecei a ver que, com o 7º ano, só mesmo para limpar ruas... Não é que limpar ruas seja... Mas não é bem o meu estilo de vida, não é? (...)”.*

Helena (58 anos, empregada de escritório, reformada) trabalhou durante 25 anos na alfândega. Fazia trabalho de escritório e o marido e o sogro eram aduaneiros. Face à extinção da actividade todos ficaram desempregados. Não voltou a ter um emprego, associando as dificuldades sentidas às escassas qualificações escolares e à idade.

*“Quando isso acabou é que eu senti que a tal aptidão académica fazia falta porque, principalmente com um curso superior, tinha tido muito mais possibilidades. Tinha quarenta anos. Ficámos todos desempregados. Cheguei a procurar emprego, mas sabe, é assim, vinte anos num sítio, com quarenta anos e uma revolta danada (...) e depois estava habituada a um trabalho muito específico. Nós saímos oito mil, portanto foram oito mil pessoas para o desemprego, e com quarenta anos já não se arranja facilmente emprego.”*

Estes dois relatos ilustram os obstáculos concretos que podem ser vividos, em termos profissionais, por quem não detém, pelo menos, a escolaridade mínima obrigatória. A ausência do diploma do 9º ano remete para segundo plano os restantes elementos curriculares e funciona como um filtro, ou barreira, que dificulta o acesso ao emprego desejado. Esta é uma situação que parece agravar-se ainda mais com a excessiva especialização profissional anterior e com a idade.

Mas não é apenas o acesso a um emprego que surge dificultado. Entre os que estão empregados, ou têm uma actividade por conta própria, as possibilidades reais de progressão na carreira, ou de inflexão do percurso profissional, são fortemente restringidas.

Maria (45 anos, auxiliar de acção educativa) trabalha há 20 anos. No entanto, por não ter o 9º ano, vê-se confrontada com fortes constrangimentos ao nível da progressão na carreira.

*“Para passarmos para assistente temos que ter, no meu caso, o 9º ano, para mudar de escalão... Na minha altura era a 6ª classe, quanto entrei para o serviço não me exigiram mais, era aquilo que pediam, e no fim, agora...até já pedem o 12º ano para os que entram para auxiliar de acção educativa.”*

Teresa (44 anos, vendedora e proprietária de uma loja de decoração) tem actualmente uma situação profissional estável. Há alguns anos atrás, porém, pensou em vender o negócio (uma loja de decoração) e tentou ocupar um lugar de vendedora num recente espaço comercial. Apesar da sua ampla experiência, não conseguiu.

*“Nessa altura estive aí um pouco em dificuldades, as despesas eram sempre as mesmas e não entrava tanto trabalho... Fui ao Corte Inglés inscrever-me, porque pensei que talvez na secção de decoração conseguisse um trabalho como decoradora. Eles disseram: ‘Você, com a experiência que tem, podia ser gerente de loja!’, mas eu não tinha habilitações para isso. Exigiam o 9º ano e eu não tinha.”*

Quando reflectem sobre a sua situação pessoal, os entrevistados tendem a associar a trajectória profissional que seguiram ao grau de escolaridade que detêm. Em certo sentido, o quadro de possibilidades com que se confrontam neste domínio é sentido como sendo muito limitado, ou mesmo como um “circuito quase fechado”. Em alguns testemunhos a consciência desses limites emerge de forma muito clara. Os recursos escolares (não possuídos) são percebidos como o elemento (ausente) que poderia possibilitar a alteração de uma trajectória profissional, e de vida, por vezes desde muito cedo traçada.

Paula (37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada) é filha de uma cabeleireira. Segue exactamente o mesmo percurso da mãe, seja em termos escolares, seja em termos profissionais. O percurso profissional que desde muito cedo foi traçado não fazia antever a necessidade de uma trajectória escolar mais longa, e é essa mesma decisão que acaba por condicionar todo um percurso de vida.

*“Eu nunca pensei em mudar de profissão, foi coisa que eu nunca me pus. Quando fui operada ainda estive dois anos sem fazer nada, mas depois pensei, o que é que eu vou fazer? Se foi só isto o que aprendemos? Se eu tivesse mais escolaridade tinha possibilidade de escolher outra coisa para fazer, mas é aquele bichinho que está dentro de nós.”*

Face à consciência das limitações, reais ou potenciais, decorrentes dos escassos recursos escolares possuídos, muitos entrevistados lamentam o facto de terem abandonado precocemente a escola, fazendo referência ao que, em seu entender, poderia ter sido diferente na sua vida caso tal não tivesse acontecido.

Pedro (38 anos, chefe de vendas numa multinacional) regressou de França ainda jovem e deixou a escola insatisfeito com o não reconhecimento completo do percurso escolar anterior. Procurando imaginar como teria sido o seu percurso caso tal não tivesse acontecido, não tem dúvidas: *“Na altura, quando cheguei a Portugal, se tivesse ficado com o 9.º ano, o meu percurso teria sido totalmente diferente. Provavelmente ia logo para o 10º ano, depois entrava na universidade.”*

Catarina (33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada) lamenta ter deixado a escola tão cedo, face aos constrangimentos e limitações que daí resultam.

*“Eu costumo dizer que não tenho inveja de nada, daquilo que as outras pessoas têm, se têm é porque merecem, porque a vida o proporcionou, só tenho um bocado de inveja das pessoas que têm estudos (...). Se não tivermos estudos é que não conseguimos ir a lado nenhum. A não ser empregada de refeitório e coisas assim, em que mandam e desmandam como querem, porque há muita gente aí a precisar. Quanto mais as pessoas vão estudando mais autonomia têm para dizerem não a determinado tipo de coisas. Uma pessoa que não tem estudos, vai dizer não a quê? Temos que fazer aquilo que nos aparece, quando temos estudos não é bem assim, temos outras portas que se abrem.”*

Os sujeitos imaginam um outro percurso de vida (nomeadamente em termos profissionais), a partir da hipótese (não concretizada) de uma escolaridade mais prolongada. A principal associação que fazem é entre a *qualificação escolar e o tipo de trabalho realizado*. Trabalhar num refeitório, ou realizar outras tarefas ligadas genericamente à “limpeza”, é algo que, caso possam, não querem fazer, sendo que essa possibilidade decorre directamente de um nível de certificação escolar mais elevado, o qual permitiria a abertura de novas “portas”. É face a esse

alargamento do quadro de oportunidades profissionais que *a progressão escolar surge associada a uma crescente autonomia*: poder dizer não a determinadas profissões depende fortemente dos recursos escolares alcançados.

Um outro dado que atravessa, de forma muito vincada, a maior parte dos depoimentos é a vivência, em termos subjectivos, de *sentimentos de inferioridade social* directamente relacionados com a reduzida escolaridade detida. O diploma escolar confere a quem o detém um determinado estatuto social e aqueles que não o possuem podem desenvolver sentimentos de insatisfação, ou mesmo de *privação relativa* (Merton, 1968). É face à comparação com os outros, os mais escolarizados, que os indivíduos se sentem inferiorizados.

Tais sentimentos não se desenvolvem apenas no quadro dos obstáculos objectivos sentidos pelos entrevistados na esfera profissional; tendem a acentuar-se especialmente no contexto das interacções quotidianas devido ao modo como consideram que “os outros” os vêem, avaliam e classificam, a partir do momento em que tomam conhecimento da sua situação escolar. Com efeito, o valor simbólico dos recursos escolares adquire a sua máxima expressão no domínio das sociabilidades diárias: é no âmbito de uma conversa com uma cliente, ou com conhecidos, que a exposição e revelação perante os outros do nível de escolaridade alcançado pode desencadear um sentimento súbito de inferioridade social. Assim se percebe que os entrevistados procurem muitas vezes ocultar o grau detido, uma vez que a exposição dessa situação tende a condicionar, em seu entender, a imagem que os outros imediatamente constroem a seu respeito.

É o caso de Paula (37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada). Embora considere que o mais importante na sua profissão é a experiência, evita que os outros com quem tem que agir no domínio profissional (clientes) conheçam o seu real nível de certificação escolar.

*“Eu acho que é importante e as pessoas ligam muito a isso. Já senti um bocadinho de vergonha, talvez até por causa da minha filha. Por exemplo, estava a falar com uma cliente minha – eu por vezes atendo algumas clientes em casa – e estava a arranjar os pés à senhora e ela (a filha) veio com um exercício de matemática que eram as linhas, a recta e a semi-recta. E ela disse à frente da cliente: ‘O que é que tu sabes disto? Não sabes nada disto, tu só tens a quarta classe!’. Parece que não, mas a minha filha com dez anos a dizer isto! Olhe que eu ainda estive dois dias inteiros a chorar; acredita? Fiquei tão irritada com ela que lhe disse: ‘Sinceramente filha! À frente das pessoas dizes isso!’ Há pessoas que não ligam, mas há outras que pensam, ‘Olha só tem a 4ª classe, está aqui a trabalhar só por estar!’ Percebe? Mas naquele dia fiquei assim. Magoou-me porque pensei, lá está, há pessoas que não ligam, mas ainda por cima à frente da pessoa que foi, fiquei naquela! Porque há pessoas que pensam, só tem a 4ª classe, quer dizer que não tirou a carteira nem nada, não dá para nada. Lá está, há pessoas que ligam muito, acham que uma cabeleireira tem de estudar, tem de fazer... Sem a 4ª classe não tem nada. Foi isso que eu senti. Oh pá, não sei, senti-me mal perante a cliente, percebe?”*

Rosália (28 anos, técnica de aquacultura) associa explicitamente a sua progressão escolar a uma procura de melhoria da auto-estima.

*“Cheguei ali a uma certa altura (...) e eu disse ao meu companheiro, ‘Olha, vou estudar à noite, vou acabar o 9º ano porque, realmente, eu não tenho escolaridade nenhuma e sinto-me mal’.”*

Quando lhe perguntamos quais as situações em que já se “sentiu mal”, percebe-se que é algo que pode emergir em diferentes contextos da vida quotidiana.

*“Muitas vezes. Muitas vezes me senti mal. Mesmo às vezes em conversa com uma amiga*

*ou uma colega, ou uma pessoa que, pronto, nem precisava de ser amiga, numa conversa banal uma pessoa sente-se... Sentia-me mal dizer assim 'Olha, tenho o 7º ano' e não ter o 9º ou o 10º... É um pouco difícil... Só aquela situação, 'Olha, estou a tirar o 9º' ou 'estou a tirar o 10º', acho que já é um pouquinho melhor. Para mim, a nível pessoal, acho que já é melhor. É melhor para me sentir alguém."*

A leitura destes relatos revela que os entrevistados podem desenvolver, de forma consciente, *estratégias de ocultação* do seu nível de qualificação escolar, evitando que o mesmo seja revelado no quadro da interacção com os outros (em geral mais qualificados). A posse de qualificações escolares mais reduzidas do que as que são, num determinado contexto, consideradas socialmente desejáveis, e esperadas, parece afectar, por isso, fortemente a auto-estima dos indivíduos.

Porém, as razões para a emergência de sentimentos de privação relativa podem ser ainda mais profundas do que as que foram até agora apontadas. O confronto temido pelos entrevistados entre o grau por eles detido e grau deles esperado em contextos de interacção relevantes não tem a ver apenas com o valor do diploma escolar enquanto recurso valorizado e reconhecido pelos outros; a importância do diploma no quadro das interacções quotidianas reside também nos efeitos que pode ter ao nível dos modos de agir e pensar.

Teresa (44 anos, vendedora e proprietária de uma loja de decoração) questiona a decisão que em jovem tomou ao deixar a escola, pelos efeitos que uma escolaridade mais elevada poderia ter tido ao nível da sua maneira de agir.

*"De vez em quando lembrava-me e tinha pena e pensava: 'porque é que deixei de estudar? Podia ter estudado à noite'. Se não fosse a minha mãe com aquelas ideias... Sim, às vezes a pessoa diz: 'olha que pena, se eu tivesse estudado hoje podia fazer mais qualquer coisa, ou dizer mais qualquer coisa'. De vez em quando penso nisso."*

Também Josefina (41 anos, empregada administrativa) associa o prolongamento da escolaridade a uma possível transformação da sua maneira de pensar.

*"Tenho pena de não ter estudado mais. Talvez por não ter vivido um bocadinho mais a escola em si, o ambiente com os colegas, talvez me tenha feito muita falta e talvez pensasse de outra maneira se tivesse conseguido continuar."*

Dito de outra forma, os entrevistados associam a uma escolaridade mais prolongada (que não concretizaram) uma possível transformação ao nível do que análise sociológica designa, genericamente, como as *disposições incorporadas*, as quais tendem a condicionar, precisamente, os modos de ser, pensar e de agir. Neste sentido, os sujeitos revelam uma consciência social profunda, não só da posição que ocupam no espaço social, como do lugar que poderiam (e desejam) passar a ocupar caso detivessem recursos escolares mais elevados, e sobretudo do que isso significaria ao nível do *habitus* incorporado. Note-se que, embora o desenvolvimento do conceito de *habitus* se deva a Pierre Bourdieu (1994, 1997), a possibilidade de o mesmo ser *reflexivo* (e não necessariamente pré-reflexivo, ou não consciente) é algo que tem vindo a ser sublinhado por outros investigadores, como é o caso de Bernard Lahire (Lahire, 2003). Ora, é precisamente esta dimensão



que surge bem patente nas declarações dos entrevistados. A manifestação do desejo de *incorporar um novo habitus*, tomando por referência aqueles que já o detêm, revela, assim, a não conformidade, ou desajustamento, com o *habitus* incorporado. Pensar de outra forma, poder “dizer mais qualquer coisa”, ou “fazer mais qualquer coisa” constituem referências claras à consciência das mudanças profundas que poderiam decorrer da progressão escolar. Tratam-se de efeitos a nível cognitivo, estreitamente associados às capacidades e competências fundamentais para agir em sociedade.

Catarina (33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada) não gosta de revelar a pouca escolaridade que tem. As suas palavras tornam nítida a relação entre o valor simbólico e objectivo dos recursos escolares: é fácil distinguir quem estudou e não estudou, quem tem mais estudos olha os outros de outra maneira.

A propósito das pessoas que têm “mais estudos”, afirma: “ (...) *Nota-se mesmo na maneira de falar, acho que as pessoas tornam-se diferentes na maneira de falar, na maneira de saberem estar e isso tudo cativa-me imenso. (...) Problemas toda a gente tem, seja com estudos ou não, mas as pessoas que têm estudos resolvem muito melhor os problemas delas. Por exemplo, a ver o telejornal, as pessoas cultas sabem muito mais aquilo que se passa e o que estão a dizer do que propriamente quem não estudou*”.

A reduzida escolaridade pode ser também um factor de “discriminação”: “*Então não! A gente sente isso no dia-a-dia. Eu não gosto de discriminar ninguém, mas também não gosto de me sentir discriminada e se olharmos ao nosso redor, vemos quem teve possibilidades de estudar e quem não teve. A maneira de ser da pessoa é diferente*”.

É importante sublinhar que, no quadro das entrevistas realizadas, esta dimensão, que destaca a *inferioridade social percebida*, tende a emergir sobretudo no caso das mulheres. Os entrevistados do sexo masculino fazem referência às dificuldades objectivas, reais ou pressentidas, quanto às oportunidades no acesso a determinados lugares ao nível da profissão, mas não expressam sentimentos de inferioridade social associados a essa situação. O alargado valor simbólico que as mulheres atribuem aos recursos escolares, por um lado, e as dificuldades acrescidas que ainda encontram no mercado de trabalho, por outro, poderão contribuir para a compreensão da sua maior mobilização em torno dos projectos educativos destinados a melhorar a qualificação da população adulta (Ávila, 2005:290-304).

### **Certificação de competências e processos de aprendizagem ao longo da vida**

A informação até aqui sistematizada permitiu retratar as marcas do défice de qualificações escolares inscritas, quer nos percursos de vida, quer na auto-imagem dos entrevistados. No quadro dessa análise, que procurou sobretudo identificar os problemas que os entrevistados associam à reduzida qualificação escolar detida, foram escassas e pouco sistemáticas as referências feitas quanto à ausência,

ou insuficiência, de competências para enfrentar algumas das exigências das sociedades actuais. Tal pode ser explicado por duas ordens de razões, de sentido inverso: por um lado, os entrevistados poderão ter desenvolvido, ao longo da vida, o seu nível de competências em diferentes domínios, mesmo sem alteração do grau de escolaridade formalmente detido, o que conduziria a que apenas a ausência deste último fosse considerada limitadora e problemática; por outro lado, face aos desafios e tarefas concretas (nomeadamente a nível profissional) que são solicitados a desempenhar, as competências de base, ou fundamentais, exigidas podem ser muito escassas e, por isso mesmo, entendidas como suficientes.

Este ponto incide, precisamente, nesta dimensão: trata-se de saber em que medida os indivíduos desenvolveram, ao longo da sua vida, processos de aprendizagem, sejam eles formais, não formais, ou informais. Ou seja, pretende-se conhecer qual o modo de relação que foram estabelecendo com o conhecimento e com a aprendizagem e de que forma esse percurso culmina na procura de um centro de RVCC.

Foram identificados quatro perfis tipo, nos quais se inscrevem, de forma mais ou menos nítida, os entrevistados. Apresentam-se em seguida os principais traços de cada um desses perfis, bem como alguns dos “retratos” (entrevistados) (Lahire, 2002) que melhor os ilustram.

*Orientação profissional limitada: a progressão escolar como imposição externa*

Para uma parte dos entrevistados, todos do sexo feminino, a procura de um centro de RVCC *inscreve-se numa trajectória de vida caracterizada pelo reduzido desenvolvimento de competências-chave ou fundamentais*. Desde que deixaram a escola (por vontade própria, ou em concordância com a decisão dos pais), não equacionaram, até muito recentemente, a hipótese de voltar a estudar. Tal deve-se, em parte, ao facto de no contexto da sua vida profissional não se confrontarem com a necessidade de “saber mais”: as competências profissionais específicas que desenvolveram são consideradas suficientes e, em geral, não implicam o recurso à leitura e, menos ainda, à escrita. Também as práticas e processos de desenvolvimento de competências noutras esferas são, em geral, escassos.

Face ao distanciamento, ou mesmo alheamento, relativamente à necessidade de desenvolvimento de processos de aprendizagem, interessa perceber quais os factores que, nestes casos, conduzem à entrada num processo de RVCC. Estes entrevistados confrontam-se com a *necessidade de obter um diploma escolar de nível mais elevado sobretudo devido a exigências, alheias à sua vontade, relacionadas com a vida profissional*: em determinada fase da vida apercebem-se que a progressão na carreira, ou o início de uma nova actividade, dependem da posse de qualificações escolares mais elevadas. Confrontados com a crescente exigência a este nível, criticam a excessiva valorização do diploma

e, em contrapartida, valorizam as competências profissionais específicas que desenvolveram e que consideram que o diploma não dá.

Mesmo reconhecendo que há competências gerais (como as de literacia) que não detêm, consideram que as mesmas não são necessárias tendo em conta as actividades que desenvolvem, em especial na esfera profissional. É por tudo isto que, nestes casos, a obtenção do diploma assume um carácter que pode ser considerado *instrumental e localizado, não se inscrevendo numa relação anterior forte com os processos de aprendizagem ao longo da vida*. Segue-se um dos retratos que melhor se enquadra neste perfil.

**Retrato 1: “Uma pessoa é só secador e escova, até se esquece das letras”**

Paula (37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada) tem uma trajectória profissional centrada na profissão que aprendeu com a mãe: cabeleireira. Ao longo da sua vida nunca pensou voltar a estudar, nem frequentou quaisquer acções de formação. É a necessidade de obter a “carteira profissional” que a leva frequentar o processo.

*“Eu fiquei desempregada e vim para o fundo de desemprego (...). E agora queria abrir um salão de cabeleireira para mim, mas não o posso abrir sem ter a carteira profissional. Então o fundo de desemprego encaminhou-me para aqui para fazer o exame. Tive de fazer o 6.º ano por causa do ano em que nasci, porque eu nasci em Janeiro de 1967 e a partir de Dezembro de 1966 passou a ser preciso o 6º ano, porque senão não era preciso. Se não fosse por isso, nem isso eu tinha feito. Tinha feito o exame de cabeleireira e nem sequer me tinha preocupado com o 6.º ano. Se me tivessem deixado, tinha feito o exame e não tinha ligado.”*

No seu dia-a-dia a relação com a leitura e com a escrita é quase inexistente. Apenas refere a importância do cálculo para fazer as “medidas das tintas”. No seu discurso não deixa, porém, de fazer referência à importância de “saber sempre mais”, mas isso não se reflecte de forma alguma nas suas práticas quotidianas.

*“É assim, eu acho que, independentemente da idade, sente-se necessidade de saber sempre mais. Há sempre coisas que não sabemos, certas palavras ou certas contas que temos de fazer. Sente-se sempre um pouco mais de necessidade, porque é tão raro fazermos contas, ou escrevermos, que os erros são muitos! Uma pessoa é só escova e secador, nunca é a caneta, que até acaba por se esquecer das letras. (...) Porque ao fim ao cabo o que é que eu vou fazer se abrir um estabelecimento? É claro que já fazemos mais contas e temos mais coisas a resolver. O que é que precisamos para trabalhar num cabeleireiro? A única coisa que precisamos é das medidas, para as tintas e essas coisas todas, mas já há tanta gente que faz! Medidas já a gente sabe. (...) Em casa também não temos tempo para isso (para ler e escrever). Nem pensar nisso! O bocadinho que tínhamos no salão é que líamos a “Gente”, a “Maria” e as revistas que lá tínhamos. Estou em casa e não pego num livro, nem numa revista. Por acaso é coisa que não faço... nunca me puxa para isso. Tenho mais hábito para pegar no ponto cruz e fazer.”*

É importante notar que embora os entrevistados incluídos neste perfil se caracterizem pela reduzida utilização e desenvolvimento de competências-chave, ou fundamentais, nas diferentes esferas de vida, na reflexão que produzem surgem referências à crescente centralidade do conhecimento e da aprendizagem na sociedade actual (“sente-se necessidade de saber sempre mais”). Seja, ou não, por efeito socializador do próprio processo de RVCC, parecem ter interiorizado uma determinada mensagem, mesmo que tal não se tenha traduzido e reflectido, pelo menos até à entrada no centro, numa alteração concreta das suas práticas e do modo como identificam as suas necessidades quotidianas. Aliás, recorde-se que, também nestes casos, a ausência do diploma pode, quando revelada em de-

terminados contextos e perante certas pessoas, conduzir ao desenvolvimento de sentimentos de inferioridade social. Porém, não terá sido essa a principal força mobilizadora na decisão de aumentar o nível de certificação escolar, mas sim a possibilidade, daí decorrente, de aceder a novas oportunidades na esfera profissional.

*Orientação profissional alargada: a certificação escolar como elemento acrescido nos processos de aprendizagem ao longo da vida*

Diferente é o perfil de um outro conjunto de entrevistados, neste caso sobretudo do sexo masculino. Embora também aqui a procura do diploma escolar surja explicitamente associada à percepção da sua instrumentalidade, a curto ou médio prazo, para a vida profissional, existe uma diferença fundamental relativamente às situações anteriores: *a necessidade da certificação escolar parece inscrever-se numa trajectória de vida marcada pelo desenvolvimento de diferentes processos de aprendizagem e pela aquisição de competências de base e especializadas.*

Ou seja, enquanto no quadro anterior a aquisição do diploma parece assumir um carácter quase isolado na história de vida dos indivíduos, neste caso a entrada num processo de RVCC inscreve-se num percurso de vida em que são várias as alusões relativas às necessidades sentidas, e às práticas concretas, de desenvolvimento e actualização dos conhecimentos e das competências. O principal contexto de referência para o desenvolvimento, e aplicação, dessas aprendizagens é quase sempre o profissional.

Um outro elemento fundamental para compreender a especificidade deste perfil é o facto de as iniciativas de aprofundamento de competências partirem quase sempre dos próprios entrevistados (não são impostas externamente) e assemelham muitas vezes em processos de aprendizagem informal ou mesmo auto-aprendizagem. Exemplo disso mesmo foi o modo como adquiriram competências no domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Três dos quatro entrevistados incluídos neste perfil dizem ter aprendido “sozinhos”, com o apoio de manuais, e socorrendo-se, pontualmente, de amigos para esclarecer dúvidas.

Em certo sentido, estes indivíduos são os que melhor têm enfrentado as crescentes exigências que sociedade actual coloca permanentemente aos adultos no domínio da aprendizagem. A certificação escolar (procurada no centro de RVCC), sem dúvida importante para as suas ambições no domínio profissional, representa, neste caso, sobretudo isso mesmo: a certificação de competências adquiridas, por via não formal, ao longo da vida, com as quais foram procurando enfrentar novos desafios e dificuldades<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Esta situação tem, obviamente, reflexos no percurso que fazem no âmbito do processo de RVCC: os entrevistados incluídos neste perfil raramente necessitam de frequentar módulos de Formação Complementar.

**Retrato 2: “Eu sempre gostei de aprender e sempre tive os olhos bem abertos”**

João (23 anos, electricista, empregado numa fábrica), embora seja bastante jovem, tem um percurso profissional muito diversificado e construído de forma consistente. O seu domínio de especialização é a electricidade (e a electrónica) e é nesse âmbito que tem desenvolvido múltiplos e permanentes processos de aprendizagem (seja através da experiência, seja através da formação).

A forma como relata a sua trajectória profissional é bastante elucidativa quanto ao seu modo de relação com a aprendizagem e com o desenvolvimento permanente de diferentes competências. Tendo começado por trabalhar num café (quando deixa a escola) aos 13/14 anos, seguiu-se o apoio ao tio na montagem de antenas parabólicas. Trabalhou também numa loja de ferragens, durante um ano, mas regressou ao trabalho na montagem de antenas. Aos 16 anos foi trabalhar para uma firma de electricidade, mas rapidamente evoluiu.

*“Fui trabalhar para essa empresa, primeiro como ajudante, mas depois já era mais electricidade e fui evoluindo... Entretanto, fui para outra firma, mas já a trabalhar por conta própria. Não era empregado deles, trabalhava à hora. Com 18 anos, quando comecei a trabalhar para aquela firma de electricidade, eu ia como pré-oficial. Porque eu sempre gostei de aprender e sempre tive os olhos abertos (...). Depois, mais tarde, comecei a fazer o trabalho de officia (...) tinha eu 21 anos... Chegou uma altura que eu tinha 3 electricistas e 2 ajudantes a meu mando... já estava a coordenar uma equipa... E, quer dizer, qualquer um deles tinha idade para ser meu pai. Houve um deles a quem eu até ensinei a ler um desenho, um projecto, porque ele não sabia ler. (...) Ele estava lá como electricista, tinha idade para ser meu pai e não sabia ler um desenho...”*

Questionado sobre se desenvolveu essas competências a partir da experiência, começa por concordar, mas logo recorda um curso frequentado.

*“Exactamente, foi pela experiência. Mas além disso entretanto eu estive a tirar o curso de electrónica, e electrónica é tudo projectos. Em electrónica você tem desenhinhos, é mais difícil do que um projecto de electricidade. Estive a tirar um curso de electrónica e aprendi...”*

Desde o momento em decidiu sair da escola, até à actualidade, procurou sempre (por iniciativa própria e suportando os custos financeiros inerentes) frequentar diferentes cursos de formação.

*“Eu sempre gostei de estudar, porque depois de sair da escola comecei a trabalhar mas, entretanto, fui tirar um curso de informática. Na altura aprendi o MS-DOS, Dbase, WordPerfect. Foi em 93 (...) e embora hoje já ninguém trabalhe com o MS-DOS, foi uma boa base para programação... hoje em dia há um problema num computador e, às vezes, vou ao DOS e resolvo-o melhor do que em Windows, é mais fácil... Fiz esse curso de informática, depois fiz um curso de electrónica, andei bastante tempo à procura de um curso de electrónica e lá encontrei. Aprendi muita coisa nesse curso e eu acho que todos os electricistas, com a minha profissão, devem saber electrónica porque, hoje em dia, tudo tem electrónica.”*

O seu percurso formativo assenta, segundo diz, no gosto que tem em estudar, mas também na importância que atribui, em termos profissionais, à necessidade permanente de se manter actualizado, opondo-se, neste domínio, de forma frontal à sua mãe:

*“Eu gosto de estudar (...) então vou tirando uns cursos e vou aperfeiçoando as minhas habilitações. Eu até me chateio com a minha mãe porque a minha mãe diz que isto que eu faço, os cursos que eu ando a tirar, que é uma perda de tempo, para ela isto é uma perda de tempo... Como é que eu hei-de explicar isto? A minha mãe foi trabalhar para uma fábrica, era costureira, esteve 20 anos naquela fábrica. O que é que aconteceu? A fábrica fechou, mandaram toda a gente para a rua e ela veio com uma mão atrás e outra à frente...Está desempregada. E eu digo-lhe ‘Tu não sabes fazer mais nada, não é? Não passas daqui, tu só sabes fazer aquilo’. Eu não quero ser assim, não quero que isso aconteça comigo. Estou a aprender e gosto de evoluir e não quero estar sempre cá em baixo, pronto, como se costuma dizer.”*

Mas não é apenas à aprendizagem permanente que atribui importância. Também o seu percurso profissional, muito diversificado, é visto como uma mais valia.

*“Eu não quero estar assim numa firma e só saber fazer aquilo e não passar daquilo...”*

*porque eu acho que aprendi muito por andar de firma para firma. Aprendo uma maneira de trabalhar aqui numa firma, quando eu saio dessa firma e vou para outra, vou aprender outra maneira de trabalhar e vou aprender outras coisas novas, não é? E eu acho que foi isso que me ajudou muito.”*

Ao nível das práticas quotidianas de leitura sublinha o facto de estas serem quase sempre de natureza “técnica”.

*“Eu não consigo ler um livro desses de histórias, tem que ser um livro técnico. Agora, leio jornais e revistas, isso leio. Mas aqueles livros que são só letras... Os livros técnicos, por vezes, também são só letras, mas para mim têm um significado. Estou a fazer uma coisa útil. Mas, por exemplo, vou ler uma coisa sobre a lei de Kirchoff, leio esta parte que tem fórmulas, é literatura misturada com matemática, pronto; depois vou a outro livro ver mais informações sobre aquilo, está a perceber? Normalmente, não estou a ler um livro de início ao fim.”*

Mas reconhece que na sua vida profissional utiliza frequentemente a leitura, a escrita e a informática:

*“Até quando eu trabalhava por conta própria, tinha que fazer orçamentos e tinha que escrever e trabalhava muito com o português, e uso muito a informática. No meu trabalho eu fiz uma base de dados... É preciso haver registos de todas as manutenções que são feitas numa máquina... Eles tinham aquilo tudo em dossiers e eu passei aquilo tudo para computador. Fiz uma base de dados em HTML, é como se fosse uma página de Internet e você vai a essa base de dados e é como se aquilo fosse uma página de Internet, você vai ali e regista lá todas as intervenções que fez...”*

Este retrato é bem ilustrativo de um modo de estar perante a aquisição de competências e a aprendizagem ao longo da vida que rompe definitivamente com a geração anterior (representada pela mãe ou por colegas de trabalho mais velhos). Por um lado, o valor da *estabilidade profissional* é substituído pelo da *mobilidade*, pois só esta parece possibilitar a aquisição de novos conhecimentos e formas de trabalhar. Por outro lado, se na geração anterior a fase de formação se cingia a um período limitado, agora é permanente: a *formação contínua*, através da procura activa de novos cursos, é vista como uma mais valia para enfrentar os permanentes desafios que se colocam.

*Orientação escolar alargada: a importância do diploma escolar e a escola enquanto principal contexto de aprendizagem*

Este perfil diferencia-se dos anteriores, antes de mais, pela menor orientação relativamente à esfera profissional. Tal não significa, como se verá, que essa orientação esteja excluída em absoluto, mas apenas que surge mais esbatida, desde logo por não serem perspectivados efeitos a curto prazo naquele domínio. Em contrapartida, emerge de forma bastante mais nítida a valorização da escola enquanto contexto principal de aprendizagem, e também a forte importância simbólica atribuída ao diploma escolar e ao estatuto social que este confere.

Nestes casos, o valor da escola e do diploma é algo que vem de trás. Os entrevistados que se incluem neste perfil (todos do sexo feminino) relatam uma vontade persistente, alimentada ao longo da sua vida, de retomar um percurso escolar, o qual foi quase sempre interrompido contra a sua vontade. Nesse

sentido, a passagem pelo centro de RVCC é entendida não como um fim em si mesmo, mas, sobretudo, como uma etapa de um percurso escolar que se quer mais prolongado.

**Retrato 3: “Eu fui à frente com a minha vontade, queria estudar, fui estudar”**

Rosália (28 anos, técnica de aquacultura), deixou a escola contra a sua vontade e por decisão da mãe, mas após o nascimento da filha decide retomar os estudos (ensino recorrente), apesar do pouco apoio que, em sua opinião, lhe foi novamente dado, desta vez pelo companheiro.

*“Na altura, fui viver com ele e disse-lhe que queria estudar.. Ele não me deu assim muita força (...). Mas eu fui à frente com a minha vontade, queria estudar, fui estudar.”*

É precisamente neste contexto que surge o processo de RVCC: o que pretende, com a obtenção do grau equivalente ao 9º ano, é encurtar uma das etapas do seu percurso escolar. As razões que evoca para regressar à escola não têm uma relação directa com a sua situação profissional.

*“Eu só gostava de aprender. Eu gosto, gosto muito de aprender, sou curiosa, e gosto muito de ver coisas novas, tudo o que eu vejo tenho que saber como é que se faz.”*

Foi essa mesma curiosidade e vontade de aprender que terá estado na origem de alguma progressão profissional.

*“Mesmo no meu trabalho também tenho que saber o porquê das coisas... Eu fui contratada como auxiliar de limpeza. Só que eles viram que eu, realmente, adorava aquilo e fazia algas, fazia todo o tipo de experiências e andava sempre ali de volta a aprender e a perguntar...E estava sempre com o peixe e perguntava mais um bocadinho. Quando o biólogo me perguntou se eu queria ter um curso eu fiquei logo radiante, ‘Sim, claro que sim, eu gostava muito de aprender mais alguma coisa’. E ele disse-me ‘Então olha, aprendes e vais para outra categoria’.”*

No entanto, neste momento manifesta algum desapontamento pelo facto de a empresa não dar valor ao facto de ela estar a estudar.

*“Para a empresa é indiferente. Inclusive, o facto de eu precisar, às vezes, dos dias para estudar, na altura dos exames, não me dão essa oportunidade, embora haja o estatuto do trabalhador-estudante.”*

Apesar do cansaço que sente e das reduzidas perspectivas profissionais considera que o regresso à escola compensa.

*“Os tempos livres que eu tenho é para estudar para os exames, para os testes...Chego ao fim-de-semana e em vez de descansar e relaxar um bocadinho, estou ali presa a estudar; também me cansa um pouquinho. Então, sinto falta de estar um pouquinho ali no sofá encostada e a comer pipocas com a minha filha... Mas compensa... Porque eu gosto muito de conversar e de ter argumentos para contrapor nalguma conversa que seja e gosto, gosto de saber as coisas, a nível de tudo.”*

É precisamente a ausência dessa vontade de aprender que critica na mãe.

*“Acho que trocámos os papéis, sou eu a mãe e ela é a filha. Situações do dia-a-dia, resolver situações do dia-a-dia, coisas banalíssimas, mas que, pronto, ela podia informar-se um pouco mais... E eu tento dizer-lhe ‘Oh mãe, não pode ser assim, tens que ir assim ou ir assado, tens que tentar saber. Aprende, vê lá se consegues e não sei quê’. É isso que eu faço. Eu acho muito bem aprender, gosto muito de aprender. Gosto, gosto imenso.”*

A sua determinação em convencer os que a rodeiam a estudar estende-se aos colegas de trabalho e amigos.

*“Eu tenho lá colegas que não têm o 12º ano e eu digo – eu até trato uma por ‘loura’, que é a colega mais próxima – ‘Oh loura, porque é que não vais acabar o 12º ano? Pronto, vais experimentar...’, ‘O quê, eu não tenho vida para isso e não sei quê’. E, depois, eles no trabalho não perguntam... A única pessoa que está a estudar, sou eu, e mais ninguém. (...) Eu tenho um amigo que entrou para a faculdade, mas depois desistiu, e eu digo-lhe, ‘Ainda estás a tempo, vai estudar’, ‘acho que já não tenho paciência’, ‘não digas isso, é só entrares, depois de estares lá, vais fazendo devagarinho, não tens ninguém a correr atrás de ti...’. Mesmo o meu cunhado mais novo, o rapaz que namora com a minha irmã que está no 12º ano, eu estou sempre a dizer ‘Oh pá, vai lá, experimenta, ninguém corre atrás de ti, vais fazendo’.”*

Relativamente aos entrevistados incluídos neste perfil é importante sublinhar dois aspectos. Um deles tem a ver com o facto de, para alguns indivíduos, em particular para as mulheres, a escolarização poder constituir um projecto individual pelo qual é necessário lutar. Mesmo na idade adulta, podem surgir fortes oposições no quadro das redes de relações mais próximas, em particular familiares. A escola representa nesses casos, um projecto de emancipação face aos constrangimentos sentidos. Neste quadro torna-se bastante mais claro o valor simbólico atribuído ao diploma.

O segundo elemento, atrás já referido, é a importância limitada da esfera profissional. As competências que pretendem adquirir (na escola) são importantes, antes de mais, por referência à vida em geral, ou a um hipotético, e ainda distante, futuro profissional. É por referência às redes e quadros de interacção quotidianos que procuram desenvolver competências que permitam a descodificação da informação, a possibilidade de resolver problemas diversos, ou simplesmente a capacidade de acompanhar as conversas informais.

*Orientação escolar limitada: O CRVCC como oportunidade inesperada (não procurada)*

Bastante singular, e eventualmente atípico, é o último perfil, no qual apenas se inclui uma entrevistada. Embora, tal como no anterior, a motivação subjacente à frequência do processo RVCC não tenha como referência dominante a esfera profissional, há uma diferença fundamental que assenta numa relação com a escola e, de um modo geral, com a aprendizagem ao longo da vida, caracterizada pela distância ou mesmo alheamento.

Neste caso, a existência de um processo com as características do desenvolvido nos centros de RVCC (mais flexível e de menor duração do que no ensino recorrente) foi determinante, pois o regresso à escola tradicional estaria fora de questão. A possibilidade de, por esta via, melhorar a qualificação escolar detida surge como uma oportunidade inesperada e, sobretudo, não planeada.

**Retrato 4: “Foi nesta altura porque não tinha nada que fazer...”**

Helena (51 anos, empregada de escritório, reformada) ficou desempregada porque o sector em que trabalhava foi extinto e não voltou a trabalhar, nem a estudar. Actualmente está reformada. Regressar à escola nunca fez parte do seu projecto de vida, embora tenha percebido que só poderia ter arranjado um novo emprego se tivesse mais qualificações escolares. A entrada no processo de RVCC constitui para ela um desafio, ou mesmo um *hobby*, ao qual apenas adere por ser um modelo assumidamente diferente da escola.

*“Fiz um curso de informática porque estava com subsídio (de desemprego) e tinha algumas obrigações. Mas isto foi mesmo hobby. Ninguém me obrigou e não tenho nenhum emprego em que seja preciso o 9.º ano.”*

Soube do centro através de uma amiga que trabalha no Centro de Emprego. Quando questionada sobre a razão que a levou a frequentar o processo nesta fase da sua vida afirma: *“Pessoalmente, foi nesta altura porque não tinha nada que fazer e porque só soube agora”.*

Mas não quer prosseguir os estudos, muito menos voltar à escola, a não ser que seja através de um processo semelhante para o 12º ano: *“Se eles fizerem para o 12.º ano talvez eu*



*venha a fazer. Até porque isto aqui não é escola. Aqui é uma coisa mais leve. Eu em toda a minha vida sempre fui uma pessoa muito rebelde em termos de horários, de obrigações, nunca aceitei muito ordens e horários.”*

No seu dia-a-dia, não deixa de desenvolver algumas práticas de literacia, e revela que procura manter-se actualizada nos diferentes domínios.

*“Lá em casa sou eu que trato da papelada. A dos bancos é o meu marido... mas papelada sou eu. Eu tenho uma tendência mesmo para papéis. Eu gosto! (...) Leio jornais, vejo telejornais, tento andar informada que eu não estou cá propriamente para ver andar os carros eléctricos, mas também sou um bocado despistada, chega-se a uma determinada idade e achamos (...) que já não vale a pena!”*

Note-se que a adesão a esta iniciativa se encontra inscrita num quotidiano em que estão presentes algumas práticas de leitura e escrita. No entanto, não é a necessidade de melhoria dessas competências que parece mobilizar a entrevistada, mas sim o diploma escolar, desde que alcançado por uma via “não escolar”.

A análise realizada ao longo deste ponto procurou tipificar, e ilustrar, a partir de exemplos de histórias de vida (seleccionadas entre o conjunto dos entrevistados) a relação que, ao longo da vida, os indivíduos vão estabelecendo com a aprendizagem, e com os processos de desenvolvimento de competências. Um elemento que fica bem marcado, após a análise atrás exposta, é o *efeito específico e condicionante dos contextos, em particular dos profissionais*. Estes podem activar e mobilizar a utilização de competências-chave ou fundamentais, ou, pelo contrário, contribuir para a sua inibição e retracção. Mas mesmo quando o contexto profissional não exige um nível mais elevado de certificação escolar, nem contribui para a activação das competências-chave (e das disposições a elas associadas), a existência de outros contextos e quadros de interacção quotidianos, relevantes e de referência para os entrevistados (em termos imediatos ou futuros), pode ser fundamental para o desenvolvimento dessas mesmas disposições.

### *Consequências do processo de RVCC*

Uma questão que inevitavelmente se coloca após a passagem dos adultos pouco escolarizados por um processo de reconhecimento e certificação de competências é a de saber quais as consequências que daí decorrem para os sujeitos<sup>7</sup>. A análise realizada mostra que os efeitos se fazem sentir numa multiplicidade de esferas e dimensões, as quais estão fortemente interligadas entre si.

### *Competências e práticas quotidianas*

Uma vez concluídas todas as etapas do processo de RVCC, uma dimensão que interessa analisar tem a ver com as consequências que daí decorrem relativamente

---

<sup>7</sup> Algumas pesquisas realizadas sobre os centros de RVCC incidiram especificamente nesta dimensão (Arroz, 2002; Esteves, 2004; Fernandes e Trindade, 2004).

às práticas quotidianas dos indivíduos, no que concerne especificamente à *utilização das competências-chave* que estiveram no centro desse processo.

A este propósito vale a pena referir que o trabalho desenvolvido no âmbito dos centros de RVCC não pode ser entendido como visando meramente a identificação, e conseqüente certificação, das competências dos adultos. Embora este seja o objectivo final a atingir, as diferentes fases que o antecedem permitem que os indivíduos *aprofundem e desenvolvam os seus níveis de competências em diferentes domínios*, ou mesmo que adquiram, quase de raiz, competências em novas áreas, como é o caso, relativamente frequente, das Tecnologias da Informação e da Comunicação (ver o capítulo seguinte). Tais competências podem ser aprofundadas ainda no decorrer da fase de reconhecimento de competências, ou através de acções de formação, de curta duração, especificamente destinadas à aquisição das competências em falta. Ou seja, é precisamente porque o processo de RVCC prevê, e promove, o desenvolvimento e aprofundamento das competências-chave, que se justifica o conhecimento da opinião dos adultos sobre o que mudou, ao nível das suas práticas diárias, em consequência das competências desenvolvidas.

As declarações dos entrevistados a este respeito mostram, em primeiro lugar, que esta é uma dimensão que não é fácil de captar no contexto da entrevista. As transformações ocorridas poderão ser, em parte, quase “invisíveis” para os próprios entrevistados, uma vez que as actividades que realizam no dia-a-dia tenderão a ser, genericamente, as mesmas, situando-se as diferenças sobretudo ao nível dos modos (muitas vezes inconscientes) de as realizar.

Especialmente no caso dos entrevistados cuja vida profissional, ou pessoal (ao nível das práticas de lazer) já implicava, mesmo antes do processo, o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, de cálculo, e a utilização da informática, as diferenças sentidas, e relatadas, são muito escassas. Em certo sentido esses entrevistados, todos do sexo masculino, consideram que as suas práticas nesses domínios tendem, de um modo geral, a manter-se. Mas, mesmo assim, surgem algumas referências que indiciam uma maior apetência para a leitura de livros e um maior cuidado na interpretação de textos, ou ainda, um rigor acrescido ao nível da escrita.

A reflexão dos entrevistados é bastante diferente nos casos em que o processo conduziu à aquisição de competências em domínios até aí não explorados. Muitas das mulheres entrevistadas adquirem pela primeira vez competências na área das Tecnologias da Informação e da Comunicação por exigência do processo RVCC. Significa isto que, ao longo da sua vida, as práticas que desenvolveram, seja na esfera profissional, seja em qualquer outro contexto da vida quotidiana, tenderam a excluir o recurso a essas competências, em particular no que diz respeito à utilização de computadores. É no decorrer do processo, através da frequência de módulos de formação complementar, ou de cursos de formação específicos, e recorrendo ainda muitas vezes a processos de aprendizagem informal

(desenvolvidos muitas vezes com o apoio de familiares próximos, com particular destaque para os filhos), que têm pela primeira vez contacto com o universo dos “computadores” e desenvolvem algumas competências básicas nesse domínio.

É precisamente nestes casos que a aquisição de competências constitui uma oportunidade singular para a análise das consequências, ou efeitos, do processo, no que concerne especificamente às práticas quotidianas. Em que medida as competências adquiridas num domínio específico (Tecnologias da Informação e da Comunicação) são transferidas para situações do dia-a-dia, representando novas formas de resolução de problemas, ou permanecem sem tradução nas práticas desenvolvidas?

A análise das declarações relativamente a esta dimensão permite concluir que a conversão das *competências adquiridas* (no âmbito do processo) em *competências em uso* (no quotidiano) se faz de forma gradual, podendo mesmo não ter lugar. Isto, em primeiro lugar, porque, como se verá mais à frente, o contexto profissional e as tarefas que aí são exigidas nem sempre mudam (pelo menos não automaticamente); e, em segundo lugar, porque também as práticas e rotinas quotidianas (nomeadamente ao nível do lazer) tendem a manter-se praticamente inalteradas.

Josefina (41 anos, empregada administrativa) não voltou a utilizar o computador após o processo.

*“Agora já não mexo no computador há muito tempo. Eu gosto! Não uso é muito, aqui (local de trabalho) não posso praticar.”*

Quando os entrevistados consideram que o processo representou uma oportunidade para o desenvolvimento de novas competências (por exemplo, no domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação) e também de melhoria do nível de competências noutros domínios (Linguagem e Comunicação e Matemática para a Vida) mas, simultaneamente, que as utilizações dessas competências permanecem escassas, tendem a expressar sentimentos de *desajustamento entre o que aprenderam, e as práticas que desenvolvem*. Aliás, em certo sentido, o próprio processo poderá contribuir decisivamente para uma tomada de consciência do reduzido grau de utilização de competências-chave, ou fundamentais, em especial no contexto profissional.

O modo como lidam com este desajustamento passa, não pela negação da importância das competências desenvolvidas, mas sim, quase sempre, por *projectar num futuro próximo, e de exigências incertas, a possibilidade e a necessidade de as vir a pôr em prática*. O contexto de referência que enquadra esta reflexão é quase sempre o profissional. Face à eventualidade de mudanças futuras nesse contexto, as competências adquiridas, mesmo não estando “ainda” a ser activadas no quotidiano (porque não solicitadas), são sentidas como um recurso adicional, que fica em “stock” e poderá ser posto em prática assim que surja a necessidade.

Rosália (28 anos, técnica de aquacultura), cuja actividade profissional não requer (na sua opinião) uma utilização frequente das competências desenvolvidas, considera, mesmo assim, que estas podem vir a ser úteis no futuro.

*“Eu acho que podem sempre servir, eu sou dessa ideia. Alguma coisa que nós aprendamos, acho que pode vir a servir. Pode não ser diariamente, mas numa situação qualquer, ‘Olha, aprendi aquilo há uns tempos atrás’, acho que pode sempre servir.”*

Face à distância, ou desajustamento, entre as competências adquiridas e as que são efectivamente usadas, os entrevistados desenvolvem algumas estratégias que visam, precisamente, assegurar que, quando for necessário, serão capazes de as pôr em prática. Tal passa, por exemplo, por guardar os materiais utilizados durante a formação, de modo a possibilitar uma consulta em qualquer momento, ou mesmo por ir “vendo” e “mexendo” para não esquecer.

Maria (45 anos, auxiliar de acção educativa), espera um dia vir a utilizar o que aprendeu de novo durante o processo. Aliás, foi precisamente o desejo de evoluir profissionalmente (mudar de escalão) e, conseqüentemente, poder vir a desenvolver outro tipo de tarefas, que a mobilizou.

*“Eu espero vir a utilizar o que aprendi. Eu ando aqui para isso. A ideia é essa: é mesmo pôr em prática aquilo que aprendi aqui. (...) Tenho tudo guardado. Os exercicios e tudo o que me deram, tenho tudo guardado em casa num dossiê; se não for já, a pessoa vai vendo para não esquecer. Eu espero pôr em prática, acho que vai ser útil.”*

Para Paula (37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada), que também frequentou o processo exclusivamente por motivos profissionais (que a obrigam a obter um nível de certificação escolar mais elevado), a distância entre as competências trabalhadas durante o processo e as suas práticas diárias é, em sua opinião, grande.

*“Não (utilizo o computador). Faz falta para algumas coisas, alguma carta que tenha que escrever, qualquer coisa. Se for para lá (para o computador), sou capaz de escrever e faço tal e qual como fiz aqui no exame, mas, para já, não consigo estar muito tempo parada em frente ao computador. Mas vou treinando em casa, vou mexendo”.*

Relativamente à leitura e à escrita também não sente grandes diferenças, nem considera que estas possam vir a surgir.

*“Não vai mudar porque não preciso de escrever! Se tivesse alguma coisa para fazer que tivesse que escrever todos os dias, era capaz de desenvolver mais, mas como não preciso, torno-me ainda mais preguiçosa. Se eu escrevesse mais e lesse mais se calhar ia corrigir isso tudo, porque ao fim ao cabo isso vai da prática. Por exemplo, se eu deixar de fazer a minha profissão durante um ano, e depois recomeçar, já vou estar mais lenta, já não dou tanto rendimento, a prática é muito importante. Eu vejo isso tanto na profissão como no escrever. Se continuasse ficava melhor e não dava tantos erros. Mas não estou arrependida de ter feito (o 6º ano), acho que é até foi bom para nós no dia-a-dia.”*

Estas declarações mostram uma consciência nítida da necessidade de usar as competências (para não se perderem); o importante não é aquisição, é a *capacidade efectiva de utilização*, o que apenas é possível através da prática repetida. Porém, as mesmas declarações revelam, simultaneamente, as reduzidas condições e contextos favoráveis ao desenvolvimento dessa prática. Ao mesmo tempo que é negada a possibilidade (e a necessidade) de usar as competências adquiridas no dia a dia, avança-se a hipótese de as mesmas poderem ser mantidas

meramente através de uma prática artificial, descontextualizada, assente unicamente na repetição do que foi feito no âmbito do processo de RVCC.

Mesmo assim, existe um domínio em que as transformações são evidentes (e conscientes), especialmente no caso das mulheres. Tal acontece numa situação que apela explicitamente à utilização dessas competências: a ajuda e o apoio dado aos filhos no trabalho escolar.

*“Os meus filhos agora já me pedem opinião. ‘Oh mãe, como é que isto se faz?’. Agora já falo mais a linguagem deles. (...) Passei a mexer no computador. Agora, quando é preciso fazer alguma coisa para os miúdos eu é que os ajudo, sou eu que estou lá a mexer e escrevo para eles. Trabalhos de casa, trabalhos de grupo, matérias que eles vão dar. Às vezes, estou até às duas, três da manhã com eles a fazer os trabalhos.” (Catarina, 33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada)*

*“Acho que desde que tirei aqui o 6.º ano tenho conseguido ajudá-la (à filha) um bocadinho mais na matemática. Eu tinha mais dificuldade em ajudá-la em certas coisas, ela sabe que é verdade. Mesmo nos problemas. Já na altura em que andava na escola, para mim, fazer um problema era uma dificuldade. E aqui também ao princípio tive esse problema, mas depois consegui ultrapassar. Ela também teve esse problema, mas agora já está um bocado melhor; já consegue, e a mãe já consegue ajudá-la um bocadinho mais em certas coisas. Por exemplo, ela diz-me ‘Ó mãe ajuda-me aqui!’, posso até nem perceber à primeira, mas se começar a ler sou capaz de lá chegar. É uma questão de a gente puxar mais pela cabeça e começar a pensar. Posso não saber, mas se eu estiver ali de volta dela a tentar puxar pela cabeça, aprendo também.” (Paula, 37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada)*

O contexto escolar, transposto para o espaço doméstico quase sempre através dos filhos, acaba por ser aquele em que as entrevistadas mais põem em prática as novas competências adquiridas. A utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação, e também a resolução de problemas no domínio da Matemática, constituem os principais domínios em que as novas competências são usadas. Tal situação não deixa de constituir um paradoxo: perante um processo centrado no reconhecimento e desenvolvimento de competências, tomando como referência os diferentes contextos de vida dos indivíduos e, procurando, por essa via, romper com a abordagem escolar, é perante os exercícios e exigências da escola que as entrevistadas mais destacam a possibilidade de utilização das competências adquiridas.

Mas, mesmo assim, não deve subestimar-se o impacto, no contexto familiar, das competências adquiridas. As declarações atrás transcritas mostram que, para os filhos, os novos recursos escolares das mães, e as competências a eles associados, constituem uma forma acrescida (e renovada) de capital escolar e social, com efeitos directos ao nível do apoio e acompanhamento que recebem na realização dos trabalhos escolares. Em síntese, o que de mais importante se pode concluir é que, existindo crianças em idade escolar, a entrada das mães em processos de aprendizagem que implicam o desenvolvimento de competências semelhantes às que são ensinadas pela escola, contribui, de forma evidente, para o fortalecimento das relações sociais no espaço doméstico. E isto devido, não só à cumplicidade e compreensão mútua que se estabelece, mas também à

possibilidade de uma comunicação melhorada, em grande parte devido à partilha de novas linguagens (como é o caso das TIC): as novas competências adquiridas permitem o domínio de novos instrumentos fundamentais, não só na resolução de problemas, como na interacção e comunicação com os mais jovens.

### *Auto-imagem, profissão e escolaridade*

Para os indivíduos que concluem um processo de RVCC, tanto, ou mesmo mais importante, do que as competências desenvolvidas é o diploma escolar decorrente da sua certificação. Segundo Bourdieu, o diploma, ou título, representa a “objectivação” do capital cultural, é a “competência estatutariamente reconhecida e garantida” (pela instituição escolar), conferindo, por isso, ao seu portador, um valor “convencional, constante e juridicamente garantido” (Bourdieu, 1980). O valor do certificado reside, assim, no facto de este ser imediatamente reconhecido pelos outros, o que produz efeitos na auto-imagem dos indivíduos. Alcançar, na idade adulta, o novo estatuto social conferido pelo diploma, representa uma inequívoca conquista pessoal. A forma como os entrevistados exteriorizam o que sentiram após a conclusão do processo RVCC confirma, uma vez mais, o fortíssimo valor simbólico do certificado escolar.

*“Sinto que me vinguei! A sério!”* (Pedro, 38 anos, chefe de vendas numa empresa multinacional)

*“Mudou tudo (com o 9º ano). Concretizei o sonho que tinha de fazer o 9º ano. Posso não fazer mais nada, mas o 9º ano estava aqui atravessado.”* (Josefina, 41 anos, empregada administrativa)

*“Sinto-me mais realizada porque era um sonho pelo qual eu andava a lutar há já um tempo...”* (Maria, 45 anos, auxiliar de acção educativa)

*“Para mim, a nível pessoal, acho que já é melhor (ter o 9º ano). É melhor para me sentir alguém. Acho que sim, é bom, sinto-me melhor.”* (Rosália, 28 anos, técnica de aquacultura)

*“Não mudou nada, mas por dentro sentimo-nos um bocadinho melhor, pelo menos conseguimos ultrapassar aquela fase que em que pensamos: ‘Oh, só tenho a 4ª classe!’ Pensamos nesse aspecto, e por isso agora já estou um bocadinho melhor, já tenho o 6º ano!”* (Paula, 37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada)

*“Eu acho que é uma auto-estima... Sim, sim, o ego ganha valor, ganha vontade...”* (António, 55 anos, electricista por conta própria)

A intensa satisfação que a obtenção do diploma escolar proporciona revela a concretização de uma etapa há muito ambicionada e reforça o modo como a reduzida qualificação escolar até aqui detida potenciou o desenvolvimento de sentimentos de inferioridade social, com reflexos em diferentes esferas da vida. Em si mesmo, o certificado (finalmente) obtido é sentido pelos próprios sujeitos como vindo preencher uma lacuna, uma falha, e sendo por isso mesmo decisivo ao nível da melhoria da sua auto-imagem e auto-estima.

É claro que o intenso *valor pessoal* do diploma não pode ser entendido independentemente do *valor social* que as sociedades contemporâneas lhe conferem e das oportunidades e recursos que a ele estão associados. Mas o que

agora se pretende chamar a atenção é o facto de os reflexos desse crescente valor social poderem ser apreendidos não apenas através das análises que identificam os seus efeitos ao nível das condições de vida, mas também em dimensões socialmente menos visíveis, mas igualmente decisivas, que têm a ver, por exemplo, com o modo como os indivíduos se relacionam com os outros<sup>8</sup>.

*“Os meu filhos ficaram muito orgulhosos. Principalmente para o meu filho (...) foi muito importante. Ele queria que eu continuasse, ele gostava que eu fosse professora de Francês: ‘Mãe, tu és capaz, tu vais ver que és capaz!’ Eu pude demonstrar aos dois seres que eu mais amo, não verbalmente, mas na prática, que agora foi o 9º ano e um dia mais tarde pode ser o 12º ano.”* (Catarina, 33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada)

*“Acho que pessoalmente foi importante para mim porque consegui, e até talvez em relação ao meu marido, que é contra estas coisas, e acha que não consigo fazer nada. (...) Em relação aos meus amigos deu-me satisfação e eles apoiaram-me.”* (Helena, 51 anos, empregada de escritório, reformada)

*“Vamos fazer uma inscrição para qualquer coisa, perguntam-nos as habilitações... Sabe muito bem ter o 9º ano. Com a minha idade com 41 anos, já vou a caminho dos 42, o 9º ano era muito importante. (...) Mesmo aqui dentro muda...”* (Josefina, 41 anos, empregada administrativa)

Nas diferentes redes e contextos de sociabilidade que fazem parte do quotidiano, ter ou não ter um determinado grau de escolaridade, afecta o modo como os indivíduos se auto-posicionam e são pelos outros posicionados. Por outras palavras, com a melhoria da qualificação escolar é o estatuto social que se altera. A este propósito é de salientar, uma vez mais, que são sobretudo as mulheres quem mais expressa a *importância simbólica do diploma escolar na relação perante os outros*.

Outro tópico importante é o da relação entre escolaridade e situação profissional. Uma parte dos entrevistados (cerca de um terço) relata, pouco tempo após a conclusão do processo, importantes mudanças ocorridas na esfera profissional, as quais são por eles quase sempre associadas ao diploma escolar atingido: o fim de uma situação de desemprego e o início de um estágio remunerado (que posteriormente dá lugar a um contrato de trabalho com alguma estabilidade) exemplificam algumas das transformações ocorridas nesse campo. Em alguns casos as mudanças são quase automáticas. Tal acontece especialmente quando os entrevistados pretendem exercer uma actividade por conta própria, mas para isso necessitam de uma certificação profissional, a qual, por sua vez, obriga à posse de um determinado nível de qualificação escolar. Nessas situações, uma vez obtido o diploma, o processo de obtenção do certificado profissional (principal objectivo a atingir pelos entrevistados) pode finalmente ser desencadeado. Recorde-se

---

<sup>8</sup> Outras pesquisas têm vindo a incidir especificamente na investigação desta dimensão, destacando o impacto dos processos de educação e formação da população adulta para além da esfera económica e profissional, nomeadamente ao nível da saúde, das relações familiares e do capital social (Schuller e outros, 2004).

que, nestes casos, a principal motivação que esteve na origem da frequência do processo foi precisamente a consciência da forte instrumentalidade do diploma escolar no acesso a determinadas oportunidades e projectos profissionais.

*“Quando acabei aqui o curso (...) perguntei a uma amiga minha que trabalha numa firma da indústria de transformação alimentar (...) se não me aceitavam lá para um estágio. E ela disse para eu ir lá falar. E fui lá e eles aceitaram-me.”* (João, 23 anos, electricista, empregado numa fábrica)

*“Agora, como já tenho o 6º ano, já me propus a exame (para obter a carteira profissional).”* (Paula, 37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada)

*“De há 2 anos para cá que tento vir para cá (para Portugal) definitivamente (...) agora com o 9º ano já estou inscrito num curso de formação profissional.”* (António, 55 anos, electricista por conta própria)

Mas nem sempre os efeitos desejados na esfera profissional se fazem sentir a curto prazo. Embora a melhoria da qualificação escolar seja entendida como sendo imprescindível para a progressão profissional, esta poderá não ser automática, ou o grau alcançado ser ainda suficiente.

*“ (neste momento) não passamos a assistente porque isto está tudo congelado. Mas temos que ter, no meu caso o 9º ano, para mudar de escalão... Se o nosso governo descongelar as carreiras, ou mesmo lá dentro da escola, a nível de secretaria, quando precisarem... Também já tenho x anos de serviço, espero que olhem um bocadinho para isso...”* (Maria, 45 anos, auxiliar de acção educativa)

*“ (...) Numa certa altura ter o 9º ano era importante, mas agora já não me deu vantagens. Quer dizer, deu, porque agora vou seguir para o 10º e 11º ano. Em termos de fazer o 11º ano para subir na carreira, é só pelo ordenado, porque eu até gosto daquilo que faço.”* (Josefina, 41 anos, empregada administrativa)

Os dados disponíveis mostram, assim, que o impacto do processo de RVCC a nível profissional se encontra circunscrito a uma pequena parte dos entrevistados. Mas se a perspectiva adoptada for, não a das transformações (objectivas) efectivamente ocorridas, mas antes a da *avaliação que os sujeitos fazem da sua posição face ao mercado de trabalho*, o panorama é já muito diferente. Ocorram, ou não, mudanças profissionais significativas após a conclusão do processo<sup>9</sup>, todos os entrevistados avaliam de forma mais favorável as suas *condições de empregabilidade*. Estando desempregados pretendem agora procurar empregos de um outro tipo; estando empregados sentem-se mais confiantes quanto à progressão na carreira, ou mesmo face a uma situação em que tenham de procurar um outro emprego. Como se verá, o diploma escolar agora detido parece ser decisivo nessa auto-avaliação.

*“Neste momento não estou à procura de outro emprego, mas a minha empresa não está*

---

<sup>9</sup> Uma vez que as entrevistas foram realizadas pouco tempo depois de o processo ter sido concluído (no máximo passados seis meses), apenas é possível avaliar as consequências do processo ocorridas nesse reduzido espaço temporal.



*muito bem e sinto-me assim 'Se isto tiver que acabar, eu não me importo, eu hei-de arranjar um trabalho muito melhor'. Gostava de enveredar por outro caminho (...) alguma coisa que tenha a ver com aquilo que eu estudo, contabilidade, economia..."* (Rosália, 28 anos, técnica de aquacultura)

*"Por enquanto, a nível da carreira, (ter o 9º ano) ainda não se traduziu em nada, mas a nível pessoal eu gostei daquilo que fiz. Valorizou-me um bocado a mim própria, já que os outros eram capazes, porque é que eu não era capaz? Foi isso que me levou a tirar o 9º ano e vou ver se consigo ir além disso. Agora estou à procura de um emprego diferente. Não quero mais ser empregada de refeitório nem dessas coisas assim. (...) Pedem sempre o 9º ano para tudo, agora que já o tenho, pelo menos que seja uma coisa em que o peçam. (...) Mas lá está, eu queria evoluir um bocadinho, a trabalhar num supermercado, agora gostava de ir para a caixa ou para outros sítios mais limpos, vá lá!"* (Catarina, 33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada)

*"Ter a escolaridade obrigatória neste momento exigida deixou-me mais confiante no mercado de trabalho para poder concorrer a qualquer posto de trabalho, basicamente. Neste momento posso-me equiparar, não sou menos que os outros... E agora que tenho o 9º ano, tenho muito mais oportunidades para concorrer a cursos, seguir outros caminhos que antes não podia."* (Paulo, 33 anos, vigilante)

O elemento mais marcante que atravessa estes relatos é, sem dúvida, a *segurança acrescida que a posse da escolaridade obrigatória confere*. Mesmo quando o percurso profissional pode ser considerado de sucesso (caso de Pedro que ocupa um importante cargo de chefia numa empresa multinacional), o diploma escolar permite afirmar perante os outros um estatuto que até aí estava apenas implícito, ou mesmo oculto. O certificado obtido é "válido" (e validado) perante qualquer pessoa, qualquer entidade, e é por isso mesmo interpretado como uma espécie de passaporte que poderá permitir a entrada em circuitos que até aí se encontravam vedados: empregos diferentes, ou mesmo acesso a outras ofertas de educação e formação. É por tudo isto que os entrevistados expressam uma satisfação evidente em poder "exibir" perante os outros o diploma, ou mesmo o desejo de que, a partir daí, o percurso profissional seguido obrigue à sua exigência. Agora que finalmente alcançaram o 9º ano, anseiam por percorrer caminhos que até aí lhes estavam vedados.

Em síntese, os resultados evidenciam uma crescente segurança e confiança perante um futuro profissional perspectivado como sendo incerto e, ao mesmo tempo, a possibilidade de desenhar *novos projectos* nesse domínio. Como afirma Gilberto Velho, os *projectos* constituem uma dimensão consciente da acção, formulam-se e são elaborados dentro de um *campo de possibilidades* (enquanto espaço para a formulação e implementação de projectos), e têm um carácter dinâmico, no qual a própria biografia do sujeito joga um papel fundamental (Velho, 1987, 1994). Seguindo esta perspectiva, a importância do grau de escolaridade alcançado parece residir, antes de mais, no modo como interfere na avaliação que os indivíduos fazem do seu campo de possibilidades, contribuindo decisivamente para a reformulação dos seus projectos, nomeadamente no domínio profissional.

Mas os projectos que emergem não se circunscrevem exclusivamente a esse domínio. Um dado extremamente relevante que surge noutras análises dos efei-

tos deste tipo de processos (Fernandes e Trindade, 2004), e também na presente pesquisa, é, precisamente, a *apetência e a mobilização dos sujeitos em torno de novos projectos de escolaridade*. O grau alcançado raramente é visto como encerrando em definitivo um ciclo e os projectos profissionais que agora se desenhnam podem implicar a continuação dos estudos. Em certo sentido, após a conclusão do processo mantêm-se, e parece mesmo acentuar-se, uma forte aspiração de mobilidade social.

Praticamente todos os entrevistados manifestam o desejo de, a curto ou a médio prazo, retomarem um percurso de escolaridade, apesar de, como em seguida se mostra, existirem entre eles importantes diferenças.

Para alguns, isso é algo que estava já inscrito nos projectos existentes no momento da entrada no centro de RVCC: o processo foi desde o início entendido como uma etapa (em princípio de duração mais curta do que no ensino recorrente) de um percurso escolar mais longo e, por isso, pouco tempo após a sua conclusão encontram-se a frequentar o ensino recorrente. Apesar das dificuldades que enfrentam (nomeadamente ao nível da conciliação com a vida pessoal e profissional) esses entrevistados mantêm o projecto inicial de continuar a progredir em termos escolares.

Outros, porém, tendo inicialmente ambições limitadas à obtenção da escolaridade obrigatória, confrontam-se agora, com alguma surpresa, com a vontade de querer ir ainda “mais além”. Nestes casos, em certo sentido mais interessantes e relevantes do ponto de vista da análise sociológica, parece ser o próprio processo de RVCC que potencia o surgimento de uma inesperada mobilização em termos de progressão escolar (independentemente da via concreta a seguir).

*“ (...) Uma pessoa quer sempre mais. Eu, quando tinha o 7º ano feito, dizia ‘Se eu tivesse o 9º ano...’. Agora tenho o 9º ano, digo ‘Se eu tivesse o 12º...’. Isto cada vez está a ficar mais difícil... Se calhar vou ter que voltar à escola mesmo para poder subir... talvez tente fazer o 12º ano... Não é que a empresa onde eu esteja agora me vá pedir mais escolaridade, hei-de subir por mérito, mas é para ganhar mais conhecimentos. Voltar à escola é para adquirir novos conhecimentos.” (Paulo, 33 anos, vigilante)*

*“Depois de ter feito aqui esta avaliação, deu-me vontade de voltar a estudar, não sei porquê. Quer dizer, parece que foi qualquer coisa de aperitivo que me abriu o apetite, está a ver? E tenho a impressão que se eu conseguir resolver a minha vida, agora com a carteira profissional para poder trabalhar por minha conta, que ainda vou (estudar).” (António, 55 anos, electricista por conta própria)*

Embora não seja possível saber em que medida nestes casos a “inesperada” vontade de retomar um percurso de escolaridade irá, ou não, ser concretizada<sup>10</sup>, o que aqui se pretende sublinhar são os efeitos do processo de RVCC ao

---

<sup>10</sup> Tal implicaria um acompanhamento prolongado no tempo do percurso de vida dos entrevistados.

nível da mobilização dos indivíduos em torno de novos projectos pessoais de desenvolvimento de competências, através da escola. A este propósito, é importante ter presente a especificidade da metodologia utilizada nestes centros, a qual visa precisamente fomentar uma nova atitude perante a aprendizagem ao longo da via, através de um trabalho centrado na biografia ou história de vida dos sujeitos (Alonso e outros, 2002; Correia, Cadete, Neves e Silva, 2002; Couceiro, 2002; Imaginário, 1995; Leitão, 2002). Embora no quadro desta análise não seja possível avaliar com rigor em que medida os efeitos observados são atribuíveis à metodologia desenvolvida no âmbito dos centros de RVCC<sup>11</sup>, o que se pretende sublinhar são as inegáveis consequências a nível das atitudes perante a aprendizagem.

Em síntese, é possível distinguir vários níveis de impactos, ou consequências, dos processos de RVCC: o primeiro tem a ver com o desenvolvimento de novas práticas (no âmbito da literacia e das tecnologias da informação e da comunicação); o segundo está directamente relacionado com novos percursos profissionais e de escolaridade, possibilitados pelos recursos e competências entretanto adquiridos; mas existe um terceiro, que atravessa de um modo geral todas as dimensões investigadas, e delas não pode ser distinguido, e que chama à atenção para a necessidade de ter em conta, a par das transformações objectivas, também as de nível *subjectivo*<sup>12</sup>.

Os impactos neste nível merecem ser sublinhados sobretudo devido aos *potenciais efeitos que poderão daí decorrer ao nível dos modos de agir dos indivíduos*. O diploma escolar e as competências desenvolvidas possibilitam a redefinição da auto-imagem, e a auto-avaliação do campo de possibilidades. É neste sentido que as transformações ocorridas podem conduzir à redefinição dos projectos pessoais e profissionais, os quais, por sua vez, podem condicionar o modo como as oportunidades profissionais são procuradas, ou mesmo construídas, e também a forma de encarar a aprendizagem ao longo da vida. Quando um entrevistado afirma que o “*ego ganha vontade*” (António), dá conta, precisamente, dos efeitos do processo ao nível dos *projectos de vida e dos modos de agir* dos sujeitos.

### **Literacia e competências-chave: transversalidade e contextualidade**

A centralidade da literacia, e o seu carácter chave ou decisivo para os

---

<sup>11</sup> Para isso seria necessário comparar as consequências observadas neste contexto com as de outros sistemas direccionados para a educação de adultos, como é o caso do ensino recorrente.

<sup>12</sup> Este é um resultado que foi já apontado noutros estudos. Em particular no que diz respeito aos Cursos EFA e aos Centros de RVCC, os elementos de avaliação disponíveis até ao momento têm vindo a sublinhar, de forma consistente e repetida, que um dos principais impactos (se não mesmo o principal) prende-se com a evidente melhoria da auto-estima dos indivíduos (Ávila, 2004; Couceiro e Patrocínio, 2002; Fernandes e Trindade, 2004).

adultos portugueses, mesmo os mais desprovidos de recursos escolares e de competências, pôde ser evidenciada a partir da análise da história de vida de um conjunto limitado indivíduos. Os adultos nessa situação têm a percepção de estar muitas vezes afastados de processos e dinâmicas fundamentais, com os quais se confrontam no dia-a-dia: seja no acesso ao emprego, seja no contacto com as instituições, seja nas relações interpessoais que estabelecem na vida diária (com familiares, amigos ou com “estranhos”), seja na capacidade de enfrentar e resolver um conjunto de problemas, revelam uma consciência profunda de se encontrarem, devido a esse facto, numa condição de inferioridade social, a qual é vivida objectiva e subjectivamente. Esta é uma situação que os marca a todos, independentemente das diferenças que entre eles possam existir, nomeadamente quanto às estratégias que, no decorrer da vida, foram desenvolvendo para ultrapassar os obstáculos sentidos.

É precisamente pela mesma ordem de razões que se percebem os fortíssimos efeitos que a alteração dessa situação em geral comporta. Mais do que o acesso a uma nova situação profissional (a qual pode tardar), a aquisição de competências e a sua certificação, através de um diploma reconhecido socialmente, conduz, de forma quase imediata, a uma transformação da auto-percepção do estatuto social, com consequências de ordem simbólica e de valorização pessoal, e revela sobretudo a importância da literacia, associada a outras competências-chave, enquanto instrumento ou ferramenta accionável transversalmente no dia-a-dia, bem como o modo como o alargamento da sua utilização reforça a autonomia e a capacidade reflexiva dos sujeitos. Evidencia-se, desta forma, o carácter crítico, para o conjunto da população, da literacia – como capacidade operativa e interpretativa, passível de ser usada transcontextualmente – e, ao mesmo tempo, o modo como a escrita marca profundamente as sociedades contemporâneas. A sociedade do conhecimento implica, cada vez mais, competências de literacia generalizadas, fundamentais para todos os indivíduos e por referência a diferentes dimensões da vida social.

O conjunto de elementos apresentados permitem também clarificar o modo como, depois da escola, e ao longo da vida, as práticas e os contextos de vida condicionam a evolução das competências de literacia, e também outras competências-chave. Com efeito, o perfil de literacia dos indivíduos não pode ser entendido sem atender, não só ao meio familiar de origem e ao nível de formação escolar atingido, mas também às suas trajectórias e aos modos de vida quotidianos: apenas a presença na vida diária de actividades de processamento de informação escrita pode impedir a regressão das competências adquiridas e assegurar novas aquisições neste domínio.

Estas conclusões reforçam algo que tem vindo a ser sublinhado em muitas reflexões sobre as sociedades contemporâneas. Muitos dos contextos actuais, enquanto contextos de utilização de competências-chave, podem ser considerados, simultaneamente, contextos de aprendizagem. A temática da aprendizagem ao

longo da vida, cada vez mais difundida, parte precisamente dessa constatação, reconhecendo o carácter não formal e informal de muitas das aprendizagens desenvolvidas na idade adulta (entre outros, Cavaco, 2002; Comissão Europeia, 2000; Conceição, Heitor e Lundvall, 2003; Delors, 1996; Enguita, 2001).

Porém, os processos de “aprendizagem informal” ou “não formal” não podem ser acriticamente generalizados ou pressupostos, como se todos os contextos de vida fossem equivalentes e como se todos os indivíduos partilhassem as mesmas experiências e práticas. Quando o enfoque é em competências-chave, como as de literacia, as diferenças entre contextos têm de ser sublinhadas. Por exemplo, se é verdade que no âmbito da vida profissional muitos adultos desenvolvem e actualizam as suas competências, outros, por razões que têm a ver com o próprio tecido económico e com as competências e certificações de partida detidas, confrontam-se, pelo contrário, com actividades profissionais que pouco requerem a utilização de competências como as de literacia, o que não só impede o seu desenvolvimento, como pode mesmo levar à sua regressão.

A análise realizada permitiu perceber, de forma particularmente nítida, como, no decorrer da vida, os indivíduos se confrontam muitas vezes com contextos de socialização contraditórios no que diz respeito à importância e ao papel que neles é atribuído à aprendizagem e a diversas competências-chave. É do resultado das forças sociais em jogo que a literacia, enquanto disposição, pode ou não emergir. Quando os contextos de mobilização de competências são muito limitados e, consequentemente, os usos da literacia muito restritos, as capacidades envolvidas tendem também elas a ser limitadas. Em certo sentido, é a literacia enquanto competência duradoura, e passível de ser mobilizada num conjunto alargado de situações, que fica comprometida.

Compreende-se, assim, o modo como, ao longo da vida, as desigualdades sociais no que concerne à literacia podem esbater-se ou, pelo contrário, acentuar-se. A possibilidade desta última situação ocorrer deve ser destacada, uma vez que deverá ser tida em conta no quadro das actuais iniciativas de educação e formação dirigidas aos adultos menos qualificados, sob pena de uma parte importante da população portuguesa permanecer à margem desses processos, vendo assim reforçadas as suas desvantagens em diversas esferas e dimensões da sociedade actual.

## **Bibliografia**

- Alonso, Luísa, Luís Imaginário, Justino Magalhães, Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório e Fátima Sequeira (2001, 2002), *Referencial de Competências-Chave. Educação e Formação de Adultos*, Lisboa, ANEFA.
- Arroz, Marco Paulo Fadista (2002), *Valorização e Certificação das Aprendizagens Informais e Não-formais na Educação de Adultos*, ISCTE (Tese de Licenciatura em Sociologia).

- Ávila, Patrícia (2004), *Relatório Nacional de Avaliação: Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003*, Lisboa, Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Ávila, Patrícia (2005), *A Literacia dos Adultos. Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*, ISCTE, Departamento de Sociologia (tese de doutoramento).
- Benavente, Ana, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila (1996), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- Bourdieu, Pierre (1980), “Les trois états du capital culturel”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, pp. 3-6.
- Bourdieu, Pierre (1994, 1997), *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Acção*, Oeiras, Celta Editora.
- Cavaco, Cármen (2002), *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*, Lisboa, EDUCA.
- Comissão Europeia (2000), *A Memorandum for Lifelong Learning*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Conceição, Pedro, Manuel V. Heitor e Bengt-Ake Lundvall (2003), “Towards a learning society”, em Pedro Conceição, Manuel V. Heitor e Bengt-Ake Lundvall (orgs.), *Innovation, Competence Building and Social Cohesion in Europe*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Correia, Ana, Dora Cadete, Ana Luísa Neves e Olívia Santos Silva (2002), *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Roteiro Estruturante*, Lisboa, ANEFA.
- Costa, António Firmino da (2003), “Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação”, em AA.VV., *Cruzamentos de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, António Firmino da, e Patrícia Ávila (1998), “Problemas da/de literacia”, *Ler História*, 35, pp. 127-150.
- Couceiro, Maria do Loreto Paiva (2002), “Um olhar sobre o reconhecimento de competências”, em Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão e Márcia Trigo (orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*, Lisboa, ANEFA.
- Couceiro, Maria do Loreto Paiva, e Tomás Patrocínio (2002), *Cursos de Educação e Formação de Adultos em Observação em 2000/2001*, Lisboa, ANEFA.
- Delors, Jacques (1996), *Educação, um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Porto, Edições ASA.
- Enguita, Mariano Fernández (2001), *Educar en Tiempos Inciertos*, Madrid, Morata.
- Esteves, Samuel Filipe Henriques (2004), *Dinâmicas de Aprendizagem nas Organizações: O Impacto do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*, ISCTE (Tese de Mestrado em Sociologia).
- Fernandes, Pedro Afonso, e Sónia Trindade (2004), *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*, Lisboa, CIDEDEC, Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Gomes, Maria do Carmo, Patrícia Ávila, João Sebastião e António Firmino da Costa (2002), “Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais”, em AA.VV. (org.), *Sociedade Portuguesa. Passados Recentes, Futuros Próximos*, Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia (edição em cd-rom).
- Imaginario, Luís (1995), *Um Ensaio de Balanço de Competências em Portugal*, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Lahire, Bernard (2002), *Portraits Sociologiques. Dispositions et variations Individuelles*, Paris, Nathan.
- Lahire, Bernard (2001, 2003), *O Homem Plural. As Molas da Acção*, Lisboa, Instituto Piaget.

- Leitão, José Alberto (2002), “Trabalho, qualificações e novas competências”, em Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão e Márcia Trigo (orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*, Lisboa, ANEFA.
- Merton, Robert K. (1968), *Sociologia. Teoria e Estrutura*, São Paulo, Editora Mestre Jou.
- Murray, T. Scott (2003), “Training cycles and skill for new learning activities: the case for Portugal”, em AA.VV., *Cruzamentos de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- OECD (2004), *Education at a Glance. OECD Indicators 2004*, Paris, OECD.
- OECD (2005), *Education at a Glance. OECD indicators 2005*, Paris, OECD.
- OECD e Statistics Canada (2000), *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Paris, OECD.
- Rychen, Dominique Simone, e Laura Hersh Salganik (orgs.) (2003), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers.
- Schuller, Tom, John Preston, Cathie Hammond, Angela Brassete-Grundy e John Bynner (2004), *The Benefits of Learning. The Impact of Learning on Health, Family Life and Social Capital*, Londres, Routledge-Falmer.
- Statistics Canada e OECD (2005), *Learning a Living. First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*, Ottawa e Paris OECD.
- Velho, Gilberto (1987), *Individualismo e Cultura*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Velho, Gilberto (1994), *Projecto e Metamorfose. Antropologia das Sociedades Complexas*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

#### **Abstract**

Our societies create new demands to individuals regarding qualifications, competencies and learning processes. In Portugal, social inequalities in this domain are much accentuated. The majority of the adult population presents low levels of formal education, a process reinforced also by reduced levels of literacy. This article focuses specifically on adults with low formal education that were recently involved in processes of recognition and certification of key-competencies. In a theoretically focused and guided way, we analyze a set of relevant dimensions for the comprehension of the contexts, dynamics and processes that, during the life course, condition, or allow the development of competencies, namely, literacy competencies, as well as the possible effects of a device that aims, besides the certification of acquired key-abilities, the development of missing competencies.

#### **Résumé**

Les sociétés actuelles adressent des nouvelles demandes aux individus en ce qui concerne les qualifications, les compétences et les processus d'apprentissage. Au Portugal, les inégalités sociales en ce domaine sont très accentuées. La majorité de la population adulte présente des bas niveaux de scolarité, renforcés par des niveaux de littéracie aussi très réduits. Cet article se focalise spécifiquement sur les adultes peu scolarisés récemment engagés en processus de reconnaissance et de certification de compétences-clés. D'une façon focalisée et théoriquement orientée, on analyse un ensemble de dimensions importantes dans la compréhension des contextes, des dynamiques et processus qui, tout au long de la vie, conditionnent, ou permettent, le développement de compétences, notamment de littéracie, ainsi que les possibles effets d'un dispositif qui ambitionne, au-delà la certification de compétences-clés acquises, le développement de compétences qui sont en manque.