

Departamento de Sociologia

## A Relação dos Adultos com a Aprendizagem ao Longo da Vida

Cristina Maria dos Santos Marques Amorim

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Patrícia Durães Ávila, Professora Auxiliar

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2013

## Agradecimentos

Expresso o meu agradecimento a todos os que, de algum modo, contribuíram para a concretização e enriquecimento do meu percurso de aprendizagem durante a frequência deste curso de mestrado. Encaro a aprendizagem ao longo da vida como algo de extremamente importante e valioso para a construção diária de mim mesma, enquanto pessoa que atravessa e participa em diversos campos sociais. Sou mãe, esposa, profissional, cidadã e uma aprendiz. Quero continuar a aprender todos os dias e dar o melhor de mim mesma nos contextos em que vivo e convivo. Mas também saborear a vida mergulhando nas experiências e emoções, que uma vida comporta.

Os meus agradecimentos especiais são para a minha orientadora, professora Patrícia Ávila, pelo apoio e incentivo dado. Estendo os meus agradecimentos à minha família, aos meus professores, dos quais destaco a professora Teresa Seabra, aos entrevistados que contribuíram para a realização deste estudo.

Termino com emoção e satisfação este percurso da minha vida.

Cristina Amorim

## **Resumo**

No contexto das atuais sociedades do conhecimento e da informação, atravessadas pelo desenvolvimento tecnológico, pela mobilidade dos indivíduos e pela mudança das estruturas sociais, económicas, políticas e culturais, colocam-se desafios aos cidadãos nas suas trajetórias sociais. Este estudo procurou conhecer qual a relação dos adultos com aprendizagem ao longo da vida e contribuir deste modo para a compreensão dos fenómenos, que estruturam as representações e as práticas de aprendizagem ao longo da vida. A análise incidiu em três dimensões integrantes da participação dos adultos em atividades de aprendizagem, nomeadamente: (a) as práticas de aprendizagem; (b) os processos de aprendizagem vividos; e (c) os impactos percebidos da aprendizagem.

A metodologia utilizada baseou-se numa estratégia de investigação qualitativa, no âmbito da mesma procurou-se recolher informação, através de entrevistas semiestruturadas em profundidade, que possibilitasse a emergência do fenómeno social em estudo, quer no plano factual quer no plano simbólico, de modo a captar a diversidade assumida pelo mesmo. Participaram neste estudo 12 pessoas com idades entre os 25 e os 63 anos, de diferentes profissões e diferentes níveis de escolaridade. Os seus discursos foram registados e analisados por referência às principais temáticas subjacentes aos objetivos da presente investigação.

A análise dos resultados obtidos permitiu concluir a existência de diferenciação social na relação dos adultos com aprendizagem ao longo da vida, expressa em diferentes perfis de participação e de motivações em atividades de aprendizagem.

**Palavras-chave:** sociedade do conhecimento, aprendizagem ao longo da vida, relação com a aprendizagem, competências-chave, educação e formação.

## **Abstract**

In the context of today's exceptional access to knowledge and information coupled with technological development, the mobility of individuals and changes in social, economic, political and cultural structures, the challenges faced by the average citizen are enormous. The aim of this study is to understand the relationship of adults of lifelong learning and contribute to the understanding of the phenomena that structure the formation and practices of lifelong learning. The analysis focuses on three dimensions of adult participation in learning activities, namely: (a) Identifying learning practices; (b) Experiencing learning processes; and (c) Perceived learning impacts.

The methodology used is based on a qualitative research strategy in order to gather information through semi-structured interviews. By using this approach, we have been able to study, both in the symbolic and factual fields, the lives of people from varied social backgrounds and working environments in order to capture the diversity implied. Twelve people between 25 and 63 years old with different professions and levels of education participated in this study. The interviews were recorded and analyzed with reference to the main themes of this research.

The information gleaned from these interviews allowed us to conclude the existence of social differences in adults' relationships with lifelong learning, being expressed through variable profiles and motivations in their participation in learning activities.

**Keywords:** knowledge society, lifelong learning, relationship with learning, key competencies, education and training.

## Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	3
1.1 As mudanças sociais e económicas das sociedades – Seus desafios .....	3
1.2 As competências para a sociedade do conhecimento .....	4
1.3 O conceito de aprendizagem ao longo da vida .....	5
1.4 Os contextos de aprendizagem .....	5
1.5 <i>As políticas de educação de adultos na Europa com especial enfoque em Portugal</i> .	6
1.6 Os obstáculos à participação na aprendizagem ao longo da vida .....	8
1.7 <i>A oferta educativa</i> .....	8
1.8 O perfil de escolaridade da população portuguesa .....	10
1.9 As representações e a relação dos adultos com a aprendizagem ao longo da vida ..	10
1.10 Os impactos da aprendizagem (participação em processos de RVCC) .....	14
1.11 O papel das redes sociais – suas influências.....	14
1.12 A participação dos europeus na aprendizagem ao longo da vida – indicadores estatísticos .....	15
1.13 Análise de outros indicadores estatísticos .....	18
<b>CAPÍTULO II. ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	22
2.1 Objetivos e modelo de análise.....	22
2.2 Metodologia .....	23
2.3 Entrevistados e entrevistas .....	25
2.4 Caracterização social dos entrevistados .....	27
<b>CAPÍTULO III. ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	31
3.1 Trajetórias de aprendizagem ao longo da vida.....	31
3.2. Participação na aprendizagem ao longo da vida - educação formal e educação não formal .....	33

3.3 As motivações da participação .....	36
3.4 As influências à participação em ALV .....	41
3.5 O processo de aprendizagem vivido .....	42
3.6 Os impactos da aprendizagem .....	45
3.7 Obstáculos à aprendizagem ao longo da vida.....	49
<b>CONCLUSÃO</b> .....	51
<b>FONTES</b> .....	55
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	56
<b>ANEXOS</b> .....	I
Anexo A – Figuras 1 a 4 Indicadores estatísticos.....	I
Anexo B – Quadros 1 a 2 Indicadores estatísticos .....	V
Anexo C - Formação realizada ao longo da vida após a conclusão da escolaridade na juventude .....	VII
Anexo D - O Guião da entrevista .....	VIII
Anexo E - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas .....	X

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 2.1 Caracterização social dos entrevistados .....	28
Quadro 2.2 Dimensões orientadoras da análise de conteúdo .....	29

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 2.1 Modelo de análise .....	23
------------------------------------	----

## **GLOSSÁRIO DE SIGLAS**

ALV – Aprendizagem ao longo da vida

CEB – Ciclo do ensino básico

CITE - Classificação Internacional do Tipo de Educação

CITP - Classificação Internacional do Tipo de Profissões

INE – Instituto Nacional de Estatística

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

RVCC – Reconhecimento Validação e Certificação de Competências

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## **Introdução**

O presente trabalho surge no âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade. O mesmo tem como título *A Relação dos Adultos com a Aprendizagem ao Longo da Vida*. No sentido de enquadrar os motivos, que conduziram à escolha da temática da dissertação, torna-se pertinente refletir sobre as competências para a sociedade do conhecimento, o modo como os indivíduos enfrentam os desafios globais e a aprendizagem ao longo da vida. De acordo com OECD (2012a:2) a atual crise económica global, com grandes níveis de desemprego, especialmente na população mais jovem, acentua a relevância de promover uma melhor qualificação e competências para os mercados de trabalho. Este é também um tempo em que as desigualdades de rendimento se acentuam, essencialmente devido às desigualdades de salários entre os trabalhadores que detêm altos níveis de competências de base e os que detêm baixos níveis de competências. O caminho mais promissor para a solução destes desafios é o investimento nas competências ao longo da vida, desde a idade pré-escolar, passando pela escolaridade obrigatória e durante toda a vida de trabalho.

O objetivo deste trabalho é conhecer a relação dos adultos com diferentes níveis de escolaridade e diferentes profissões com a aprendizagem ao longo da vida.

De acordo com as principais estratégias metodológicas apresentadas em Costa (1999:9-10), a metodologia usada é a qualitativa, utilizando uma abordagem comparativa-tipológica, para responder à questão de partida da presente investigação. Esta tem como objeto teórico conhecer a diferenciação social da relação dos adultos com a aprendizagem ao longo da vida. Sendo o seu objeto empírico: adultos – em Portugal com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos – com diferentes níveis de escolaridade e diferentes profissões. O procedimento observacional é a entrevista semidiretiva (12 entrevistas).

O objetivo principal da referida estratégia é captar a diversidade constitutiva da relação dos adultos com a aprendizagem ao longo da vida. Os resultados mais importantes são condensados numa tipologia das principais modalidades que o fenómeno assume. Esta estratégia é complementada pela Análise de Indicadores Estatísticos (Eurostat e INE - órgãos oficiais de estatísticas), para conhecer a adesão dos europeus em atividades de Aprendizagem ao Longo da Vida. Procedendo-se à análise de indicadores estatísticos sobre os níveis de escolaridade, a situação profissional e a participação dos adultos em atividades de aprendizagem ao longo da vida.

Finalmente são retiradas as conclusões, que são analisadas comparativamente aos estudos já conhecidos.

Este trabalho está estruturado em três capítulos, que integram vários subcapítulos. Em primeiro lugar é exposto o enquadramento teórico inerente à temática do estudo, onde se expõem alguns conceitos e teorias com referência: a) à sociedade do conhecimento; b) à aprendizagem ao longo da vida; e c) à relação dos adultos com a aprendizagem ao longo da vida. O segundo capítulo contém o modelo de análise; a metodologia e estratégias de investigação. Refere-se ainda quais os instrumentos de recolha de informação e a caracterização social dos indivíduos participantes no estudo. A concluir o trabalho é apresentada a análise dos resultados obtidos, ilustrada por alguns excertos do discurso dos entrevistados para melhor compreensão dos fenómenos identificados.

## CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1 As mudanças sociais e económicas das sociedades – Seus desafios

As atuais sociedades têm vindo a sofrer mudanças a um ritmo acentuado. Numa perspetiva histórica, tal como é exposto em Enguita (2001:14-16), os ritmos de mudança podem ser descritos, numa análise humanista, em paralelo com o ritmo de evolução do Homem. Nesta visão podem identificar-se *três tempos* de mudança na história da humanidade. A mudança suprageneracional, em que a mudança ocorre de tal modo lenta, que não é sentida de uma geração para a outra; a mudança intergeracional, em que a mudança é vivida de uma geração para a outra; e a mudança intrageracional, em que a mudança é percecionada dentro da mesma geração, em domínios fundamentais da sociedade como a economia, a família, a cultura, a política. Nas sociedades contemporâneas está-se em presença da mudança intrageracional.

Tal como é referido em Costa (2003) os percursos de aprendizagem definiam-se em duas fases, sendo a primeira uma fase de aprendizagem (escola) e depois numa segunda fase seria aplicado esse saber. Decorrente das mudanças constantes em todas as esferas da sociedade, atualmente destaca-se o desenvolvimento de saberes e de competências ao longo da vida, articulando e complementando as aprendizagens formais (sistema de ensino) com as aprendizagens não formais (ex. formação profissional) e aprendizagens informais (não intencionais ou não dirigidas que ocorrem no quotidiano).

De acordo com o descrito em Ávila (2008) os fatores subjacentes a este contexto são as transformações, que se verificaram no plano económico e social das sociedades. As principais a referir são: 1) o declínio progressivo do setor industrial conjugado com a emergência de uma economia de serviços, característica de uma sociedade pós industrial; 2) os setores primário e secundário diminuem grande parte da força de trabalho, enquanto no setor terciário se regista um forte aumento da mesma; 3) a par destas transformações assiste-se à modificação da estrutura social. Mudam as atividades económicas, muda a natureza do trabalho e das ocupações, aumentam as qualificações exigidas, o que gera mudanças nas distribuições de classe e de estratificação social (assiste-se à emergência das novas classes médias, onde se incluem profissões técnicas e científicas).

O conhecimento sempre foi importante ao longo dos tempos (por exemplo na revolução industrial), na transmissão dos saberes necessários à vida das sociedades, mas o conhecimento científico – a ciência – está a transformar o mundo através da ampla produção e difusão do

conhecimento, o qual se materializa através de suportes como a escrita, as técnicas de impressão e de armazenamento de dados. Ávila (2008).

A escrita, enquanto capacidade de produzir e decifrar conhecimento (científico, tecnológico) e informação, tem um papel preponderante e essencial nas sociedades. Estes aspetos levam a que se designe a sociedade atual como a *sociedade do conhecimento, sociedade da informação ou em rede, sociedade educativa* (entre outras designações). Na esfera profissional colocam-se diversos desafios e questões às pessoas, uma vez que o conhecimento se tornou num recurso económico vital. (Benavente 1996, Ávila 2008)

Costa (2003) sublinha o facto de as sociedades dos dias de hoje, face a épocas passadas, revelarem traços distintivos como a mobilidade de pessoas, as cadeias de produção, os bens de consumo, a globalização da cultura, os meios de comunicação, o acesso à informação de todo o mundo, para todo o mundo e em tempo real, onde a relação com esse mundo se faz através de linguagens escritas, cada vez mais simbólicas e tecnológicas. Nesse sentido o contexto do conhecimento é o Mundo. A atual sociedade educativa está a desenvolver a *multi-aprendizagem*. Aprende-se não só na escola, mas também em diferentes organizações, com diferentes parcerias, diferentes aprendizagens, em diferentes fases da vida, a partir das expectativas das famílias e da sociedade. A escola perde em grande parte o seu espaço e o seu estatuto face às novas aprendizagens e aos novos contextos de aprendizagem. Aprender a aprender tornou-se a essência no desenvolvimento do conhecimento e das competências-chave. Rychen (2003)

## **1.2 As competências para a sociedade do conhecimento**

Em Costa (2003) é colocado em destaque o conceito de competências no contexto das sociedades atuais, denominadas como sociedades do conhecimento ou da informação ou da reflexividade. Ao conceito de competências são atribuídas diferentes designações tais como: competências-chave, competências transversais, competências essenciais ou competências fundamentais.

Costa (2003:188), no contexto das sociedades contemporâneas, distingue diferentes tipos de competências chave: 1- competências operatórias, em que as competências de literacia são centrais – capacidade de processamento e informação escrita em textos e documentos, a literacia quantitativa, ou numeracia, e a literacia digital ou informática; 2- competências auto-orientadoras - ações que solicitam uma ação autónoma e de auto-orientação, por exemplo traçar e executar projetos de vida, defender direitos, assumir valores e responsabilidades; 3- competências relacionais - remetem para competências de agir e de se relacionar em grupos sociais heterogéneos, onde se manifestam capacidades de cooperação, gestão e resolução de

conflitos. O primeiro núcleo de competências (onde se incluem as de literacia) é o que detém maior consenso de aceitação entre a comunidade de especialistas.

### **1.3 O conceito de aprendizagem ao longo da vida**

Aprendizagem ao longo da vida são “todas as atividades de aprendizagem ao longo da vida, com o objetivo de melhorar conhecimentos, capacidades e competências, dentro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e de emprego”<sup>1</sup>.

O atual conceito de aprendizagem ao longo da vida (ALV) tem a sua essência em contributos de marcos históricos como: 1970 – Educação Permanente, relatório do Conselho da Europa; 1972 – Aprender a ser, relatório de Edgar Faure, da UNESCO; 1973 - Educação Permanente: Uma Estratégia para a Aprendizagem ao Longo da Vida, documento da OCDE; 1995 - Livro Branco sobre a educação e a formação (Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva) publicado em 1995 (Comissão Europeia, 1995); 1996 - Ano Europeu da Educação e da Aprendizagem ao Longo da Vida; Educação, um Tesouro a Descobrir, Relatório da UNESCO coordenado por Jacques Delors; 2000 - Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida, Relatório da Comissão Europeia. Estes relatórios valorizaram a aprendizagem ao longo da vida, pois consideraram, que, após a conclusão da educação inicial, todas as pessoas deveriam ter a possibilidade de continuar a ter acesso à aprendizagem ao longo da vida. (Ávila 2008)

Os Relatórios da UNESCO e o da Comissão Europeia enfatizam a necessidade de adotar medidas para fomentar a aprendizagem ao longo da vida, por questões económicas e de cidadania. Demonstram ainda intenções como: 1) analisar/diagnosticar as dinâmicas das sociedades; 2) orientar as políticas para o desenvolvimento dos “saberes” e dos “saberes-fazer” dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; favorecer a empregabilidade, a adaptabilidade, o espírito empresarial e a competitividade económica da Europa. Mas, contudo, a responsabilização faz-se ao nível dos indivíduos. Tem sido importante o contributo destes relatórios, para o entendimento mais abrangente, no domínio da educação e da formação. Deixando, assim, de se circunscrever à população mais jovem e passando a englobar todas as pessoas adultas, independentemente da idade, do grau de escolaridade e da situação face à profissão.

### **1.4 Os contextos de aprendizagem**

De acordo com o INE (2009) a aprendizagem ao longo da vida torna-se fundamental na sociedade do conhecimento e da informação, pois é um indicador e uma força geradora de

---

<sup>1</sup> [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction;);  
[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_SDDS/en/trng\\_esms.htm](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/en/trng_esms.htm) 2013-06-11.

crescimento económico e social. No âmbito do Inquérito à educação e formação de adultos, INE (2009), as *atividades de aprendizagem investigadas são atividades organizadas e intencionais por parte do individuo, para melhorar os seus conhecimentos, competências e aptidões*; define-se que a aprendizagem ao longo da vida se realiza em diferentes contextos de aprendizagem, designados como educação formal e educação não formal e considera-se também a aprendizagem informal. Estes conceitos são divulgados no portal da Comissão Europeia<sup>2</sup> (Eurostat) do seguinte modo:

**A educação formal** é a educação oferecida no sistema de escolas, faculdades, universidades e outras instituições educativas formais, que normalmente constitui uma "escada" contínua de educação em tempo integral para crianças e jovens, geralmente com início entre os 5 e os 7 anos e continuando até ao limite de idade entre os 20 e os 25 anos de idade.

**Educação não Formal** é definida como quaisquer atividades organizadas e sustentadas de ensino que não correspondem exatamente à definição acima de educação formal. Educação não-formal pode, portanto, ocorrer dentro e fora das instituições educacionais e atender a pessoas de todas as idades. Dependendo do contexto do país, pode cobrir programas educativos para transmitir alfabetização de adultos, educação básica para crianças fora da escola, de competências de vida e de trabalho e cultura geral.

**Aprendizagem informal:** formação que decorre das atividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família, a vida social ou o lazer. Normalmente tem lugar fora de estruturas institucionais, decorrendo num ambiente de aprendizagem que o aprendiz (ou outra pessoa) pode organizar e estruturar livremente. Não confere certificação, embora as competências adquiridas por esta via possam vir a ser submetidas a processo de validação e certificação.

Para o Eurostat, o indicador estatístico, que resume a aprendizagem ao longo da vida, engloba a participação em atividades de educação formal e não formal.

### ***1.5 As políticas de educação de adultos na Europa com especial enfoque em Portugal***

Em Portugal, de acordo com o descrito em Lima (2005), existe um défice educativo proveniente de políticas educativas de muitas décadas, que não promoviam o acesso nem a igualdade de oportunidades à educação. Mesmo depois da revolução de 1974, apesar dos movimentos sociais, da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 (ano da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia e se acentuam os desafios em termos de internacionalização, produtividade e competitividade económica), da criação de programas de

---

<sup>2</sup> <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction>

educação para adultos (por exemplo Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos em 1988) e estruturas como a ANEFA (Agência Nacional da Educação de Adultos criada em 1999 e extinta em 2002), a educação de adultos nunca foi uma prioridade das políticas. Apesar dos progressos educativos, em Portugal o défice educativo está ainda bem presente.

Uma exceção a este panorama, como é assinalado em Carneiro (2010), é a Iniciativa Novas Oportunidades (INO 2005-2010), foi uma experiência educativa de sucesso, que obteve uma grande adesão por parte de adultos portugueses pouco escolarizados. Neste programa matricularam-se mais de um milhão de pessoas entre 2005 e 2010. Para este sucesso contribuíram aspetos como: um forte interesse político e institucional; inovações educativas, entre as quais o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC); a oferta de cursos para adultos com dupla certificação; Cursos de curta duração e módulos de formação.

De acordo com a União Europeia (2009), segundo as conclusões do Conselho da União Europeia de 12 de Maio de 2009, até 2020 os Estados-Membros da União Europeia deverão ter como principal objetivo favorecer o desenvolvimento dos seus Estados-Membro de modo a garantir: a) a realização pessoal, social e profissional de todos os cidadãos; b) uma prosperidade económica sustentável e a empregabilidade, promovendo simultaneamente os valores democráticos, a coesão social, a cidadania ativa e o diálogo intercultural. (União Europeia, 2009:3)

No domínio da educação e formação a cooperação europeia deverá ser orientada através de um quadro estratégico, abarcando os sistemas de educação e formação dentro de uma matriz, que inclua todos os contextos de aprendizagem (formal, não formal e informal), sendo transversal a todos os níveis de ensino e de formação (desde a educação pré-escolar até ao ensino superior, educação e formação de adultos e educação e formação profissional).

A concretização das intenções inerentes a este quadro, para o período de 2010-2020, deverá ser realizada através de quatro objetivos estratégicos: “ 1. tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; 2. melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; 3. promover a igualdade, a coesão social e a cidadania activa; 4. incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação.” União Europeia (2009:3)

A monitorização de todo este processo – tendo como base dados comparáveis e a realidade concreta (prioridades nacionais, situação económica) de cada Estado-Membro - deverá ser regulada por cinco critérios de referência até 2020:

Participação de adultos na aprendizagem ao longo da vida: uma média de pelo menos 15 % de adultos deverá participar na aprendizagem ao longo da vida; Competências básicas: a percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências deverá ser inferior a 15 %; Conclusão do ensino superior: a percentagem de adultos de 30-34 anos com nível de ensino superior deverá ser de pelo menos 40 %; Abandono precoce da educação e da formação: a percentagem de alunos que abandonam o ensino e a formação deverá ser inferior a 10 % e Ensino pré-escolar: pelo menos 95 % das crianças entre 4 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório deverão participar no ensino pré-escolar. União Europeia (2009:7)

### **1.6 Os obstáculos à participação na aprendizagem ao longo da vida**

Em Alves (2010:48-49) colocam-se questões relativamente aos processos associados à ALV. Será que as mesmas estarão a contribuir para a reprodução de desigualdades entre países e dentro dos próprios países? Será que as estratégias políticas facilitam o acesso e promovem a igualdade de oportunidades em educação e formação?

Jarvis (2007:164-167) coloca questões semelhantes, ao referir que são os mais jovens e os que detêm maiores recursos educativos, que participam mais em atividades de aprendizagem ao longo da vida. Afirma, que, apesar das ofertas educativas existentes e da centralidade do conhecimento nas sociedades atuais, ainda existem muitos adultos a não participar na ALV. De facto existem obstáculos situacionais (custos, falta de tempo responsabilidades familiares...); institucionais (requisitos de admissão, os horários e a duração dos cursos...) e disposicionais (ser muito velho, preferir fazer outras coisas, falta de interesse, falta de confiança...).

Carneiro (2010) refere que motivar os adultos com baixas qualificações, oferecer a possibilidade, a toda a população, de adquirir pelo menos um nível de ensino superior ao detido, para obter as competências-chave, são preocupações comuns a todos os países, mesmo os que têm estratégias mais eficazes para a implementação da ALV. Todavia existem obstáculos à participação da população adulta em atividades de aprendizagem e formação.

Time, money and information all seem to be responsible for low participation rates in lifelong learning, especially among the low-educated adults. (Carneiro, 2010:153)

### **1.7 A oferta educativa**

De acordo com Eurydice (2011:23) existem em todos os países da Europa ofertas educativas de “segunda oportunidade” e programas adaptados às necessidades dos alunos (jovens e

adultos), que abandonaram o sistema educativo sem concluir a escolaridade obrigatória (os níveis 1, 2 e 3 da CITE)<sup>3</sup>. O que envolve cerca de 23 milhões de adultos do espaço europeu.

O ensino aberto, o ensino e formação à distância, o ensino por e-learning, os cursos noturnos e a tempo parcial são as modalidades de educação e formação, que mais se adequam às necessidades dos alunos adultos, que regressam ao sistema de ensino (educação formal). Pois estes deparam-se com constrangimentos e dificuldades, quanto à conciliação dos estudos com a sua vida profissional e pessoal (obrigações familiares) em aspetos como: o tempo, o local, o ritmo, o método de estudo. Eurydice (2011:40-41)

Segundo Eurydice (2011) vários países a nível europeu possuem diferentes ofertas formativas para os adultos, que permitem desenvolver competências-chave como: literacia, numeracia, linguísticas e de tecnologias de informação e comunicação. No que concerne à promoção do alargamento do acesso ao ensino superior, existem diversas ações políticas. Estas incentivam os alunos a participar neste nível de ensino, através de programas específicos para os adultos, que regressam ao sistema de ensino. Destaca-se o processo de reconhecimento das aprendizagens não formais e informais anteriores (enquadradas no âmbito do processo de Bolonha). No caso de Portugal por exemplo, o acesso ao ensino superior para alunos com mais de 23 anos e sem qualificações formais pode ser concretizado, através de exames específicos (Concurso maiores de 23 anos), que reconheçam a capacidade dos candidatos para a frequência do curso pretendido. Eurydice (2011:48-49)

Em Portugal a expansão e diversificação de oferta no domínio do ensino geral e formação profissional surgiu entre 2005 e 2010, através dos cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) e do Reconhecimento Validação e Certificação de Competências integrados na Iniciativa Novas Oportunidades, implementada com fundos públicos. 435055 pessoas obtiveram certificação de nível de ensino secundário. Os cursos EFA têm como destinatários indivíduos com idade superior aos dezoito anos, incluem programas de ensino e formação em articulação com o reconhecimento e validação de competências adquiridas em contextos não formais e informais. Conferem a certificação escolar do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (níveis 1 e 2 da CITE) e o do Ensino Secundário (nível 3 da CITE) e as Qualificações Profissionais. Os cursos EFA estão associados aos níveis do Quadro Nacional de Qualificações. Os cursos de 3º

---

<sup>3</sup> Nível 0 da CITE: educação pré-escolar; Nível 1 da CITE: 1º e 2º CEB; Nível 2 da CITE: 3º CEB (ensino secundário inferior); Nível 3 da CITE: ensino secundário (ensino secundário superior); CITE 4: ensino pós-secundário não superior; CITE 5: ensino superior (primeiro ciclo) CITE 6: ensino superior (segundo ciclo).

Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, por incluírem uma componente profissionalizante, conferem a dupla certificação: a escolar e a profissional. Eurydice (2011:29)

Na prática, a diferenciação da oferta de educação e formação de adultos pretende corresponder às necessidades individuais de qualificação, devidamente identificadas e objetiváveis através dos dispositivos dedicados à orientação e à realização de balanços de competências. Todas estas opções só têm possibilidades de concretização a partir de uma rede de operadores, cuja intervenção se baseia no trabalho colaborativo e na articulação das intervenções, com vista à concretização de objetivos comuns e tendo em conta o enquadramento institucional e legal das modalidades de qualificação em causa. (Gomes 2012: 141-142)

Como se dá conta em Carmo (2012) os operadores do Sistema Nacional de Qualificações são escolas profissionais (públicas e privadas), centros de formação profissional (com gestão direta ou participada do Instituto do Emprego e Formação Profissional), escolas básicas e secundárias (públicas) e outras entidades formadoras certificadas (privadas).

Como é referido em Eurydice (2011) os programas de educação e formação de adultos, na generalidade dos países europeus, funcionam em instituições do ensino regular (escolas) de educação e formação inicial para jovens e em instituições que se destinam a alunos adultos.

O Plano de Ação para a Educação de Adultos na Europa, nos seus cinco eixos prioritários (Eurydice 2011:5), inclui o reconhecimento e validação das aprendizagens na vertente da educação não formal e informal. Este eixo de ação, a par da adoção do Quadro Nacional de Qualificação, baseado nos resultados de aprendizagem, constitui um processo em desenvolvimento na quase totalidade dos países europeus. Embora, num grande número de países, a educação formal, oferecida pelos sistemas educativos de cada país, prevaleça como a trajetória reconhecida para a aquisição das principais qualificações a nível nacional e para a obtenção e certificação do ensino secundário<sup>4</sup> (nível 3 da CITE). Eurydice (2011:36-37)

### **1.8 O perfil de escolaridade da população portuguesa**

A par de todos estes indicadores, em OECD (2012b) refere-se que apenas 32% da população portuguesa, no grupo etário dos 25-64 anos, tem pelo menos o ensino secundário, comparativamente com um total de 34 países da OCDE, só a Turquia tem um valor inferior ao seu (31%). A média da OCDE é de 74%

Apesar dos valores serem bastante superiores no grupo etário dos 25-34 anos, 52%, Portugal encontra-se muito abaixo da média da OCDE (25-34 anos 82%), segundo dados de 2010. Face à população (25-64 anos) com o nível de ensino superior Portugal tem o valor de 15% (a par da

---

<sup>4</sup> O grau de ensino secundário é considerado a qualificação escolar essencial para a empregabilidade dos indivíduos. Eurydice (2011:23)

Itália e só superior à Turquia com 13%), situando-se novamente abaixo da média da OCDE de 31%, valores de 2010. OECD (2012b)

Sublinha-se que dados de 2009, presentes em EURYDICE (2011), demonstram que 50,8% da população adulta portuguesa (25-64 anos) tem um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário inferior (3º CEB), enquanto a média da UE relativa a este indicador é de 8,4%.

### **1.9 As Representações e a relação dos adultos com a aprendizagem ao longo da vida**

Em Alves (2010:194-201) colocam-se questões como: Qual o papel da educação na vida dos indivíduos dos dias de hoje? O que significa ser aprendiz ao longo da vida? Sabe-se que a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) tem assumido cada vez mais um papel destacado, não só nas orientações políticas, como também ao nível das representações sobre as práticas de aprendizagem dos cidadãos europeus. O indivíduo traça as suas trajetórias enquanto aprendiz, pelas quais ele é responsável (o que poderá vir a resultar no surgimento da noção de “cidadão aprendiz”) e delas depende para viver como cidadão ativo nas sociedades contemporâneas.

Ávila (2008) refere um estudo europeu de Cedefop (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle) de 2003, no domínio dos processos de ALV. O referido estudo realizou um inquérito por questionário, no quadro do Eurobarómetro e permitiu distinguir as principais representações sociais e práticas de aprendizagem ao longo da vida na Europa.

No inquérito do Eurobarómetro, a maioria dos inquiridos (80% a 90%), com idades a partir dos quinze anos, entende que a participação na aprendizagem ao longo da vida beneficia a vidas das pessoas em vários domínios como: o sentimento de satisfação perante a vida; a redução da probabilidade de perder o emprego; a melhoria qualidade de vida das pessoas desfavorecidas; a autonomia das pessoas; lidar mais facilmente com as acentuadas transformações da sociedade; a possibilidade de progressão profissional; desenvolvimento de aptidões profissionais. Ávila (2008)

Aqui existe uma concordância entre as representações sociais dos portugueses e as dos cidadãos dos países da EU 15. Relativamente à população, que deve participar em atividades de aprendizagem ao longo da vida, tanto os portugueses como os europeus consideram que deve ser dirigida aos que tiveram insucesso escolar e aos mais jovens.

Em Ávila (2008) é evidenciado o facto de a escolaridade ter “um elevado valor social”. Não possuir um diploma escolar, que certifique a posse da escolaridade mínima obrigatória (o 3º CEB na época), gera sentimentos de insegurança (mesmo por quem não teve na condição de desempregado e poder evoluir profissionalmente) e de inferioridade. Estes sentimentos negativos e de inferioridade perante os baixos níveis de escolaridade têm reflexos na autoestima

dos indivíduos, que sentem este aspeto como um fator condicionante da imagem que os “outros” constroem de “si”. Ávila (2008:341-342)

Há pessoas que expressam limites na sua ação devido aos seus fracos recursos escolares, sendo este um aspeto que interfere e condiciona a sua trajetória de vida ao nível pessoal, profissional e social, afetando dessa forma os *modos de ser, pensar e agir*, o que se denota em especial no sexo feminino. O sexo masculino refere essencialmente como dificuldades, inerentes à fraca escolaridade, o acesso ao mercado de trabalho e a permanência no mesmo. Ávila (2008:343-345)

Ávila (2008) assinala fortes diferenças entre os adultos entrevistados (com baixos níveis de escolaridade), que participaram num processo de aprendizagem de RVCC. Por um lado no domínio das motivações, por outro pela existência de uma relação com aprendizagem e o desenvolvimento de competências ao longo da vida. Distingue, deste modo, adultos com diferentes “perfis” na sua relação com a aprendizagem ao longo da vida:

Perfil 1 - “ Orientação profissional limitada: a progressão escolar como imposição externa” (Ávila 2008:347)

Este perfil inclui entrevistados do sexo feminino com uma trajetória de vida caracterizada pelo reduzido desenvolvimento de competências-chave ou fundamentais e na posse de fracas competências-chave ao longo da vida. Desde que deixaram de estudar não sentiram necessidade de voltar a estudar e, por necessitarem de adquirir qualificações, acabaram por entrar num processo de RVCC, devido à crescente exigência a nível profissional em situações como: o início de uma outra atividade profissional; o acesso à progressão na carreira. Apesar de valorizarem as suas competências adquiridas profissionalmente, em detrimento dos diplomas e das competências de base, não necessitam nem usam no seu quotidiano profissional. A aquisição do diploma pode considerar-se “instrumental” e refletir uma ocorrência pontual, pois ocorre em função de progressão na carreira (como por exemplo obter a “carteira profissional”). Estes adultos mantiveram ao longo da vida uma fraca relação e envolvimento com a ALV, embora reconheçam a importância do conhecimento.

Perfil 2 – “Orientação profissional alargada: a certificação escolar um elemento acrescido no processo de ALV” (Ávila 2008:350)

Neste perfil os entrevistados são essencialmente do género masculino. Além do carácter instrumental para a vida, o diploma escolar assume uma dimensão, que abarca uma relação com a aprendizagem na trajetória de vida, modelada pela necessidade sentida ao longo da mesma de desenvolver competências e conhecimentos, decorrentes da vida profissional. Normalmente a iniciativa de adquirir e aumentar as competências provém do próprio indivíduo, em muitos

casos em contexto informal ou de autoaprendizagem como, por exemplo, no que se refere às tecnologias de informação e comunicação. A certificação escolar nestes casos é igualmente relevante na esfera profissional e para o reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida em contexto não formal e informal. A escrita, a leitura e a informática estão presentes nas práticas do quotidiano. A formação é vista como um processo contínuo na trajetória de vida, como resposta aos novos desafios.

Perfil 3 - “Orientação escolar alargada: a importância do diploma escolar e a escola enquanto principal contexto de aprendizagem” (Ávila 2008:353)

Neste perfil incluem-se entrevistadas que valorizam o contexto escolar. Atribuem forte importância simbólica ao diploma e ao estatuto social dele decorrente. Trata-se de pessoas, que interromperam o seu percurso escolar contra vontade, por isso valorizam a escola enquanto espaço privilegiado para a aquisição e desenvolvimento de competências, que sentem como necessárias no âmbito pessoal, profissional e social; veem o contexto profissional como um espaço que oferece fracas situações de aprendizagem. Mantiveram, deste modo, ao longo da vida o desejo de prosseguir estudos, o que constituiu o motivo de participar num processo de RVCC. O qual se apresenta como um patamar num processo escolar retomado e pretende ser prolongado. Surge essencialmente pela vontade de aprender e não como um reflexo da necessidade de âmbito profissional.

Para alguns indivíduos, mas mais relevante no caso das mulheres, a escolaridade é um projeto individual, que se deseja pôr em prática, apesar das oposições, que possam existir nas redes sociais mais próximas (em especial familiares). A escola revela-se como um ato de emancipação muito significativo, face a limites e oposições sentidas e vividas pelos próprios.

Perfil 4 – “Orientação escolar limitada: o CRVCC como oportunidade inesperada (não procurada). (Ávila 2008:357)

Este perfil incluiu uma entrevistada, cuja motivação para participar no processo RVCC residia na vontade de obter uma certificação escolar, mas em contexto “não escolar”. Não possuía necessidade de desenvolver competências e revelou, ao longo da vida, uma relação de alheamento e desinteresse com a aprendizagem e o contexto escolar. Participar no processo de RVCC foi a oportunidade de adquirir a referida certificação.

Como é designado em Carmo (2012), relativamente à heterogeneidade de adultos que se inscreveram e participaram nos processos nos Centros Novas Oportunidades (mais de 1 milhão de inscritos e mais de 300 mil certificados), na dinâmica de procura de qualificações, é possível distinguir três perfis-tipo: os beneficiários, os aprendentes e os instrumentais. 1) O perfil dos beneficiários - indivíduos em idade ativa, com baixos níveis de escolaridade e fracas

qualificações profissionais, em situação de desemprego. Estes aderiram ao processo de educação e formação, possivelmente impulsionados pelas políticas públicas nesse domínio e por beneficiarem do subsídio de desemprego; 2) O perfil dos aprendentes - indivíduos reformados e outros inativos, portanto não incluídos no mercado de trabalho; grupos etários mais elevados e com baixos níveis de escolaridade (abaixo da escolaridade mínima obrigatória). A sua participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida visa colmatar as lacunas no âmbito das suas qualificações, ao pretender adquirir a escolaridade mínima obrigatória, e, simultaneamente, preencher o tempo; 3) o perfil dos instrumentais, abrange indivíduos de níveis etários mais jovens, empregados, com percursos escolares mais longos, face ao quadro de fracos recursos educativos existente em Portugal e com aspirações mais elevadas em termos de qualificações, aparentemente relacionados motivações profissionais. Gomes (2012: 211)

### **1.10 Os impactos da aprendizagem (participação em processos de RVCC)**

De acordo com Ávila (2008) e Salgado (2010) os impactos referidos são positivos nos diferentes domínios da vida, através da utilização, no dia-a-dia, de competências-chave adquiridas durante o processo de RVCC, como por exemplo: o desenvolvimento competências básicas no domínio das TIC (em especial no caso de muitas mulheres), Linguagem e comunicação e Matemática para a Vida. Este processo de aprendizagem teve como impactos concretos: mais práticas de leitura de livros; uma escrita mais cuidada; a melhoria da interação com os filhos, através da aprendizagem de outras linguagens de expressão e comunicação como as TIC e a matemática (no apoio das tarefas escolares); o acesso a um estágio remunerado; a obtenção de uma certificação profissional para o exercício de uma atividade por conta própria; houve uma mudança perante a “escola” e a aprendizagem, pois a participação no processo do RVCC (através da metodologia usada: biografia ou história de vida dos sujeitos) gerou em muitos casos a vontade de prosseguir os estudos, ao ver a aprendizagem como algo, que ocorre ao longo da vida; ganharam um sentimento de confiança por saberem que têm acesso a outras oportunidades, o que lhes permite traçar novos projetos, dinamizar os seus percursos e trajetórias profissionais e de escolaridade. Cavaco (2007)

Embora essa aquisição de competências nem sempre seja transferida para o contexto profissional e pessoal, por não serem requeridas, são consideradas como um recurso, que tendem a manter na memória, para uma eventual necessidade em termos profissionais. Ávila (2008)

A obtenção do certificado escolar, devido ao valor simbólico do diploma, melhorou a autoimagem e a autoestima dos indivíduos, porque representou a conquista de um estatuto

social, a realização de um sonho, uma aspiração sentida desde há muito pelos adultos entrevistados. Ávila (2008: 373-375)

As conclusões da pesquisa em Carneiro (2010) referem que, indivíduos que participaram no processo da INO (designadamente os que concluíram o 12º ano – ensino secundário) adquiriram uma forte motivação para prosseguir estudos ou participar em atividades de educação e formação. Denotando-se a preferência dos indivíduos pela educação formal (relativamente à aprendizagem formal e informal), por conduzir à obtenção de um nível superior de escolaridade.

### **1.11 O papel das redes sociais – suas influências**

Como é mencionado em Ávila (2008) nos contextos familiares em que a escola está presente no quotidiano dos adultos, seja através dos filhos, seja através dos cônjuges ou de outros familiares próximos, esta (a escola) parece ser um fator mobilizador do regresso dos adultos à escola e ao seu envolvimento em processos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências.

Geralmente os filhos apoiam a participação num processo de RVCC, que valorizam não só pelo sucesso escolar atingido, mas também a aquisição e utilização de novas competências, por exemplo no domínio das tecnologias de informação e comunicação. Para além dos filhos, outras pessoas (como irmãos e amigos) com níveis de escolaridade mais elevados, apoiam ajudando na entrada e durante todo o processo de aprendizagem na aquisição de competências. No caso do cônjuge, geralmente, o apoio é mais visível quando se prevê que a qualificação escolar poderá facilitar uma melhoria económica para o agregado familiar. Todavia nem sempre o contexto familiar e a rede de amigos apoiam a decisão das pessoas de retomar um processo de aprendizagem e formação. Existem indícios de “resistências”, que podem gerar efeitos inibidores ao acesso a processos de aprendizagem e formação. Este fenómeno afeta em especial as mulheres, em diferentes períodos da vida, na sua progressão escolar. Ávila (2008)

### **1.12 A participação dos europeus na aprendizagem ao longo da vida – indicadores estatísticos**

Como se refere em Alves (2010) nos últimos trinta anos as estatísticas têm sido usadas com maior intensidade e protagonismo. Têm assumido um papel importante porque permitem caracterizar e avaliar as situações, os desempenhos dos países. Concomitantemente são uma referência para a formulação de objetivos, metas e estratégias a concretizar tanto ao nível nacional como internacional.

Enquanto método quantitativo, as estatísticas têm tido um contributo positivo, mas também encerram algumas limitações, por não refletirem as dinâmicas, as condições e os contextos de implementação das políticas e das práticas de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Como se salienta em Alves (2010), a EU 27 caracteriza-se pela existência de uma grande diversidade, linguística, histórica, cultural e política entre os seus Estados-membros. Neste espaço europeu podem distinguir-se cinco modelos sociais "... modelo proposto por Aiginger e Guger (2006) que, com base na classificação de Esping-Andersen (1990), distinguem cinco modelos sociais na Europa: o escandinavo, o continental, o anglo-saxónico, o mediterrânico, e ainda um outro modelo que incorporasse os países na altura candidatos à adesão na UE, para além da República Checa e da Hungria, o chamado modelo "catching-up". (Alves:54-55)

Estes modelos são caracterizados por três dimensões-chave: responsabilidade (saúde, educação, segurança social...), regulação (relações de trabalho, mercado de trabalho e relações sociais) e redistribuição (apoio financeiro dado a quem necessita, apoios sociais para todos). As três dimensões coexistem nos diferentes modelos económicos, a diferença entre eles advém da dimensão-chave, que predomina em cada um deste cinco modelos. (Alves:54-55)

As taxas participação em atividades de Aprendizagem ao Longo da Vida, dos diferentes países da EU, permitem identificar diferentes perfis de participação na ALV e distinguir três grupos de países: países com uma forte participação como, por exemplo os países nórdicos e países do centro da Europa (Luxemburgo, Eslovénia e Áustria) com uma taxa de participação, que se situa acima dos dois terços; países com uma participação mediana como por exemplo Portugal, Rússia, Alemanha, o Reino Unido, a Bélgica, a França, onde as taxas de participação, em atividades de educação e formação, revelam uma adesão entre um terço e dois terços da população e países com uma fraca participação, onde se incluem países do leste e sul da Europa, como, por exemplo Espanha, Grécia, Hungria, Polónia, Roménia, Eslováquia e Estónia, com uma participação inferior a um terço da população em atividades de educação e formação. Estas diferenças têm a sua explicação em fatores sociais, económicos, históricos, políticos com inerência ao desenvolvimento dos sistemas educativos e das políticas de educação. (Alves:28-29)

No caso específico de Portugal, de acordo com o INE (2012), no ano de 2011 o Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA) revelou que cerca de metade da população (45,9%) dos 18 aos 69 anos participou em atividades de aprendizagem ao longo da vida (educação formal ou não formal). O IEFA tem como período de referência os 12 meses anteriores à entrevista e foi realizado sob recomendações metodológicas do Eurostat. Os grupos da população com maior taxa de participação incluem a população com níveis de escolaridade mais elevados e os jovens.

Comparativamente a dados de 2007, relativos à população entre os 18 e os 64 anos, nota-se um aumento de 17,9 % na participação em atividades de aprendizagem. Destaca-se o grupo etário dos 35 aos 44 anos, que apresenta um valor de 52% em 2011 face a 28,5% em 2007, que se deve em parte ao aumento na participação na educação não formal. INE (2012)

Em 2011, tal como em 2007, verifica-se uma forte diferenciação geracional no âmbito da participação em atividades de aprendizagem. Na educação formal sobressai o grupo etário dos 18 aos 24 anos, com o valor de 60,1%, atribuível aos estudantes. Os valores desta modalidade de aprendizagem decrescem significativamente a partir do grupo etário seguinte dos 25 aos 34 anos, 17,7% até ao grupo dos 65 aos 69, 0,8%.

A taxa de participação em educação não formal mostra valores de 54,2 % para o grupo etário dos 18 aos 24 anos e decresce com o aumento da idade até ao valor de 11,2% no grupo da população entre os 65 e os 69 anos.

Relativamente ao género, as taxas de participação em ALV são semelhantes entre homens e mulheres, possuindo estas uma participação um pouco superior.

Os níveis de participação em ALV aumentam, em conformidade com o aumento dos níveis de escolaridade, e expressam amplas assimetrias de participação visíveis nos valores aferidos. Estes situam-se entre os 74,1% da população com o ensino superior e os 8,6% da população sem qualquer nível de escolaridade.

A participação em educação não formal exhibe um quadro idêntico, sendo a taxa de participação da população com o ensino superior de 70,3% e a da população sem qualquer nível de escolaridade de 5,3%. Na educação formal a situação diferencia-se, pois é a população com o ensino secundário / pós secundário o grupo predominante com 29,5% de participação.

Face à condição perante a atividade, a população inativa é o grupo mais representado na educação formal (22,9 % são estudantes), a população ativa tem uma participação de 12,7% e 20,6% dos desempregados participaram.

As atividades de educação não formal tiveram a participação 39,2% da população entre 18 e 69 anos: frequentaram cursos 27,1%, formação no local de trabalho 12%, workshops ou seminários 10,6%, aulas particulares ou privadas 3,4%. Estas atividades relacionam-se essencialmente com a atividade profissional, 58,9% delas conferiram certificação, a qual foi exigida a 39,3% dos participantes para fins profissionais.

As entidades que promoveram as atividades de educação não formal foram: a entidade empregadora (41,9%), instituição de educação e formação não formal 20,3%, estabelecimento de ensino (instituição de educação formal) (8,8%), outra (8,4%), instituição comercial onde a

educação e formação não constituem a principal atividade (6,8%), associação sem fins lucrativos (5,2%), indivíduos (3%), instituição não comercial onde a educação e a formação não constituem a principal atividade (2,7%), organização de empregadores (2%) e sindicato (0,8%).

No domínio da aprendizagem informal 66,9% da população entre os 18 e os 69 anos participou em 2011 em algum tipo de aprendizagem informal. São os mais jovens e os que possuem níveis de escolaridade mais elevados, os que mais participam nesta modalidade de aprendizagem – população dos 18 aos 24 anos 82,2%. Este valor decresce a par do aumento da idade, situando-se em 47,3% grupo etário dos 65 aos 69 anos. Os que detêm o ensino secundário / pós secundário e o ensino superior ultrapassam os 80%, os que detêm o 3º ciclo do ensino básico 73,6%. A participação da população menos escolarizada diminui até os 31% de população sem qualquer nível de escolarizado.

Face à condição perante o trabalho, os níveis de participação constituem 87,7% dos estudantes, 70,3% dos empregados, 68% dos desempregados e 51,1 % dos inativos.

A participação das mulheres situa-se nos 68,7% e os homens nos 64,9%.

Os meios de aprendizagem informal mais escolhidos pela população englobam familiares, amigos ou colegas 48,5%; computador 43,7%; livros e revistas especializadas, 40,8%; televisão, rádio ou vídeo 29%; visitas guiadas a museus ou locais históricos ou naturais 13,6%.

Todos os dados estatísticos específicos a Portugal, apresentados neste ponto do trabalho (1.12), são referidos no Inquérito à Educação e Formação de Adultos 2011. (INE 2012)

### **1.13 Análise de outros indicadores estatísticos**

No sentido de contextualizar Portugal no espaço da União Europeia, procedeu-se ao estudo comparativo de Portugal com alguns dos seus parceiros europeus através da análise de indicadores estatísticos. Escolheu-se para o efeito o seguinte módulo de indicadores de ALV: Participação na aprendizagem ao longo da vida por país - %; Participação na aprendizagem ao longo da vida por idade - %; Participação na aprendizagem ao longo da vida por sexo - %; Participação na aprendizagem ao longo da vida segundo a situação profissional - %; Participação na aprendizagem ao longo da vida por nível de escolaridade. Engloba indivíduos entre os 25 e os 64 anos de idade.

O referido módulo de indicadores sobre educação e formação ao longo da vida consta da base de dados estatística do Eurostat (Comissão Europeia - Eurostat Labour Force Survey (LFS) - Inquérito às Forças de Trabalho) - com dados a partir de 1992. O objetivo é realizar uma

análise entre os anos de 2002 e 2012, que estabelecerá comparações entre alguns países da União Europeia 27: a Alemanha, a Dinamarca, a Hungria, Portugal, o Reino Unido e a média dos 27 países da União Europeia.

A escolha destes países foi baseada em referências feitas anteriormente - Alves (2010) - e teve como critérios: diferentes padrões de participação na aprendizagem ao longo da vida; diferentes modelos socioeconómicos – Portugal, modelo mediterrânico; Dinamarca, modelo escandinavo, e Hungria, o chamado modelo “catching-up”, Alemanha, o modelo continental e o Reino Unido, o modelo anglo-saxónico. (Alves 2010:54-55) e a média da EU 27 – como critério de referência.

A seleção dos indicadores tem pertinência relativamente ao enquadramento empírico da presente tese de mestrado, cujo objetivo é conhecer qual a relação dos adultos com a aprendizagem ao longo da vida. O objeto empírico são adultos – população em Portugal - com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos, com diferentes níveis de escolaridade e diferentes profissões.

As informações obtidas no Inquérito às Forças de Trabalho (LFS) relacionam-se com toda a educação e formação, que seja relevante para a situação atual ou futura, face ao emprego, do entrevistado. Inclui a educação formal e educação não-formal.

#### A Análise dos indicadores estatísticos

Na figura 1 (anexo A) a média da UE 27, em termos da participação da população adulta por país na ALV (educação formal e não formal), no período em análise, denota fracas variações, situando-se em 2012 abaixo da linha dos 10%. A Dinamarca entre 2002 e 2007 exhibe uma subida significativa (11%), que em 2012 com o valor de 31,6% se mantém em evolução (aumento de 2,6%), destacando-se deste conjunto de países, da média EU 27 e do valor de referência da para 2020 (15%), pela sua forte taxa de participação. Portugal revela uma participação abaixo da média europeia entre 2002 e 2007. Em 2012 observa-se um aumento significativo, que já posiciona Portugal um pouco acima da média da EU 27.

Este facto deverá estar associado à Iniciativa Novas Oportunidades, que, como se referiu atrás, teve uma expressiva adesão dos portugueses pouco escolarizados Carneiro (2010). A Hungria tem tido algumas variações, mas ao longo destes dez anos demonstra uma fraca participação na ALV. O que está em concordância com as fracas opções neste domínio e a fatores históricos (a entrada mais tardia dos países no leste na EU). À exceção do Reino Unido e da Dinamarca, nos restantes países em análise a participação da sua população adulta em ALV evidenciam taxas pouco expressivas. Embora seja de referir o facto de Portugal, entre 2002 e

2012, ter deixado se encontrar a par com a Hungria – país com uma fraca taxa de participação (2,8%) em ALV no ano de 2012.

No Quadro 1 (anexo B) pode verificar-se que é o grupo etário mais jovem (25-34 anos), que mais participa em atividade de ALV; que conforme a idade vai aumentando, a participação vai diminuindo. A Dinamarca e o Reino Unido, embora apresentem a mesma tendência, têm sempre uma taxa de participação acima da média europeia em todos os grupos etários, com maior destaque para a Dinamarca.

No Quadro 2 (anexo B) a participação em ALV por sexo, de acordo com os dados mostra, que na EU 27, Portugal e Hungria a participação de homens e mulheres revela proximidade de valores, mas pode notar-se uma ligeira superioridade no sexo feminino. Na Dinamarca as mulheres têm vindo a revelar taxas superiores às dos homens, com tendência a reforçar e aumentar essa superioridade na Dinamarca. No Reino Unido a superioridade de sexo feminino mostra tendência a diminuir (superioridade face aos homens acima dos 7% e 6% em 2002 e 2007, respetivamente, diminuindo a superioridade para o valor de 3,1%). Em Portugal, as percentagens são muito semelhantes, mas foram ligeiramente superiores para o sexo feminino em 2012. A Hungria também exhibe valores semelhantes para ambos os sexos, com um ligeira superioridade para as mulheres. Apenas na Alemanha os homens têm uma taxa de participação em ALV ligeiramente superior às mulheres.

Na figura 2 (anexo A) a participação na ALV segundo a condição profissional, de um modo geral revela que são os empregados que mais participam na ALV. Em Portugal, em 2002 e 2007, são os inativos, seguidos dos desempregados, que mais o fazem; em 2012 são os desempregados (13,9%), seguidos dos empregados (10,5%), que exibem os valores mais elevados no país. Na Dinamarca, os empregados, os desempregados e os inativos têm uma participação semelhante, exceto no ano de 2012, onde a população desempregada apresenta uma taxa um pouco superior. Na Alemanha e na Hungria o grupo da população inativa tem taxas de participação em ALV superiores face aos restantes.

Na figura 3 (anexo A) a participação por nível de escolaridade revela na globalidade, que população com níveis de escolaridade mais elevados tem uma participação mais forte na ALV. Em Portugal, em 2002, é o grupo com o nível intermédio CITE 3 - 4<sup>5</sup> que tem uma maior

---

<sup>5</sup> Nível 3 da CITE: ensino secundário; nível 4 da CITE: ensino pós-secundário não superior.

participação, ultrapassado em 2012 pelo grupo de pessoas com nível de escolaridade CITE 5 - 6<sup>6</sup>.

Como conclusão pode afirmar-se que os indicadores estatísticos, selecionados e analisados neste trabalho confirmam as conclusões de Alves (2010) e INE 2012: na Europa existem diferentes perfis e ritmos na participação da sua população em atividades de aprendizagem ao longo da vida. Em que podem distinguir-se países com forte participação (a Dinamarca); países com uma participação mediana (Reino Unido, Portugal, Alemanha, EU 27) e países com um fraco desempenho (a Hungria); é a população adulta mais jovem e os que detêm maiores recursos educativos, que participam mais em atividades de aprendizagem ao longo da vida, geralmente os empregados participam mais na ALV e, segundo o género, não existem grandes assimetrias, mas na Dinamarca o sexo feminino começa a evidenciar-se.

Como já foi dito, estas diferenças têm a sua explicação em fatores sociais, económicos, históricos e políticos. Dentro do espaço europeu, mesmo nos países que têm uma forte participação em ALV, os desafios e as preocupações relativamente à aprendizagem ao longo da vida permanecem. Sendo, obviamente, uma questão mais acentuada em países como Portugal, pois este país engloba-se no largo grupo da população da Europa, cuja participação na ALV é mediana. Particularmente preocupante por ter grande parte da população (62,4% em 2012 – dados na figura 4 do anexo A) com um nível de escolaridade abaixo do Ensino Secundário Inferior (3º CEB em Portugal).

Destaca-se a pertinência dos objetivos definidos na Estratégia de Educação e Formação para 2020. Desenvolver conhecimentos e competências ao longo da vida, para as atuais sociedades do conhecimento, é o desafio a enfrentar para o sucesso dos indivíduos e das sociedades.

---

<sup>6</sup> CITE 5: ensino superior (primeiro ciclo); CITE 6: ensino superior (segundo ciclo).

## CAPÍTULO II. ESTUDO EMPÍRICO

### 2.1 Objetivos e modelo de análise

No mundo contemporâneo globalizado e caracterizado pelo valor crescente da informação e do conhecimento, os indivíduos vivem diversos desafios, que o envolvem nas diferentes dimensões da sua vida. Como tal, a aprendizagem ao longo da vida (ALV) poderá ou não assumir relevância nos seus projetos e trajetórias de vida. A pergunta de partida subjacente a este estudo procurou conhecer qual a relação dos adultos, com diferentes níveis de escolaridade e diferentes profissões, com a aprendizagem ao longo da vida - representações e práticas de aprendizagem ao longo da vida. Desta forma, o objeto teórico da presente investigação é a diferenciação social da relação dos adultos com a aprendizagem ao longo da vida e o objeto empírico são adultos – população em Portugal com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos – com diferentes níveis de escolaridade e diferentes profissões.

Para estudar e encontrar resposta à questão de partida distinguiram-se três dimensões fundamentais nas trajetórias de ALV: a primeira, as práticas de participação (o que nos remete para o plano factual das trajetórias dos adultos na aprendizagem ao longo da vida - educação formal e educação não formal)<sup>7</sup>; a segunda, os processos de aprendizagem; e a terceira, os impactos da aprendizagem.

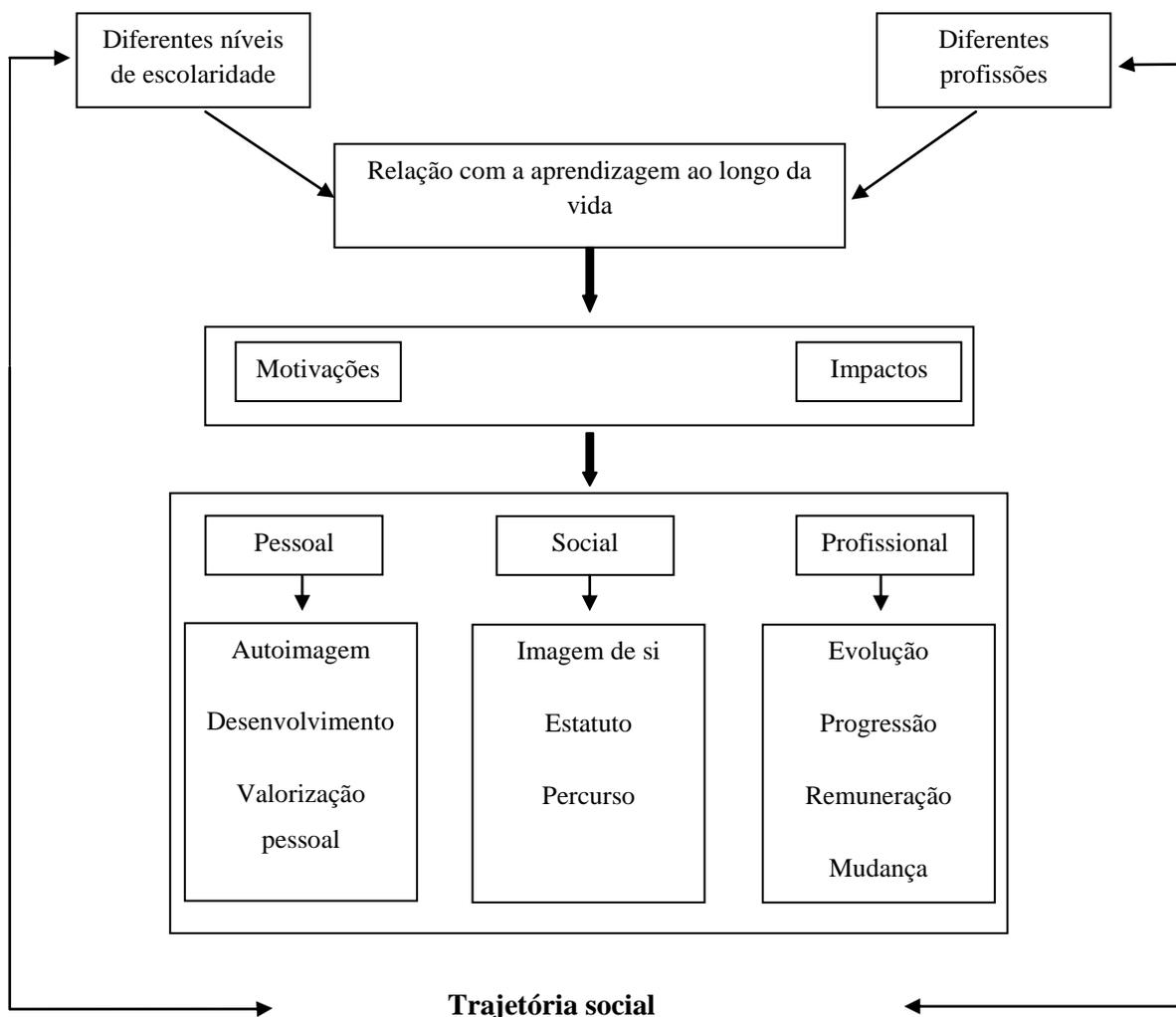
Os principais objetivos de estudo pretendem identificar perfis de relação dos adultos com a ALV (educação formal e educação não formal). A concretização dos referidos objetivos ocorreu através da recolha e análise do testemunho dos adultos entrevistados, pela autora da presente investigação. A complementar os objetivos em análise são apresentadas as razões da não participação na ALV.

Na figura 2.1 expõe-se o modelo de análise inerente a esta investigação. No mesmo está presente tanto o eixo factual (as trajetórias de aprendizagem) como o eixo simbólico (as representações, valores, motivações e projetos) transversais à vida de cada indivíduo. O modelo de análise torna-se um elemento importante para facilitar a visualização de cada uma das dimensões (anteriormente referidas) e a consequente compreensão e identificação de perfis de relação dos adultos com a ALV.

---

<sup>7</sup> Optou-se por incluir apenas aprendizagem formal e não formal por serem as componentes que, segundo o Eurostat, são incluídas nos dados que divulga sobre ALV.

**Figura 2. 1 - Modelo de análise**



## 2.2 Metodologia

Na realização desta investigação foram percorridas diferentes fases. Primeiramente procedeu-se ao levantamento bibliográfico de acordo com a problemática em análise, seguindo-se a leitura e a análise documental. Como complemento procedeu-se à recolha de dados estatísticos em órgãos oficiais (INE e Eurostat) e à sua análise para conhecer as práticas de participação dos adultos europeus em atividades de ALV (ver capítulo I).

Em termos metodológicos e de acordo com os objetivos da pesquisa foi selecionada uma estratégia de investigação qualitativa. Em consonância com as principais estratégias metodológicas apresentadas em Costa (1999:9-10), a metodologia predominante a utilizada, para responder à questão de partida do presente projeto, é designada por abordagem comparativa-tipológica. Esta tem como objeto teórico conhecer a diferenciação social da relação dos adultos com a aprendizagem ao longo da vida. Sendo o seu objeto empírico: adultos – em

Portugal com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos – com diferentes níveis de escolaridade e diferentes profissões.

O procedimento observacional foi a entrevista semidiretiva. (...) “A sua vantagem consiste essencialmente na possibilidade de poder a partir dela captar o sentido das acções sociais... convida-se o entrevistado a organizar o seu próprio discurso de forma livre a partir do tema proposto.” (Almeida 1995: 211-212). Inerente à referida metodologia e para a sua concretização construiu-se um guião de entrevista (o instrumento de recolha de informação, ver anexo D).

O objetivo principal da referida estratégia foi captar a diferenciação social da relação dos adultos com a aprendizagem ao longo da vida (o objeto teórico do presente projeto de investigação). Os resultados mais importantes foram condensados numa tipologia das principais modalidades que o fenómeno assume, ou seja, procurou identificar a diversidade constitutiva da relação dos adultos com a aprendizagem ao longo da vida. Costa (1999:9-10)

De acordo com Albarello e outros (2011) neste processo destacam-se três procedimentos, a partir da recolha de dados (as entrevistas realizadas): 1ª a redução dos dados; 2º a sua apresentação e organização; 3º estabelecer comparações e a chegar a conclusões através da sua interpretação/verificação. Trata-se de um procedimento semi-indutivo com etapas frequentemente interativas. “ (...) existem muitas idas e voltas entre a classificação, a comparação e a interpretação. No entanto, é perceptível uma progressão que assume mais a forma de uma espiral do que uma linha recta” (Albarello e outros 2011: 128).

O que se procurou saber foi como é vista a aprendizagem ao longo da vida, quais as representações, as práticas, as atitudes, o que é valorizado / desvalorizado; como os indivíduos combinam essa visão com a imagem de si próprios e as práticas de ALV; quais os contextos de ALV que valorizam; como veem os outros formandos e os formadores. Com estas questões, presentes na análise de conteúdo das entrevistas, pretendeu-se destacar os principais traços característicos nas práticas de ALV e as suas condições sociais de emergência, quais as lógicas de participação em atividades de ALV; quais as motivações da participação em ALV; e quais os impactos da ALV percebidos; e, com base nos dados observados, construir uma tipologia e as suas principais características, para a construção de vários “tipos-ideais”.

A estratégia global da análise das entrevistas destaca os modelos culturais, maneiras típicas de perceber e reagir. Correspondência entre modelos e características dos seus “possuidores” características comuns e as suas diferenças, perceptíveis através de ilustrações das experiências e percepções dos entrevistados (Albarello e outros 2011:174-180): 12 adultos com diferentes profissões e diferentes níveis de escolaridade - 4 adultos com o nível de escolaridade básico

(desde o 4º ao 9º ano), 4 adultos com o ensino secundário (desde o 10º ano até o 12º ano) e 4 adultos com o ensino superior (grau de licenciatura e mestrado).

Este procedimento observacional é apoiado pelos referentes teóricos subjacentes à presente investigação, os quais decorrem da análise documental, efetuada para a elaboração do enquadramento teórico, e da análise de indicadores estatísticos recolhidos no Eurostat (o órgão oficial de estatísticas europeu), para conhecer a adesão dos europeus a atividades de Aprendizagem ao Longo da Vida. “As estatísticas publicadas oficialmente são mais exatas...essas estatísticas devem ser interpretadas pelo investigador, que tem de estar consciente das várias limitações que apresentam” (Giddens,1997: 814)

A pesquisa possibilitou a recolha de informações e conduziu à interpretação dos dados sobre a diferenciação social dos adultos com a ALV e os efeitos da mesma nas suas trajetórias de ALV. As informações foram analisadas comparativamente aos estudos já conhecidos, complementando a investigação. Finalmente retiraram-se as conclusões, que levantam novas questões.

### **2.3 Entrevistados e entrevistas**

No que concerne à seleção dos entrevistados, optou-se pelo recurso a informantes privilegiados (dirigentes de duas Coletividades de Cultura Recreio e Desporto) utilizando o método de bola de neve. Os informantes privilegiados possibilitaram o contacto direto com indivíduos, que reuniam os seguintes requisitos: idade entre os 25 e os 64 anos de idade, diferentes níveis de escolaridade e diferentes profissões.

Tal como é assinalado em Albarello e outros (2011) aceitar participar numa entrevista é, por vezes, um assunto sensível devido ao carácter subjetivo presente ao expressar pensamentos e factos pessoais.

Não é raro encontrar nas pessoas contactadas uma reticência na aceitação da entrevista. Comunicar opiniões ou informações sobre um assunto pode parecer uma operação delicada. (Albarello e outros 2011:105)

De acordo com o autor anteriormente citado neste ponto, poderão ainda existir outras dificuldades no estabelecimento do primeiro contacto com eventuais entrevistados tais como: a distância social ou cultural, o tema do estudo, as características intrínsecas a cada indivíduo (personalidade, identidade cultural) e as características do entrevistador. Albarello e outros (2011:105-106). Nesse sentido optou-se pelo recurso a informantes privilegiados como estratégia, para estabelecer o primeiro contacto com potenciais entrevistados para este estudo.

As duas coletividades de cultura recreio e desporto foram escolhidas para a captação de entrevistados, por se caracterizarem como espaços frequentados por pessoas de grande diversidade social. Tratando-se de espaços institucionais delimitados foi fundamental recorrer aos seus dirigentes, que possibilitaram o acesso aos adultos necessários para a realização desta pesquisa.

A entrevistadora solicitou a colaboração dos indivíduos na investigação, explicitando, a cada um dos potenciais entrevistados, o âmbito da entrevista, ao que se destinava e a duração média previsível. Foram contactados 19 indivíduos e todos revelaram disponibilidade para participar. Foram selecionadas 13 pessoas por serem aquelas, que reuniam os requisitos de acordo com os objetivos do estudo. Na referida seleção existiu a preocupação de incluir participantes com diferentes características, como: a idade, o sexo, o nível de escolaridade (participantes com o nível de escolaridade até ao 3º ciclo do ensino básico, participantes com o a habilitação de ensino secundário e participantes com o ensino superior) e diferentes profissões.

Um dos entrevistados foi selecionado através de uma rede social (internet). Optou-se pelo contacto via correio eletrónico para enviar mensagem, solicitando a sua participação nesta investigação. A resposta à mensagem foi afirmativa e o potencial entrevistado preenchia os requisitos subjacentes à sua participação. Nessa mesma resposta constava a proposta do local, dia e hora da entrevista, que se adequaram desde logo à disponibilidade do entrevistado e da entrevistadora.

Após a seleção dos entrevistados, procedeu-se à marcação das entrevistas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados (as) e da entrevistadora, em termos de tempo e local. No caso de quatro participantes foi solicitado o contacto telefónico dos mesmos de modo a possibilitar a marcação da entrevista; relativamente a dois dos participantes (um já referido no parágrafo anterior) a marcação de entrevista ocorreu através de duas mensagens de correio eletrónico. No caso restantes sete participantes as entrevistas foram agendadas presencialmente atendendo à disponibilidade de cada um.

A primeira entrevista teve carácter exploratório, de modo a ajustar o guião da entrevista o mais adequado possível aos entrevistados e aos objetivos deste estudo. As restantes entrevistas (doze) constituíram a informação a analisar.

As entrevistas foram recolhidas em formato áudio. Foram tomados alguns procedimentos prévios e posteriores à gravação de cada entrevista, por isso foi sempre: pedida autorização dos participantes para a realização da gravação; elucidado que a informação recolhida se destinava exclusivamente a fins académicos; garantido o sigilo absoluto; lembrado qual seria o tema

(aprendizagem ao longo da vida) e, finalmente, o agradecimento pela disponibilidade para a entrevista e pelo contributo prestado para a investigação.

A entrevista (ver guião no anexo D) incluiu quatro fases distintas<sup>8</sup>, que abarcavam questões pertinentes para a temática da pesquisa em curso. A primeira fase continha questões com incidência na participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida (cursos/ formações, motivações da participação ou razões da não participação, data da última formação, entidades promotoras da formação); a segunda fase envolvia perguntas sobre o processo vivido durante a participação (apreciação do curso, as aprendizagens e/ou competências desenvolvidas); a terceira fase introduzia questões a propósito dos impactos da participação em atividades de aprendizagem (na sua vida pessoal, social e profissional e projetos futuros de aprendizagem) e na quarta fase foram feitas questões de caracterização social dos indivíduos (sexo, idade nível de escolaridade mais elevado completo e área de estudo, a profissão exercida, a condição perante o trabalho, a situação perante o trabalho, nível de escolaridade atingido pelo pai/pela mãe - quando jovens e a profissão do pai e da mãe).

As entrevistas foram realizadas entre 2 de abril e 14 de maio de 2013 e decorreram em diferentes espaços da cidade de Lisboa - Biblioteca Pública, 2 entrevistas; Coletividade de Cultura Recreio e Desporto “Azul”, 4 entrevistas; Coletividade de Cultura Recreio e Desporto “Rosa”, 3 entrevistas; Infantário, 1 entrevista; Museu Público, 1 entrevista; espaço comercial ao ar livre, 1 entrevista; empresa de douração de encadernação, 1 entrevista. Os nomes dos referidos espaços são fictícios de modo a preservar o anonimato dos entrevistados.

As entrevistas tiveram a duração média de 20 a 30 minutos. Após cada entrevista realizada e escutada fez-se o registo dos dados de caracterização social. Depois da conclusão de todas as entrevistas procedeu-se à audição de cada uma e ao seu registo escrito integral, de modo a possibilitar a análise de conteúdo das mesmas.

#### **2.4 Caracterização social dos entrevistados**

O Quadro 2.1 na página seguinte ilustra as características sociais dos 12 entrevistados participantes neste estudo (os nomes dos entrevistados são fictícios de modo a preservar a sua identidade). O nível de escolaridade tem como referência o nível mais elevado completo.

---

<sup>8</sup> Guião da entrevista em anexo

**Quadro 2. 1 - Caracterização Social dos Entrevistados**

Nº e Nome	Sexo	Idade	Nível de escolaridade e Profissão	Situação e Condição perante o trabalho	Nível de escolaridade e Profissão do pai	Nível de escolaridade e Profissão da mãe
1. Luísa	F	63	4ª Classe (atual 1º CEB) Assistente operacional	Empregada Por conta de outrem	Talvez 4ª classe Trabalhador rural	Nenhum nível de escolaridade Empregada Doméstica
2. Francisco	M	54	2º Ano do ciclo preparatório (atual 2º CEB). Operador especializado de supermercado	Empregado Por conta de outrem	4ª classe Cobrador	Não sabe Doméstica
3. Catarina	F	49	9º Ano (3º CEB) Auxiliar de educadora	Empregada Por conta de outrem	Nenhum nível de escolaridade Estivador	Nenhum nível de escolaridade Varina de Lisboa
4. Rodrigo	M	25	9º Ano (Curso profissional de serralharia - 3º CEB) Ajudante de electricista	Empregado Por conta de outrem	4ª classe Contínuo	4ª classe Contínua
5. Mónica	F	52	2º Ano do curso complementar dos liceus Área de Ciências (atual 11º ano) Escriturária	Empregada Por conta de outrem	4ª Classe Motorista	4ª Classe Doméstica
6. Vasco	M	50	12º Ano Unificado Área de Ciências Chefe de informática	Empregado Por conta de outrem	4ª Classe Sapateiro; Caixeiro de armazém	4ª Classe Operária na indústria têxtil
7. Pedro	M	39	12º Ano Unificado Área de Humanísticas Assistente técnico	Empregado Por conta de outrem	4ª Classe Vidreiro; Funcionário de limpeza	4ª Classe Funcionária de limpeza
8. Alice	F	42	12º Ano EFA - vertente de auxiliar de ação educativa Técnica administrativa	Empregada Por conta de outrem	4ª Classe Guarda prisional	4ª Classe, Curso de enfermagem e Especialização em Psiquiatria Enfermeira
9. Germano	M	35	Licenciatura em Ciências Farmacêuticas Consultor na área da educação e da intervenção social numa junta de freguesia	Empregado Trabalhador independente	Curso médio Técnico oficial de contas	Licenciaturas em Ensino de 1º ciclo e em Português e Francês Professora de 1º ciclo
10. Renato	M	25	Licenciatura em História Militar com funções de Bibliotecário	Empregado Por conta de outrem	6º Ano Agricultor	6º Ano Doméstica
11. Marília	F	34	Mestrado em Ilustração Mediadora artística, formadora na área artística, escritora e ilustradora de livros para crianças	Empregada Trabalhadora independente	Licenciatura em Engenharia Eletrotécnica Engenheiro	Licenciatura em educação física, Professora de educação física
12. Sofia	F	40	Mestrado em História Medieval Jornalista	Empregada Por conta de outrem	2º ano de engenharia de máquinas Técnico de gás, telecomunicações e controlo de qualidade	Licenciada em Sociologia Bancária

Após o registo escrito das entrevistas realizadas, o conteúdo referente às mesmas foi analisado em consonância com os objetivos e o modelo de análise enunciados. A partir deste pressuposto, a análise centrou-se nas principais dimensões abordadas durante as entrevistas. O quadro 2.2 condensa essas dimensões e o fio condutor (a ordem), que basearam a análise do discurso dos entrevistados (ver grelha de análise de conteúdo das entrevistas no anexo E).

**Quadro 2.2 Dimensões orientadoras da análise de conteúdo**

Dimensões	Indicadores
Trajectoria de ALV (Aprendizagem formal e Aprendizagem não-formal após a conclusão da escolaridade na juventude)	Principais descrições feitas pelos entrevistados sobre a trajetória de aprendizagem ao longo da vida, incluindo a formação realizada, o nome das formações/cursos, as entidades promotoras e a duração dos cursos, os motivos da participação nos cursos (factos e sentimentos associados), as influências na decisão de participação e o momento em que realizaram a(o) última (o) formação/curso.
Processo de aprendizagem	Processo vivido pelos entrevistados com incidência nas suas apreciações relativamente aos cursos frequentados e às aprendizagens e competências por si desenvolvidas.
Impactos da aprendizagem	Impactos percebidos pelos entrevistados, a partir de competências / aprendizagens desenvolvidas, nas diferentes esferas da vida – pessoal, social e profissional. As perspetivas de futuro em termos de projetos de aprendizagem.

A exposição dos resultados contém excertos do discurso dos entrevistados por forma ilustrar alguns dos conteúdos mais evidentes. Como resposta à pergunta de partida do presente estudo – Qual a relação dos adultos com diferentes níveis de escolaridade e diferentes profissões com a ALV?) - um dos objetivos é conhecer as trajetórias de aprendizagem ao longo da vida dos entrevistados nas dimensões apresentadas no quadro 2.2.

O grupo dos entrevistados, cujos discursos produziram os conteúdos a analisar, é constituído por 12 adultos com diversidade social em domínios como a idade, o sexo, o nível de escolaridade e as profissões que exercem, de modo a contemplar o objetivo teórico deste estudo, ou seja captar a diferenciação social da relação dos adultos com a aprendizagem ao longo da vida.

As idades dos entrevistados estão compreendidas entre os 25 e os 63 anos; 6 são do sexo feminino e 6 são do sexo masculino; o nível de escolaridade de cada indivíduo é incluído num

dos três patamares designados: Ensino Básico (entre o 4º ano (antiga 4ª classe) e o 9º ano de escolaridade); Ensino Secundário (entre o 10º e o 12º ano unificado); Ensino Superior (licenciatura, mestrado); as profissões dos mesmos são todas diferentes entre si (requerem diferentes competências, conhecimentos e abarcam diferentes graus de complexidade) e incluem: 1 auxiliar de educadora; 1 assistente operacional; 1 operador especializado de supermercado; 1 ajudante de eletricista; 1 assistente técnico; 1 escriturária; 1 chefe de informática; 1 técnica administrativa; 1 consultor na área da educação e da intervenção social numa junta de freguesia; 1 militar com funções de bibliotecário; 1 jornalista; 1 mediadora artística, que também exerce profissionalmente outras atividades como a de formadora na área artística, escritora e ilustradora de livros para crianças.

Toda esta diversidade resulta naturalmente de diversas trajetórias de vida, que se interseccionam com as diversas trajetórias de aprendizagem ao longo da vida deste grupo de pessoas. Torna-se pertinente destacar os sentimentos, as percepções e aos factos inerentes às trajetórias de escolaridade destas pessoas, por poder ser um contributo para uma maior compreensão dos fenómenos, que estruturam as atitudes e as representações destes entrevistados face à aprendizagem ao longo da vida. Salienta-se que alguns dos entrevistados incluem na sua trajetória de ALV referências à infância e juventude – entrada no ensino pré-escolar e no primeiro nível de escolaridade a 4ª classe (atual 1º CEB), passando por todos os níveis frequentados até ao ensino superior (aprendizagem formal), bem como outros contextos de aprendizagem como o não formal e o informal (com na área profissional e na participação em atividades de índole cultural e recreativa).

## CAPÍTULO III. ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 3.1 Trajetórias de aprendizagem ao longo da vida

A aprendizagem ao longo da vida, onde se incluem as trajetórias de escolaridade, é um processo que envolve experiências extremamente importantes na vida dos indivíduos, contribuindo de forma determinante para o seu desenvolvimento pessoal, social e cultural. Este aspeto é visível nos discursos dos entrevistados, ao fazerem alusões às suas trajetórias de aprendizagem em diferentes momentos das suas vidas, incluindo as suas primeiras memórias, sentimentos e factos vividos desde a sua infância e juventude:

*“Eu fui menina de infantário, de creche. Fiz o 6º ano já em adulta e depois logo a seguir o 9º ano, o curso de auxiliar de educadora e o curso de primeiros socorros”. (Catarina, 49 anos, Auxiliar de educadora, Ensino Básico - 3º CEB)*

*“Formação regular até ao 9º ano obrigatório, tirei um curso técnico profissional de serralharia mecânica. Comecei a trabalhar aos dezoito anos, acho que também conta como formação profissional de eletricista, de teatro. Trabalho no teatro desde miúdo. É essa a minha formação. A formação da vida, o trabalho.” (Rodrigo, 25 anos, Ajudante de eletricista, Ensino Básico - 3º CEB)*

Experiências vividas no contexto escolar (aprendizagem formal):

Sentimentos negativos foram referidos por três entrevistados como sentimentos de rejeição, de desajuste social e de medo face à escola.

*“Estava num colégio interno, mas frequentava a escola fora do colégio<sup>9</sup>. Nessa escola “os meninos do colégio” não eram bem-vindos, tanto que eu chumbei na 3ª classe e repeti a 3ª classe, porque eramos “os meninos lá do colégio” e reprovámos todos. Depois fomos para outra escola, onde fizemos a 3ª e a 4ª classe.” (Francisco, 54 anos, Operador especializado de supermercado, Ensino Básico - 2º CEB)*

*“Ainda andei a fazer o décimo segundo, mas depois desisti, porque fui para uma turma onde havia 45 rapazes e só 2 raparigas. Nunca tinha andado na escola só com rapazes.” (Mónica, 52 anos, Escriturária, Ensino Secundário)*

*“Entre a creche e a escola, gostei mais da creche. Era uma escola muito forte em termos de educação, eram muito rígidos connosco. Eu tive pavor à escola, por esse motivo só concluí a 4ª classe mais tarde, porque eu não gostava da escola.” (Catarina, 49 anos, Auxiliar de educadora, Ensino Básico - 3º CEB)*

---

<sup>9</sup> O entrevistado vivia num colégio interno e frequentava o ensino escolar noutra espaço institucional e geográfico.

Três entrevistados referem rutura e abandono escolar por diferentes situações, que se enquadram em factos como a entrada no mercado de trabalho por necessidade de auferir um rendimento económico (três entrevistados), a entrada no serviço militar obrigatório (um entrevistado), o desejo de sair do colégio interno para regressar à família de origem (um entrevistado), reprovação escolar (três pessoas). Alguns dos entrevistados acumulam mais do que uma das razões assinaladas e que motivaram a saída do sistema de ensino.

*“Os testes eram todos maus. O que é que eu estava lá a fazer? Saí. Depois no ano seguinte fui para outra escola. Outra vez a mesma situação. Deixei de estudar porque já estava “farta” da escola. Também houve uma altura em que o meu pai adoeceu, então comecei a trabalhar no verão e gostei. Como gostei continuei.”* (Mónica, 52 anos, escriturária, Ensino secundário)

*“No 2º ano<sup>10</sup>, como eu já tinha doze anos, já estava cansado de estar no colégio interno e quando os pais tivessem possibilidades (eu só tinha pai) e os filhos atingissem os treze, catorze anos as crianças eram entregues aos pais, então pensei que se reprovasse o meu pai me tirava do colégio. Então repeti o 2º ano do ciclo. Só me deixaram sair e ir para o pé do meu pai depois de concluir o 2º ano do ciclo preparatório.”* Francisco, 54 anos, operador especializado de supermercado, Ensino básico (2ºCEB)

*“No Instituto Superior Técnico queria entrar num curso de eletrónica para entrar em mecânica e, ao fim de 3 anos, saí. Reprovei um ano, fui para a tropa<sup>11</sup> e quando regressei desinteressei-me pelo curso. Depois dediquei-me às coletividades.<sup>12</sup> Mais tarde entrei para uma empresa de águas e refrigerantes, onde ainda hoje trabalho”.* (Vasco, 50 anos, Chefe de informática, Ensino Secundário)

O Vasco percebe os desafios da atual sociedade, do valor do diploma, que se sobrepõe à experiência profissional. A ausência da posse de um diploma gera sentimentos de insegurança em termos de empregabilidade.

*“Hoje em dia, o facto de não ter um curso superior a nível informático, traz-me algumas dificuldades a nível de colocação. Hoje em dia o mercado oferece essencialmente, funções na minha área de administração de sistemas e pede-se muito a licenciatura em engenharia informática, que é uma coisa que eu não tenho. Apesar de ter uma experiência de 30 anos de informática, que tem o valor que tem.”* (Vasco, 50 anos, Chefe de informática, Ensino Secundário)

A ausência do diploma nos homens é vista de modo objetivo, pois os aspetos associados referem-se a fatores de empregabilidade ao passo que nas mulheres se reflete na sua autoestima. (Ávila, 2008:341-345). Como se pode verificar relativamente à entrevistada Catarina no ponto adiante exposto relativamente aos impactos da aprendizagem.

---

<sup>10</sup> O segundo ano é o atual 6º ano do 2º CEB.

<sup>11</sup> Serviço Militar obrigatório

<sup>12</sup> Coletividades de Cultura Recreio e Desporto.

São evocados sentimentos positivos, face à aprendizagem, por sete dos entrevistados de idades diferentes (entre os 34 e ao 63 anos), que referem que aprender:

*“É muito reconfortante.”* (Sofia, 40 anos, Jornalista, Ensino Superior – mestrado em História Medieval)

*“É agradável.”* (Luísa, 63 anos Assistente operacional, Ensino Básico – 1º CEB)

*“É ótimo. Estudar é bom.”* (Catarina, 49 anos, Auxiliar de educadora, Ensino Básico - 3º CEB)

*“São mais-valias.”* (Pedro, 39 anos, Assistente técnico, Ensino Secundário)

*“É saber mais e crescer.”* (Alice, 42 anos, Técnica administrativa, Ensino Secundário)

*“Não ocupa lugar e haverá um momento em que nos vai fazer falta.”* (Germano, 35 anos, coordenador na área educação e da intervenção social numa junta de freguesia, Ensino Superior - licenciatura em Ciências Farmacêuticas)

*“É analisar e comparar.”* (Marília, 34 anos, mediadora artística e escritora e ilustradora de livros para crianças, Ensino Superior - mestrado em Ilustração)

### **3.2. Participação na aprendizagem ao longo da vida - educação formal e educação não formal**

No contexto deste estudo, a formação realizada ao longo da vida, pelos doze entrevistados, considera-se a formação realizada em contexto formal e não formal, após a conclusão da escolaridade na juventude (ver Quadro 3 no anexo C). Nos entrevistados da presente investigação é possível distinguir diferenças consideráveis entre os mesmos e designar três graus de participação:

Um grupo de quatro entrevistados revelou uma ausente ou fraca participação em atividades de ALV. São dois homens e duas mulheres com idades diversas entre os 25 e os 63 anos. Depois do seu percurso escolar inicial (ou seja anterior à sua entrada no mercado de trabalho) uma das entrevistadas participou em quatro atividades de aprendizagem não formal (todas realizadas no mesmo ano), ou seja foi uma situação pontual; um dos entrevistados iniciou um curso EFA, mas não o concluiu e os restantes dois elementos deste grupo nunca participaram em qualquer atividade de educação e formação.

*“Fiz a formação base, a quarta classe antiga, ensino primário antigo, depois aqui no trabalho já fiz workshops de recuperação de livros. Só fiz quatro vezes formação. Foram só essas formações, não fiz absolutamente mais nada.”* (Luísa, 63 anos Assistente operacional, Ensino Básico – 1º CEB)

Apesar da entrevistada Mónica ter uma escolaridade mais longa que os outros três indivíduos deste grupo, de possuir uma profissão que requer o uso de competências de literacia e de línguas estrangeiras e de reconhecer que o seu desenvolvimento era importante, depois da sua formação escolar inicial, também não teve qualquer participação em ALV:

*“Achei que estudar fez falta ao longo da vida profissional, principalmente ter conhecimentos em línguas estrangeiras, porque não tinha qualquer tipo de formação, para além do francês e do inglês, que se aprende na escola.”* (Mónica, 52 anos, Escriturária, Ensino Secundário)

*“Nunca estive desempregado e não senti que tivesse de ir tirar algum curso, tentar arranjar outro emprego melhor.”* Francisco, 54 anos, operador especializado de supermercado, Ensino básico (2ºCEB)

Um grupo de três entrevistados revelou uma participação mediana em atividades de ALV. Trata-se de dois homens de 39 e 50 anos e uma mulher de 49 anos. Estas pessoas participam por vezes em atividades de aprendizagem:

*“Tenho alguns cursos de informática na área do Windows, Office, Unix e Linux e administrações de sistema.”* (Vasco, 50 anos, Chefe de informática, Ensino Secundário)

*“Na tropa tirei uma especialização em técnica de fiel de armazém, que é o equivalente ao fiel de armazém a nível civil, tirei várias formações ao nível da informática. Fiz também formações específicas no meu local de trabalho, manutenção, higiene e segurança e formação de condução defensiva.”* (Pedro, 39 anos, Assistente técnico, Ensino Secundário)

Embora o entrevistado Vasco possua uma trajetória escolar prolongada (possui o 12º ano, chegando até a frequentar o ensino superior) e profissionalmente exerça um cargo de chefia apresenta um perfil de participação semelhante ao dos outros dois entrevistados (Catarina, que concluiu o 9º ano unificado em RVCC em idade adulta e Pedro que possui o 12º ano).

Um grupo de cinco entrevistados revelou uma forte participação em atividades de ALV. Este grupo é composto por dois homens e três mulheres, com idades entre os 25 e os 42 anos, o nível de escolaridade de uma das entrevistadas é o 12º ano, quatro entrevistados têm o ensino superior (duas mulheres com o grau de mestrado e dois homens com o grau de licenciatura). Um dos entrevistados tem um cargo de consultor numa junta de freguesia. À data da entrevista três destes entrevistados encontravam-se a frequentar cursos superiores: uma mulher frequenta o 2º ano do curso de licenciatura, outra mulher frequenta o 3º ano do curso de doutoramento e o 3º ano do curso de árabe e um homem frequenta o 2º ano do curso de mestrado.

Neste grupo encontram-se pessoas com trajetórias escolares prolongadas e participam em atividades de educação e formação com regularidade.

*“Ao nível da escola oficial estou agora a fazer o segundo ano da licenciatura em ciências sociais, através do +23, acesso a maiores de 23. Fiz também o 12º ano através das Novas Oportunidades. Tenho feito outros cursos de valorização profissional a nível do trabalho como de informática (em Excel, em Access, em Word). Fiz um curso grande para ter noções de direito do trabalho. São mesmo muitos cursos. Desde os meus 18 anos fiz quase todos os anos alguma formação, já tenho 42 anos.”* (Alice, 42 anos, Técnica administrativa, Ensino Secundário)

*“Estou a acabar agora o mestrado. Fiz um curso de informática quando tinha 11 anos, depois fiz outro de Web Design em 2006, portanto acabei com 18 anos. Ao longo do ano faço 2 ou 3 formações.”* (Renato, 25 anos, Militar com funções de Bibliotecário, Ensino Superior – licenciatura em História)

*“Fiz formações na área do fotojornalismo e fiz o curso de fotojornalismo avançado, que é uma paixão antiga. Veio complementar a fotografia, que faço desde os 17 anos. Já tenho 40 e acompanhou-me sempre como complemento. Mais tarde fiz o curso de ensino de português como língua estrangeira. Depois tirando pequenos cursos de formação profissional, em 2007 resolvi voltar a estudar e comecei a fazer mestrado em História Medieval. Depois de terminar o mestrado em 2010, comecei também a aprender latim, comecei a aprender árabe, já vou no terceiro ano de árabe, e estou no doutoramento já há 3 anos em História Medieval.”* Sofia, 40 anos, Jornalista, Ensino Superior – mestrado em História Medieval

Em síntese, no primeiro grupo encontram-se pessoas com percursos escolares curtos, cuja escolaridade se situa, ao nível do ensino básico, no segundo grupo incluem-se indivíduos com um nível de escolaridade já ao nível do ensino secundário, com exceção da entrevistada Catarina, que possui o Ensino básico (9º ano) e no terceiro grupo pessoas com trajetórias de escolaridade prolongada, quatro possuem o ensino superior e uma delas possui o ensino secundário e encontra-se a frequentar o ensino superior. O que está de acordo com as tendências encontradas nas estatísticas analisadas no capítulo 1.

Ao cruzar as trajetórias de aprendizagem ao longo da vida e as origens sociais deste grupo de indivíduos observa-se que os entrevistados com um perfil de participação em ALV fraco e mediano provêm de classes populares, possuidoras de menores recursos económicos e educativos (os pais de sete entrevistados possuem apenas o 1º CEB e nalguns casos não possuem qualquer nível de escolaridade – é o caso de três dos ascendentes destes entrevistados). No grupo dos entrevistados, que possui percursos de escolaridade mais longos e com um perfil de forte participação em atividades de ALV, encontram-se quatro indivíduos que possuem origens sociais com maiores recursos educativos (cursos médios e licenciaturas) e uma pessoa, cujos pais com possuem o 2º CEB. Pode referir-se a tendência para a reprodução social e escolar, identificando-se, assim, o efeito de Mateus referido em Ávila (2008:38) e Carneiro (2010:135), que tende a acentuar as desigualdades sociais.

Em termos geracionais os entrevistados com fraca participação em atividades de aprendizagem pertencem aos grupos etários mais avançados - entre os 52 anos e os 63 anos - excetuando-se o entrevistado Rodrigo, que possui apenas 25 anos (média de idades 49 anos). O segundo grupo integra pessoas entre os 39 e os 50 anos (média de idades 46 anos). O terceiro grupo engloba pessoas entre os 25 e os 42, possui elementos mais jovens (média de idades 35 anos). Quanto ao género não se distinguem diferenças significativas, pois em todos os perfis de participação encontramos um número semelhante entre homens e mulheres. Estes resultados convergem com os dados relativos sobre a transmissão geracional na aprendizagem ao longo da vida presentes em INE (2009: 107-111).

No que diz respeito às atividades de educação formal e não formal ao longo da vida (a partir da classificação presente em INE 2009:57) foram referidas: Programas Gerais, Educação, Artes, Jornalismo, Fotojornalismo, História, Línguas estrangeiras, Serviços de transporte, Proteção do ambiente, Serviços de segurança, Saúde, Informática, Humanidades, Ciências, Comunicação, Ciências sociais, Direito do trabalho, Indústria transformadora. Destaca-se a heterogeneidade das atividades de educação e formação em que estes entrevistados participaram.

Quanto às entidades que promoveram as atividades de educação formal e de educação não formal estas foram: estabelecimentos de ensino público em Portugal (instituições de educação formal); Ensino via e-learning Público; Centros de Novas Oportunidades (em estabelecimentos de ensino público); estabelecimento de ensino público (instituição de educação formal) no Reino Unido; estabelecimento de ensino público (instituição de educação formal) nos Estados Unidos da América; Instituição Particular de Solidariedade Social; organizações profissionais; estabelecimento de ensino profissionalizante privado (educação não formal) e entidade patronal.

Denota-se uma superioridade na preferência de atividades de educação formal (sistema de ensino) pelos entrevistados deste estudo (fator convergente com outros estudos). (Eurydice, 2011; Carneiro 2010).

A duração dos cursos em contexto não formal referidos pelos entrevistados foi identificada com períodos de duração, que se classificam como de curta duração (um a dois dias ou uma semana) e média duração (um trimestre; um semestre; um ano; um ano e meio). A duração dos cursos em contexto formal pode classificar-se como de longa duração, pois comporta períodos de 2 a 3 anos, como referido pelos participantes no presente estudo.

### **3.3 As motivações da participação**

O grupo participantes neste estudo é composto por doze indivíduos (com diferentes níveis de escolaridade e diferentes profissões), como já foi referido anteriormente. Destes, nove participaram em atividades de ALV após a conclusão dos seus estudos anteriores à entrada no

mercado de trabalho. A análise, relativa às motivações para a participação na ALV, recai sobre esses nove participantes. Os quais expressam diversidade de motivos para a participação em atividades desta natureza. São motivações cuja gênese se enquadra em diferentes domínios da vida, como profissional, pessoal e social. Estas permitem distinguir adultos com diferentes “perfis-tipo” na sua relação com a aprendizagem ao longo da vida.

### **Perfil 1 - A participação como necessidade externa**

Neste perfil encontram-se quatro entrevistados com idades compreendidas entre os 39 e os 63 anos. Dois homens e duas mulheres, cuja participação em ALV se deve a exigências de ordem profissional.

Uma das entrevistadas, Luísa, 63 anos, detentora de escolaridade ao nível do ensino básico (1º CEB), teve apenas uma participação pontual na ALV, a qual deveu a uma indicação da sua entidade profissional, por inerência às funções que desempenhava profissionalmente.

No caso de uma outra entrevistada, que anteriormente possuía apenas a 4º classe (1º CEB) e reduzidas competências fundamentais, essa imposição ocorreu primeiro para a aquisição de mais um grau de escolaridade (o 6º ano), como requisito para progressão e estabilidade profissional. Segundo, por exigência de uma formação profissional, adequada ao conteúdo funcional da nova categoria profissional, no novo emprego. Terceiro, porque a referida formação profissional tinha como requisito habilitacional o 9º ano unificado. Devido à ausência de competências em TIC e Inglês necessitou de fazer os módulos correspondentes. Esta pessoa regressou à “escola” integrando processos de aprendizagem com o RVCC através da Iniciativa Novas Oportunidades.

*“Quem não tivesse o 6º ano tinha que ir tirar, para poder fazer o curso de governanta da residência. O que permitia ter um pequeno aumento no ordenado, ficar efetiva e não correr o risco de ser despedida por não ter o 6º ano. Quando terminei o 6º ano surgiu uma oportunidade para concorrer para o infantário. Eu concorri e quando fui à entrevista prometi que ia tirar o curso de auxiliar de educadora. Informe-me e só tinha hipóteses de realizar o referido curso após a conclusão do 9º ano através da Iniciativa Novas Oportunidades.” (Catarina, 49 anos, Auxiliar de educadora, Ensino Básico - 3º CEB)*

No caso dos dois entrevistados do sexo masculino, ambos possuem um capital escolar mais elevado, o ensino secundário, a sua participação resulta da imposição de atualização de conhecimentos e competências, por via do seu desempenho na área de atuação profissional.

*“Como eu trabalho com clientes externos - muitas fábricas, muitos laboratórios - para que nós possamos andar nas instalações “obrigam-nos” a ter uma formação específica deles, e dão-nos essa formação básica de segurança para andar dentro da fábrica, porque é perigoso.”* (Pedro, 39 anos, Assistente técnico, Ensino Secundário)

*“Fazemos alguns cursos e por vezes somos convidados por fabricantes, para ir reconhecer alguns produtos e ver como eles funcionam.”* (Vasco, 50 anos, Chefe de informática, Ensino Secundário)

Vasco refere ainda o desejo de progredir profissionalmente e a importância da formação como modo de enfrentar o mercado de trabalho.

*“Essencialmente evoluir a nível da profissão como é evidente. Por vezes quando nós fazemos algumas formações tentamos evoluir e ver o que o mercado nos pode oferecer, porque é uma área em que há uma constante evolução, ou seja, é um mercado que nunca para e se nós paramos acabou.”* (Vasco, 50 anos, Chefe de informática, Ensino Secundário)

## **Perfil 2 - A participação por inerência a trajetórias profissionais**

Neste perfil incluem-se três entrevistados, dois do sexo masculino e o terceiro do sexo feminino. São jovens com idades entre os 25 e os 35 anos. São pessoas com trajetórias escolares longas, todos possuem um grau de ensino superior. Dois dos entrevistados possuem uma licenciatura, um dos quais encontrava-se a frequentar o 2º ano do curso de mestrado (à data da entrevista); o terceiro elemento, uma mulher, possui o grau de mestre. Participam em atividades de aprendizagem por iniciativa própria, motivadas pelo seu desempenho profissional.

*“Essencialmente é para desenvolver as minhas técnicas de trabalho, adquirir competências para poder responder melhor em termos profissionais. É esse o principal objetivo.”* (Germano, 35 anos, coordenador na área educação e da intervenção social numa junta de freguesia, Ensino Superior - licenciatura em Ciências Farmacêuticas)

No caso do Germano é uma necessidade acentuada pelo facto do cargo profissional de coordenador numa junta de freguesia, que exerce, abranger um espectro alargado de competências. A aquisição e atualização de conhecimentos e competências é sentida como essencial. Este aspeto é mencionado em Ávila (2008) e Costa (2003).

*“Eu trabalho numa área que abrange desde a educação à intervenção social, desde as crianças aos problemas da velhice, da solidão, do isolamento, dos problemas de saúde e é necessário ter respostas imediatas para dar às pessoas e isso implica ter um nível de conhecimento o mais alargado possível.”* (Germano, 35 anos, coordenador na área educação e da intervenção social numa junta de freguesia, Ensino Superior - licenciatura em Ciências Farmacêuticas)

Um traço comum e estruturante, das suas motivações para a participação em ALV, a estes três entrevistados é o facto de possuírem uma formação académica divergente das profissões

que exercem. Este último fator associa-se, portanto, às suas trajetórias profissionais, às necessidades identificadas por si próprias no campo profissional. Há a procura de adquirir e desenvolver conhecimentos e competências de acordo com as suas profissões.

*“Quando vim para a biblioteca não tinha conhecimentos nenhuns de biblioteconomia e então decidi tirar um mestrado na área, porque até é uma área que me interessa e, para me auxiliar no desempenho das minhas funções.”* (Renato, 25 anos, Militar com funções de bibliotecário, Ensino Superior – licenciatura em História)

*“Eu tenho tido um percurso pouco linear, porque formei-me numa área que é arquitetura, que é uma área que eu não exerço da maneira mais prática e trabalhando na área da literatura e da ilustração, como autora também comecei a trabalhar nesta área sem curso, sem formação. Por isso, chegou uma altura, em que pensei ter uma informação mais específica dentro desta área. E foi assim, que aconteceu tanto com os cursos de curta duração como no mestrado.”* (Marília, 34 anos, mediadora artística e escritora e ilustradora de livros para crianças, Ensino Superior - mestrado em Ilustração)

O Renato refere ainda outras componentes da motivação para a aprendizagem como o aprender algo de novo e a experimentação.

*“É aprender uma coisa nova. E depois eu escolho a formação sempre numa área em que tenho um certo interesse e então vou experimentar.”* (Renato, 25 anos, Militar com funções de bibliotecário, Ensino Superior - licenciatura em História)

### **Perfil 3 - A participação como desejo de realização pessoal nos diferentes domínios da vida**

Este perfil integra apenas duas entrevistadas. A primeira tem 42 anos, possui o nível de ensino secundário, é técnica administrativa. Trata-se de uma pessoa, que interrompeu a sua trajetória escolar, possuía o 11º ano incompleto. Mas ao longo do tempo manteve sempre uma relação com a aprendizagem ao participar em formações dirigidas à sua atividade profissional. Integrado na INO concluiu o 11º ano e participou num curso EFA para a aquisição do 12º ano. No momento da entrevista encontrava-se a frequentar o 2º ano de um curso superior através do +23, acesso a maiores de 23. A sua participação em ALV é projetada por si por si própria. Refere motivações para a participação em ALV com origem em diferentes esferas da vida como pessoal, profissional e social:

Aprender e crescer intelectualmente...

*“Saber mais preencher um bocadinho que falta, a curiosidade. Crescer como pessoa, como cabeça. Ligar os assuntos, saber um bocadinho da panorâmica, porque temos outra perceção das coisas quando sabemos de facto sobre elas, do que ouvir falar.”* (Alice, 42 anos, Técnica administrativa, Ensino Secundário)

Transmitir o conhecimento e ser um “modelo” para o filho...

*“Uma coisa que me motiva é o meu filho, porque quero transmitir a minha sabedoria e para lhe dar um exemplo de estudo, estimulando a aprendizagem dele. Eu sabendo mais consigo-lhe transmitir outros conhecimentos, outra maneira de estar.”* (Alice, 42 anos, Técnica administrativa, Ensino Secundário)

Progredir profissionalmente e aumentar os recursos económicos...

*“Dada a conjuntura tive que ir aprender para subir a nível profissional. Subir pelo menos a nível do ordenado, para ganhar mais no fim do curso, porque a diferença é grande. Ganhando mais ao final do mês consigo proporcionar ao meu filho, por exemplo, visitas e passeios que provavelmente nem sabia que existiam, consigo proporcionar-lhe mais visão.”* (Alice, 42 anos, Técnica administrativa, Ensino Secundário)

No discurso desta entrevistada, a Alice, pode identificar-se um projeto pessoal, onde se procura a aquisição do diploma escolar para o desenvolvimento intelectual, alargar horizontes, aprender, adquirir autonomia, ser um modelo para o filho e transmitir o seu saber, mas também aumentar a sua capacidade económica, adquirir mobilidade social, progressão profissional. O contexto escolar aparece como espaço privilegiado para a concretização desse projeto individual. Distingue-se o carácter. “instrumental” do diploma como é referido em Ávila (2008).

A segunda entrevistada que integra este perfil, a Sofia, tem 40 anos de idade, jornalista de profissão, possui um longo trajeto de escolaridade, pois possui um curso de licenciatura, um curso de mestrado e, à data da entrevista, encontrava-se a frequentar o 3º ano de um curso de doutoramento e o 3º ano de um curso de línguas. Ao longo da vida tem participado em várias atividades de ALV por iniciativa própria, tal como a Alice. Contudo, as suas motivações são mais centradas no desejo de desenvolver os seus conhecimentos, os seus interesses e desenvolver experiências no campo profissional.

Desenvolver conhecimentos nas suas áreas de interesse...

*“Fiz formações na área do fotojornalismo, que me interessa muito. Fiz o curso de fotojornalismo avançado, que é uma paixão antiga, que veio complementar a fotografia, que faço desde os 17 anos. Já tenho 40 e acompanhou-me sempre como complemento. Gosto sobretudo do século XII, da formação de Portugal, das relações entre cristãos e muçulmanos, tudo isso, e isso levou-me, depois de terminar o mestrado em 2010, a querer continuar, porque o bicho começou a instalar-se e depois já não deu para sair. Então eu percebi, que tinha de estudar mais ainda. Aí comecei também a aprender latim, comecei a aprender árabe, já vou no terceiro ano de árabe, e estou no doutoramento já há 3 anos.”* (Sofia, 40 anos, Jornalista, Ensino Superior – mestrado em História Medieval)

Conhecer o ser humano, as suas motivações e decisões e contar as histórias das pessoas.

*“É como uma espécie de extensão do jornalismo mas a diferença é que os meus entrevistados estão todos mortos há 900 anos.”* (Sofia, 40 anos, Jornalista, Ensino Superior – mestrado em História Medieval)

Fazer novas experiências, pesquisar e investigar...

*“Como gosto muito de mudar e de experiências novas fiz o curso de ensino de português como língua estrangeira. Dei aulas durante 3 verões. Foi uma experiência boa, mas terminou e parti para a experiência seguinte. Em 2007 resolvi voltar a estudar, porque estava a precisar de mais inputs e de mais estímulos na minha vida. Tenho uma paixão enorme em ir para a torre do tomo, para ver documentos antigos e estou numa fase da vida super apaixonada, pelo que estou a fazer e pela investigação em geral. Estudar torna-se um modo de vida, uma maneira de estar.”* (Sofia, 40 anos, Jornalista, Ensino Superior – mestrado em História Medieval)

Ambas as entrevistadas demonstram uma forte relação com a aprendizagem ao longo da vida, embora com motivações e concretizações diferenciadas entre si.

### **3.4 As influências da participação em atividades de ALV**

Dos 12 entrevistados, como já se referiu anteriormente, três referiram não participar em atividades de ALV. Dos nove entrevistados, que participam em atividades de aprendizagem dizem fazê-lo:

Por indicação da sua entidade patronal quatro pessoas.

*“Tenho as formações técnicas. O meu trabalho assim o obriga.”* (Pedro, 39 anos, Assistente técnico, Ensino Secundário)

*“Foi o meu chefe que me propôs fazer esta formação.”* (Luísa, 63 anos Assistente operacional, Ensino Básico – 1º CEB)

Influência de familiares e amigos é referida por duas entrevistadas. Num dos casos é a influência e o apoio moral.

*“A minha filha dizia, que eu tinha perfil para tirar este curso, que eu conseguia, porque eu até aí eu achava que não conseguia. A minha filha é que me deu força.”* (Catarina, 49 anos, Auxiliar de educadora, Ensino Básico - 3º CEB)

No segundo, a influência que se faz sentir ao longo do percurso de vida da entrevistada por três familiares femininas de referência.

*“Eu acho que a minha família me influenciou sempre muito, porque são muito curiosos. A minha mãe é muito curiosa, sempre teve um espírito de investigação muito forte. A minha avó contava*

*histórias como ninguém. A minha outra avó também gostava muito de contar histórias e eu acho, que sempre fui influenciada por isso.”* (Sofia, 40 anos, Jornalista, Ensino Superior – mestrado em História Medieval)

O apoio de uma amiga na escolha da instituição, para frequentar um curso de mestrado na área que pretendia e onde fosse economicamente acessível, foi referido por uma entrevistada.

*“Eu escolhi aquela universidade (em Inglaterra) por influência de uma pessoa, que tinha feito o mestrado na School of Visual Arts (Nova Iorque) que disse “É verdade este mestrado é muito caro, mas na Europa há um professor, que segue muito esta metodologia. É em Inglaterra e é muito mais acessível.”* (Marília, 34 anos, mediadora artística e escritora e ilustradora de livros para crianças, Ensino Superior - mestrado em Ilustração)

A participação em atividades de aprendizagem por iniciativa própria foi referida por cinco entrevistados.

*“Sou sempre eu, que vejo se o curso me interessa. Sobretudo sou eu, que pesquiso e encontro alguma coisa, que me interessa.”* (Renato, 25 anos, Militar com funções de Bibliotecário, Ensino Superior – licenciatura em História)

### **3.5 O Processo de aprendizagem vivido**

Quanto à apreciação dos cursos frequentados, todos os entrevistados revelam uma opinião positiva e sentimentos de algo que é agradável, quanto aos processos de aprendizagem em que participaram. O processo é descrito como um caminho de experiências diversificadas e como um valor, que se adquire, se partilha e se transporta. (Costa, 2003; Ávila, 2008)

*“Eu acho que são mais-valias, porque aquilo que eu aprendo, apesar de ser específico para aquela empresa, pode-se aplicar no dia-a-dia. Se eu evoluir no meu trabalho ou se passar para outra empresa já levo essa formação comigo.”* (Pedro, 39 anos, Assistente técnico, Ensino Secundário)

*“No 6º ano gostei, estava a aprender, sabia que era algo que me estava a dar força, para aprender ainda mais para o trabalho, para evoluir, para tudo o que é bom atualmente. Gostei da aprendizagem no 9º ano do RVCC, porque estamos a falar de nós desde que nos lembramos, desde que somos gente.”* (Catarina, 49 anos, Auxiliar de educadora, Ensino Básico - 3º CEB)

Esta entrevistada faz referência às metodologias de formação utilizadas nos processos de aprendizagem em RVCC referidas em Salgado (2010).

*“A apreciação é muito reconfortante e é muito compensador. Eu estudo História Política, portanto todas as motivações do ser humano face à guerra, face à política, face às decisões, que influenciam a vida, o quotidiano, as fomes, as pestes, tudo isso. Os impostos, todos esses aspetos, que são demasiado impactantes na vida de um ser humano, eu penso-os e penso-os a longo prazo.”*

*Então a apreciação é muito enriquecedora.” (Sofia, 40 anos, Jornalista, Ensino Superior – mestrado em História Medieval)*

#### Partilha de saberes e de convivência social com colegas e professores

*“Foi muito boa e fiquei com vontade de aprender mais. Com a experiência que tenho com crianças, acho que também ajudei quem estava a aprender a lidar com crianças, como trabalhar num berçário. Nem todas as pessoas se sentem capazes de trabalhar num berçário. Gostei daquele período da convivência com colegas e professores. Atualmente são ótimos.” (Catarina, 49 anos, Auxiliar de educadora, Ensino Básico - 3º CEB)*

#### Formações de que se gosta, formações de que não se gosta...

*“Não posso generalizar. Tenho tido formações muito boas, principalmente as que são mais especializadas. As formações de organismos públicos são muito generalistas, são más, são vocacionadas para os funcionários públicos terem créditos para as progressões, para as avaliações e para os sistemas de avaliação e aí perde-se na qualidade. As que são dadas por entidades privadas são mais focadas nos objetivos. O resultado final é muito mais conhecimento, do que naquelas que são mais generalistas.” (Germano, 35 anos, coordenador na área educação e da intervenção social numa junta de freguesia, Ensino Superior - licenciatura em Ciências Farmacêuticas)*

*“Aquele curso de Web Design correu mal. Eu tinha interesse, frequentei o curso e não gostei. Gostei do curso de informática, porque já percebia os conteúdos. Mas de todos os outros, exceto o de Web Design, gostei.” (Renato, 25 anos, Militar com funções de Bibliotecário, Ensino Superior – licenciatura em História)*

#### Aprender através da plataforma de e-learning, a possibilidade de estudar...

*“Através do e-learning o estudo é muito sozinho. Estudamos as mesmas matérias com a mesma exigência, que nas aulas presenciais, vamos aos exames e temos de fazer os trabalhos sozinhos. Nas aulas presenciais os professores estão e podemos tirar a dúvida no final da aula. Na plataforma de e-learning a dúvida não é respondida de imediato. Mas para a minha disponibilidade é a única possibilidade de estudar à minha hora, ao meu ritmo, à noite.” (Alice, 42 anos, Técnica administrativa, Ensino Secundário)*

Estudar via e-learning é uma das modalidades de ensino vocacionadas para facilitar o acesso dos alunos adultos, que regressam ao sistema de ensino (educação formal), permitindo ao aluno gerir/escolher os horários, o local, o ritmo e o método de estudo. Eurydice (2011:40-41)

#### Aprender noutros países

*“Eu própria fui também para uma experiência de viver em Nova Iorque e o curso da School of Visual Arts acabou por preencher as expectativas, que eu tinha e que eram muito práticas. O*

*mestrado em Inglaterra era diferente e gostei muito, porque era um mestrado Pratical Based, ou seja, não há tese, é um mestrado de base prática. Quando eu tive uma proposta para ir para Moçambique eu inseri esse trabalho no mestrado. Não tendo sido a partir do mestrado, foi uma oportunidade, que integrava perfeitamente no que eu estava a trabalhar, nos objetivos e isso foi considerado válido e parte do processo.”* (Marília, 34 anos, mediadora artística e escritora e ilustradora de livros para crianças, Ensino Superior - mestrado em Ilustração)

As competências desenvolvidas pelos entrevistados, a partir da participação em atividades de ALV, são seguidamente mencionadas. A classificação de competências-chave tem por base o referencial teórico apresentado no enquadramento do corpo deste trabalho através da referência Costa (2003:188-189):

#### 1 - *Competências operatórias:*

##### Competências de literacia...

*“Eu acho que a escrita está sempre presente. É uma coisa de que eu gosto desde que me entendo por gente. Acho que foi por isso que quis o jornalismo. A leitura também é uma faceta muito importante.”* (Sofia, 40 anos, Jornalista, Ensino Superior – mestrado em História Medieval)

##### Competências de matemática...

*“Tenho programas de faturação, de emissão de guias, por exemplo.”* Pedro, 39 anos, Assistente técnico, Ensino Secundário.

##### Competências no domínio das tecnologias da informação e da comunicação...

*“Aprendi a pesquisar. Quando quero saber algo vou à internet. Aprendi a utilizar aquele mecanismo, Acho que estou a aprender ao pesquisar.”* (Catarina, 49 anos, Auxiliar de educadora, Ensino Básico - 3º CEB)

*“Na área de informática, conhecer produtos e seu modo de funcionamento.”* (Vasco, 50 anos, Chefe de informática, Ensino Secundário)

##### Comunicação em línguas estrangeiras...

*“Competências como as línguas. Ao longo do tempo tive de aprender inglês, francês, também sei um pouco de italiano, um pouco de espanhol, agora o latim e o árabe. Tudo isso são instrumentos, que me permitem perceber melhor o que eu faço.”* (Sofia, 40 anos, Jornalista, Ensino Superior – mestrado em História Medieval)

#### 2 - *Competências auto-orientadoras:*

##### Capacidade de resolução ...

*“O que mais se desenvolve quanto mais se aprende é a nossa capacidade de raciocínio e a nossa capacidade de desenvoltura perante situações adversas. Isso é fundamental. Às vezes, muito mais do que o conhecimento prático desta situação, é sabermos lidar com muitas mais. Criamos mecanismos mentais, mecanismos de aprendizagem, porque muito mais que a aprendizagem técnica, são as ferramentas de conhecimento, que nos dão para desenvolvermos as nossas competências no dia-a-dia para enfrentar os problemas, que se nos deparam.”* (Germano, 35 anos, coordenador na área educação e da intervenção social numa junta de freguesia, Ensino Superior - licenciatura em Ciências Farmacêuticas)

Aprender a aprender...

*“Sabia que era uma coisa que me estava a dar força, para aprender ainda mais para o trabalho, para evoluir. Para tudo o que é bom hoje em dia, o que nós precisamos é de aprender.”* (Catarina, 49 anos, Auxiliar de educadora, Ensino Básico - 3º CEB)

Projetar e concretizar desenvolvendo competências de autonomia, de encontrar estratégias e metodologias de trabalho, de trabalhar em equipa.

*“Bem este mestrado, especificamente, pratical based, desenvolve ferramentas de metodologia, a pessoa está a construir o seu próprio projeto, não está à espera que lhe façam o projeto. Para a pessoa inserir ferramentas de autonomia, de independência, de encontrar uma metodologia, que se adapte àquilo que a pessoa anda à procura, de trabalho em equipa.”* (Marília, 34 anos, mediadora artística e escritora e ilustradora de livros para crianças, Ensino Superior - mestrado em Ilustração)

Investigar e construir uma teoria...

*“A investigação, o relacionamento de informações, o pôr tudo em perspetiva, o confronto de informações e tentar, a partir de pequenos indícios, pensar numa teoria maior. E eu acho, que isso é muito interessante. É uma investigação como se fosse um CSI, uma coisa quase criminal, com pequenos indícios e que, a partir do pequeno se parte para uma coisa bastante maior.”* (Sofia, 40 anos, Jornalista, Ensino Superior – mestrado em História Medieval)

3 - Competências relacionais:

*“No dia-a-dia minha profissão também é conduzir e nós temos formação de condução defensiva. Aprende-se muito, aprende-se a ter calma no trânsito, aprende-se a lidar com situações imprevistas, a lidar com os outros condutores, a forma de evitar os perigos, de evitar acidentes, eu acho que isso é bom.”* (Pedro, 39 anos, Assistente técnico, Ensino Secundário)

### 3.6 Os impactos da aprendizagem

Todos os adultos participantes deste estudo, à exceção de uma, referem impactos positivos na sua vida. Em algumas situações esses impactos já se fizeram sentir, noutros espera-se que venham a acontecer num futuro mais tardio.

Sete dos entrevistados referem sentir mais impactos no plano profissional, no domínio dos conhecimentos e na capacidade de resolução dos problemas no dia-a-dia

*“Os impactos são principalmente na esfera profissional. As funções que tenho ocupado têm sido com um espectro alargado de competências, este conjunto de técnicas que se vão adquirindo, este conjunto de aprendizagens servem-nos para depois aplicar na prática, no dia-a-dia. É muito mais fácil de responder, quando se tem conteúdo sobre isso, quando se tem informação, quando se tem know-how, quando se tem uma rede de contactos. Também serve para isso. Criar redes de contacto de quem sabe, onde está o saber, onde estão as técnicas mais modernas, mais desenvolvidas, mais eficazes, também ajuda aí.”* (Germano, 35 anos, coordenador na área educação e da intervenção social numa junta de freguesia, Ensino Superior - licenciatura em Ciências Farmacêuticas)

*“Esta questão da metodologia é uma ferramenta que eu trago desde arquitetura. Uma coisa é um sonho na cabeça e depois outra coisa é a interação com o mundo e, isso, eu comecei a perceber mais tarde. Ou seja, quando eu fazia histórias ou quando eu fazia um livro eu estava a aplicar essa metodologia. Foi passado algum tempo com a maturidade.”* (Marília, 34 anos, mediadora artística e escritora e ilustradora de livros para crianças, Ensino Superior - mestrado em Ilustração)

A possibilidade de obter benefícios económicos foi referida apenas por uma das entrevistadas.

*“Em termos profissionais vai-me permitir ganhar mais no final do mês, não será já, mas virá a ser.”* (Alice, 42 anos, Técnica administrativa, Ensino Secundário)

Mudança no modo de estar foi referida por um dos entrevistados.

*“O que me ensinaram, eu aplico desde que saio de casa, até que chego a casa.”* (Pedro, 39 anos, Assistente técnico, Ensino Secundário)

Impactos no domínio pessoal e social:

Melhoria da autoimagem e da autoestima é referida por uma entrevistada.

*“Eu tendo o 9º ano não vou dizer que sou doutora. Tenho o 9º ano, mas até aqui, quando só tinha a 4ª classe achava-me pequenina e às vezes não desenvolvia, acanhava-me: “Ah, só tenho a 4ª classe, sou um bocadinho burra. Aquela tem mais estudos”. Não me sentia tão bem e inferiorizava-*

me. Acho que levantou mais a minha autoestima.” (Catarina, 49 anos, Auxiliar de educadora, Ensino Básico - 3º CEB)

Mudança da relação com a aprendizagem e a escola foi referido por uma entrevistada depois de participar num processo de RVCC da INO e adquirir a certificação do 9º ano unificado. Ávila (2008), Salgado (2010), Carneiro (2010)

*“Eu não gostava da escola. Não queria aprender e hoje quero aprender.”* (Catarina, 49 anos, Auxiliar de educadora, Ensino Básico - 3º CEB)

Impactos em todas as esferas da vida foram mencionados por duas das entrevistadas com idades próximas (40 e 42 anos) e com trajetórias de escolaridade longas, a primeira tem o ensino secundário completo e frequenta curso de licenciatura e a segunda o ensino superior e frequenta curso de doutoramento.

*“Se eu não tivesse começado com as minhas formações nunca teria chegado a onde estou agora. Porque fui aprendendo, fui desenvolvendo outros conhecimentos, e vamos crescendo em todos os aspetos. Por exemplo nunca conseguiria ter a coragem e determinação que tenho hoje, nunca teria essa força se não tivesse o conhecimento, que tem que lá chegar em tudo.”* (Alice, 42 anos, Técnica administrativa, Ensino Secundário)

*“Em termos profissionais como tem algumas áreas coincidentes com o que eu faço também aprendo e acabo por perceber determinadas coisas, e porque são assim e não de outra forma.”* (Alice, 42 anos, Técnica administrativa, Ensino Secundário)

*“Socialmente sinto-me melhor, consigo-me relacionar melhor, é incrível, mas é verdade porque o conhecimento faz-nos estar mais à vontade para falar dos assuntos e, em vez de estar caladinha no meu canto, posso ter uma opinião, porque já sei algo de concreto.”* (Alice, 42 anos, Técnica administrativa, Ensino Secundário)

*“Tem um impacto enorme, porque torna-se a própria vida. É tudo, porque os meus amigos ou são jornalistas ou são historiadores, ou são fotógrafos. A nível profissional também, porque eu também me divido entre os vários cenários e a nível de conhecimentos. Portanto isto é tudo, a vida é assim e eu não a entendo separada. Eu sou a mesma pessoa, posso é estar a fazer coisas separadas. – Impactos no domínio pessoal, social e profissional.”* (Sofia, 40 anos, Jornalista, Ensino Superior – mestrado em História Medieval)

As expressões “dizer mais qualquer coisa” ou “fazer mais qualquer coisa” em Ávila (2008:344) têm tradução nas expressões utilizadas por uma das entrevistadas - Alice, 42 anos, Técnica administrativa, Ensino Secundário - que diz: *“o conhecimento faz-nos estar mais à vontade para falar dos assuntos”*, *“Se eu não tivesse começado com as minhas formações nunca teria chegado a onde estou agora... nunca conseguiria ter a coragem e determinação que tenho hoje”*. Este discurso ilustra os dois impactos da participação em atividades em ALV,

que se expressam através de sentimentos de confiança, segurança e capacidade de ação. Os efeitos da participação em atividades de aprendizagem e formação são sentidos pela generalidade dos entrevistados. (Cavaco, 2007; Ávila 2007; Carneiro, 2010; Salgado, 2010).

Pensar de outra forma, poder “dizer mais qualquer coisa” ou “fazer mais qualquer coisa” constituem referências claras à consciência das mudanças profundas (...) Tratam-se de efeitos a nível cognitivo, estreitamente associados às capacidades e competências fundamentais para agir em sociedade» Ávila (2008:344)

Apenas uma das entrevistadas refere não ter tido qualquer impacto a partir das competências desenvolvidas. É a entrevistada com a faixa etária mais avançada (63 anos), o nível de escolaridade possuído é o grau de ensino básico (antiga 4º classe, equivalente ao atual 1º CEB). Revela fraca relação com a aprendizagem ao longo da vida. Participou apenas numa situação pontual num processo de educação não formal.

*“Não pudemos colocar em prática o que aprendemos. Não tinha condições nenhuma.”* (Luísa, 63 anos Assistente operacional, Ensino Básico – 1º CEB)

Como é referido em Ávila (2008) os impactos percebidos pelos entrevistados são menores nos que têm uma participação mais fraca em atividades de ALV, como é o caso desta entrevistada - Luísa, 63 anos Assistente operacional, Ensino Básico (1º CEB).

### **As perspetivas de futuro, em termos de projetos de aprendizagem**

Participar em atividades de ALV no futuro, consta dos projetos de oito dos doze entrevistados. Trata-se de cinco homens e três mulheres, com idades compreendidas entre os 25 anos e os 50 anos. Este grupo engloba pessoas com todos os graus de ensino – desde o ensino básico ao ensino superior.

*“Acho, que faz falta o 12º ano e o inglês. Hoje em dia é fundamental. Sinto necessidade de desenvolver. Com a idade já percebi, que faz falta estudar, porque vamos lidando com outras pessoas, que têm mais cultura.”* (Rodrigo, 25 anos, Ajudante de electricista, Ensino Básico - 3º CEB)

*“Eu gostava de fazer um doutoramento. Nos últimos anos eu tenho trabalhado muito no estrangeiro com projetos no Brasil, em África, na Índia e são projetos de muita experimentação. Se calhar a única maneira de eu parar, para analisar e aprofundar é ter um contexto mais formal, com um apoio de uma universidade.”* (Marília, 34 anos, mediadora artística e escritora e ilustradora de livros para crianças, Ensino Superior - mestrado em Ilustração)

*“O conhecimento torna-se num vício quase. Eu tenho cada vez mais vontade de aprender. Surgem mais questões e, depois, vem aquele bicho de saber e aquilo fica cá a doer dentro e eu tenho de ir à procura das respostas. Eu dou-lhe um exemplo, há uns 3 anos surgiu-me uma referência a uns*

*documentos dos judeus do Cairo e eu pensei Eu andei 3 anos a pensar no assunto sempre de seguida, mas, recentemente, consegui realmente desatar o nó. Já encontrei os textos, já tenho uma tradução para hebraico moderno. Não sei uma coisa vou à procura dela, encontrei um professor, que é especialista em hebraico lá na faculdade, na quarta-feira fui falar com ele fiz-lhe as fotocópias, mandei vir o livro da Alemanha, emprestado através da biblioteca e, portanto, quando a gente não sabe procura e isso ocupa o espaço todo.”* (Sofia, 40 anos, Jornalista, Ensino Superior – mestrado em História Medieval)

*“No próximo mês vou ter uma formação específica, na minha empresa, de faturação, por causa das novas leis de transporte de mercadorias. É mais uma coisa, que além de ser específica, se eu evoluir no meu trabalho, ou se passar para outra empresa já levo isto comigo.”* (Pedro, 39 anos, Assistente técnico, Ensino Secundário)

### **3.7 Obstáculos à aprendizagem ao longo da vida**

O grupo de participantes neste estudo é composto por doze indivíduos (com diferentes níveis de escolaridade e diferentes profissões), como já foi referido anteriormente. Três pessoas (dois homens e uma mulher) declararam não participar em processos de formação. Têm idades compreendidas entre os 25 e os 54 anos de idade. O seu nível de escolaridade é o ensino básico. Excetua-se um adulto do sexo feminino, de 52 anos, que é escriturária e possui o ensino secundário. O homem de 54 anos exerce a profissão de operador especializado de supermercado e o homem de 25 anos é ajudante de electricista. Os motivos da não participação em atividades de ALV enquadram-se nos obstáculos à aprendizagem situacionais e disposicionais - designados na primeira parte deste trabalho através das referências Jarvis (2007) e Carneiro (2010).

Situacionais como responsabilidades com a família, a falta de tempo, os custos financeiros:

*“Achei, que fez falta estudar ao longo da vida profissional, mas uma pessoa acaba por constituir família e não tem tempo para algumas coisas.”* (Mónica, 52 anos, Escriturária, Ensino Secundário)

Disposicionais:

*“Como fiz o 2º ano, já na altura era alguma coisa. Agora não é nada, mas pelo menos como comecei a trabalhar não senti vontade de fazer mais algum curso, porque ao longo do tempo fui sempre trabalhando.”* (Francisco, 54 anos, Operador especializado de supermercado, Ensino Básico - 2º CEB)

*“Não me sentia capaz de ir para a universidade. Na minha opinião não é qualquer pessoa, que consegue ir para a faculdade.”* (Rodrigo, 25 anos, Ajudante de electricista, Ensino Básico - 3º CEB)

Institucionais, Jarvis (2007) e Carneiro (2010), são referidos por um dos entrevistados que participa por vezes em atividades de ALV. A sua última participação em ALV foi há seis anos.

*As empresas hoje em dia não estão muito vocacionadas para dar formação, apesar de legalmente ser obrigatório dar formação aos seus quadros ou permitir que eles tenham formação. Mas todos nós sabemos que nas empresas cumpre-se o mínimo a nível de formação profissional. (Vasco, 50 anos, Chefe de informática, Ensino Secundário)*

Embora os três entrevistados não participantes em processos de educação e formação reconheçam a importância dos recursos educativos, especialmente na esfera profissional, inerente à sua fraca ou ausente relação com a aprendizagem, entre outros aspetos, poderá subjazer o facto de todos eles terem tido duas situações de retenção escolar durante a sua trajetória escolar. Para além deste aspeto, sentem que a falta de um diploma (recursos escolares certificados) condiciona os seus *modos de estar, de agir e pensar*. Ávila (2008:343)

*“Se calhar se tivesse outros estudos, talvez pudesse estar noutra posição na empresa, onde já estou há vinte e seis anos.” (Francisco, 54 anos, Operador especializado de supermercado, Ensino Básico - 2º CEB)*

Neste sentido, os sujeitos revelam uma consciência social profunda, não só da posição que ocupam no espaço social, como do espaço que poderiam (e desejam) passar a ocupar caso detivessem recursos escolares mais elevados. Ávila (2008:343-344)

## CONCLUSÃO

Face à pergunta de partida do presente estudo, a investigação empírica subjacente ao mesmo permitiu alcançar o seu principal objetivo - conhecer qual a relação dos adultos com diferentes níveis de escolaridade e diferentes profissões com a aprendizagem ao longo da vida?

De acordo com a análise dos dados recolhidos durante a pesquisa, centrada em três dimensões como a participação, as motivações e os impactos da aprendizagem ao longo da vida, foi possível observar e concluir que existem diferentes perfis de participação, diferentes motivações e variados impactos percebidos pelos entrevistados relativos à participação em atividades de educação e formação.

Quanto às práticas de participação em ALV, o estudo permitiu identificar três graus de participação designados por fraca, mediana e forte participação, e concluir que existe relação entre o grau de participação, os níveis de escolaridade e as diferentes profissões. Sendo que os entrevistados com maiores recursos educativos (cinco dos entrevistados) e profissões com maior grau de complexidade<sup>13</sup> (INE, 2011) (por exemplo mediadora artística; jornalista; coordenador numa junta de freguesia) são os que mais participam nas atividades de educação e formação, ao contrário dos que têm uma fraca participação (quatro pessoas), que em geral possuem habilitações ao nível do ensino básico, à exceção de uma entrevistada – escriturária e com o ensino secundário - e profissões com grau de complexidade menor (como operador de supermercado; ajudante de electricista). No grau de participação mediano encontram-se três dos entrevistados com profissões de complexidade mediana (como assistente técnico; auxiliar de

---

<sup>13</sup> De acordo a CITEP as profissões são organizadas em quatro níveis de competência, em conformidade com o seu grau de complexidade:

Nível 1: A execução de tarefas simples e de rotina física ou manual. Envolve tarefas, tais como, limpeza, transporte e armazenagem manual de bens e de materiais, operar veículos não motorizados, apanhar frutos e vegetais;

Nível 2: A execução de tarefas relacionadas com a operação de máquinas e equipamento elétrico, condução de veículos, manutenção e reparação destes equipamentos, tratamento e arquivo da informação. Esta competência exige a capacidade para interpretar as instruções de segurança, executar cálculos aritméticos e registo de informação;

Nível 3: A execução de tarefas técnicas e práticas complexas, compreendendo a preparação de estimativas de quantidades, custos de materiais e mão-de-obra para um projeto específico, a coordenação e supervisão das atividades de outros trabalhadores e a execução de funções técnicas de apoio aos especialistas;

Nível 4: Envolve a execução de tarefas que requerem a resolução de problemas complexos e a investigação de domínios específicos, diagnóstico e tratamento de doenças, conceção de máquinas e de estruturas de construção.

educadora), à exceção de um dos entrevistados, chefe de informática. Dois destes três entrevistados, possuem o ensino secundário e uma entrevistada possui o ensino básico. (INE, 2012)

Os entrevistados participantes em ALV designaram como motivações à sua participação em processos de aprendizagem motivos essencialmente associados ao exercício profissional. Destacam a necessidade de adquirir e atualizar conhecimentos e competências para fazer face às exigências do mercado de trabalho; a progressão profissional; a mudança de emprego; a estabilidade profissional; o exercício de uma profissão numa área diferente da sua área de formação académica (no caso de três dos entrevistados). (Benavente, 1996; Costa, 2003; Ávila 2008). Coexistem, igualmente, motivações de ordem pessoal e social, que reconhecem na aquisição do conhecimento e do saber um contributo para a sua realização pessoal em todas as esferas da vida e a possibilidade de viver novas experiências (Ávila, 2008). É possível distinguir três “perfis-tipo” de adultos quanto às suas motivações e à sua relação com a aprendizagem ao longo da vida: Perfil 1- A participação como necessidade externa; Perfil 2- A participação por inerência a trajetórias profissionais; e Perfil 3- A participação como desejo de realização pessoal em diferentes domínios da vida. (Ávila, 2008:347-348)

Relativamente aos processos de aprendizagem vividos foram salientados pelos entrevistados essencialmente aspetos positivos como: a partilha de saberes; a convivência social com colegas e professores; viver experiências de prazer pela descoberta do saber e do conhecimento; viver a experiência de aprender noutras países (o caso de uma das entrevistadas). A possibilidade de estudar a partir de ofertas de educação e formação como a Iniciativa Novas Oportunidades (Eurydice, 2011:29) (foram referidas por duas entrevistadas), o acesso ao ensino superior a maiores de 23 (Eurydice, 2011:48-49) e o ensino na modalidade de e-learning (referida por uma pessoa). (Eurydice, 2011:40-41). Dois dos entrevistados referiram ter frequentado algumas formações de que não gostaram devido aos conteúdos das mesmas.

No domínio de aquisição e desenvolvimento de aprendizagens e competências – chave foram citadas pelos entrevistados: competências de literacia; competências de matemática; competências no domínio das tecnologias da informação e da comunicação; comunicação em línguas estrangeiras (inglês, francês, italiano, espanhol, latim e árabe); competências auto-orientadoras (capacidade de resolução, aprender a aprender, investigar e construir uma teoria) e competências relacionais. (Costa, 2003:188)

Os impactos da aprendizagem sentidos pelos entrevistados são referidos na generalidade como sendo positivos ou espera-se que venham a acontecer num futuro mais tardio. Apenas uma das entrevistadas refere não ter sentido qualquer impacto após a participação pontual numa atividade de formação em contexto não formal. Sete dos entrevistados referem sentir mais

impactos no plano profissional, no domínio da capacidade de resolução dos problemas no dia-a-dia. Foram também assinalados impactos no domínio pessoal e social como a melhoria da autoimagem e da autoestima, mudanças na maneira de estar, ser e sentir; mudança da relação com a aprendizagem e a escola foi referido por uma entrevistada depois de participar num processo de RVCC da INO e adquirir a certificação do 9º ano unificado. (Cavaco, 2007; Ávila, 2008; Carneiro, 2010; Salgado 2010)

Participar em atividades de ALV no futuro, consta dos projetos de oito dos doze entrevistados. Obstáculos à aprendizagem ao longo da vida institucionais disposicionais e situacionais foram designados por alguns dos entrevistados. (Jarvis, 2007:164-167; Carneiro, 2010:153)

Neste trabalho com uma amostra limitada de 12 entrevistados foi visível o facto de um terço dos entrevistados não participar em qualquer atividade de educação e formação ao longo da vida (Alves, 2010). São pessoas com uma idade média de 49 anos, com o nível de ensino básico (exceto uma entrevistada com o ensino secundário) e profissões com grau de complexidade baixo.

Salienta-se que os resultados encontrados nesta pesquisa são convergentes com os estudos e referências mencionadas no enquadramento teórico da presente investigação. Contudo foi possível, ainda, introduzir um novo contributo. Este facto tem origem nos participantes (o objeto empírico) neste estudo, comparativamente aos participantes em estudos qualitativos como os de Cavaco (2007), Ávila (2008), Carneiro (2010), Gomes (2012), por abranger: 1) pessoas com diferentes níveis de escolaridade (desde o ensino básico - 1º a 3º CEB – passando pelo ensino secundário até ao ensino superior – grau de licenciatura e de mestrado); 2) pessoas com diferentes profissões, tanto com um grau de complexidade menor (níveis 1 e 2) – por exemplo, assistente operacional e escriturária – como com um grau de complexidade maior (níveis 3 e 4) – por exemplo jornalista e coordenador na área de intervenção da saúde e da educação numa junta de freguesia) (INE, 2011: 20-22); 3) tanto de pessoas que participam em atividades de ALV como de pessoas que não participam. Fator que permite conhecer os fenómenos da relação dos adultos com a ALV, tanto de pessoas que participam em atividades de educação e formação, como de pessoas que não participam.

O presente trabalho procurou contribuir para o conhecimento dos fenómenos associados à relação dos adultos com aprendizagem ao longo da vida e alertar para a importância da necessidade de promover políticas e estratégias, que mobilizem a participação dos adultos em processos de ALV, como processos de RVCC. Este aspeto é mencionado na Recomendação do CNE (Conselho Nacional de Educação) nº 2/2013 ao salientar que face à atual escassez de recursos se reforça a necessidade de escolarização dos portugueses, que detêm níveis de

escolaridade inferiores aos seus parceiros europeus (especialmente no caso de adultos com idade superior aos 35 anos devido ao abandono escolar precoce).

Esta investigação poderia numa abordagem posterior avançar no domínio do contexto da aprendizagem informal, pois esta tratou da aprendizagem ao longo da vida nos contextos formal e não formal.

## Fontes

Diário da República nº 89, 2ª Série, 9 de Maio. Conselho Nacional de Educação, Recomendação nº 2 /2013.

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>, 2013-06-14.

União Europeia (2009), *Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»)*.

## Referências Bibliográficas:

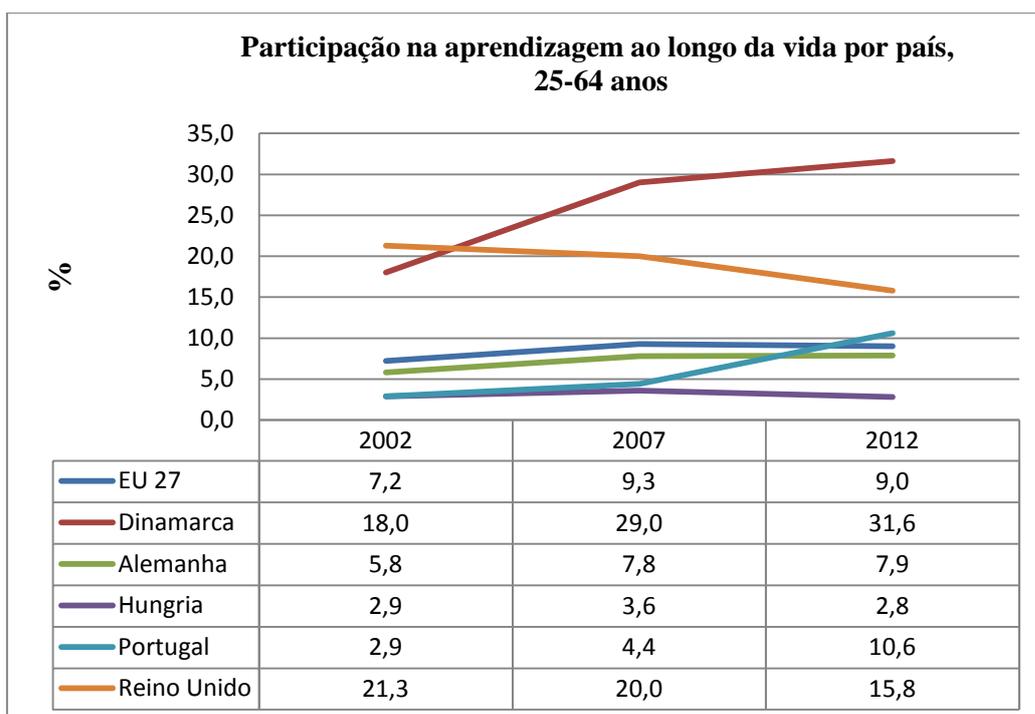
- Albarello, Luc, Françoise Digneffe, Jean-Pierre Hiernaux, Christien Maroy, Danielle Ruquoy, Pierre de Saint-Georges (2011), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- Almeida, João Ferreira (1995), *Introdução à Sociologia*, Universidade Aberta, pp. 193-213.
- Alves, Mariana Gaio (2010), *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias*, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Ávila, Patrícia (2007), *Literacia e desigualdades sociais na sociedade do conhecimento*, in Costa, António Firmino da, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (orgs.), *Sociedade e Conhecimento (Portugal no Contexto Europeu, vol.II)*, Lisboa, Celta.
- Ávila, Patrícia (2008), *A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, ISCTE, Lisboa.
- 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.
- Carneiro, Roberto (2011), *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: lessons learnt from the New Opportunities Initiative*, Portugal. UNESCO.
- Cavaco, Cármen (2007), *Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas actividades profissionais*, Sísifo – Revista de Ciências da Educação, (2), pp. 21-34.
- Comissão Europeia (1995), *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva. Livro Branco sobre a Educação e a Formação*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Comissão Europeia (2000), *A Memorandum for Lifelong Learning*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro*, Oeiras, Celta.
- Costa, António Firmino da Costa (2003), *Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação, em AAVV, Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, António Firmino da, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (2007) (orgs.), *Sociedade e Conhecimento: Portugal no Contexto Europeu, vol.II*, Lisboa, Celta.
- Council of Europe (1970), *Permanent Education*, Estrasburgo, Council of Europe.

- 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.
- EURYDICE (2011), *Educação Formal de Adultos: Políticas e Práticas na Europa*, Editorial do Ministério da Educação.
- Faure, Edgar (1972), *Apprendre à Être*, Paris, Unesco.
- Giddens, Anthony (1997), *Sociologia*, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, Maria do Carmo (2012), *Qualificar adultos em Portugal: políticas públicas e dinâmicas sociais*, ISCTE, Lisboa.
- INE (2009), *Aprendizagem ao longo da vida: inquérito à educação e formação de adultos – 2007*, Lisboa.
- INE (2011), *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*.
- INE (2012), *Inquérito à Educação e Formação de Adultos 2011*.
- Jarvis, Peter (2007), *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives: vol. 2*, Londres, Routledge.
- OECD (1973), *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning*, Paris, OECD.
- OECD (2012a), *Better Skill, Better Jobs, Better Lives, Highlights of the OECD Skills Strategy*. OECD Publishing.
- OECD (2012b), *Education at the Glance 2012*, OECD Publishing.
- Quivy, Raymond, Luc Van Campenhoudt (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Publicações Ltd<sup>a</sup>.
- Rychen, Dominique Simone, e Laura Hersh Salganik (orgs.) (2003b), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers.
- Salgado, Lucília (2010) (org.), *A Educação de Adultos: Uma Dupla Oportunidade na Família*, Lisboa, ANQ.

## ANEXOS

### Anexo A – Figuras 1 a 4 Indicadores estatísticos

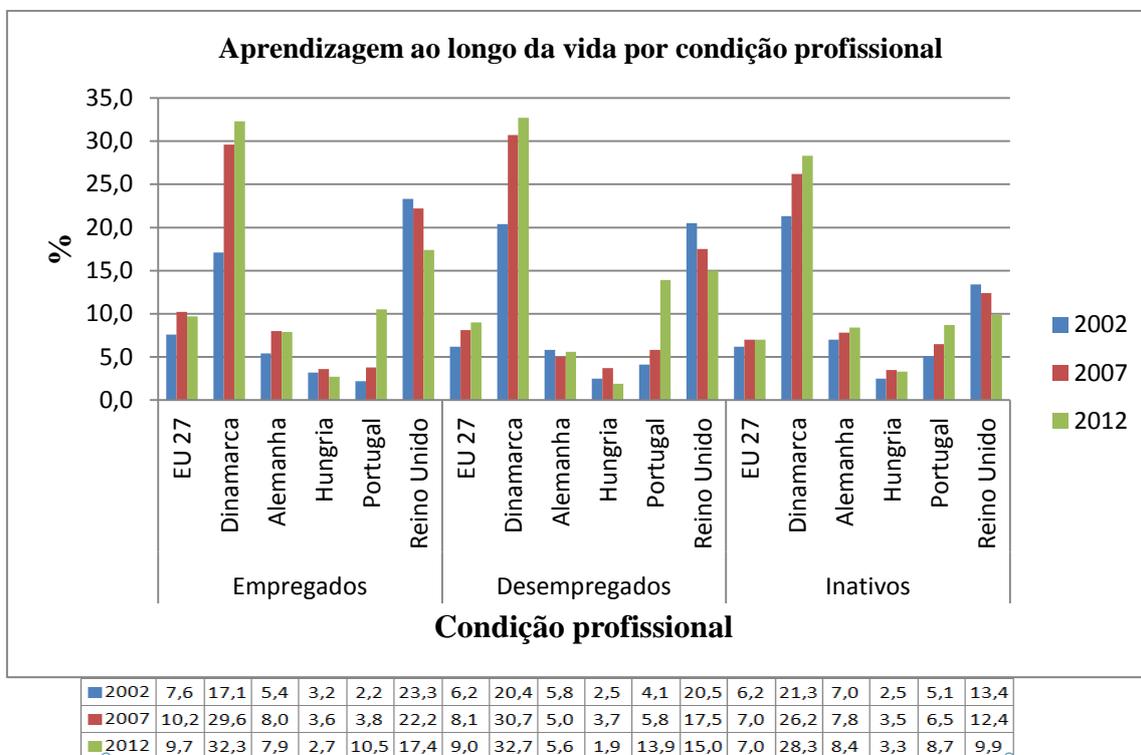
**Figura 1 - Participação na aprendizagem ao longo da vida por país %**



Fonte: Eurostat Labour Force Survey 2002, 2007 e 2012

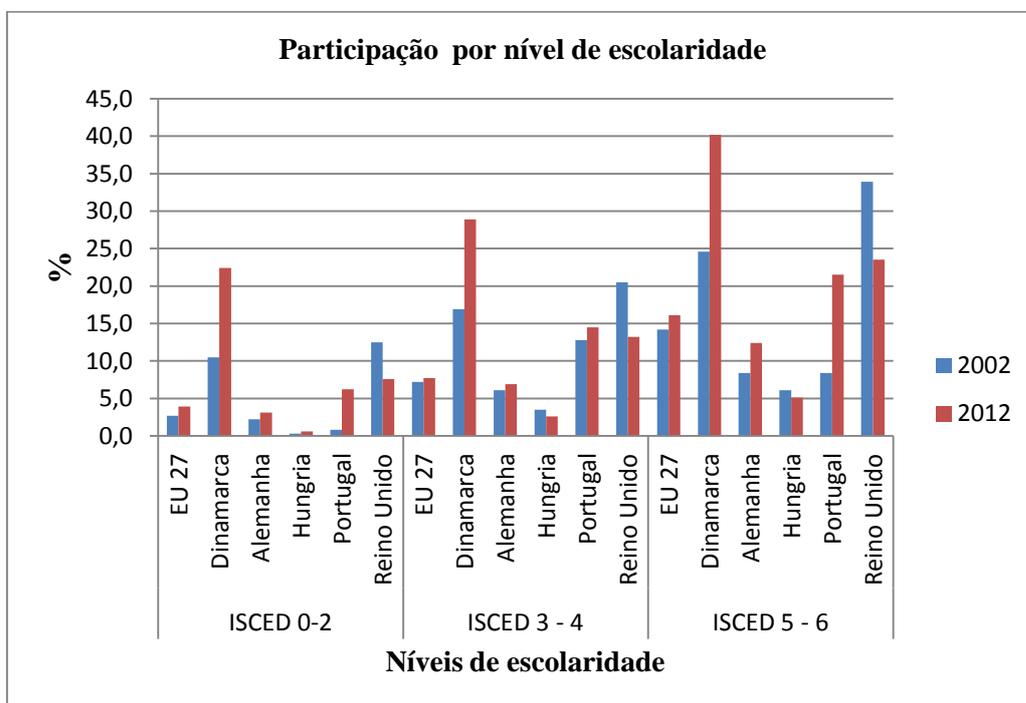
**Figura 2 - Participação na aprendizagem ao longo da vida**

**segundo a condição profissional %**



Fonte: Eurostat Labour Force Survey 2002, 2007 e 2012

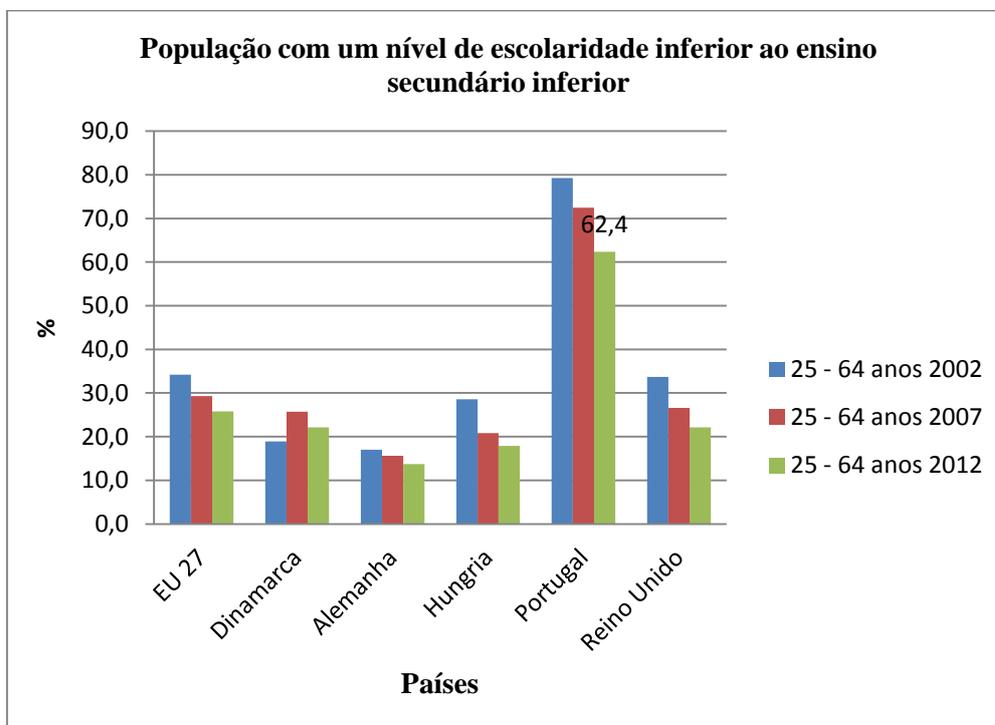
**Figura 3 - Participação na Aprendizagem ao Longo da Vida por nível de escolaridade %**



Fonte: Eurostat Labour Force Survey 2002 e 2012

**Figura 4 – População com um nível de escolaridade**

**inferior ao ensino secundário inferior %\***



Fonte: Eurostat Labour Force Survey 2002, 2007 e 2012

\* Ensino secundário inferior é uma designação internacional, que equivale ao 3º Ciclo do Ensino Básico em Portugal.

**Anexo B – Quadros 1 a 2 Indicadores estatísticos**

**Quadro 1 - Participação na aprendizagem ao longo da vida por idade %**

Idade	País/Ano	2002	2007	2012
25 - 34 anos	EU 27	12,5	15,2	15,3
	Dinamarca	27,8	39,6	43,1
	Alemanha	14,2	17,3	18,1
	Hungria	7,4	8,3	6,6
	Portugal	7,6	9,7	18,1
	Reino Unido	26,4	25,0	19,9
35 - 44 anos	EU 27	7,1	9,4	8,9
	Dinamarca	18,1	28,6	31,4
	Alemanha	5,2	6,8	6,8
	Hungria	2,5	3,4	2,5
	Portugal	1,9	3,8	11,7
	Reino Unido	23,2	21,9	16,9
45 - 54 anos	EU 27	5,0	7,4	7,4
	Dinamarca	15,0	26,3	29,1
	Alemanha	3,3	5,3	5,3
	Hungria	0,9	1,4	1,3
	Portugal	0,6	2,1	7,7
	Reino Unido	19,4	19,3	15,4
55 - 64 anos	EU 27	2,8	4,6	4,5
	Dinamarca	10,1	22,2	23,9
	Alemanha	1,2	2,8	2,9
	Hungria	:	0,4	0,5
	Portugal	:	0,9	4,1
	Reino Unido	13,3	12,9	10,2

Fonte: Eurostat Labour Force Survey 2002, 2007 e 2012

**Quadro 2 - Participação na aprendizagem ao longo da vida por sexo %**

Ano	País	Total	Homens	Mulheres
2002	EU 27	7,2	6,6	7,8
	Dinamarca	18,0	15,6	20,5
	Alemanha	5,8	6,1	5,5
	Hungria	2,9	2,6	3,3
	Portugal	2,9	2,6	3,1
	Reino Unido	21,3	17,9	24,9
	2007	EU 27	9,3	8,4
Dinamarca		29,0	23,8	34,3
Alemanha		7,8	8,0	7,6
Hungria		3,6	3,0	4,1
Portugal		4,4	4,4	4,5
Reino Unido		20,0	16,7	23,2
2012		EU 27	9,0	8,4
	Dinamarca	31,6	25,4	37,8
	Alemanha	7,9	8,0	7,8
	Hungria	2,8	2,6	3,0
	Portugal	10,6	10,3	10,9
	Reino Unido	15,8	14,3	17,4
	Unido			

Fonte: Eurostat Labour Force Survey 2002, 2007 e 2012

Anexo C - Quadro 3. Formação realizada ao longo da vida

após a conclusão da escolaridade na juventude

Entrevistados – Idade, Sexo (H / M) <sup>14</sup> Escolaridade, Profissão	Formação realizada ao longo da vida	
	Educação Formal	Educação Não Formal
Rodrigo - 25,H, Ensino Básico, Ajudante de eletricista	Não participou	Não participou
Renato – 25, H, Ensino Superior, Militar com funções de bibliotecário	A frequentar atualmente o 2º ano do curso de mestrado	Cursos de informática 11 anos, Curso de Web Design e outras.
Marília – 34, M, Ensino Superior, Mediadora artística, escritora e ilustradora	Mestrado em Ilustração	2 Cursos de educação continuada na área da ilustração.
Germano – 35, H, Ensino Superior, Coordenador na área da educação e da intervenção social numa junta de freguesia	Não participou	Formação de formadores; Formações na área da saúde (Toxicoddependência, medicamento e atendimento), na área da comunicação e nas áreas de intervenção social e de educação.
Pedro – 39, H, Ensino Secundário, Assistente técnico	Não participou	Especialização em técnica de fiel de armazém formações ao nível da informática; da manutenção, higiene e segurança; formação de condução defensiva.
Sofia – 40, M, Ensino Superior, Jornalista	Mestrado em História Medieval Doutoranda em História Medieval – a frequentar atualmente o 3º ano	Formações na área do fotojornalismo; Curso de fotojornalismo avançado; Curso de ensino de português como língua estrangeira; Cursos de Línguas – Francês, Inglês, Espanhol, Italiano, Latim e de Árabe – a frequentar atualmente o 3º ano.
Alice – 42, M, Ensino Secundário, Técnica administrativa	12º Ano EFA - vertente de auxiliar de ação educativa A frequentar atualmente o 2º ano do curso de licenciatura.	Cursos de informática: Excel, Access, Word, um curso de direito do trabalho e outras.
Catarina – 49, M, Ensino Básico, Auxiliar de educadora	6º e 9º Ano ao abrigo da Iniciativa das Novas Oportunidades	Curso de auxiliar de educadora; Curso de 1ºs Socorros.
Vasco – 50, H, Ensino Secundário, Chefe de informática	Não participou	Windows, Office, Unix e Linux e administrações de sistema.
Mónica – 52, M, ES, Escriturária	Não participou	Não participou
Francisco – 54, H, Ensino Básico, Operador de supermercado	Não participou	Não participou
Luísa – 63, M, Ensino Básico, Assistente operacional	Não participou	4 Workshops de recuperação de livros.

<sup>14</sup> H é abreviatura de Homem e M é abreviatura de Mulher.

## **Anexo D - O Guião da Entrevista**

1. Ao longo da sua vida qual a formação, que já realizou?

(Se responder “Não” passa à pergunta 2, termina a entrevista e o material recolhido será utilizado como informação complementar.)

(Se responder “Sim” passa à pergunta 3 e seguintes)

2. **Se não participou, quais as razões da não participação?**
3. Qual o nome do curso?
4. Qual a entidade que promoveu o curso?
5. Qual a duração do curso?
6. Quais os motivos da frequência da formação / curso?
7. Quem o influenciou?
8. Quando realizou a última formação?

### **O Processo de aprendizagem**

(Como foi vivido?)

9. Qual a sua apreciação do curso que frequentou?
10. Quais as aprendizagens / competências por si desenvolvidas?

### **O Impacto da Aprendizagem**

11. Quais os impactos da sua aprendizagem (desenvolvimento de competências) na sua vida (pessoal, social e profissional)?
12. Após a sua participação em atividades de formação, quais as suas perspetivas de futuro, em termos de projetos de aprendizagem?

### **Caracterização Social do Entrevistado**

13. Sexo:
14. Diga-me por favor, qual o nível de escolaridade mais elevado que completou?
15. Em que área de estudo?
16. Indique-me, por favor a sua idade.
17. Qual a profissão que exerce?

18. Qual a sua condição perante o trabalho?

(Empregado; Desempregado; Aluno; Estudante; Reformado; Incapacitado permanente para o trabalho; Doméstico; Outra situação)

19. Qual a sua situação perante o trabalho?

(Trabalhador por conta própria; Trabalhador por conta de outrem; Outra situação)

20. Qual o Nível de escolaridade atingido pelo seu pai (quando o próprio era jovem)?

21. Qual a profissão do seu pai?

22. Qual o Nível de escolaridade atingido pela sua mãe (quando a própria era jovem)?

23. Qual a profissão da sua mãe?

## Anexo E - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas

Dimensões aplicadas:

1. Trajetória de Aprendizagem ao longo da vida
2. Processo de aprendizagem
3. Impactos da aprendizagem

<b>N ° de entrevistado e nome fictício</b>	<b>Discurso direto sobre a dimensão em análise (1,2 e 3)</b>
1. Leonor	
2. Francisco	
3. Catarina	
4. Rodrigo	
5. Mónica	
6. Vasco	
7. Pedro	
8. Alice	
9. Germano	
10. Renato	
11. Marília	
12. Sofia	

## *Curriculum Vitae*

### **Dados Pessoais**

Nome: Cristina Maria dos Santos Marques Amorim

Data de nascimento: 18 de Maio de 1961

Nacionalidade: Portuguesa

Morada: Lisboa

E-mail: c.amorim61@hotmail.com

### **Formação Académica:**

- 2011/2013: A frequentar o Curso de Mestrado em Educação e Sociedade, pelo ISCTE (Instituto Universitário de Lisboa); data de finalização prevista: até Dezembro de 2013.
- 2003/2004: Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Educadores de Infância no domínio da Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica (grau de Licenciatura), pela Escola Superior de Educação de Lisboa.
- 1986/1989: Curso de Educador de Infância (grau de Bacharelato), pela Escola do Magistério Primário de Lisboa.

### **Experiência Profissional**

- Desde Setembro 1999: Educadora de Infância, Laboratório Nacional de Engenharia Civil.
- Desde Janeiro 1981 a Setembro 1999: Técnica Profissional de Educação, Câmara Municipal da Amadora.

### **Formação complementar:**

- Maio 2011 a Junho 2011: «A Construção de Portefólios em Educação Pré-escolar no contexto de Organização Curricular», formadora Teresa Bondoso, num total de 50 horas (25 horas presenciais e 25 horas de trabalho autónomo), 2 Unidades de crédito organizada pelo Centro de Formação da Associação de Profissionais de Educação de Infância,
- Maio 2009: “Digital Storytelling – Dinamizar a Hora do Conto pela Imagem”, orientada pela formadora Dra. Ana Afonso, num total de 15 horas, organizada pelo Centro de Formação de Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Abril 2009 a Junho 2009: “Utilização do Moodle em Contexto Educativo”, orientada pelo formador João Carlos Conde, correspondente a 25 horas presenciais e 25 horas de trabalho autónomo, organizada pelo Centro de Formação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.

- Maio 2008 a Junho 2008: “A utilização das TIC nos Processos de Ensino/Aprendizagem “, orientada pelo Dr. Henrique Santos, num total de 25 horas, organizada pelo Centro de Formação da Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Setembro 2005 a Junho 2006: “O Currículo na Creche e Jardim de Infância”, orientada pela Dr.<sup>a</sup> Manuela Neves, realizada no LNEC, com duração total de 50 horas.
- Setembro 2002 a Novembro 2002: “Educação Intercultural – Da Criança a uma Pedagogia de Troca e Partilha de Experiências”, orientada por Susana Nogueira, num total de 25 horas, organizada pelo Centro de Formação da Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Maio 2000 a Julho 2000: “Disse utilizar Documentos vários na Sala de Aula, nas Salas de Estudo...”, orientada pela Dra. Ana Maria Pires Pessoa, num total de 50 horas, organizada pelo Centro de Formação do Instituto Irene Lisboa.

### **Outras Informações**

- 2011/2012: Educadora Cooperante do 2º ano do Curso de Licenciatura em Educação de Infância, do Instituto Superior de Educação e Ciências, acompanhamento de uma aluna, num total de 50 horas.
- 2002: Educadora Cooperante do 2º ano do Curso de Licenciatura em Educação de Infância, da Escola Superior de Educação de Lisboa, acompanhamento de duas alunas, num total de 50 horas.
- 1995: Cartão de Condução, B.