



Departamento de Sociologia

**Aprender com a vida: aquisição de competências de literacia em
contextos informais**

Alexandra Cabeçadas Arsénio Nunes Aníbal

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de
Doutor em Sociologia

Júri:

Presidente: Doutor António Manuel Hipólito Firmino da Costa, Professor Catedrático do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Vogais:

Doutor Almerindo Janela Gonçalves Afonso, Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho

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

Doutora Maria do Carmo Matos Gomes, Consultora Técnica Chefe da OIT - Organização Geral do Trabalho

Doutor Luís Manuel Antunes Capucha, Professor Auxiliar do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Orientadora: Doutora Patrícia Durães Ávila, Professora Auxiliar do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Maio, 2014

À memória do meu pai, António Anselmo Aníbal,
com quem adquiri e partilhei o imenso gosto de aprender.

Às minhas filhas, Catarina e Ana.

AGRADECIMENTOS

Embora resultante sobretudo de um trabalho individual, esta dissertação não teria sido possível sem o acompanhamento e apoio de um conjunto de pessoas que é de toda a justiça nomear e a quem devo um reconhecido agradecimento.

Desde já, a Professora Patrícia Ávila a quem agradeço um sempre lúcido e informado acompanhamento científico. As – muitas - reuniões que tivemos ao longo da realização deste trabalho constituíram momentos únicos de aprendizagem sobre questões que a ambas cativam. Foi um enorme privilégio tê-la como orientadora.

Ao Pedro Abrantes devo um agradecimento sentido pela constante disponibilidade para ler os meus textos e sobre eles me dar importantes sugestões. É um pouco seu, também, este trabalho.

Foi muito importante o incentivo dado pelos professores António Firmino da Costa (assim como a sua preciosa orientação científica durante o 2º ano do programa de doutoramento em Sociologia) e Almerindo Afonso (cuja abordagem pioneira ao conceito de aprendizagem não escolar foi inspiradora desta investigação). Devo-lhes, em parte, o entusiasmo com que abracei este desafio que impus a mim própria.

Agradeço também à minha mãe (Graça Aníbal), irmã (Ana Sofia Aníbal) e ao Rui Antunes a revisão cuidada desta escrita nem sempre fácil e fluida, que os seus contributos ajudaram a apurar. E à minha avó (Maria da Graça Cabeçadas Nunes) devo, como habitualmente, o ter-me proporcionado em sua casa momentos de isolamento propiciadores da reflexão.

Não quero deixar de referir as amigas e colegas Teresa Câncio, Magda Nico e Vânia Pinto que acompanharam de perto a elaboração deste trabalho, tornando menos solitário o caminho percorrido.

À Mafalda Seoane estou muito grata pelo cuidado inexecidível na formatação do documento final.

Estes agradecimentos não ficariam completos sem a referência às doze pessoas que aceitaram contar-me a sua história de vida e me cederam um documento pessoal que lhes é muito caro, o seu *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*. As suas histórias enriqueceram de uma forma muito singular este meu trabalho. Muito obrigada a todos.

Resumo:

O paradigma da aprendizagem ao longo da vida que tem vindo a ser consolidado pelas instituições europeias e mundiais com responsabilidades ao nível da educação, implicou a tomada de consciência da necessidade de serem reconhecidas formalmente as aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais. Nesse sentido, foram concebidos e implementados, em vários países, dispositivos de validação de competências, destacando-se, como boa prática, o sistema português de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Com este pano de fundo, problematiza-se o conceito de aprendizagem informal e procura-se, a um nível macro, mapear este fenómeno em Portugal, de forma comparativa com os outros países europeus. A um nível micro, analisam-se os percursos de vida de adultos que, partindo de uma escolaridade formal limitada, adquiriram, em contextos não escolares, competências de literacia validadas no âmbito do referido sistema. Procura-se compreender a influência desses contextos no desenvolvimento de disposições individuais e na aquisição de competências de literacia, a partir de relatos biográficos orais (entrevistas) e escritos (*Portefólios Reflexivos de Aprendizagens*).

Palavras-chave: Aprendizagem informal, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Literacia, *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens*

Learning from life: acquisition of literacy skills in informal contexts

Abstract:

The paradigm of lifelong learning that has been consolidated by European and worldwide institutions with responsibilities at the level of education implied the awareness of the need to formally recognize learning carried out in non-formal and informal contexts. In this sense, competences validation devices were designed and were implemented in several countries. The Portuguese system of recognition, validation and certification of skills is recognized, among them, as a good practice. With this background, this research discusses the concept of informal learning and maps, at a macro level, this phenomenon in Portugal, in comparison with the other European countries. At a micro level, it examines the pathways of life of adults who had limited schooling and have acquired literacy skills in non-school contexts, trying to understand the influence of these contexts in the development of individual dispositions and on the acquisition of literacy skills, from oral (interviews) and written (Reflexive Learning Portfolios) biographical reports.

Key words: Informal learning, Recognition, Validation and Certification of skills, Literacy, Reflexive Learning Portfolios

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I APRENDIZAGEM, COGNIÇÃO E EXPERIÊNCIA. CONTRIBUTOS TEÓRICOS PARA UMA DISCUSSÃO SOBRE O CONCEITO DE APRENDIZAGEM INFORMAL.....	7
1.1. Contributos teóricos disciplinares.....	7
1.1.1. Um debate inscrito na história da filosofia	7
1.1.2. O contributo da psicologia construtivista	9
1.1.3. As neurociências e a prevalência do biológico	9
1.1.4. A sociologia e o primado do social	12
1.1.4.1. O conceito de socialização	12
1.1.4.2. A dialética entre possibilidades e constrangimentos: a relação entre agência e estrutura	18
1.2. Experiência, Aprendizagem e Reflexividade.....	23
1.2.1. Por dentro dos processos de aprendizagem	25
1.2.2. A aprendizagem transformadora	34
1.3. O advento “formal” da aprendizagem informal.....	35
1.3.1. Em que consiste a aprendizagem informal?.....	39
1.3.2. A aprendizagem informal é (sempre) intencional?	40
1.3.3. A aprendizagem informal é (apenas) uma aprendizagem de saberes práticos?	41
1.4. Competências reconhecíveis: uma tradução formal do informal	44
1.4.1. Explorando os diferentes tipos de saberes.....	44
1.4.2. Dos saberes às competências.....	47
1.4.3. Competências-chave ou competências contextualizadas	47
1.4.4. Equivalências entre as aprendizagens formais e as informais.....	48
1.5. Em síntese	50
CAPÍTULO II APRENDIZAGEM FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL NA EUROPA. UMA ANÁLISE A PARTIR DO INQUÉRITO À EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS COORDENADO PELO EUROSTAT	51
2.1. O Inquérito Europeu à Educação e Formação de Adultos (2007 e 2011): objetivos, metodologia e conceitos.....	51
2.2. Aprendizagem formal e não formal, em Portugal e na Europa	53
2.3. A aprendizagem informal em Portugal e na Europa em 2007	59
2.3.1. Aprendizagens informais por meios de concretização da aprendizagem	64

2.3.2.	Aprendizagens informais por nível de escolaridade	70
2.3.3.	Aprendizagens informais por grupos etários	75
2.4.	A aprendizagem informal em Portugal entre 2007 e 2011	78
2.4.1.	Aprendizagens informais por meio de concretização da aprendizagem	79
2.4.2.	Aprendizagens informais por género	80
2.4.3.	Aprendizagens informais por grupo etário	83
2.4.4.	Aprendizagens informais por níveis de escolaridade	86
2.4.5.	Preditores da aprendizagem informal	88
2.4.6.	Relação entre os diferentes meios de concretização das aprendizagens informais e as práticas culturais e de participação social dos indivíduos	89
2.5.	Em síntese	92
CAPÍTULO III RECONHECER E VALIDAR APRENDIZAGENS NÃO FORMAIS E INFORMAIS		95
3.1.	Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida e à Validação das Aprendizagens Informais e Não Formais: recomendações e práticas	95
3.2.	O papel de <i>vetor do campo</i> das conferências da UNESCO	96
3.3.	Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida: rutura de paradigma	98
3.4.	Da Aprendizagem ao Longo da Vida à Validação das Aprendizagens Não Formais e Informais: o papel desempenhado pela UNESCO, UE e OCDE	103
3.4.1.	O espaço europeu como cenário de dispositivos pioneiros de validação	110
3.5.	A singularidade do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: génese, caracterização, situação atual e pistas para o futuro	118
3.5.1.	Breve historial da educação e formação de adultos em Portugal	118
3.5.1.1.	Inovação e retórica na 1.ª República	119
3.5.1.2.	O voluntarismo minimalista do Estado Novo	120
3.5.1.3.	O papel das bibliotecas itinerantes da Gulbenkian na promoção da leitura	122
3.5.1.4.	A reforma Veiga Simão	123
3.5.1.5.	A efervescência comunitária criativa do pós-25 de Abril	123
3.5.1.6.	A década de 1980 e o ensino de 2.ª oportunidade	124
3.5.1.7.	Portugal e a aprendizagem ao longo da vida: a mudança de paradigma introduzida pela ANEFA	126
3.5.1.8.	A Iniciativa Novas Oportunidades e a tentativa de acelerar a História	128
3.5.2.	Caraterização do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	132
3.5.2.1.	Princípios e linhas gerais do Sistema Nacional de RVCC	132
3.5.2.2.	Etapas do Processo RVCC (escolar e profissional)	133
3.5.2.3.	A abordagem (auto) biográfica	137
3.5.2.4.	Balanço de competências	139
3.5.2.5.	<i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagens</i>	140
3.5.2.6.	Referenciais de Competências e Catálogo Nacional de Qualificações	142

3.5.3. Avaliações externas do Sistema RVCC e da Iniciativa Novas Oportunidades (até 2011).....	148
3.5.3.1. Estudos de avaliação realizados pelo CIDECC	148
3.5.3.2. Estudo de avaliação realizado pela Universidade Católica Portuguesa.....	150
3.5.4. A incerteza dos tempos presentes	153
3.5.4.1. O relatório do Conselho Nacional de Educação (2011)	153
3.5.4.2. O estudo de avaliação do Instituto Superior Técnico (2011).....	154
3.5.5. Pistas para o futuro.....	157
3.5.6. Em síntese.....	166
CAPÍTULO IV ESTRATÉGIA METODOLÓGICA QUALITATIVA. UMA ABORDAGEM	
BIOGRÁFICA BASEADA NOS <i>PORTEFÓLIOS REFLEXIVOS DE APRENDIZAGENS</i>	169
4.1. Uma sociologia à escala individual	169
4.2. Estudo das exceções	171
4.3. A Abordagem biográfica.....	171
4.4. Escritas e documentos pessoais como fontes da abordagem biográfica	173
4.4.1. Registos transcritos	174
4.4.2. Registos fotográficos, orais e filmados (mantidos no seu suporte original).....	175
4.4.3. Documentos-objeto ou “Arquivo Pessoal”	177
4.4.4. Documentos escritos pessoais	178
4.4.4.1. A escrita do quotidiano	178
4.4.4.2. Os egodocumentos.....	179
4.4.5. Os <i>Portefólios Reflexivos de Aprendizagens</i> como autobiografias focalizadas nos processos de aprendizagem.....	186
4.4.6. A vida dupla dos <i>Portefólios Reflexivos de Aprendizagens</i> : de instrumento de reconhecimento e aprendizagem a material de grande potencial heurístico	188
4.4.7. Escrita, escrita autobiográfica e reflexividade	189
4.4.8. Escrita autobiográfica, determinismos estruturais e agência individual	192
4.5. Em síntese	197
CAPÍTULO V COMPREENDER A APRENDIZAGEM INFORMAL AO NÍVEL MICRO. UM	
MODELO DE ANÁLISE.....	199
5.1. Questões que nortearam a pesquisa	200
5.2. Modelo de Análise e Categorias Temáticas.....	203
5.3. Questões práticas na concretização da abordagem biográfica	207
5.3.1. Seleção dos sujeitos.....	207
5.3.2. Constituição do <i>corpus</i>	208
5.3.3. Análise de conteúdo dos materiais transcritos	208
5.3.4. Os contextos das narrações biográficas e da recolha dos <i>Portefólios Reflexivos de Aprendizagens</i>	210
5.3.5. Estratégia de intervenção delineada para a realização das entrevistas.....	

5.4. Caracterização sumária dos entrevistados	211
5.5. Calendários de vida dos entrevistados	213
5.6. Em síntese	221
CAPITULO VI RESULTADOS, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA.....	223
6.1. O contexto familiar	224
6.1.1. A escolaridade dos pais.....	225
6.1.2. A Profissão dos pais	226
6.1.3. A Profissão das mães.....	228
6.1.4. Família e socialização primária	229
6.2. O contacto inicial com outros universos: a escola primária	233
6.2.1. Expectativas e atuação dos pais em relação ao percurso escolar dos filhos.....	238
6.2.2. A Professora que “faz a diferença”	241
6.3. O Ciclo Preparatório.....	245
6.4. O “secundário” e a interrupção do percurso escolar.....	248
6.5. As interrupções mais precoces	254
6.6. Aprendizagens em contexto profissional.....	258
6.7. Aprendizagens noutros contextos	264
6.8. Um novo contexto: o Processo RVCC	274
6.9. As Disposições individuais reveladas pelos entrevistados	280
6.10.Em síntese	290
CONCLUSÃO.....	293
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	309
ANEXO - GRELHA DA ENTREVISTA BIOGRÁFICA	325

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 2-1. Conceitos de aprendizagem formal, não formal e informal nos IEFA 2007 e 2011.....</i>	<i>52</i>
<i>Quadro 4-1. Centros Novas Oportunidades (de 2006 até julho 2011)</i>	<i>129</i>
<i>Quadro 4-2. Cursos de Educação e Formação de Adultos (de 2006 até julho 2011).....</i>	<i>131</i>
<i>Quadro 4-3. Formações Modulares Certificadas (de 2006 até julho 2011).....</i>	<i>131</i>
<i>Quadro 5-1. Tipologia de Documentos Pessoais utilizáveis como fonte em Sociologia.....</i>	<i>184</i>
<i>Quadro 6-1. Dimensões e Categorias Temáticas</i>	<i>203</i>
<i>Quadro 6.2. Caracterização sumária dos entrevistados e das entrevistas.....</i>	<i>212</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 2-1. Participação em atividades de aprendizagem formal, por país, 2007 e 2011</i>	<i>54</i>
<i>Figura 2-2. Participação em atividades de aprendizagem não formal, por país, 2007 e 2011</i>	<i>56</i>
<i>Figura 2-3, Figura 2-4, Figura 2-5. Diferença entre a percentagem de participação em atividades de aprendizagem formal ou não formal em 2011 e em 2007, por nível de escolaridade.....</i>	<i>58</i>
<i>Figura 2-6. Participação em atividades de aprendizagem informal, por país, 2007.....</i>	<i>59</i>
<i>Figura 2-7. Participação em atividades de aprendizagem formal, não formal e informal, por país, 2007.....</i>	<i>61</i>
<i>Figura 2-8. Participação em atividades de aprendizagem formal, não formal e informal, por país, 2007.....</i>	<i>62</i>
<i>Figura 2-9. Aprendizagem informal na Europa, com um membro da família, amigo ou colega, em 2007.....</i>	<i>64</i>
<i>Figura 2-10. Aprendizagem informal na Europa, através de materiais impressos, em 2007.....</i>	<i>65</i>
<i>Figura 2-11. Aprendizagem informal na Europa, através da televisão/rádio/vídeo, em 2007</i>	<i>66</i>
<i>Figura 2-12. Aprendizagem informal na Europa, utilizando o computador, em 2007.....</i>	<i>67</i>
<i>Figura 2-13. Aprendizagem informal na Europa, através de visitas guiadas a museus, locais de interesse histórico/natural/industrial, em 2007.....</i>	<i>68</i>
<i>Figura 2-14. Aprendizagem informal na Europa, através de visitas a centros de aprendizagem (incluindo bibliotecas), em 2007.....</i>	<i>69</i>
<i>Figura 2-15. Aprendizagem informal em Portugal e na Europa, por meio de concretização da aprendizagem, em 2007.....</i>	<i>70</i>
<i>Figura 2-16. Aprendizagem informal em Portugal e na Europa, entre os inquiridos com nível básico de educação, por meio de concretização da aprendizagem, em 2007.....</i>	<i>71</i>
<i>Figura 2-17. Aprendizagem informal em Portugal e na Europa, entre os inquiridos com nível secundário e pós-secundário de educação, por meio de concretização da aprendizagem, em 2007</i>	<i>72</i>
<i>Figura 2-18. Aprendizagem informal em Portugal e na Europa, entre os inquiridos com o nível superior de educação, por meio de concretização da aprendizagem, em 20.....</i>	<i>74</i>
<i>Figura 2-19. Aprendizagem informal em Portugal e na Europa, entre os inquiridos com idade compreendida entre os 25 e os 34 anos, por meio de concretização da aprendizagem, em 2007. 76</i>	<i>76</i>
<i>Figura 2-20. Aprendizagem informal em Portugal e na Europa, entre os inquiridos com idade compreendida entre os 35 e os 54 anos, por meio de concretização da aprendizagem, em 2007. 76</i>	<i>76</i>
<i>Figura 2-21. Aprendizagem informal em Portugal e na Europa, entre os inquiridos com idade compreendida entre os 55 e os 64 anos, por meio de concretização da aprendizagem, em 2007. 77</i>	<i>77</i>
<i>Figura 2-22. Participação dos portugueses em atividades de aprendizagem formal, não formal e informal, em 2007 e 2011.....</i>	<i>78</i>
<i>Figura 2-23. Meios de concretização das aprendizagens informais, em Portugal, em 2007 e 2011</i>	<i>79</i>
<i>Figura 2-24. Realização de aprendizagens informais por género, em Portugal, em 2007 e 2011... 81</i>	<i>81</i>
<i>Figura 2-25. Distribuição dos inquiridos por meio de concretização da aprendizagem e por género, em Portugal, em 2007.....</i>	<i>81</i>
<i>Figura 2-26. Distribuição dos inquiridos por meio de concretização da aprendizagem e por género, em Portugal, em 2011.....</i>	<i>82</i>
<i>Figura 2-27. Realização de aprendizagens informais, por grupo etário, em Portugal, em 2007 e 2011.....</i>	<i>84</i>
<i>Figura 2-28. Realização de aprendizagens informais, por graus de escolaridade, em Portugal, em 2007 e 2011.....</i>	<i>86</i>

<i>Figura 2-2-29. Sociografia dos perfis de práticas e de aprendizagens informais.....</i>	<i>91</i>
<i>Figura 3-1. Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades.....</i>	<i>137</i>
<i>Figura 5-1. Modelo de análise.....</i>	<i>201</i>

INTRODUÇÃO

A presente investigação consiste numa abordagem sociológica das questões da aprendizagem e da aquisição de competências de literacia fora do sistema de ensino formal, em contextos informais e não formais de aprendizagem. Tem como pano de fundo a “Iniciativa Novas Oportunidades” (em vigor em Portugal entre 2005 e 2011), nomeadamente os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) que então se realizavam nos Centros Novas Oportunidades. Os destinatários destes processos eram pessoas com competências adquiridas pela experiência de vida mas que não tinham sido certificadas oficialmente pelo sistema oficial de ensino.

O meu interesse por estas temáticas tem a sua origem em 2002, quando trabalhava na Divisão de Formação da Câmara Municipal de Lisboa e aí desenvolvemos o “Projeto de Educação e Formação de Adultos na CML”, iniciativa que partiu da constatação de que os destinatários da maioria das ações de formação realizadas pela autarquia eram técnicos superiores, sendo menos abrangidos os funcionários menos qualificados e escolarizados (que constituíam a maioria dos trabalhadores da autarquia)¹.

Procuraram então equacionar-se respostas no sentido de promover formação para esses funcionários e de, através de formas alternativas ao ensino formal, elevar as suas habilitações escolares. Na época, a ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) coordenava uma série de projetos inovadores que tinham como espaço de realização a recém-criada e ainda reduzida rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC). Este enquadramento nacional inovador (que será detalhado no capítulo III), permitiu que centenas de funcionários da autarquia de Lisboa, a par de processos de formação, validassem as competências desenvolvidas ao longo da vida.²

¹ Em 2002, na autarquia de Lisboa, de um total de 9.326 funcionários, 4.491 (48,1%) não

² Inicialmente a validação era realizada em Centros RVCC com os quais a autarquia de Lisboa havia estabelecido parcerias. A partir de 2005, a validação passou a realizar-se no Centro RVCC (posteriormente Centro Novas Oportunidades) da Câmara Municipal de Lisboa.

Esta experiência de trabalho foi muito enriquecedora e gratificante, tendo em simultâneo despertado a minha curiosidade sociológica³. Tinha sido criado um verdadeiro *laboratório social*, no qual, além de uma importante intervenção educativa, formativa e de validação, se podiam analisar processos sociais em curso.

Foi ali, efetivamente, que começou a ser delineada, de forma embrionária, a investigação que agora aqui apresento. A inscrição no programa de doutoramento em sociologia do ISCTE-IUL proporcionou o enquadramento institucional e o acompanhamento científico necessários à sua prossecução.

As questões centrais da pesquisa começaram a surgir logo nesse *laboratório social* aquando da realização das entrevistas iniciais (realizadas aos candidatos logo após a inscrição), ao constatar a diversidade de perfis de competências a que correspondiam escolaridades formais semelhantes. O acompanhamento posterior dos processos RVCC dos candidatos proporcionava algumas possibilidades de resposta. Por um lado, havia quem, nos vários contextos de uma vida com pouca escola, tivesse desenvolvido competências e adquirido saberes diversos, nomeadamente no domínio da literacia, alimentando em permanência a curiosidade e a vontade de aprender, e havia quem, por outro lado, se tivesse limitado a exercitar um limitado conjunto de competências, não manifestando gosto nem interesse pela aprendizagem.

Porquê estas diferenças, de práticas e atitudes? Seriam explicáveis, integralmente, a partir dos traços de personalidade de cada um? Mas não serão muitos desses traços adquiridos socialmente, configurando disposições? E não haverá uma forte influência dos contextos sociais no forjar dessas disposições?

A presente investigação foi desenvolvida com o objetivo de responder a estas questões. Nesse sentido, foram analisadas, detalhadamente, trajetórias de vida de adultos portugueses que tinham à partida uma escolaridade relativamente baixa (inferior/igual ao 9º ano), e que evidenciaram, durante o processo RVCC de nível secundário, possuir as competências exigidas⁴ para uma validação plena, sem necessidade de formação complementar.

Que competências são estas, valorizadas nos processos RVCC e especificadas nos referenciais que lhes servem de suporte? O processo abrange uma série de

³ Continuei a trabalhar no campo da educação e formação de adultos – nomeadamente na área do reconhecimento e validação de competências no Departamento de Formação do Instituto do Emprego e Formação profissional, entre 2008 e 2010.

⁴ As competências exigidas para obtenção de uma certificação de nível secundário (equivalente ao 12º ano de escolaridade) constam do *Referencial de Competências-chave de nível Secundário* (Gomes, 2006a).

competências, reunidas em três grandes áreas de competências-chave⁵, cuja validação implica necessariamente o domínio de competências de literacia, ou seja, de “capacidades de processamento de informação escrita” (Benavente *et al*, 1996). Desde logo porque cada candidato ao processo de validação tem de escrever uma narrativa autobiográfica, integrada no seu *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*. As competências de escrita (a nível ortográfico, de sintaxe, mas também de reflexão, planeamento e organização do discurso escrito) são fundamentais para prosseguir este objetivo. Mas também porque o *Referencial de Competências-Chave de nível Secundário*, que deve servir de referência à construção do *Portefólio*, se centra no conceito de *transversalidade* das competências contido na própria noção de competência-chave: “Ler, analisar e interpretar informação oral, escrita, numérica, visual, cultural, científica ou tecnológica é uma competência transversal indissociável do exercício da cidadania e da profissionalidade” (Gomes *et al*, 2006a: 23). Nesta definição está contida, embora de forma mais abrangente, a noção de literacia, o que permite afirmar que este instrumento central dos processos RVCC privilegia claramente o domínio de competências de literacia, ainda que atente também aos saberes procedimentais e práticos (que, por sua vez, para serem integrados na narrativa autobiográfica têm de ser traduzidos através da utilização de competências de escrita). Considera-se, pois, como hipótese de partida desta pesquisa, que, tendencialmente, quem consegue obter uma validação bem-sucedida no processo RVCC (sem necessidade de formação complementar) possui, necessariamente, competências de literacia.

O domínio de competências de literacia é fundamental nas sociedades contemporâneas, em que vivemos rodeados de informação escrita em vários suportes e em que diversas dimensões da vida dos indivíduos as implicam ou convocam. A literacia é atualmente condição de acesso à informação e à cultura, a sua ausência ou limitação implica a impossibilidade de autonomia e do exercício pleno da cidadania. Como se tentará também equacionar nesta pesquisa, tem também implicações no desenvolvimento das capacidades cognitivas e de reflexividade individual.

De acordo com dados recentes da OCDE (OECD, 2013: 36), a população portuguesa continua a apresentar níveis de escolaridade muito baixos em comparação com outros países. Em todos os grupos etários dos países em análise, Portugal é o país com menos percentagem de indivíduos com, pelo menos, o nível secundário de

⁵ O Referencial é composto por três áreas-chave consideradas necessárias “à formação e à autonomização do cidadão no mundo atual, ao desenvolvimento sustentável, às dinâmicas políticas, sociais e económicas.” (Gomes *et al*, 2006b: 16): São elas: i) Cidadania e Profissionalidade; ii) Sociedade, Tecnologia e Ciência; iii) Cultura, Língua e Comunicação.

escolaridade completo.⁶ No que toca à literacia, os dados de que se dispõe encontram-se bastante desatualizados, tendo que tomar-se como base de referência as conclusões do já referido *Estudo Nacional de Literacia* (Benavente *et al*, 1996) e do inquérito *International Adult Literacy Survey - Literacy in the Information Age (IALS)* (OECD, 2000). Em ambos os estudos se verificou que a maior parte dos portugueses apresentava perfis baixos ou muito baixos de literacia, sendo muito reduzido o número daqueles que se situavam nos níveis superiores. A comparação internacional proporcionada pelo segundo estudo citado tornava ainda mais evidente essa situação deficitária em termos de literacia da população portuguesa. Analisando em detalhe os dados recolhidos no IALS, Ávila (2008) sintetizou os fatores que explicam este défice, concluindo que esses elementos evidenciam que a escola, em todos os países, é o mais importante produtor de literacia. E considerando os défices de escolarização dos portugueses, o posicionamento de Portugal no que toca à literacia resulta sobretudo de um problema de *falta de escola*. À insuficiência de escolarização formal acresce uma expressão muito reduzida, no nosso país, à época da realização do inquérito, das iniciativas de educação e formação de adultos pouco escolarizados, sendo que esta foi considerada uma variável significativa no aumento dos níveis de literacia nos países analisados. Da análise dos dados é possível perceber ainda que as competências de literacia são também condicionadas pelo contexto familiar, pela fase do ciclo de vida em que os indivíduos se encontram, e pelas práticas diárias de contacto com o escrito, seja na vida quotidiana, seja na vida profissional.

Pegando nas exceções

A estreita relação entre literacia e escolaridade reflete-se, em Portugal, de forma especialmente gravosa. Com efeito, uma vez que a população portuguesa é maioritariamente pouco escolarizada, é também maioritariamente deficitária em termos de literacia. Os contextos profissionais portugueses parecem, entretanto, pouco estimuladores da aquisição ou desenvolvimento deste tipo de competências, reforçando, numa fase mais adiantada da vida, as desvantagens ocorridas em fases mais precoces.

⁶ Os valores apresentados para Portugal encontram-se abaixo da média, em todos os grupos etários:

Percentagem de população que completou, pelo menos, o ensino secundário, por grupo etário (2011)

Grupos etários	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Portugal	35	56	39	24	18
Média da OCDE	75	82	78	73	64
Média da EU 21	76	84	80	75	65
Média G20	60	77	72	66	57

OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing.

Existem, no entanto, exceções, singularidades. Esta regularidade social penalizadora parece ter sido “furada” por indivíduos que apresentam perfis de literacia elevados, apesar de terem frequentado a escola durante um número muito reduzido de anos. Objetivando essas exceções nos dados disponíveis, é possível encontrar no estudo IALS cerca de 4 a 5% de adultos com apenas 4 a 6 anos de escolaridade que se situavam nos patamares mais elevados da escala de literacia (níveis 4 e 5).⁷

Considerando como relevante e válida a compreensão da realidade e das regularidades sociais a partir do seu confronto com as singularidades, o enfoque da pesquisa foi colocado nestes casos singulares/exceções estatísticas, pretendendo-se conhecer percursos biográficos de adultos com desempenhos excepcionais em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências que iniciaram com níveis baixos de escolaridade, procurando compreender a singularidade dos seus percursos. Numa perspectiva sociológica, o enfoque será colocado nos contextos em que se foram inserindo nas várias etapas das suas vidas, na tentativa de compreender como neles se formaram disposições favoráveis à aquisição de competências de literacia.

Pretende-se compreender de que forma outros contextos, que não os escolares, potenciaram a formação de disposições reflexivas e cognitivas para a realização de aprendizagens e para a aquisição e desenvolvimento de competências de literacia. Considerando que a aquisição dessas competências decorre de processos de aprendizagem em que intervêm de forma interligada as estruturas cognitivas individuais e os diferentes contextos de aprendizagem, foi dado um especial enfoque aos processos *micro* de aprendizagem, à influência de pessoas próximas, aos pormenores que podem ter feito a diferença, a partir das memórias biográficas dos indivíduos (com as

⁷ Existem outros indicadores deste tipo de exceções sociais e estatísticas. Um dos mais recentes e relevantes refere-se à comparação entre níveis socioeconómicos e desempenho escolar, a partir dos dados do programa PISA de 2006, em que Portugal surge como um país de exceções: no relatório “Against the odds” (OECD, 2012), Portugal está integrado no reduzido grupo de países (no qual se incluem a Austrália, Canadá, Finlândia, Japão, Coreia e Nova Zelândia) em que cerca de metade dos estudantes desfavorecidos podem ser considerados competentes ao nível do seu desempenho naquele programa. Nos outros países analisados esta proporção de casos considerados excepcionais (os *resilientes*) é mais modesta. Partindo da definição de resiliência adotada pelo PISA, Carvalho, Ávila, Nico e Pacheco (2012), averiguaram as características dos alunos e das escolas que distinguem os alunos resilientes (alunos que apesar de terem origens sociais desfavorecidas atingem scores de literacia em leitura muito elevados), contribuindo assim para que estes consigam contrariar a relação tendencialmente linear entre origem social e nível de literacia.

características acima identificadas) que aceitaram integrar esta pesquisa e abraçar este desafio.

CAPÍTULO I

APRENDIZAGEM, COGNIÇÃO E EXPERIÊNCIA. CONTRIBUTOS TEÓRICOS PARA UMA DISCUSSÃO SOBRE O CONCEITO DE APRENDIZAGEM INFORMAL

Embora o nosso pensamento pareça possuir esta liberdade ilimitada (...) ele está realmente confinado dentro de limites muito reduzidos e todo o poder criador do espírito não ultrapassa a faculdade de combinar, de transpor, aumentar ou de diminuir os materiais que nos foram fornecidos pelos sentidos e pela experiência.

David Hume, *Investigação sobre o Entendimento Humano*, 1748.

1.1. Contributos teóricos disciplinares

1.1.1. Um debate inscrito na história da filosofia

Os conceitos de aprendizagem e de conhecimento encontram-se estreitamente relacionados, uma vez que é através da aprendizagem que se conhece a realidade. Mas será possível conhecer verdadeiramente a realidade? Esta é uma questão que alimenta, desde a sua génese, a filosofia. A par dela, outra interrogação: o que é mais determinante na forma como conhecemos a realidade? a experiência (o contacto com os objetos e as pessoas, através da utilização dos sentidos) ou a atuação do intelecto, através das nossas estruturas biológicas inatas?

O debate científico entre os defensores do primado das estruturas biológicas e os defensores do primado da experiência no ato de conhecer é parte integrante da história da filosofia e da ciência. Encontramos os primeiros ecos deste debate na oposição entre idealismo e materialismo, na Grécia Clássica. Platão (427-347 a.C.), “pai” do idealismo, encarava o mundo sensível, passível de ser experienciado pelos sentidos humanos, como ilusório. Para ele, só as ideias eram reais. O conhecimento real não podia, pois, para Platão, ser o conhecimento a partir da informação proveniente dos sentidos, mas sim o conhecimento superior das ideias através do pensamento, da razão (Russ, 2003: 10-25). Descartes (1596-1650) dá continuidade a esta corrente filosófica, ao estipular o primado da razão sobre a experiência, segundo ele, necessariamente ilusória. (Russ,

2003: 124-141).

Em oposição ao idealismo de Platão e Descartes, os empiristas do século XVIII, John Locke (1632-1704) e David Hume (1711-1776), encaram a experiência como a fonte de todo o conhecimento. Os empiristas negam a existência de ideias inatas, como defendiam Platão e Descartes. Para eles, a mente é uma *tábua rasa* antes de receber qualquer tipo de informação proveniente dos sentidos e é nela que se irão gravar as impressões provenientes do mundo exterior. Todo o conhecimento sobre as coisas, mesmo aquele de que resulta a elaboração de leis universais, como é o caso das leis da matemática, provém da experiência. Não há ideias nem princípios inatos. À razão, ao pensamento, o empirismo reserva a função de organizar os dados da experiência dos sentidos, correspondendo as ideias e os conceitos a *cópias* ou *combinações* dos dados provenientes da experiência. Nesta perspectiva, a experiência está sempre na origem das ideias, quer estas sejam provenientes das sensações, quer provenham da reflexão. As ideias complexas não são mais do que combinações realizadas pelo entendimento de ideias simples formadas a partir da receção dos dados empíricos. A experiência é, não apenas a origem de todas as ideias, mas também o seu limite. Hume refere-se frequentemente ao conceito de impressões (sensações) que, segundo ele, são a única base de construção das ideias. A partir de ideias simples, o nosso pensamento, através da imaginação, vai realizando associações até chegar às ideias mais complexas. (Russ, 2003: 166-170 e 199-208).

Kant (1724-1804) tentará uma síntese das propostas idealistas, organizando-as à luz de uma abertura às teses empiristas. Daí resultará o seu *idealismo transcendental*. Segundo o filósofo alemão, todo o conhecimento é iniciado com a experiência, mas é objeto de uma intervenção organizadora operada pelas estruturas inatas, *a priori*, do sujeito. Por causa dessa intervenção, o conhecimento nunca é o conhecimento das coisas em *si*, mas das coisas *em nós*. Ao contrário dos empiristas, Kant considera que a mente humana não é uma *folha em branco*, é antes constituída por um conjunto de estruturas inatas que recebem, filtram, dão forma e interpretam as impressões externas. Dissecando-as, conclui que são de diferentes tipos: 1) *estruturas cognitivas inatas*: o espaço e o tempo, formas puras (vazias) que são condição indispensável para que possamos ter acesso ao conhecimento empírico; 2) *categorias do entendimento* cuja função é estabelecer relações entre fenómenos, proceder a operações de interpretação e organização dos dados sensoriais (são os juízos analíticos, sintéticos *a posteriori* e sintéticos *a priori*). O conhecimento resulta da aplicação destas categorias à experiência; 3) *a razão* que tem a função de sintetizar os conhecimentos, dando-lhes uma unidade mais elevada. A razão não trabalha sobre os conhecimentos sensoriais, mas sobre os

juízos do entendimento. Elabora juízos dos juízos, produzindo "ideias" que ultrapassam os limites da experiência. Kant assume a possibilidade de conhecimento *a priori* de algumas coisas, considerando que a mente tem de possuir categorias que a auxiliem na decifração dos dados em bruto, não interpretados, trazidos pela experiência quotidiana. (Russ, 2003: 233-268).

Esta tentativa de síntese, de encontrar o ponto de equilíbrio entre o que é inato e o que é adquirido na mente humana será aprofundada por pensadores e investigadores dos séculos XIX e XX e alimentará várias disciplinas científicas como a psicologia, a sociologia e as ciências cognitivas.

1.1.2. O contributo da psicologia construtivista

Uma teoria sintetizadora da relação de interdependência que se estabelece entre as estruturas cognitivas biológicas e o meio envolvente nos processos de aprendizagem e de construção do conhecimento é aquela que é proposta pela psicologia construtivista. Segundo Piaget (1977) para conhecer, é preciso utilizar estruturas cognitivas, mas estas, ao contrário do que propunha Kant, não são inatas ao sujeito, vão sendo construídas por ele na sua interação com os objetos. É através da dialética entre a experiência e a razão que o sujeito vai construindo as suas estruturas cognitivas. Estas, uma vez formadas, revestir-se-ão do carácter de necessidade lógica e de universalidade que Kant lhes reconhecia. As estruturas cognitivas pressupõem, para Piaget, sempre, a experiência. É na interação do sujeito com o meio que as estruturas se formam, tornando-se, só então, universais.

Outras sínteses foram também realizadas, em que se priorizará, ora a experiência (entendida como o ambiente envolvente, a sociedade e os grupos em que os indivíduos são socializados) ora as estruturas cognitivas (material de estudo das neurociências, disciplina científica atualmente em expansão). Em todas elas, embora com pesos diferentes, é analisada a influência recíproca entre as condições objetivas dos contextos que envolvem os indivíduos e as condições subjetivas, intrínsecas ao indivíduo, que lhe permitem interpretar e ser influenciado por essa envolvência.

1.1.3. As neurociências e a prevalência do biológico

O desenvolvimento das neurociências tem trazido muita informação nova que é essencial ao estudo dos processos de aprendizagem, de aquisição de conhecimento, de socialização, tendo as suas investigações em situação experimental/laboratorial voltado a

centrar as atenções na histórica rivalidade entre o biológico/inato e o social/adquirido.

Como alerta Lahire (Lahire e Rosental, 2008c), investigadores das neurociências e da antropologia têm recentemente afirmado a primazia das estruturas biológicas do cérebro na aprendizagem humana. Há que ter, no entanto, em conta que neste campo científico também há investigadores que, não se limitando a evidenciar o papel fundamental das estruturas cognitivas humanas, tratam de analisar a forma como estas interagem com o meio ambiente em que os seres humanos se integram e que os influencia, nomeadamente a nível físico, biológico e genético. A compreensão da forma como o ambiente envolvente age sobre a constituição física, biológica e genética dos seres vivos é aquilo que se propõe a “epigenética” (termo utilizado pela primeira vez por Conrad Waddington em 1942 e que traduz a alteração no comportamento dos genes causada pela “experiência” de um organismo). A epigenética dá ênfase ao facto de as experiências de vida dos seres vivos (e, entre eles, dos humanos) condicionarem a sua constituição física, alterando-a a nível genético, de geração para geração. Ressurgimento do Lamarckismo ou introdução de uma *nuance* adaptativa na seleção das espécies de Darwin, esta corrente evidencia, em todo o caso, o papel modelador, no sentido literal do termo, dos contextos em que se desenrolam as vidas.⁸

Um dos nomes importantes deste tipo de abordagem é Dehaene (2005, 2007, 2009) que tem vindo a investigar as bases neuronais da leitura, da escrita e da *cognição* numérica, bem como as ligações neuronais da consciência. Utilizando as técnicas de imagem cerebral, tem demonstrado a base neuronal de muitos comportamentos ligados à aprendizagem, concluindo, por exemplo, que a aprendizagem da leitura nos seres humanos depende de um processo ao qual chama “reciclagem neuronal” de circuitos neuronais inicialmente envolvidos no reconhecimento de objetos que passam a estar focados/sintonizados no reconhecimento de letras frequentes, pares de letras e palavras, tendo testado estas ideias ao examinar as respostas cerebrais de um grupo de adultos que não aprenderam a ler devido a constrangimentos sociais e culturais. Dehaene e outros investigadores (Dehaene *et al*, 2005) tentam compreender de que modo uma invenção cultural como a leitura se inscreve de forma física no cérebro humano, como é codificada por conjuntos de neurónios e como funciona do ponto de vista físico este processo. A hipótese da reciclagem neuronal enquadra-se de forma exemplar na questão

⁸Demonstrar como o processo de equilíbrio pode funcionar enquanto processo de construção de estruturas mentais dependentes das construções sociais foi o que se propôs fazer Lautray (1984) numa pesquisa empírica em que confirma a hipótese de que “as condições de vida e de trabalho ligadas ao estatuto socioeconómico dos pais determinam as práticas educativas que, por sua vez, influenciam o desenvolvimento intelectual da criança”. (Lautray, 184: 18).

do condicionamento físico a que os humanos estão sujeitos no que a oportunidades de aprendizagem diz respeito. O nosso cérebro não é um espaço livre de constrangimentos, ele é capaz de aprender mas essa aprendizagem tem limites, não é infinitamente flexível.

O exemplo da aprendizagem da leitura é paradigmático deste jogo de forças entre o que é flexível/mutável no nosso cérebro e aquilo que é imutável/invariável. Dehaene afirma que é a evolução do nosso cérebro de primata que explica a leitura: ela evoluiu sob o constrangimento de ser “aprendível” pelo nosso cérebro, não tendo sido ela a impulsionar a nossa evolução, ao contrário do que afirma, por exemplo, Goody (1977, 1986, 2000) – para quem a leitura e a escrita são motores do desenvolvimento civilizacional humano. Isto porque as neurociências, desde Broca⁹, sabem da existência de uma região, situada na mesma posição, com as mesmas coordenadas em todos os indivíduos, de todas as culturas (o tal invariável) que só se ativa aquando da aprendizagem de uma determinada língua. Em caso de inexistência dessa zona, por doença ou acidente, não é possível aprender a ler ou, no caso de se saber, perde-se, de forma seletiva, essa competência: pode até manter-se a capacidade de escrever, mas deixa de se ser capaz de ler aquilo que se escreveu. Trata-se de “alexia”. No que à leitura diz respeito, esta é a região neuronal da invariância, da codificação. Já Chomsky (1957) tinha afirmado que, durante a evolução humana, o homem se foi apetrechando geneticamente com um programa para a linguagem oral, o que não aconteceu com a leitura. Quando uma criança se dedica à leitura constrói um novo circuito neuronal a partir de partes mais antigas do seu cérebro e geneticamente programadas para outras coisas: a vista, o ouvido, a linguagem, a memória. São, portanto, os princípios da conectividade e da plasticidade que permitem compreender o mecanismo da leitura. A leitura reenvia à capacidade de criar qualquer coisa de novo a partir do que já existe.

Em termos da evolução humana, essa invariabilidade é atenuada, podendo captar nesse processo as características da epigenia: um dos nossos circuitos neuronais, aquele que era capaz de reconhecer objetos, possuía as características e as conexões necessárias para se reverter em circuito neuronal da leitura. Tendo evoluído para reconhecer formas e objetos, foi-se especializando, aos poucos, por influência da cultura, no reconhecimento dos caracteres escritos e a leitura encontrou, então, o seu nicho ecológico no cérebro. (Dehaene, 2009).¹⁰

⁹ Pierre Paul Broca (1824 — 1880) foi um cientista francês que descobriu o "centro de uso da palavra" no cérebro (área agora conhecida como a área de Broca), na região do lobo frontal.

¹⁰ É de realçar aqui também as conclusões a que chega Dehaene e os outros investigadores ao analisarem o funcionamento do cérebro de adultos que aprenderam muito recentemente a ler, tendo também sido observados previamente enquanto analfabetos. Segundo eles, quando

Assim, segundo a abordagem das neurociências, a origem das competências humanas está no fenómeno da reciclagem neuronal, nessa plasticidade do cérebro que se abre às possibilidades culturais, à influência do meio. Os objetos culturais resultam de uma combinação de representações que pré-existem mas que são recicladas pelo cérebro para novos usos. Essa capacidade cerebral de aumentar competências, ao atribuir símbolos às coisas, é específica do cérebro humano.

É de enfatizar ainda um dos recentes campos de investigação em neurociências, dadas as implicações que tem nos processos cognitivos e de aprendizagem: o papel desempenhado pela dimensão afetiva. Segundo Damásio (1997), «A percepção das emoções, devido às suas ligações inextricáveis com o corpo, manifesta-se em primeiro lugar ao longo do desenvolvimento, depois mantém uma proeminência que impregna subtilmente a nossa vida mental. Porque o cérebro é o público obrigatório do corpo, a percepção das emoções leva-o a outros processos perceptivos. E como é a primeira a desenvolver-se, constitui um quadro de referência para o que se desenvolve em seguida e, através disso, intervém em tudo o que se passa no cérebro e nomeadamente no domínio dos processos cognitivos. A sua influência é imensa».

1.1.4. A sociologia e o primado do social

1.1.4.1. O conceito de socialização

Confrontando as abordagens das neurociências e das ciências sociais, Lahire (Lahire e Rosental, 2008c) considera que, no que diz respeito à socialização, a sociologia se centrou demasiado na ideia da criança como “cera mole”, que ia sendo moldada pela cultura em que estava imersa, pelos contextos sociais em que se inseria, pelas interações sociais em que participava. Atingindo o seu extremo com Bourdieu e com a teoria da reprodução (o *habitus* deixa uma margem praticamente inexistente às características, inatas, biológicas, genéticas do ser humano), esta abordagem, segundo Lahire, abriu o caminho ao ressurgimento das teses naturalistas que preconizam o primado das estruturas biológicas do cérebro nos processos de aprendizagem e construção do conhecimento. O sociólogo francês contrapõe, então, a necessidade de elaboração de um programa teórico e empírico das ciências sociais da cognição e da aprendizagem que responda, com trabalhos concretos, às interrogações abertas por

aprendemos a ler desenvolvemos uma capacidade de observação muito fina que tem consequências na generalização a outros objetos : a leitura altera (literalmente) o nosso sistema visual (Dehaene *et al*, 2005)

essas teses naturalistas. Através desse programa de investigações, em que as ciências sociais podem e devem colaborar com outras disciplinas, como a psicologia e a neurobiologia, deverá tentar-se estudar os fenômenos da percepção, da representação, da formação e transmissão do conhecimento fora dos laboratórios e das situações experimentais.

A compreensão dos processos de aprendizagem e de constituição das disposições individuais terá a beneficiar muito com a ultrapassagem da oposição entre paradigmas geneticistas e paradigmas sociologistas e com uma crescente complementaridade entre a abordagem sociológica e a das neurociências. Conhecendo, através dos contributos das neurociências, os modos como o cérebro humano absorve os estímulos exteriores, os seus limites e potencialidades, a sociologia poderá e deverá, como incentiva Lahire (Lahire e Rosental, 2008c), tentar compreender como, através do processo de socialização, esses estímulos se incorporam, tornando-se indissociáveis do *eu*. Compreendendo os *modus operandi* muito específicos como o *social se faz corpo*, conhecendo detalhadamente através de que processos e em que contextos específicos são adquiridas as disposições para pensar, sentir e agir que fazem de nós aquilo que somos.

Neste sentido, segundo o sociólogo francês, a sociologia pode e deve centrar-se na análise das *pregas* mais singulares do social, na esteira de uma tradição de sociologia à escala individual ou sociologia psicológica que vai de Durkheim (2002 [1912]) a Elias (1991 [1939]) e que tenta interligar o psiquismo individual e os quadros de vida social. Segundo Lahire, “estudar o social individualizado, ou seja, o social refratado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada” (Lahire, 2001: 125). Trata-se de estudar o indivíduo, não como átomo e base de toda a análise sociológica, mas como produto complexo de múltiplos processos de socialização. A sociologia à escala individual tem, assim, como objetivo compreender a forma como o social se faz corpo, como é integrado em cada ser individual. Como os contextos sociais transmitem e incorporam no indivíduo as disposições, como estas vão sendo transmitidas e incorporadas. Já Elias tinha este mesmo fito, convencido que estava de que “o mais singular dos traços de uma pessoa só se pode compreender se reconstruirmos o “tecido de imbricações sociais” no qual ela está inserida, e de que apreender os comportamentos de um indivíduo supõe a reconstrução dos desejos que ele tenta satisfazer e que “não estão inscritos nele antes de qualquer experiência” (Elias, 1991 [1939]: 14). Mais recentemente, as pesquisas de Lahire (1998, 2004, 2005a, 2005b [2002]) têm dado, também, relevo à dimensão social das disposições (aparentemente)

mais individuais.

O mundo social está em nós tanto quanto está fora de nós. Na origem tanto das nossas tristezas como das nossas alegrias, individuais e coletivas, ele diferenciou-se e complexificou-se a ponto de produzir o sentimento que o íntimo, o singular, o pessoal, se distinguiria, por natureza, da sociedade (como dois objetos claramente distintos) e chegaria mesmo a opor-se a ela. Paradoxo, ou astúcia do mundo social, o ter, num estado de diferenciação particularmente avançado, produzido a sensação, muito difusa, de uma vida subjetiva não social ou extrassocial. Nada mais banalmente aceite do que esta “robinsonada”. O indivíduo, o foro interior, ou a subjetividade como lugar da nossa última liberdade é um dos nossos grandes mitos contemporâneos. (Lahire, 2005b [2002]: 5-6)

Mas, segundo Lahire, a sociologia tem feito pouco neste domínio, tendo-se ficado pela concetualização teórica e descurando a empírica. Para ele, “Se a sociologia pretende continuar a ser uma sociologia disposicional, em vez de se pôr ao lado das abordagens a-históricas e dessocializantes do mundo social (...), ela deve ultrapassar a simples invocação ritual do passado incorporado, tomando por objeto a constituição social e as modalidades de atualização desse passado” (Lahire, 2001: 129). Deve, pois, tentar compreender como, de facto, se formam as disposições (ou os esquemas), como são ativadas ou desativadas em diferentes contextos, como podem ser (ou não) destruídas através de um trabalho de contra-socialização (maus hábitos a erradicar), como é que a frequência e a intensidade da utilização de determinadas disposições contribuem para a sua constituição e reforço, distinguindo-se as disposições fracas (crenças passageiras e frágeis, hábitos efémeros ou desajeitados) das disposições fortes e, finalmente, entender como é que as múltiplas disposições incorporadas, que não formam necessariamente um “sistema” coerente e harmonioso, se organizam ou se articulam (*idem*: 129-130)

Neste sentido, Lahire (2001: 130) defende que a compreensão da génese das disposições “deveria fazer parte integrante de uma sociologia da educação concebida como uma sociologia dos modos de socialização (escolares e extraescolares) e articulada a uma sociologia do conhecimento.” Esta “nova” sociologia da educação deverá, segundo Lahire, centrar-se na reconstrução das condições e modalidades de formação das disposições sociais, preenchendo “o vazio deixado por todas as teorias da socialização ou da inculcação, entre as quais a teoria do *habitus*, que evocam retoricamente “a interiorização da exterioridade” ou “a incorporação de estruturas objetivas” sem nunca verdadeiramente lhes darem corpo. Deverá esforçar-se por compreender empiricamente o que é que os contextos e estruturas sociais (como a

escola, a família, as instituições religiosas, culturais, etc) transmitem aos indivíduos que os integram e como é operada essa transmissão. (*idem*: 131)

Abrantes (2011) responde a este desafio lançado por Lahire, ao propor o cruzamento crítico de várias tradições importantes nas ciências sociais e nas neurociências, numa abordagem «heterodoxa» em que privilegia o esforço de comparação e de síntese no desenvolvimento das ciências, «potenciando efeitos de cumulatividade e combatendo o (...) risco de fragmentação» (2011 : 135). Nesse processo define a «socialização como o processo de constituição dos indivíduos e das sociedades, através das interações, atividades e práticas sociais, regulado por emoções, relações de poder e projetos identitários-biográficos, numa dialética entre organismos biológicos e contextos socioculturais.» (2011 : 135). Parte da premissa de que todas as experiências do indivíduo, ao longo da vida, contribuem para o processo de socialização, ou seja, para a construção de disposições internas que permitem (e orientam) a participação na vida social, definindo cinco campos centrais de produção do processo de socialização: i) os ciclos de vida, ii) as práticas sociais (grande parte daquilo que aprendemos desenvolve-se no decorrer das atividades no mundo social e interioriza-se num estado não consciente, mas prático, já ajustado às estruturas – do organismo e do meio sociocultural), iii) as relações de poder (através das quais os indivíduos vão incorporando a estrutura social bem como o seu papel e posição nessa estrutura), iv) as identidades e biografias (reconhecimento do papel ativo dos sujeitos e das emoções na interpretação e orientação dos processos de socialização) e v) as emoções (como focalizadores da atenção imediata dos sujeitos, potenciando a seleção e integração de informação a armazenar, passível de ser utilizada noutras situações, e como importantes intervenientes no processo de tomada de decisão).

Pela sua natureza social, o ser humano apenas através da socialização pode sobreviver, desenvolver-se e tornar-se pessoa. Mas neste processo os indivíduos não funcionam como cera mole ou páginas em branco. Como afirma Abrantes, psicólogos, sociólogos e antropólogos tendem hoje a enfatizar, em contraponto com as perspetivas clássicas, que se trata de um processo em que os indivíduos adotam um papel ativo, desde a infância, no duplo sentido de interpretação de mensagens e ação sobre o mundo” (2011: 123). Continua a reconhecer-se à infância uma capacidade estruturadora ímpar ao nível cognitivo e emocional, condicionadora de modos de interpretar e de agir no mundo social, interferindo na permeabilidade a processos de socialização posteriores, mas rejeita-se o carácter reprodutor e determinista dos processos de socialização nas sociedades atuais. Atualmente, tanto a socialização primária como a secundária ocorrem em contextos mais diversificados e complexos com interferência de múltiplos fatores. No

primeiro caso, a socialização primária deixou de ser um resultado exclusivo da transmissão da família próxima, uma vez que a maioria das crianças é, desde muito cedo, integrada em contextos educativos e mediáticos que transcendem a esfera familiar. A socialização nesta etapa da vida passou a ser mais difusa, esbatendo-se a divisão entre socialização primária e secundária. Mas também nas outras etapas da vida se verifica a diversificação de contextos e fatores que intervêm nos processos de socialização, tornando-os menos evidentes e mais complexos, o que tem consequências ao nível da capacidade de agência individual. A complexificação resulta numa *multiparticipação*, desde a infância, em múltiplos e diferenciados contextos, cada um dos quais “socializa” os indivíduos à sua maneira, desenvolvendo-lhe disposições nem sempre coerentes que exigem dos sujeitos um trabalho mais reflexivo e autónomo na construção da sua identidade e biografia. Autores como Dubet (2004) e Dubar (2006) têm vindo a reconhecer o papel ativo dos sujeitos na interpretação e orientação dos processos de socialização. Dubet afirma que a complexificação das sociedades modernas confere à socialização um carácter sempre inacabado, ampliando os espaços de reflexividade e subjetividade, isto é, o trabalho dos atores sobre si mesmos. (Dubet, 2004).

O papel relevante e condicionador das sociedades, grupos e instituições na construção dos indivíduos, na forma como aprendem e desenvolvem disposições, foi analisado desde os primórdios da disciplina, sendo central no pensamento de um dos seus *pais fundadores*, Émile Durkheim. O sociólogo francês afirmava o papel fundamental do social na construção de algo tão individual como as categorias do pensamento e da percepção do mundo, em “As formas elementares da vida religiosa” (2002 [1912]), obra em que apresenta uma teoria do conhecimento em torno da natureza social dessas categorias. Ao longo da história da disciplina, a socialização na fase inicial da vida das pessoas foi sempre considerada fulcral ao nível da sua construção social, aquela que, por ser precoce e inaugural, tem efeitos mais estruturadores no indivíduo. Segundo Durkheim (2002 [1912] e 2011), corresponde a uma etapa primordial da vida dos indivíduos e das sociedades pois é então que, através da educação, se forma no indivíduo o ser social. Humanizar/socializar cada indivíduo, através da aprendizagem dos deveres e regras do coletivo em que nasce, é assegurar o ajustamento do ser individual à sociedade, condição para a existência humana e para o progresso social. A escola e a família são as instituições que desempenham, neste modelo funcionalista, estas relevantes funções educativas e integradoras, estando a forma como desempenham o seu papel dependente do estágio de desenvolvimento socio-histórico das sociedades.

Bourdieu (1997 [1980]) introduz na análise da socialização a questão das

desigualdades sociais e a noção de que esta tem a função de manter um *status quo* social com vantagens para alguns e desvantagens para muitos. A função da socialização é, segundo ele, a de transmitir às crianças, em cada grupo social, um *habitus* específico, entendido como conjunto de disposições, de maneiras de pensar, de sentir, de se comportar, socialmente constituído e incorporado pelos indivíduos. O tipo de socialização exercida sobre cada criança depende, assim, da sua posição social/do seu grupo de origem, e determina esse conjunto coeso de disposições que ela incorpora, sem disso ter consciência, para o resto da vida. Berger e Luckmann (2010 [1966]), assim como Lahire (1998, 2001, 2004, 2005a, 2005b [2002], 2008a), contrapõem visões mais dinâmicas da socialização. Os primeiros consideram que os processos de socialização são múltiplos e contraditórios, inacabáveis, e que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Embora não coloquem em dúvida os elementos constitutivos do indivíduo adquiridos na infância, chamam a atenção para o carácter não determinístico da socialização, e para as possibilidades de transformações identitárias ao longo da existência humana. No entanto, acentuam que a *socialização primária*, que acontece nos cruciais primeiros anos de vida, produz efeitos indeléveis nos indivíduos, pois corresponde à imersão da criança num mundo social que ela apreende não como um universo possível entre outros, mas como o mundo, o único mundo existente e concebível. É esse mundo que lhe serve de referência para a objetivação do mundo exterior e para a sua ordenação através da linguagem (Berger e Luckmann, 2010 [1966]).

Entretanto, retomando-se a perspectiva dinâmica da socialização, Lahire (1998) chama a atenção para o carácter plural do indivíduo nas sociedades contemporâneas complexas, que torna inoperacional e desadequado o conceito rígido de *habitus*. Na contemporaneidade complexa, os indivíduos não se confinam a um único grupo social restrito e específico. Interagem em diversos contextos socializadores, interiorizam múltiplos *habitus*, vivem experiências sociais múltiplas, estão em contacto com pessoas de referência que desempenham diferentes papéis. São o produto de todas estas diferentes e mesmo contraditórias experiências socializadoras. Segundo Lahire, para compreender a socialização nos dias de hoje há que substituir a noção de um *habitus* rígido pela de disposições para agir, pensar, sentir e crer, que podem coexistir de forma contraditória num mesmo indivíduo. Atribuindo também uma importância fundamental às fases iniciais da vida na construção de cada indivíduo, Lahire tem vindo a afirmar recentemente que urge realizar pesquisas empíricas no âmbito de uma sociologia da infância e adolescência (Lahire e Rosental, 2008c). Ainda segundo o sociólogo francês, é o facto de sermos *multisocializados* e *multideterminados* (dada a heterogeneidade de contextos em que nos movemos nas sociedades atuais) que “disfarça” os determinismos

sociais. É, para ele, compreensível que os indivíduos resistam à ideia do determinismo social e se agarrem ao sentimento ilusório de terem liberdade de ação.

1.1.4.2. A dialética entre possibilidades e constrangimentos: a relação entre agência e estrutura

A oposição entre livre arbítrio e determinismo, presente nos processos de socialização, pode também ser encarada do ponto de vista da dialética entre agência e estrutura, oposição que tem atravessado a história da sociologia potencial heurística na análise dos fenômenos sociais, como o da aprendizagem. Neste caso, trata-se de compreender a dinâmica que se estabelece entre a possibilidade individual de realizar aprendizagens e as condições objetivas dos contextos sociais que as condicionam.

Como afirma Pires (2007: 16), nas teorias da estrutura social a ordem social tende a ser explicada como o resultado da existência de forças sociais emergentes que constroem, externamente, o potencial de autonomia individual. Durkheim, Bourdieu e Lahire encontram-se entre os teóricos da estruturação. Em Durkheim, um dos primeiros construtores do conceito de estrutura social, conseguem identificar-se já as duas dimensões do conceito: a estrutura externa e a estrutura internalizada. No primeiro caso, a estrutura externa contribui para a ordem social no sentido em que fatores externos ao indivíduo como a divisão do trabalho social e os sistemas culturais condicionam objetivamente a sua ação; no segundo caso, a incorporação dos valores e normas do sistema cultural constitui uma estrutura internalizada, com efeitos generativos sobre a ação. Pires (2007b: 17) enfatiza que em Durkheim (embora o sociólogo francês não tenha utilizado esta terminologia concetual) a viabilidade das sociedades modernas (as de solidariedade orgânica) dependeria dessa articulação entre estrutura externa (desenvolvimento de novos sistemas normativos) e estrutura internalizada (a sua estabilização na consciência coletiva), via socialização/educação.

Mas a autonomização plena deste segundo sentido do termo (a estrutura internalizada) é recente, “embora a ideia de socialização já apontasse para que os efeitos da estrutura (cultural) se fizessem sentir através de processos de internalização” (Pires, 2007b: 36). Nas teses que relacionam, de forma dialética, estrutura sociocultural e ação, a estrutura externa é aquela que constroe negativamente a agência humana, limitando-lhe o potencial de imprevisibilidade, sendo a estrutura internalizada produtora de efeitos generativos, ou seja, limitando as possibilidades de agir pelos mesmos processos por que possibilita a ação. É o caso das propostas teóricas de Giddens e de Bourdieu.

Para Bourdieu (2002 [1972] e 1997 [1980]), a incorporação é sobretudo um

processo de ordenamento dos mecanismos cognitivos do social em função dos interesses associados às posições que resulta na emergência de modelos que ordenam analogicamente a ação. Para Giddens (1984), a incorporação é sobretudo um processo prático de aprendizagem de procedimentos sociais com o formato de regras acionadas como fórmulas para a ação.

Embora com semelhanças, estas teorias diferenciam-se sobretudo relativamente à questão da reflexividade do agente. Em Bourdieu (*idem*), o agente tem uma capacidade diminuída de reflexão, enquanto em Giddens (*idem*) essa capacidade é relevante e central na forma como atua, o agente é encarado como um ator competente (*knowledgeable actor*) que tem conhecimento e capacidade para agir. É um sujeito ativo que monitoriza reflexivamente o seu comportamento e o dos outros. Nesta sequência, a agência é o fruto da conduta de agentes intencionais e reflexivos que controlam as suas ações e as dos outros¹¹, mas que, ao agir intencionalmente, tanto atingem os objetivos previstos como provocam consequências não intencionais.

Para Bourdieu (2002 [1972] e 1997 [1980]), a estrutura internalizada corresponde ao *habitus*, que é o resultado incorporado da trajetória e do posicionamento relacional do agente, integrando todas as suas experiências passadas. O *habitus* é aqui encarado de forma holística e rígida, ao contrário, como referido atrás, da proposta recente de Lahire que aceita a ideia da pluralidade das disposições incorporadas pelos agentes (Lahire, 1998). A estrutura exterior corresponde, por seu lado, ao espaço social em que se relacionam indivíduos detentores de diferentes volumes e tipos de capital (económico, cultural, social e simbólico). Bourdieu (1997 [1980]) introduziu também o conceito de campo (subespaço relacional delimitado pela distribuição de um capital específico, em torno da qual se desenvolvem jogos sociais conflituais). Para Giddens (1984), tal como para Bourdieu, a estrutura surge internalizada em cada indivíduo. Mas se, na *Teoria da Prática* do sociólogo francês, o que é internalizado é algo que existe efetivamente e que, através do processo de socialização, vai fazendo parte de cada indivíduo, a ponto de o incorporar, constringendo a ação criativa individual (Parker, 2000: 45), em Giddens, o que é internalizado por cada indivíduo não tem existência concreta, “a estrutura incorporada existe, não como realidade subjetivada da estrutura externa, mas como instância de concretização desta” (Pires, 2007b: 39). Ou seja, “a estrutura é, em Giddens, um conjunto de regras sociais que só têm efetividade porque existem incorporadas como conhecimento prático. Por isso define estrutura como a ordem virtual instanciada nas práticas sociais” (Pires, 2007b: 39). Evitando a reificação da estrutura, o autor encara-a

¹¹ Para Giddens (1984), agência é “fazer”, o conceito não corresponde a intenções ou finalidades mas a acontecimentos concretos perpetrados pelos agentes.

como *traço de memória* (Giddens, 1984), algo que, não tendo existência real, existe em cada um de nós como conhecimento prático, vulgar que, partilhado por todos em sociedade, nos permite agir. Ela é simultaneamente a condição e o resultado da ação porque tanto a constrange como a possibilita, comportando, assim, um sentido negativo e uma possibilidade. Ordem virtual, fora do tempo e do espaço, a estrutura existe apenas quando é concretizada através das atividades de indivíduos nessas duas dimensões kantianas. Por estrutura, Giddens entende as “regras e recursos, ou conjuntos de relações transformacionais, organizadas como propriedades dos sistemas sociais” (Giddens, 1984: 25).

As regras correspondem a fórmulas para agir que se encontram incorporadas no conhecimento prático dos indivíduos, sendo simultaneamente constitutivas e reguladoras. Têm uma dimensão interpretativa e uma dimensão normativa, delimitando espaços de ação individual, sem, contudo, os restringir. São alteráveis, flexíveis, podendo os indivíduos fazer uso delas, sem as sentirem como constrangimentos. Os recursos são meios de ação, de dois tipos: autoritativos e alocativos. Ambos são veículo de poder, reproduzidos pela dualidade da estrutura¹²

Em contraponto à dualidade da estrutura de Giddens (1984), Archer (1995) apresenta uma proposta teórica e analítica ancorada na corrente do realismo crítico, na qual tentará *reabilitar* o conceito de estrutura e redefinir o conceito de agência. Archer (*idem*) enfatiza quer a existência prévia da estrutura como condicionante da ação dos agentes, quer a importância da ação na recriação da estrutura. Archer afirma que as estruturas sociais são uma condição necessária de qualquer ato intencional. Sendo condição necessária, é porque são pré-existentes; sendo pré-existentes é porque têm poderes causais e existência autónoma. Neste caso, são reais e podem ser objeto de conhecimento. Só é possível conhecê-las, porque elas são reais e não o contrário, postulado que se enquadra no realismo crítico que tem por base a convicção ontológica de que a realidade existe independentemente do nosso conhecimento dela.

Para Archer (*idem*), sendo a relação entre agência e estrutura intrinsecamente temporal e histórica, o peso de ambas deve ser sempre considerado, mas a sua *força* relativa deve ser estabelecida caso a caso. A morfogénese será, então, a análise da produção e da transformação das formas variáveis de relação entre agência e estrutura. Embora a ação seja sempre levada a cabo num contexto estrutural pré-existente, esse

¹² Ao longo da história da disciplina várias foram as tentativas de ultrapassar o dualismo agência/estrutura. Além da proposta de Giddens (1984), Pires (2007b: 236) refere a existência de outras tentativas de o ultrapassar, como as Norbert Elias (1991 [1939]), Alain Touraine (1965), Berger e Luckman (2010 [1966]), Pierre Bourdieu (1997 [1980]) e de Bhaskar (1989).

contexto não é necessariamente integrado de uma forma apertada e oferece oportunidades aos atores para inovarem e mudarem o rumo do desenvolvimento.

Enquanto Giddens (1994) considera o acionamento rotineiro da estrutura um processo-chave por permitir a conexão entre agente, contexto de interação e instituição, Archer (1995) insiste na temporalidade das relações entre estrutura e ação. Em Giddens, as regras são condição e resultado da ação (dualidade da estrutura), havendo simultaneidade na sua relação. Em Archer, a relação entre estrutura e ação, conceitos irreduzíveis, é sequencial (dualismo), sendo essa sequencialidade/temporalidade uma ideia-chave da causalidade: só se pode falar em causalidade estrutural respeitando a regra da irreversibilidade do tempo, segundo a qual a estrutura tem sempre de preceder a ação. A estrutura é, então, concretizada, nas suas consequências. A sequencialidade é encarada, em Archer, como ciclo morfogênico¹³:

“a estrutura precede necessariamente a ação que conduz à sua reprodução ou transformação (...) a elaboração estrutural sucede-se necessariamente às sequências da ação que a originaram” (Archer, 1995: 15)

Sendo a relação entre estrutura e agência intrinsecamente temporal e histórica, há que ter em conta o peso relativo de cada uma delas, caso a caso, em situações historicamente situáveis.¹⁴ A relação entre estrutura e agência é, então, encarada como uma relação variável, dependente do estado mutável das condições, no espaço e no tempo: no momento da ação, os indivíduos podem fazer escolhas (são constrangidos mas não determinados pela estrutura social). Os limites das suas escolhas decorrem das propriedades variáveis das estruturas e dos agentes em diferentes situações e em diferentes tempos. É através da reflexividade, processo mental e privado que ocorre sob

¹³ De acordo com Parker (2000: 73), a abordagem morfogênica começa por enquadrar, em termos temporais, um campo de investigação. Primeiro há “conditioning” (todas as condições pré-existentes). Depois há “social interaction”, interação social através da qual os agentes tentam atingir os seus objetivos, utilizando o poder que detêm. E, finalmente, o resultado deste processo pode resultar em “structural elaboration”, elaboração estrutural das condições da ação, incluindo dos próprios agentes. Essas estruturas alteradas tornam-se, então, as condições de futuras ações, e assim sucessivamente. Archer consegue combinar a análise micro e a macrosociológica, uma vez que os resultados da interação e da agência têm propriedades relacionais emergentes diferentes daquelas que tinham os indivíduos e as interações que as produziram (Parker, 2000).

¹⁴ Archer (1995) refere que foi a Weber buscar o “protótipo” desta abordagem, a ideia-chave de que, embora a ação seja sempre levada a cabo num contexto estrutural preformado, nem sempre a integração desse contexto é forte, oferecendo aos atores a possibilidade de inovar e mudar a direção do desenvolvimento.

a forma de diálogo interior, e que pressupõe sempre uma relação do sujeito com a realidade envolvente, com os contextos em que se integra, que os indivíduos põem em prática a sua capacidade de agir sobre o mundo. Para Archer (*idem*), os indivíduos, ao longo das suas trajetórias de vida, vão definindo os seus projetos, articulando as suas preocupações e intenções próprias e as condições objetivas dos contextos sociais em que atuam.

Mouzelis (1995) introduz nesta dinâmica relacional entre agência e estrutura uma questão importante, a de as diferenças na capacidade de agência dependerem, em grande medida, dos recursos possuídos pelos agentes. Considera que essa capacidade é diferenciada de acordo com os seus posicionamentos sociais: para sujeitos com escassos recursos, as estruturas podem assumir um papel menos maleável do que para indivíduos com maior volume de capital. Os contextos serão tanto mais permeáveis e maleáveis à agência individual quanto menos constrangidos ao nível da posse de recursos estiverem, e vice-versa. O conceito de hierarquização social surge, em Mouzelis, como o mediador da articulação entre os conceitos mais abstratos de agência e de estrutura.

Um outro mecanismo de mediação é introduzido por Costa (1999: 489-91), através do conceito de *quadros de interação*, patamar de maior concretude na análise da relação dinâmica.

Quando se aplicam os quadros conceituais anteriormente expostos ao fenómeno da aprendizagem, emerge como questão central a reflexividade individual. Para Giddens (1993 [1976]), embora a reflexividade esteja presente, desde sempre, em toda a atividade humana (*controlo reflexivo da ação*), é na vida social moderna que ela se manifesta de forma mais evidente, através do exame e reformulação constante das práticas sociais, à luz da informação adquirida sobre essas mesmas práticas, alterando, assim, constitutivamente, o seu carácter. A modernidade é constituída no (e através do) conhecimento aplicado reflexivamente. Giddens (*idem*), com base nessas caracterizações, defende uma nova identidade para o *eu* na modernidade, passível de monitorização e revisões. O *eu* torna-se um projeto reflexivo, baseando-se em *identidade autoconstruída*, individual e coletivamente.

No entanto, os indivíduos não se encontram em igualdade de circunstâncias no que concerne à apropriação do conhecimento que possibilita a reflexividade, havendo, segundo Lash (1997), *vencedores e perdedores da reflexividade* nas sociedades modernas. Lash parte da premissa de que a ideia de reflexividade precisa de ser revista, no sentido de incorporar questões económicas e considerar as condições estruturais. O autor afirma ainda que, na modernidade reflexiva, as oportunidades na vida das pessoas

vão depender, não do capital produtivo ou das estruturas da produção, mas, em vez disso, do acesso e seu do lugar nas novas estruturas de informação e comunicação.

A reflexividade pode ser definida como a capacidade de a consciência se voltar para si mesma, ou como a percepção que cada pessoa tem de si própria e do mundo, constituindo-se no modo como cada um se relaciona com o mundo exterior (Husserl, 1996). Uma análise reflexiva, segundo Dewey (1960 [1938]), envolve a ponderação cuidadosa, persistente e ativa das suas crenças e práticas à luz da lógica da razão que a apoia, e surge frequentemente quando se enfrentam dificuldades em que a instabilidade gerada perante essas situações leva o indivíduo a analisar as experiências anteriores. O pensamento reflexivo é capaz de levar o indivíduo à abstração, à exploração do sentido da existência e ao entendimento da história e do mundo como sistemas em que pode iniciar processos próprios e empreender ações, que constituem, no fundo, possibilidade de livre-arbítrio.

Um processo de aprendizagem, do mais simples ao mais complexo, constitui uma pausa reflexiva, um momento de descontinuidade nas ações não refletidas do nosso cotidiano. À semelhança da escrita, a que Lahire (1993d, 2008a) atribui também estas faculdades de corte com o *continuum* do *habitus* (como será explicitado em detalhe à frente), o ato de aprender é um potenciador inequívoco da reflexividade do aprendente. Estando muito dependente das condições objetivas, do contexto social em que ocorre (condições estruturais condicionadoras), é também, pela via da reflexividade que contém e promove, potencialmente transformador dessas mesmas condições objetivas que, num ciclo dialético/morfogénico, podem ser promotoras de outras aprendizagens.

1.2. Experiência, Aprendizagem e Reflexividade

"Experience is not what happens to a man; it is what a man does with what happens to him."

(Aldous Huxley)

A aprendizagem como ação, ocorrendo num contexto condicionador, mas potencialmente indutora de transformações nesse contexto, através da reflexividade que acrescenta ao agente que aprende, desempenha um papel relevante no processo de socialização. Porque embora a ação individual seja sempre condicionada pelo contexto estrutural pré-existente em que ocorre, a ação que corresponde a um processo de aprendizagem pode oferecer oportunidades aos indivíduos para inovarem e mudarem o rumo do seu

percurso.

O potencial reflexivo de cada aprendizagem pode ser, no entanto, muito variável. Para Dubar (2006), as verdadeiras aprendizagens ou aprendizagens experienciais implicam necessariamente uma dose acrescida de reflexividade. Os saberes que são realmente incorporados e aprendidos pelos indivíduos são aqueles que são experimentados numa prática gratificante, isto é, ligados a um compromisso pessoal. Dubar (*idem*) afirma que isto se aplica tanto às atividades intelectuais como às manuais, dizendo respeito a todas as atividades não puramente instintivas que supõem um lado de *resolução de problemas*. Apresenta o exemplo da leitura: “Aprender com aquilo que se lê supõe que se gosta de ler, que se dá um significado a esta atividade, que não se lê simplesmente por uma obrigação externa. A experiência é, ao mesmo tempo, interior e reflexiva; ela põe em jogo um “conjunto de relações emocionais com imagens simbólicas”. (Dubar, 2006: 155)

Trata-se aqui da diferença entre, por um lado, a aprendizagem com sentido, transformadora, procurada intencionalmente através de uma motivação interna ou, não o tendo sido, integrada reflexivamente, e, por outro lado, a aprendizagem mecânica, visando fins externos, como a obtenção de uma nota ou de um diploma, o cumprimento de uma tarefa necessária à manutenção do emprego. Como afirma ainda Dubar, são essas aprendizagens significantes que permitem a implementação da reflexividade, através da “construção de uma identidade reflexiva que devolve sentido a uma prática em que se tem sucesso” (2006: 158).

É a sequência de aprendizagens deste tipo que vai abrindo brechas no sentido prático, mecânico do *habitus*, capacitando crescentemente o aprendente das diferentes possibilidades de ação de que dispõe neste mundo, apesar dos condicionalismos sociais. Abre zonas de liberdade e de reflexividade para lá da estrutura social que nos condiciona, pois “o compromisso pessoal numa aprendizagem experiencial constitui [um contraste] com o destino coletivo imposto por um tipo de diploma ou por uma reprodução familiar” (Dubar, 2006: 167)

Outros investigadores definiram aprendizagem ou formação experiencial de modos semelhantes, enfatizando o papel da reflexão e da consciencialização individuais durante o processo de aprendizagem. Para Josso (1991), que prefere o termo *formação experiencial*, esta designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interação consigo próprio, os outros, o meio natural ou as coisas

que o rodeiam. Segundo Pineau (1988), a formação experiencial é uma formação por contacto direto mas refletido, porque não há a mediação dos formadores, de programa, de livros, de palavras. A formação experiencial, na perspectiva de Roelens (1997), é a descoberta progressiva por um sujeito (individual ou coletivo) da sua capacidade de pensar e de produzir a realidade a partir de cada experiência, capitalizando, de um modo singular, as potencialidades heurísticas das situações em que se inscreve a sua identidade.

As aprendizagens, assim como as disposições reflexivas ou a identidade reflexiva (Dubar, 2006) de que são, em simultâneo, causa e consequência, não se constroem isoladas, necessitam de experiências relacionais no seu processo de constituição, experiências essas que se podem constituir como oportunidades ou constrangimentos. Aqui entram os contextos de vida de cada indivíduo que se lhe apresentam como panos de fundo, mais ou menos condicionadores, das aprendizagens que irá realizar. O papel que esses contextos podem desempenhar na construção destas disposições individuais reflexivas é um dos aspetos que este trabalho se propõe abordar. Encontramo-nos, uma vez mais, em face da dialética indivíduo/meio, agência/estrutura: por um lado, existem diferenças individuais na forma como se integram as experiências vividas de modo a delas se extraírem aprendizagens; por outro lado, a multiplicidade de aprendizagens resultantes dessas experiências de vida depende diretamente da riqueza e diversidade das situações vividas pelos indivíduos nos contextos em que se movem, e nas relações que neles estabelecem, que condicionam fortemente a aprendizagem. Como afirma Dominicé (1989: 59) “o que a experiência permite aprender comporta necessariamente os limites do percurso da vida de cada pessoa”.

1.2.1. Por dentro dos processos de aprendizagem

Em todas as definições analisadas de aprendizagem/formação experiencial há um conjunto de aspetos comuns: o papel ativo/reflexivo do sujeito (tanto ao nível da ação/experimentação como da reflexão sobre as suas práticas e sobre os acontecimentos), o que não implica necessariamente a existência de intencionalidade no ato de aprender, mas sim uma reflexão sobre o que se aprende intencional ou casualmente, o facto de as aprendizagens que realiza serem significativas, a estreita ligação ao contexto em que ocorre (o contexto nunca é neutro, a sua diversidade e riqueza condicionam as oportunidades de aprendizagem), a ligação a experiências anteriores de aprendizagem, a ocorrência de tensão e rutura com os quadros de referência que já tinham sido consolidados pelo sujeito em vivências anteriores e,

finalmente, a modificação” do indivíduo, a mudança das suas práticas, comportamentos ou visões do mundo. Estes vários aspetos serão analisados com maior detalhe nos pontos seguintes.

Papel ativo/reflexivo do aprendente

O papel reflexivo do sujeito é, em simultâneo, causa e consequência da realização de aprendizagens experienciais significativas. A questão da reflexividade individual potenciada pela aprendizagem será tratada em pormenor noutros pontos deste trabalho. De qualquer forma, é importante destacar, desde já, que se considera neste trabalho que um processo de aprendizagem constitui uma pausa reflexiva, um momento de descontinuidade nas ações não refletidas do nosso quotidiano, sendo um potenciador inequívoco de reflexividade e de agência individual.

Significância da aprendizagem

A aprendizagem é bem-sucedida quando as pessoas lhe conseguem atribuir um significado facilmente, é mal sucedida quando esse significado não pode ser atribuído aos conteúdos aprendidos pelos aprendentes devido a discrepâncias entre a experiência de aprendizagem e a biografia do aprendente (Jarvis, 1987). Tal como afirma Dubar, só o compromisso pessoal na realização de aprendizagens significativas as torna verdadeiras aprendizagens, pois a “aprendizagem experiencial supõe uma ligação específica aos saberes que implica a subjetividade e se ancora em atividades significativas” (Dubar, 2006: 154).

Ligação da aprendizagem ao contexto em que ocorre

Segundo Dewey (1960 [1938]), uma experiência só é educativa se respeitar dois princípios interdependentes: o princípio da continuidade e o princípio da interação. Este segundo princípio resulta da dialética entre o indivíduo e o meio envolvente, correspondendo ao processo de equilibração em Piaget (que nele inscreve a génese das estruturas cognitivas e as suas transformações sucessivas num processo contínuo de procura de equilíbrio entre o indivíduo e o meio envolvente). Dewey afirma que a experiência resulta da simbiose entre os estados internos do organismo (necessidades, valores, expectativas) e as condições do meio físico e social, num determinado momento. A experiência só o é enquanto tal por ser a consequência da transação que ocorre entre um indivíduo e aquilo que, num determinado momento, constitui o seu ambiente, entendendo-se por ambiente “qualquer condição que interatua com as necessidades, propósitos e capacidades pessoais para criar a experiência que se tem (Dewey, 1960:

[1938], 50). Esta ligação ao contexto, ao meio envolvente, a noção de que qualquer aprendizagem é fruto de uma relação, está no cerne da teoria ecológica da aprendizagem.

Para Bateson (1991 [1972]), a aprendizagem é a conduta de base de qualquer organismo vivo, conduta de construção de laços biocognitivos adequados entre o organismo e o ambiente. Qualquer transação entre pessoas constitui, segundo ele, um contexto de aprendizagem, sendo que o *aprender a aprender* é, para aquele que aprende, uma aprendizagem de contextos. (Bateson, 1991 [1972]: 264). Bateson liga a noção de contexto à mudança nos tipos de aprendizagem, afirmando que cada contexto de nível superior representa uma meta-mensagem que determina a significação das mensagens do nível inferior. O contexto pode ser considerado “como um termo coletivo que designa todos os acontecimentos que indicam ao organismo que conjunto de possibilidades terá para fazer a sua próxima escolha”, exigindo-lhe uma adaptação permanente (Bateson, 1991 [1972]): 289). Se não existisse a possibilidade de o contexto se repetir, estaríamos sempre perante uma “aprendizagem de tipo 0”, que corresponde à ligação simples entre um estímulo e uma resposta. É a repetição do contexto que permite e proporciona a aprendizagem como mudança.¹⁵

¹⁵ Na teoria ecológica da aprendizagem, Bateson escalona as aprendizagens em níveis:

- i) O mais elementar é a *aprendizagem de tipo 0* (Bateson, 1991 [1972]: 283) que diz respeito à simples receção de informação de um sinal proveniente de um acontecimento exterior, de forma a que um acontecimento semelhante num futuro próximo transmita a mesma informação (um mesmo estímulo provoca sempre a mesma resposta);
- ii) A “aprendizagem de tipo I”, que representa a mudança na capacidade de o indivíduo reagir às perceções ou aos sinais que recebe (uma entidade dá, a um mesmo estímulo, num segundo momento, uma resposta diferente à que tinha dado no primeiro, ajustando a sua resposta ao mesmo sinal em função do contexto no qual este é produzido: aprende a dar resposta aos sinais). O contexto é aqui uma meta-mensagem que classifica o sinal elementar constituído pelo estímulo;
- iii) O próximo nível é a “aprendizagem de tipo II”, ou “deutero-aprendizagem”. É a mudança no processo de “aprendizagem de tipo I”, “uma mudança corretiva no conjunto das possibilidades entre as quais se efetua a escolha, ou uma mudança que se produz na forma como a sequência da experiência é pontuada” (Bateson, 1991 [1972]: 293). O indivíduo aprende uma meta-regra sobre como deve abordar os acontecimentos. É uma mudança na maneira pela qual a sequência comunicacional é segmentada e “pontuada” em contextos, juntamente com uma mudança no uso dos marcadores de contexto; pode-se identificar, neste caso, um processo de adaptação. Todos aqueles que pensam nos processos que determinam o carácter do indivíduo ou nos processos de mudança nas relações humanas utilizam uma variedade de suposições acerca da “aprendizagem de tipo II”; A “aprendizagem de tipo III”, o último nível a

Atividades de aprendizagem situada, como definidas por Lave e Wenger (1991), são as que ocorrem integradas numa atividade, num contexto, numa cultura, que são normalmente não intencionais em vez de deliberadas. A aprendizagem, acontecendo no quadro do processo de socialização, resulta efetivamente de um trabalho de cada indivíduo sobre si próprio, em interação com os outros, ao longo da sua vida, a partir do seu património de experiências. Tem um carácter difuso, podendo ocorrer em todos os tempos e espaços de vida (família, trabalho, lazer e escola). E que tempos e espaços de vida são esses? São afinal os vários espaços e situações da vida das pessoas: desde logo, o contexto familiar no qual cada indivíduo vai crescendo (e onde está exposto à socialização primária), os grupos com os quais a sua família interage, depois os grupos de amigos, o trabalho, as várias instituições/associações nas quais se integra ou com as quais se relaciona. No fundo, a sociedade em geral, nas suas múltiplas subdivisões. Todos estes contextos ou quadros de interação podem ser contextos de aprendizagem, na medida em que podem ser geradores de oportunidades de aprendizagem.

Melo (2002) destaca quatro contextos informais que considera potencialmente favoráveis à aprendizagem¹⁶ (Melo *et al*, 2002: 71):

- i) *Os processos coletivos mobilizadores* (como o associativismo e as atividades ligadas ao desenvolvimento local), entendidos como “processos coletivos promovidos por organizações cívicas e solidárias de carácter local e definidos em torno de questões relevantes para a comunidade”. O envolvimento dos indivíduos neste tipo de processos é uma fonte de aprendizagens diversas. (Melo *et al*, 2002: 71);
- ii) *Os equipamentos culturais*, como bibliotecas e instituições culturais, espaços privilegiados para aprender, uma vez que “neles, importantes recursos educativos como livros, obras de arte, objetos com história, são disponibilizados àqueles que têm curiosidade e vontade de saber mais, de uma forma didática e apelativa”. Melo refere que o imenso potencial educativo destes equipamentos culturais tem

ser considerado, é a resolução dos vínculos desenvolvidos na “aprendizagem de tipo II”; representa aprender a modificar a nossa forma de “aprender a aprender”; uma mudança corretiva no sistema dos conjuntos de alternativas de entre as quais a escolha é feita (Bateson, 1991 [1972]: 293).

¹⁶ São contextos potenciadores de aprendizagem direta mas também de aprendizagem indireta, por possibilitarem a manutenção e a potenciação de competências adquiridas em contextos mais formais (Melo *et al*, 2002: 71):

recentemente vindo a ser reconhecido, mas que nem sempre foi assim, pois “embora se tivessem assumido, desde sempre, como centros do saber, estas instituições funcionaram até há algumas décadas a esta parte como espaços destinados às elites letradas. Atualmente o peso dessa postura fechada ainda se faz sentir junto da população menos escolarizada e detentora de menos recursos culturais.” Defende a necessidade de “medidas ativas que atraiam estes públicos, que tornem estes espaços acessíveis e relevantes para todos os grupos da população, que se tornem apelativos e motivadores do envolvimento dos cidadãos em novas aprendizagens”.

É neste sentido que, na “Agenda para o futuro” (parágrafo 42), os Estados assinantes se comprometeram a “reforçar as bibliotecas e as instituições culturais: a) continuando a financiar museus, bibliotecas, teatros, parques ecológicos e outras instituições culturais como centros e recursos para a aprendizagem de pessoas adultas; b) promovendo a conservação e a utilização do património cultural como um recurso de aprendizagem ao longo da vida e apoiando o desenvolvimento de métodos e técnicas para valorizar as aprendizagens em matéria de património e de cultura” (*idem*: 74);

- iii) *Os Mass media e as TIC's.* Estes meios são centrais em grande parte dos processos de aprendizagem, sendo evidente o seu potencial, dada a infinidade de informação que disponibilizam aos indivíduos. Mas a internet é também um “poço sem fundo” no qual quem quer pesquisar sobre determinado assunto se pode facilmente perder e ter dificuldade em prosseguir uma aprendizagem consistente.

O grande desafio da atual sociedade da informação e do conhecimento, em que os meios informáticos e digitais estão acessíveis à generalidade da população (mesmo não os possuindo, é fácil o acesso em espaços públicos como bibliotecas), é realmente “o desenvolvimento nos cidadãos de competências de pesquisa, seleção e utilização da informação, de forma a que possam efetivamente realizar aprendizagens válidas através destes meios. As bibliotecas têm um importante papel a desempenhar a este nível, desde que consigam tornar-se acessíveis e apelativas aos públicos que mais necessitam de desenvolver essas competências de literacia da informação.” (*idem*: 74);

- iv) *As Empresas;* o local de trabalho é também um espaço de aprendizagem “desde que nele aconteça o desenvolvimento e a atualização de capacidades e

competências: através da formação, do trabalho em equipa” (idem: 77).

O encadeamento de aprendizagens – ligação a experiências anteriores de aprendizagem

Dewey (1960 [1938])¹⁷ afirmava que “a mente humana não aprende como um vácuo (...), os factos presentes na aprendizagem, para serem apreendidos, têm que ter alguma relação com a experiência anterior do indivíduo ou com as suas necessidades atuais” (1960 [1938]): 93). É o outro dos princípios da aprendizagem de Dewey: o princípio da continuidade, que significa que cada nova experiência tem por base experiências anteriores e serve o enriquecimento das experiências seguintes. A continuidade da experiência é fundamental para a sobrevivência e permite a adaptação do homem ao seu meio, pois, quanto mais experiências desenvolver, mais recursos terá para viver as situações futuras. A experiência empreendida e sofrida modifica quem a vivencia, e é essa modificação individual, desejada ou não, que condiciona a qualidade das experiências seguintes, pois quem intervém nelas é uma pessoa diferente: “Toda a experiência recolhe algo do que se passou antes e modifica de algum modo a qualidade do que vem depois” (Dewey, 1960 [1938]): 36-37). O contínuo de aprendizagens vai ganhando uma espécie de valor acrescentado, exponenciando-se, uma vez que cada aprendizagem resultante de uma experiência anterior se converte “num instrumento para compreender e tratar a situação seguinte” (Dewey, 1960 [1938]): 51).

O paradigma construtivista, em que se inscreve Piaget (1977, 1991 [1970]), não é igualmente compatível com o postulado da tábua rasa, ao afirmar que a experiência prévia é determinante na aquisição de novos conhecimentos, possibilitando-os ou inibindo-os. Sem experiência prévia, não se pode, pura e simplesmente, conhecer. Assim, o sujeito aborda as situações e as informações novas com que se vai deparando ao longo do seu percurso com as estruturas de conhecimento pré-existentes que vão orientar o seu tratamento cognitivo dessas situações, mas “só há aprendizagem se se estabelecer uma relação entre essas informações e as estruturas de conhecimentos anteriores. (...) Aprender não é substituir conhecimentos antigos por conhecimentos novos mas sim transformar conhecimentos pré-existentes em conhecimentos novos. Só

¹⁷ Filósofo da educação norte-americano defensor e precursor da escola “democrática”. Muito revolucionário nas suas ideias à época, Dewey defendia uma noção ampla (que extravasa os limites da instituição escolar) do que significava educar, “a educação não é algo que deva ser imposto às crianças e aos jovens a partir de fora, mas antes equivale ao crescimento de todas as capacidades de que o ser humano está dotado à nascença” (1960 [1938]) e a necessidade de uma ligação entre aquilo que se aprende e as experiências de vida.

se pode aprender com conhecimentos pré-existentes.” (Bourgeois e Nizet, 1997: 34). Na mesma linha de pensamento, encontramos as propostas de Jarvis, que encara a pessoa como constructo social cujas aprendizagens já realizadas afetam as aprendizagens futuras (Jarvis, 1987). A internalização das experiências anteriores de aprendizagem afeta a maneira como a nova experiência é encarada e como poderá ou não ser produtora de aprendizagem.

Ocorrência de tensão e ruptura com os quadros de referência que já tinham sido consolidados pelo sujeito em vivências anteriores.

Para Piaget (1977, 1991 [1970]) e Dewey (1960 [1938]), esta forma encadeada e contínua de aprender não acontece sem rupturas. Segundo Dewey, é mesmo preciso “saber esquecer ou desaprender” de forma a poder avançar no contínuo de aprendizagem, sob pena de uma experiência ser um obstáculo ao desenvolvimento de outras experiências. Assim, para o autor, uma experiência tanto pode ser uma fonte como um inibidor de aprendizagens (uma experiência educativa ou uma experiência não educativa). Quando a experiência é educativa, o ambiente dilata-se, acontecendo uma evolução progressiva da pessoa; quando a experiência não é educativa, o ambiente contrai-se. Neste segundo caso, a experiência anterior impossibilita o princípio da continuidade, a experiência cristaliza-se e dificulta o surgimento de outras experiências.

Neste ponto, o pensamento de Dewey e o de Piaget encontram-se, efetivamente, muito próximos: o filósofo americano (tal como o psicólogo francês) considera que a repetição de um saber aprendido só acontece quando é capaz de resolver os problemas, tendo o sujeito que rever e questionar os seus esquemas de pensamento e ação de modo a realizar novas aprendizagens. Embora difíceis de captar, os períodos marcados pelo “saber esquecer” afiguram-se como momentos-charneira para a aprendizagem. Nessas situações, o sujeito reconhece que os padrões anteriores não são válidos, razão pela qual se exige a ruptura com os esquemas anteriores. Os novos esquemas de ação não operam no vazio, havendo, por isso, ainda continuidade com a experiência anterior, mas esses momentos-charneira fazem a diferença na realização de aprendizagens.

Na teoria de Piaget¹⁸ o processo dinâmico de busca do equilíbrio entre o indivíduo e o meio envolvente, a que chama “equilíbrio”, é subdividido em dois processos: a

¹⁸ A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, que se integra no paradigma dito “construtivista”, propôs-se explicar o desenvolvimento da inteligência através da compreensão da gênese das estruturas do pensamento nas crianças e adolescentes. Piaget formulou, antes do mais, uma teoria geral da inteligência, uma teoria da gênese das estruturas do raciocínio e do

assimilação e a acomodação. “A assimilação é o processo através do qual um elemento do meio envolvente (um objeto, um acontecimento, uma pessoa, um fenómeno, etc.) é incorporado numa estrutura de acolhimento do sujeito – chamada “estrutura de assimilação” na terminologia de Piaget – sem que essa incorporação conduza à destruição dessa última como estrutura.” (Bourgeois e Nizet, 1997: 53). Por sua vez, “a acomodação constitui o polo funcional antitético da assimilação. Ela traduz a atividade de transformação exercida pelo meio sobre o sujeito. A incorporação de dados novos do meio envolvente numa dada estrutura de acolhimento faz-se acompanhar necessariamente, a determinado momento, de uma transformação progressiva dessa estrutura numa nova estrutura, mais adaptada às características dos elementos a assimilar” (*idem*: 55). Piaget considera que uma estrutura pode encontrar provisoriamente um ponto de equilíbrio que lhe permite, durante um determinado período de tempo, assimilar elementos novos sem que essa assimilação necessite de novas transformações da própria estrutura. Esta só passará por novas transformações (novas acomodações) se se instalar novamente um desequilíbrio entre ela e os novos elementos a assimilar, ou seja, se os elementos novos vierem a entrar em conflito com a estrutura de acolhimento. Deste modo, a acomodação de uma estrutura é sempre, o resultado de uma atividade de regulação do desequilíbrio consequente da atividade de assimilação dessa estrutura, podendo a regulação ser de dois tipos: i) “as regulações que visam conservar um estado, ii) aquelas que intervêm no encaminhamento para um estado ainda não atingido, o que equivale, em termos biológicos, às homeostases e às homeoses” (Piaget, 1977: 26), só o 2º tipo correspondendo à acomodação. Apenas pode haver acomodação no caso de uma regulação deste segundo tipo (regulação homeorésica) que se opera através da procura de um novo equilíbrio, “melhor” que o precedente, e não através de um retorno ao antigo equilíbrio (regulação homeostática).

Para Piaget torna-se evidente que “a fonte real do progresso deve ser procurada na reequilibração, no sentido, não de um retorno à forma anterior de equilíbrio, cuja insuficiência é responsável pelo conflito ao qual esse equilíbrio levou, mas de um melhoramento dessa forma precedente. Além disso, sem o desequilíbrio não haveria “reequilibração majorante” (a reequilibração com obtenção de melhorias)” (Piaget, 1977: 18). É aqui que a sua teoria se aproxima da noção de rutura na continuidade de Dewey. O psicólogo distingue, então, dois tipos de desequilíbrio suscetíveis de desencadear a acomodação das estruturas de assimilação: i) o primeiro compreende as perturbações que resultam de uma “oposição”, de uma “resistência” dos elementos novos à estrutura

pensamento (ou seja, dos esquemas operatórios, dos quadros de referência) que caracterizam o desenvolvimento da inteligência humana.

de assimilação. Este tipo de perturbação acontece quando as características do objeto não permitem a sua integração sem contradição com a estrutura de assimilação. É o caso típico, por exemplo, de uma teoria que é infirmada, contradita por uma nova série de observações; ii) no segundo tipo de desequilíbrio estamos em presença de “lacunas que deixam necessidades insatisfeitas e que se traduzem pela insuficiente alimentação de um esquema” (*idem*: 24). É o caso de uma estrutura de conhecimento que se revela incompleta, insuficiente para dar conta de uma observação nova, inédita. Não se trata, neste caso, de uma contradição entre a estrutura de assimilação ativada e a informação nova, mas simplesmente de uma incapacidade de essa estrutura entender aquela informação. Piaget refere, no entanto, que nem todas as lacunas são necessariamente fonte de perturbação cognitiva. Só o são se impedirem a resolução de um problema ou a realização de uma ação. Em nosso entender, sentindo o sujeito a falta de algo que lhe permitiria resolver um problema ou realizar determinada ação, a lacuna liga-se, neste caso, à noção de competência. É a falta de uma determinada competência que pode levar a um desequilíbrio desencadeador da acomodação da estrutura de assimilação. A lacuna, entendida também como a consciência da necessidade de aquisição de uma ou mais competências, é, portanto, sempre relativa a um esquema de assimilação já ativado. Para que haja noção da existência da lacuna, há que ter sentido a necessidade de resolver determinado problema ou realizar determinada ação que se liga(m) de forma estreita à lacuna/competência em falta. Estes dois tipos de desequilíbrio conduzem a uma modificação objetiva das estruturas de conhecimentos ativadas, mas podem levar, a nível subjetivo, a formas muito diferentes de viver essas situações. Só no segundo caso, haverá o sentimento de que, adquirindo a competência em falta, suprimindo a lacuna que havíamos constatado, os nossos conhecimentos anteriores foram “completados ou prolongados”. No primeiro caso, pelo contrário, o sentimento é o da necessidade de pôr em causa convicções/conhecimentos anteriores, algo muito mais difícil de levar a cabo.

Aprender supõe, assim, que o aprendente aborde uma situação nova de aprendizagem com a sua estrutura de conhecimentos prévios ativada, com base na qual trata a informação que provém da situação. A interação entre a estrutura ativada e essa nova informação pode conduzir a um conflito cognitivo, ou seja, a um desequilíbrio resultante do confronto entre a estrutura de conhecimentos prévios do sujeito e essa nova informação, que provoca o sentimento da existência de uma lacuna (por incapacidade de resolução de um problema ou realização de uma ação devido à ausência da(s) competência(s) necessárias para tal). Se o conflito cognitivo/desequilíbrio conduzir a uma reorganização, a uma transformação da estrutura de conhecimentos prévios, estaremos em presença de aprendizagem.

Malglaiive (1995 [1990]) retém da teoria *piagetiana* sobretudo o entendimento sobre o processo de equilibração (assimilação/acomodação), caracterizando a aprendizagem como um processo em duas etapas que atuam em alternância: a etapa de assimilação consiste em encarar uma situação nova e digeri-la num quadro já construído anteriormente; na etapa de acomodação o quadro mental é modificado com base nas características da nova situação.¹⁹

1.2.2. A aprendizagem transformadora

Como refere Dominicé (1989: 62), para que uma experiência seja uma experiência de aprendizagem ela terá necessariamente de conduzir a uma “modificação” do indivíduo, mudança das suas práticas, comportamentos ou visões do mundo.²⁰ Só através da interpretação do vivido é possível compreender se as experiências resultaram em aprendizagens, ou se, pelo contrário, não passaram de vivências, sem que se tenha concretizado o seu potencial formativo. Por exemplo, ver televisão pode ser uma experiência de aprendizagem não intencional se através deste meio se aprender algo sobre determinado assunto que não se sabia antes (não tendo o ato de assistir a determinado programa sido antecipadamente previsto como forma de saber mais sobre um determinado assunto), havendo uma transformação nos conhecimentos detidos pelo telespectador. Ver televisão com carácter lúdico, de distração, não se considerará, assim, uma experiência de aprendizagem, uma vez que, neste caso, não trouxe ao telespectador nenhum “valor acrescentado”. Mas é claro que esta distinção é muito difícil de fazer. A fronteira para distinguir estes dois tipos de atividades encontra-se no facto de se reconhecer que determinadas experiências conduziram a mudança de práticas, de comportamentos e de visões do mundo, o que exige que o indivíduo reflita sobre aquilo que (lhe) aconteceu.

A ideia da aprendizagem transformadora como um tipo específico de aprendizagem é central no pensamento de Jarvis (1987) e de Freire (1972, 1996). Para o

¹⁹ Desta caracterização o autor parte para a conceção de uma pedagogia da alternância aplicável sobretudo (mas não só) em contextos de formação profissional, em que se preconiza a alternância entre a formação teórica/reflexiva e o contexto de trabalho.

²⁰ Por exemplo, ver televisão pode ser uma experiência educativa se, através deste meio, se aprender algo sobre determinado assunto que não se sabia antes, havendo uma transformação nos conhecimentos detidos pelo telespectador. Ver televisão com carácter lúdico, de distração, não se considerará, assim, uma experiência de aprendizagem, uma vez que, neste caso, não trouxe ao telespectador nenhum “valor acrescentado”, não lhe proporcionou nenhuma aprendizagem capaz de se configurar em alteração ao nível do saber e/ou do comportamento.

primeiro, a aprendizagem transformadora consiste na expansão da consciência através da transformação da visão do mundo e de capacidades específicas do eu, o que acontece através do processo de transformação de perspectiva composto por três dimensões: psicológica (mudanças no entendimento de si próprio), convencional (revisão de sistemas de crenças) e comportamental. Para o segundo, a aprendizagem transformadora é-o a um nível individual mas também ao nível comunitário e social, uma vez que tem por objetivo a consciencialização simultânea de aprendentes e de educadores, o que lhes permite conhecer efetivamente o real e intervir sobre ele, transformando-o. É uma aprendizagem da emancipação, ou aprendizagem como emancipação.

1.3. O advento “formal” da aprendizagem informal

Até aqui tem-se vindo a abordar a aprendizagem experiencial de uma forma global. Os traços caracterizadores que nela identificámos são comuns a aprendizagens desenvolvidas em contextos formais, não formais e informais. Aliás, Dewey (1960 [1938]) bateu-se, no seu tempo, pela ideia da experiência como fonte de todas as aprendizagens com sentido, tanto as levadas a cabo no seio da instituição escolar como as que decorrem em outros espaços e tempos. Acreditava profundamente no potencial formativo da experiência e considerava que a instituição escolar só tinha a ganhar em integrá-lo. O potencial formativo da experiência pode (e deve) ser também aplicado na educação não formal. Está na base da pedagogia da alternância de Malglaive, na qual se encontram os fundamentos teóricos da formação profissional atual.

A alternância integrativa é definida por este autor como uma combinação entre, por um lado, uma alternância indutiva (em que se tem em conta as experiências dos estudantes para ilustrar os ensinamentos) e, por outro lado, uma alternância dedutiva (em que a prática é vista como aplicação do saber) (Malglaive, 1995 [1990]). Na pedagogia da alternância, a ligação teoria/prática constrói-se através de uma relação de colaboração e reciprocidade entre o local da formação e o local da prática, implicando uma postura reflexiva por parte dos intervenientes no processo de formação. Os saberes práticos e os saberes teóricos complementam-se, construindo-se tanto no sentido do pensamento para a ação como no sentido inverso, mas favorecendo-se sobretudo o experiencial e a

passagem do concreto ao abstrato com um retorno ao concreto. (Malglaive, 1995 [1990]).²¹

Chegados a este ponto, considera-se necessário isolar a aprendizagem informal, definindo-a, por contraponto à aprendizagem formal e não formal, e explorando as suas especificidades. Das três formas de aprendizagem, a aprendizagem informal é a de mais longa e antiga tradição na história da humanidade, estando inscrita de forma indelével nas sociedades humanas, ao acompanhar e ao fundir-se com o processo de socialização. As aprendizagens realizadas com os mais velhos, com os pares, em processos de transmissão de saberes e saberes-fazer através de práticas como a observação e a imitação, foram durante milénios as formas de aprendizagem predominantes²² e subsistem mesmo depois do advento da instituição escolar e da sua expansão nas sociedades modernas ocidentais. No entanto, pelo facto de se basear totalmente na experiência, sendo dificilmente apreensível do exterior, esta forma de aprendizagem é a que mais dificilmente é reconhecível e reconhecida social e institucionalmente.

De facto, ao longo de décadas, nestas sociedades, a forma escolar moderna foi cimentando a sua hegemonia, tornando-se o único contexto válido e socialmente reconhecido de realização de aprendizagens, levando à invisibilidade e à subalternidade dos processos tradicionais de aprendizagem informal. Esta “época dourada da instituição escolar” (Enguita, 2006: 18) corresponde a um período ainda recente da vida das sociedades modernas em que as mudanças são claramente perceptíveis de uma geração para outra e em que à escola cabe a função clara e inequívoca de incorporar a nova geração num mundo diferente do vivido pelas gerações anteriores. Enguita refere-se a esta época como a da mudança intergeracional em que as gerações anteriores já não sendo capazes, por elas mesmas, de guiar as novas gerações no processo educativo, necessitam que uma entidade especializada – a escola - assuma essa função (*idem*: 18).

As últimas décadas veem surgir um novo olhar sobre estas outras formas de aprender. O ritmo da mudança social e o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação proporcionaram mudanças radicais nas formas de aprender e

²¹ Alguns dos instrumentos concebidos no âmbito da pedagogia da alternância têm vindo a ser reutilizados e reformulados nas práticas de educação e formação de adultos e em processos de reconhecimento de competências.

²² Segundo Enguita estas formas tradicionais de aprender e de ensinar configuram a época da mudança suprageneracional em que as mudanças, sendo imperceptíveis de uma geração para outra, permitiam aos mais velhos, por si só, sem necessidade de instituições especializadas, assegurarem a transmissão dos ensinamentos que permitiam aos mais novos a integração na sociedade (Enguita, 2006: 15)

ensinar que extravasam necessariamente os muros da instituição escolar e obrigam a olhar para estes novos modos informais de aprender. Encontramo-nos em plena época de mudança intrageracional (*idem*: 20), em que se configura a crise do sistema educativo, pois a instituição escolar é incapaz de absorver as mudanças vertiginosas e generalizadas que acontecem na sociedade no espaço de poucos anos. Essas transformações “na organização do mercado de trabalho, na gestão empresarial, nas formas de comunicação e de acesso à informação, na estrutura e na vida urbanas, nas configurações e nas relações familiares, nas expectativas e no modo de exercício da cidadania” obrigam “a que a maioria da população adulta, pelo menos nas sociedades ditas avançadas – e, em todo o caso, a uma proporção crescente da população em qualquer sociedade – se readapte a novas condições de vida, de trabalho e de socialização” (*idem*: 20). A formação inicial, assegurada pela escola, perde peso relativamente à formação permanente, ao longo e ao largo da vida, sendo nesta última que passa a residir, cada vez mais, “a aprendizagem dos conhecimentos realmente úteis e aplicáveis no trabalho e na vida social”, correspondendo a escola “à formação e desenvolvimento das capacidades gerais para poder aproveitar, posteriormente, as possibilidades desta. É sua responsabilidade, portanto, assegurar a cada aluno a oportunidade de aprender a aprender”(*idem*: 21). Um novo e inevitável papel atribuído à escola, mais limitado mas fundamental, e um outro olhar às aprendizagens realizadas informalmente.

As aprendizagens realizadas informalmente, presentes ao longo de toda a história da humanidade, ganham, assim, nas sociedades atuais, um novo impulso, tornando-se sobretudo mais visíveis, menos ofuscadas e subjugadas pelo saber escolar. Ganham novos contornos, sobretudo pela mediação incontornável das novas tecnologias, com importantes consequências ao nível da forma de apropriação dos saberes. Os conceitos de *endopédia* e *exopédia* (de Simone, 2012)²³ e o de *operador do saber*, em vez de

²³ Uma abordagem bastante negativa das mudanças ocorridas ao nível dos saberes escolares e dos saberes não escolares, influenciados pelo mundo digital, na atualidade é a do filósofo da educação italiano Raffaele Simone (2012) que reflete sobre a distinção entre formas de aprendizagem tradicionais e formas de aprendizagem atuais, introduzindo os conceitos de *endopédia* e *exopédia*. O conceito de *endopédia* corresponde à situação em que a escola estava fechada sobre si própria, sendo o saber só acessível dentro dela. A escola era, então, regida por um princípio de autoridade forte pois o que era transmitido estava garantido por verificações históricas. Contrapõe depois o conceito de “*exopédia*” que designa a realidade educativa atual (instalada a partir dos anos 1980 com o aparecimento das *youth cultures* e da mundialização). Nesta nova realidade a escola perde o monopólio do saber, perde legitimidade, passando-a a outros contextos em que se valoriza a experiência direta do mundo, o eros precoce, a droga, a

detentor do saber (Blais, Gauchet e Ottavi, 2008)²⁴ são importantes contributos para a análise dessas consequências.

Uma análise da aprendizagem informal deverá ter também em conta as investigações estruturantes sobre aprendizagem, como as que distinguem aprendizagem formal, informal e não formal (Jarvis, 1987), as que se centram sobre os conceitos de modelação social (Bandura, 1986), de aprendizagem experiencial (Kolb, 1984), de aprendizagem autodirigida (Knowles, 1990 [1973]), de aprendizagem transformativa (Mezirow, 1991), de aprendizagem situada (Lave and Wenger, 1991), de aprendizagem incidental (Marsick e Watkins, 1990) e de comunidades de prática (Wenger, 1998). Essas distinções e conceitos são, portanto, tidos em conta na reflexão que se segue sobre as especificidades da aprendizagem informal, nomeadamente os que são emitidos por entidades oficiais com responsabilidades no campo educativo, tidos em conta na reflexão que se segue sobre as especificidades da aprendizagem informal.

viagem, a rejeição dos saberes tradicionais, através das novas tecnologias da comunicação. Para este filósofo da educação, a escola, para sobreviver nestes tempos que lhe são contrários, deveria incorporar a exopédia, servindo-se do mundo digital que, se não for por ela apropriado, é um dos mais poderosos fatores anti-escola. Mas o autor alerta também para as importantes perdas que ocorrem ao nível do saber com o declínio da endopédia por contraponto ao crescimento da exopédia: perde-se a sistematicidade, o enciclopedismo e a ciclicidade que constituíam a estrutura, a moldura do saber escolar. Na exopédia o acesso é errático, fragmentado e sem conexão, sendo que a aprendizagem de nível complexo requerer um cuidado, uma lentidão, uma repetição que a exopédia não assegura.

²⁴ Também Legros (2012) considera que, na sequência da revolução digital, com criação da World Wide Web (que situa em Genebra em 1989), se alterou a relação com o saber, de uma forma muito profunda. Aprender deixa de corresponder a uma integração de competências, a uma formação de si próprio, passando a consistir numa gestão de acessos, sobretudo técnicos, a um stock de conhecimentos e de competências que *saltaram para fora das nossas cabeças*. O conhecimento situado fora do indivíduo exige deste apenas o fornecimento das *chaves de acesso*, dando-se uma substituição do *detentor do saber* pelo *operador do saber*. Esta mudança profunda, que todos vivemos na pele, implica mudanças a vários níveis, nomeadamente ao nível neuronal. Para Le Deuff (2011), embora as pesquisas sobre a memória se contradigam frequentemente, elas revelam de forma inequívoca um aumento da dispersão da atenção com a utilização da *internet*, permitindo concluir da dificuldade de ter atenção concentrada quando se é estimulado em permanência. Este cérebro mais livre, que parece ser o resultado epigénico das mudanças atuais das nossas formas de aprender com recurso às novas tecnologias, pode, no entanto, ser libertador, tornando-nos mais disponíveis para novos usos, uma vez que, com os saberes e as capacidades objetivados podemos por fim concentrar na inteligência inventiva.

1.3.1. Em que consiste a aprendizagem informal?

Um dos nossos pontos de partida para a definição de aprendizagem informal é o conceito de *aprendizagem não escolar* de Afonso (2005) que remete para as aprendizagens que podem ocorrer na escola como fora da escola, “basta que estejamos perante formas de educação e aprendizagem que sejam diferentes daquelas em torno das quais se estrutura a escola tradicional. Dito de outra maneira, mesmo numa escola tradicional pode haver alguns momentos e espaços de educação e aprendizagem (informal e não-formal) que não estejam condicionados pela sequencialidade curricular, pela rigidez da programação, pela avaliação em função da certificação e da classificação, ou pelas assimetrias nas relações entre professores e alunos, apenas para falar em algumas características do paradigma escolar.” (Afonso, 2005: 17)²⁵. Afonso procede aqui a uma distinção entre as aprendizagens formais (as escolares) e as não formais e as informais (as não escolares), independentemente do espaço (escolar ou não) em que ocorrem.

Na Classificação Internacional de Educação (UNESCO, 1997), além desta primeira distinção, encontra-se também a diferenciação entre aprendizagem não formal e aprendizagem informal, uma vez que o conceito de *aprendizagem ao longo da vida* nela proposto inclui os três tipos de aprendizagem. A aprendizagem formal corresponde, pois, à aprendizagem tradicionalmente providenciada por instituições de ensino ou de formação, estruturada (em termos de objetivos de aprendizagem, duração – em tempo – da aprendizagem ou meios/suportes da aprendizagem) e conducente a uma certificação. Por sua vez, a aprendizagem não formal é aquela que não é providenciada por uma instituição de ensino ou formação e que habitualmente não leva à obtenção de uma certificação. No entanto, é estruturada (em termos de objetivos de aprendizagem, duração/tempo de aprendizagem ou meios/suportes de aprendizagem). Por sua vez, a

²⁵ De acordo com este investigador, a sociologia da educação deveria fazer um desvio da escola e dos processos educativos formais, que têm sido desde há muito o objeto privilegiado desta disciplina, enveredando por estes caminhos menos trilhados das aprendizagens não formais e informais: “a sociologia da educação não escolar tem vindo a ganhar novos impulsos através da análise crítica, mais ampla, das evoluções da educação escolar, em alguns casos implicando intencionalmente a reatualização do objeto (tradicional) da sociologia da educação e/ou aprofundando os recentes fatores de crise da escola e a revalorização social dos contextos e processos de aprendizagem informal e não-formal” (Afonso, 2005: 14). É hoje inevitável, segundo ele, “considerar os sentidos e significados da formação e aprendizagem ao longo da vida tendo, entre outros aspetos, que considerar as suas relações e consequências no contexto das chamadas sociedades da aprendizagem e da informação. Este apelo de Afonso espelha a ainda limitada importância atribuída, tanto ao nível das práticas, como das reflexões teóricas (no caso, da sociologia da educação) ao fenómeno das aprendizagens realizadas fora da instituição escolar.

aprendizagem informal é a “resultante de atividades do dia-a-dia relacionadas com o trabalho, família ou lazer. Não é estruturada (em termos de objetivos, duração ou meios de aprendizagem) e não conduz a uma certificação. Pode ser intencional, mas na maior parte dos casos é não intencional ou “incidental”.”

1.3.2. A aprendizagem informal é (sempre) intencional?

No entanto, na recente edição da Classificação Internacional de Educação (UNESCO, 2011), o conceito de aprendizagem informal sofre uma substancial alteração, passando a ser definido como as “formas de aprendizagem que são intencionais ou deliberadas mas não institucionalizadas, sendo menos organizadas e estruturadas que as aprendizagens formal ou não-formal”. Este conceito integra “as atividades de aprendizagem que ocorrem em família, no local de trabalho, na comunidade local e no dia-a-dia, numa base de autoaprendizagem, aprendizagem familiar ou aprendizagem social.”

Consideramos aqui o conceito de aprendizagem informal tal como definido pela UNESCO em 1997, pois, além das aprendizagens informais intencionais, existem efetivamente outras aprendizagens, que se poderão designar como informais incidentais, que decorrem de experiências de vida que não tinham por objetivo aprender alguma coisa mas que levaram a que isso acontecesse. Neste caso, as aprendizagens são produto das atividades do dia-a-dia não concebidas deliberadamente como atividades educativas. Como exemplos destas aprendizagens informais incidentais encontramos aquelas que decorrem de reuniões de trabalho, da audição de um programa de rádio ou da assistência a um programa de televisão.

O conceito de aprendizagem informal, como se percebe pelo anteriormente exposto, é objeto de diferentes interpretações por parte dos organismos internacionais com responsabilidades em matéria de educação. E a maior clivagem entre as definições propostas reside exatamente no facto de algumas só incluírem a aprendizagem levada a cabo de forma deliberada, intencional pelo aprendente, restringindo o ato de aprender àquilo que é previamente assumido como aprendizagem, considerando que “a intenção ou o objetivo de aprender é o ponto crítico que distingue estas atividades de outras que não são de aprendizagem, como as culturais ou as desportivas.” (UNESCO, 2011). Ora restringindo o que é aprendizagem ao que é intencional e propositado, exclui-se tudo o que se aprende “sem se dar por isso”: exclui-se as atividades de aprendizagem situada, como definidas por Lave e Wenger (1991) que são as que “ ocorrem integradas numa atividade, num contexto, numa cultura, que são normalmente não intencionais em vez de deliberadas.”

Embora se compreenda a intenção de objetivar o que se entende por aprendizagem, consideramos que a objetivação implica uma *descomplexificação* da realidade que tem como consequência o seu empobrecimento, a sua simplificação excessiva. De facto, muitas das aprendizagens que realizamos numa base quotidiana não são intencionais e, segundo esta visão estrita, serão sempre invisíveis. Mas essas aprendizagens tornam-se visíveis a partir do momento em que refletimos sobre elas. Sendo dificilmente apreensíveis através de inquéritos extensivos, as aprendizagens não intencionais, decorrentes das experiências ocorridas na vida dos indivíduos, não devem, por esse facto, deixar de ser objeto de investigação, devendo estar o investigador consciente, no entanto, da dificuldade da tarefa a que se propõe: tornar visível o que, até para os próprios aprendentes, é invisível. Desocultar o que se encontra oculto.

A definição proposta em 1996 por Watkins e Marsick adequa-se à forma como aqui se encara a aprendizagem informal e a sua relação com a aprendizagem intencional, contribuindo para apoiar a tarefa de desocultação a que nos propomos:

A aprendizagem informal, categoria que inclui a aprendizagem incidental, pode ocorrer num espaço institucional, mas não ocorre tipicamente na sala de aula nem é muito estruturada, e o controle sobre a aprendizagem encontra-se nas mãos do aprendente. A aprendizagem incidental define-se como um subproduto de uma outra atividade, como a realização de uma tarefa, a interação interpessoal, a experienciação de uma cultura organizacional, aprendizagem por tentativa e erro, ou mesmo de aprendizagem formal. A aprendizagem informal pode ser deliberadamente incentivada por uma organização ou pode ocorrer apesar de um ambiente pouco propício à sua ocorrência. A aprendizagem incidental, por seu lado, ocorre quase sempre sem que as pessoas dela estejam conscientes. (Watkins e Marsick, 1996: 12.)

1.3.3. A aprendizagem informal é (apenas) uma aprendizagem de saberes práticos?

É frequente associar-se a aprendizagem informal ao conhecimento empírico e a aprendizagem formal ao conhecimento científico, associação que remete para uma outra relação dialética importante na história do conhecimento humano: a que se estabelece entre empiria e ciência.

Foi Bachelar quem, em 1934, avançou o conceito de *ruptura epistemológica* para marcar a cisão entre o conhecimento científico e o conhecimento decorrente do senso comum (ou representações). Segundo o filósofo, tratava-se de uma ruptura nos planos do conteúdo e processual que só poderia dar origem a uma *pedagogia da retificação ou da*

refutação em que as representações eram consideradas obstáculos à formação de conhecimentos científicos, devendo, por isso, ensinar-se contra as representações e não com elas. Na mesma linha de pensamento, os pedagogos “da refutação”, dos quais se destaca Lesne (1977), rejeitam radicalmente o postulado de uma possível geração espontânea dos conhecimentos científicos e de um prolongamento natural entre conhecimento empírico (“representação”) e conhecimento científico. Esta corrente filosófica e pedagógica defende que se conhece contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal feitos e que “aceder à ciência é aceitar uma mutação brusca que deve contradizer o passado” (Bachelard, 1934).

Uma outra via de encarar a relação entre conhecimento empírico e conhecimento científico surgiu com Giordan e De Vecchi (1987), que se insurgem contra o excesso de uma pedagogia da refutação. Para eles, com efeito, o reconhecimento da rutura epistemológica não implica uma pedagogia que se contentaria em fazer emergir as representações dos aprendentes apenas com o fim de as refutar e de as desqualificar em seguida face aos conhecimentos científicos a ensinar. Consideram que, pelo contrário, é exatamente através do confronto dialético contínuo entre as duas explicações (a contida nas representações do aluno e a proposta de quem ensina) que as representações poderão ser ultrapassadas por retificações sucessivas. As representações nem sempre constituem obstáculos à aprendizagem e o seu estatuto epistemológico de “erro” pode ser extremamente relativo em certos casos. Assim, para estes autores, deve aprender-se ora contra ora com as representações.²⁶

Mas, voltando à rutura epistemológica, esta define o conhecimento empírico como aquele que, sendo desenvolvido pelos indivíduos através do contacto direto e quotidiano com a realidade e transmitido de geração em geração, é o produto de uma elaboração espontânea e superficial da razão. Tem como principais características o facto de ser ametódico (baseia-se na experiência quotidiana feita sem planeamento rigoroso), assistemático e fragmentário (não estabelece conexões entre conhecimentos), particular

²⁶ Esta corrente está alinhada com o paradigma do equilíbrio de Piaget (1977, 1991 [1970]), no qual os conhecimentos anteriores do sujeito são encarados como uma matriz, uma estrutura de acolhimento, a partir da qual os elementos de informação novos são necessariamente apreendidos (assimilados). Quando estas informações novas entram em conflito com a estrutura de acolhimento ativada, esse movimento de assimilação pode conduzir, num determinado momento, a uma transformação (acomodação) dessa mesma estrutura. Nesta perspetiva, só pode haver aprendizagem com e, ao mesmo tempo, contra os conhecimentos prévios do sujeito, uma vez que a aprendizagem (a acomodação numa estrutura de acolhimento) supõe que haja, no mínimo, em simultâneo assimilação de informação nova pela estrutura de acolhimento e conflito entre esta e aquela.

(liga-se sempre a um aspeto da realidade a partir do qual são feitas generalizações apressadas e imprecisas), subjetivo (depende de juízos pessoais a respeito das coisas, variando de indivíduo para indivíduo), dogmático (os seus conhecimentos são tidos como um conjunto de certezas - crenças, preconceitos, estereótipos, etc), pragmático (é orientado essencialmente para a ação, para a prática, para a eficácia da ação) e com valor utilitário (interessa-se essencialmente pelo “como fazer” e não pelo “porquê”).

Nos contextos informais que podem ser muito diversos (família, trabalho, grupo de amigos, associações, autoaprendizagem através de computador/*internet*, bibliotecas) adquirem-se, de facto, muito frequentemente conhecimentos e competências de base não-científica/empírica que, numa perspetiva de rutura epistemológica, são menos *válidos* que os conhecimentos científicos adquiridos por via formal, sobretudo através da instituição escolar.

Confrontando esta visão polarizada do conhecimento, existe uma outra abordagem que considera que os diferentes tipos de conhecimentos são válidos e que a fronteira entre conhecimento empírico e conhecimento científico não é estanque. Nessa visão, integrada no pensamento educativo de Paulo Freire (1972, 1996), considera-se que os adultos, nomeadamente os pouco ou não escolarizados, são portadores de saberes válidos, adquiridos ao longo do seu percurso de vida e que lhes garantiram a sua inserção em contextos familiares, profissionais e sociais. Todos nós aprendemos, adquirimos saberes de vários tipos ao longo da nossa vida, do nosso processo de socialização, de forma mais ou menos informal. Essa aprendizagem é encarada como um contínuo realizado ao longo de um percurso de vida, não se atribuindo valoração diferente às aprendizagens formais e às informais.

Independentemente do *valor* que lhes é atribuído, o facto é que os conhecimentos teóricos transmitidos pelas instituições de ensino e os saberes decorrentes de práticas são diferentes. Estes últimos são saberes contextualizados, nem sempre passíveis de explicitação e de objetivação. Como refere Lahire (1993b: 51), “os saberes práticos podem ficar invisíveis aos olhos dos seus próprios portadores”. Os saberes resultantes de práticas raramente se manifestam sob a forma codificada do saber, através do discurso verbal ou escrito. Por isso são muito difíceis de apreender. Tanto por quem os detém como por quem os investiga. Parecem opacos, estreitamente ligados à prática, à situação, à experiência, dificilmente extraíveis, objetiváveis, concetualizáveis.

Nesta linha de pensamento, Cavaco (2009: 655) afirma que “o saber resultante da experiência é um saber-empírico, endógeno, operatório e precário (...) porque está intimamente ligado às situações concretas.”. É o caso dos saberes rotineiros, mecânicos, postos em ação de modo automático, que constituem “saberes tácitos associados à

opacidade da experiência”. Situados ao nível do inconsciente, na maioria das vezes, não são objeto de reflexão e de formalização. “Só um trabalho de reflexão sobre a ação permite que a partir deles possa haver transferência, generalização, abstração e conceptualização”. (*idem*: 655). Como refere Courtois (1992: 99, citado por Cavaco, 2009: 655), “o que é verbalizável constitui apenas uma parte dos saberes experienciais”, sendo o implícito e o subentendido mais que a parte passível de ser dita (*idem*: 655)

A natureza das aprendizagens realizadas - saberes teóricos ou saberes decorrentes de práticas – está muito relacionada com a sua forma: os saberes *teóricos* aprendem-se sobretudo em contextos formais, os saberes decorrentes de práticas sobretudo em situações informais. Mas atualmente, face à multiplicação de formas de divulgação do saber científico e à facilidade de acesso proporcionada pelos meios tecnológicos, esta relação deixou de ser simples e direta. Se, por um lado, a instituição escolar tenta incorporar crescentemente, seguindo a proposta centenária de Dewey, a experiência dos alunos, trazendo experiência e saberes práticos para a sala de aula, por outro lado, o campo da aprendizagem informal alarga-se até limites insuspeitados há alguns anos atrás. Nas sociedades contemporâneas, com a divulgação da cultura científica através de meios tecnológicos crescentemente partilhados por todos, é cada vez maior a possibilidade de se realizarem em contextos informais, aprendizagens conducentes à aquisição de saberes teóricos. Estes são, portanto (e paradoxalmente?), *saberes teóricos adquiridos informalmente*.

A comum diferenciação entre aprendizagem experiencial (sobretudo ligada ao saber-fazer) realizada em contextos informais e a aprendizagem teórico-científica realizada em contextos formais (conducente aos saberes teóricos) parece-nos, pois, carecer, atualmente, de capacidade para explicar cabalmente o fenómeno da aprendizagem informal.

1.4. Competências reconhecíveis: uma tradução formal do informal

1.4.1. Explorando os diferentes tipos de saberes

Como se caracterizam, então, os diferentes tipos de saberes? A tipologia estabelecida por Malglaive (1995 [1990]) fornece-nos elementos concetuais importantes para a diferenciação dos saberes. O autor divide, num primeiro momento, os dois principais tipos de saber:

- i) O saber, relativo ao pensamento, ligado ao mundo simbólico que é constituído

pelas concepções construídas pelo homem, as quais passam a integrá-lo, apenas quando formalizadas e expressas na linguagem, sob a forma de palavras, símbolos e sinais. O mundo simbólico desempenha um papel fundamental de articulação entre as estruturas lógicas mentais dos indivíduos e as ações concretas de trabalho. A “via simbólica de aquisição de conhecimentos” concretiza-se em trocas de informações e de significações com os outros (Malglaive, 1995 [1990]: 24).

- ii) O saber-fazer, relativo à ação, ligado ao mundo material que é constituído por matéria, concretizando-se, por exemplo, em produtos. A “via material de aquisição de conhecimentos” corresponde às experiências preceptivas que resultam do confronto direto com este mundo material.

Em ambos os casos, a linguagem constitui o suporte fundamental de verbalização das percepções e das concepções. Na esfera da aprendizagem, esta dualidade traduz-se na distinção entre o “mundo conhecido do sujeito”, relativo ao conhecimento de que este dispõe e armazena na sua memória e o “mundo concebido do sujeito”, que resulta de um processo de elaboração cognitiva a partir das informações recolhidas no mundo conhecido (*idem*: 23).

Aprofundando estes dois grandes tipos de saberes, Malglaive define quatro tipos mais específicos:

- iii) Saber teórico – saber que “dá a conhecer as leis de existência, de constituição, de funcionamento do real” (*idem*: 70). Não se relaciona diretamente com a prática, não assume um carácter normativo, nem fornece indicações relativas aos objetivos da ação ou aos meios a utilizar para a concretizar. Constitui, no entanto, o fundamento indispensável à eficácia dos saberes procedimentais que, esses sim, regulam a ação de forma direta. O saber teórico não se aplica na prática: investe-se nela de forma simbólica a partir das representações dos sujeitos, que o mobilizam para poderem agir. Se, por um lado, o saber teórico se estrutura no domínio do mundo simbólico, independentemente da prática, sendo desta forma que garante a sua objetividade e reflexividade, por outro lado, se não for investido na ação, corre o risco de se tornar inútil, na medida em que pode ser objeto de um processo de estagnação. A relação da teoria com a prática garante à primeira uma evolução e dinamismo constantes e fornece à segunda o fundamento para agir eficazmente. Como afirma o autor, “a prática (...) é consumidora de teoria” (*idem*: 73). Os saberes teóricos desempenham, assim, um triplo papel face à prática: em primeiro lugar, facultam os conteúdos fundamentais relativos às várias vias possíveis de orientação da ação; em segundo lugar, permitem uma economia

de recursos e de operações a vários níveis, pois fornecem informação acerca dos procedimentos de forma simbólica, prévia à sua concretização no mundo material; finalmente, proporcionam um controlo permanente da prática, pois dão a conhecer as leis, os procedimentos e as vias possíveis das suas transformações ao longo da ação concreta (*idem*: 71-72). Contudo, na ação que ocorre no mundo material, cada indivíduo procede a uma seleção dos saberes teóricos que, a cada momento, nela investe, garantindo, assim, a sua eficácia. Esta seleção pressupõe um trabalho de racionalização dos procedimentos da ação e a criação de modelos formalizados, o qual só é executável se houver um investimento da teoria na prática. De outro modo, a prática acaba por se reproduzir incessantemente, sem ser objeto de qualquer transformação, rotiniza-se e, tal como a teoria (ainda que sob outro prisma), estagna.

- iv) Saberes procedimentais - são relativos aos procedimentos e planos de ação acerca das práticas, constituindo guias fundamentais para a ação, pois fornecem indicações formais de como se deve agir.
- v) Saberes práticos - são saberes muito menos estruturados que os teóricos e os procedimentais. Resultam da ação, visando garantir a sua eficácia e a prossecução dos efeitos desejados e previstos ao nível simbólico. Procuram, ainda, dominar efeitos não previstos, que só surgem na ação concreta, os quais podem ser devidos à existência de lacunas nos procedimentos (Malglave, 1994: 157).
- vi) Saberes-fazer – Relativos à manifestação da ação humana, podendo assumir contornos simbólicos ou materiais, quando dizem respeito, respetivamente, aos saberes teóricos ou aos saberes práticos. O saber-fazer é relativo à prática, independentemente do tipo de inter-relações que se estabelecem, por seu intermédio, entre os diversos tipos de saberes. O autor refere o facto de o saber-fazer ser equiparado, em determinadas abordagens, ao domínio de uma determinada esfera de competências, de especialização e, noutras, às “*skills*”, ou seja, à realização do trabalho com o recurso a habilidades e truques profissionais. Na sua perspetiva, o saber-fazer contempla dois tipos de ações: atos disponíveis que podem ser aplicados, na medida em que foi testada a sua eficácia; atos potenciais que permitem ao indivíduos fazer face a situações novas. Trata-se de um tipo de saber aplicado na ação de transformação do objeto e na concretização do seu estado final em cada situação concreta, remetendo para a “cinética do ato” (*idem*: 82). Permite, ainda, a mobilização dos saberes procedimentais, ou seja, a aplicação de procedimentos. A concretização do ajustamento dos procedimentos

aos objetos pressupõe a mobilização do saber prático.

1.4.2. Dos saberes às competências

Malglaive não utiliza na sua abordagem o conceito de competência. A atual centralidade atribuída às competências parece ter sido, segundo Ávila (2008), quase sempre acompanhada de uma remissão para segundo plano de outras noções, como a de qualificações (na esfera do trabalho) e a de saberes (na esfera educativa). Mas não há competências sem saberes, sendo compatível a sua articulação enquanto produtos dos processos de aprendizagem levados a cabo pelos indivíduos: as competências são “saberes em uso” (Malglaive, 1994: 125) ou capacidades de utilização dos saberes para resolver problemas, construir estratégias ou tomar decisões (Perrenoud, 2003:13). A diferença entre saberes e competências é que, enquanto os primeiros têm vida por si só, em abstrato, as competências só se podem realizar na ação, constituindo um atributo que não pode ser medido, a não ser numa dada situação. Para resolver um determinado problema, um indivíduo recorre aos vários tipos de saber de que dispõe internamente (teóricos, procedimentais, práticos e saberes-fazer), em conjunto, ou selecionando alguns, conforme a natureza do problema que pretende solucionar (Ávila, 2008).

As competências resultam, pois, da conjugação de diferentes saberes, aprendidos de diversas formas e da sua utilização como recursos na realização de uma determinada ação.

1.4.3. Competências-chave ou competências contextualizadas

As competências individuais são sempre contextualizadas, social e historicamente, uma vez que são acionadas em contextos específicos, para resolução de questões específicas. A sua importância relativa depende, em grande parte, do contexto em que se inserem e do qual emergem, pois as características das sociedades contemporâneas implicam que o domínio de algumas competências seja mais necessário (do que o domínio de outras) à plena integração dos indivíduos. Assim, em cada tempo histórico e em cada contexto específico pode ser identificado um conjunto de competências transversais ou competências-chave (Ávila, 2008).

Dadas as características das sociedades contemporâneas, nas quais o conhecimento e a informação estruturam decisivamente a vida social, a capacidade de usar informação escrita tornou-se uma capacidade vital para os indivíduos. Como afirma Ávila (2008: 83), “face à forte presença de materiais escritos nas sociedades contemporâneas, e atendendo às potencialidades cognitivas e reflexivas da escrita, a

literacia constitui uma competência transversal decisiva, sem a qual a aquisição de outras competências (ao longo da vida, e em diferentes contextos da vida) pode ficar comprometida”. Scott Murray afirma que, de todas as competências, a literacia é a mais importante, podendo ser pensada como a “cola”, ou elemento aglutinador, que interliga as outras competências e, sobretudo, como a competência que possibilita a aprendizagem ao longo da vida (Murray, 2003:159, citado por Ávila, 2008:114-115).

1.4.4. Equivalências entre as aprendizagens formais e as informais

O estabelecimento de comparações entre as aprendizagens realizadas informalmente e as aprendizagens formais de base teórico-científica é um processo complexo. A multiplicidade e a interdisciplinaridade dos saberes adquiridos experiencialmente tornam-nos dificilmente encaixáveis numa organização concetual por disciplinas. O problema é mais complexo quando se comparam saberes em ação, ou saberes-fazer com saberes teóricos. Como afirma Charlot, “a aprendizagem dos enunciados não é equivalente à aprendizagem da atividade, uma pessoa pode explicar todos os enunciados para nadar corretamente mas não saber nadar e o inverso também acontece” (Charlot, 2002: 80). A linguagem tem de entrar como mediadora entre a ação e abstração, como meio de explicitação. Mas, como refere Lahire (1993a: 29), “é difícil para os operários explicarem o seu trabalho, explicarem por palavras o que fazem na prática”. Porque os processos de aprendizagem através dos quais adquiriram esses saberes-fazer foram a observação e imitação, a tentativa e erro, processos diferentes daqueles que ocorrem num processo de aprendizagem formal, mais sistemático e organizado. No primeiro caso, a linguagem entra no processo pontualmente, apoiando a demonstração dos procedimentos, no segundo caso é o meio principal através do qual o processo de aprendizagem se desenvolve. Voltando a Lahire e aos operários, os saberes que estes possuem são “um misto de saberes construídos com os outros e de saberes que resultam de uma *bricolage* realizada por si próprios na experiência de trabalho” (Lahire, 1993a: 48). Assim, a explicitação das práticas é algo sem sentido, porque “o trabalho não se mostra, faz-se” (Lahire, 1993a: 31).

Embora difícil, é possível a *tradução formal do informal* (Ávila, 2008). Partindo da definição das competências cujo domínio é considerado fundamental num determinado patamar de qualificação escolar e para o exercício de uma determinada profissão, é possível criar listagens exaustivas (ou referenciais) que esmiúcem todas as tarefas inerentes a cada uma dessas competências-chave. E, uma vez que a competência é uma qualidade apenas mensurável a partir do exterior, torna-se necessário procurar as suas

manifestações em atos e comportamentos, sendo fundamental registá-los de forma inequívoca através de comprovativos.

A natureza desses comprovativos é, em nosso entender, o cerne da questão da tradução formal do informal, porque se liga à questão da credibilidade dos dispositivos de validação de competências (a cuja análise se procederá detalhadamente na Parte II deste trabalho). Sendo imprescindíveis os comprovativos, a sua natureza pode e deve ser muito diversa, pois só assim pode abarcar toda a complexidade da experiência humana, toda a diversidade contida nos modos informais de aprender. Documentos comprovativos por parte de entidades empregadoras, associativas e outras são os mais evidentes. Mas também registos escritos (ou orais-gravados) por aprendizagem realizada, fotografias legendadas, filmes. Tudo o que sirva de suporte para a tarefa de demonstração do saber e competências detidos por parte do seu detentor que os pretende ver formalmente traduzidos.

A abordagem biográfica – baseada na narrativa da história de vida do ponto de vista das aprendizagens realizadas e das competências adquiridas – é um excelente meio de explorar, identificar e integrar as competências, potenciando a reflexão sobre elas, mas sempre – e só – se forem postos em prática mecanismos paralelos de registo/comprovação dessas competências. Pois só assim deixa de fazer sentido o discurso de quem exige exames e provas aos adultos que se propõem ao reconhecimento das suas competências.

Também se nos afigura ser fundamental a ligação entre esta identificação comprovada de competências e a identificação de lacunas, passível de ser colmatada com formação à medida²⁷. Sobre esta questão refletir-se-á também mais à frente, no presente trabalho, mas cabe aqui enfatizar a importância da existência de referenciais de competências, por nível de escolaridade, de qualificação e por profissão, de forma a proporcionar um auto (e hetero)-balanço de competências aos candidatos, permitindo-lhes identificar as competências por eles dominadas e as que lhes falta dominar, encurtando caminhos desnecessariamente longos de formação para acesso a uma

²⁷ Um instrumento concebido segundo esta lógica é o Catálogo Nacional de Qualificações que integra centenas de qualificações agrupadas em dezenas de áreas de educação e formação. Nele estão definidas em pormenor as diferentes vias de adquirir uma qualificação correspondente a um perfil profissional: através de formação ou através do reconhecimento de competências previamente adquiridas, ou através de um percurso misto entre ambas. Integra, para cada saída profissional, além dos referenciais de formação, os respetivos referenciais de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais (conjunto de instrumentos de avaliação a serem postos em prática no âmbito dos processos RVCC profissionais).

certificação, fazendo entretanto justiça ao caminho de aprendizagem por eles anteriormente trilhado.

1.5. Em síntese

No presente capítulo, com o objetivo de trazer luz sobre a aprendizagem e as várias formas de que esta se reveste, foram confrontadas diferentes perspectivas teóricas e equacionados conceitos relativos à aprendizagem formal, não formal e informal.

Partiu-se da dialética (transversal à história do conhecimento) entre o papel da experiência e das nossas estruturas cognitivas na forma como apreendemos a realidade e, que é o que aqui nos interessa perceber, como aprendemos. Aprofundou-se a relação entre a possibilidade individual de realizar aprendizagens e as condições objetivas dos contextos sociais que as condicionam, considerando um processo de aprendizagem como uma pausa reflexiva (no sentido que lhe é atribuído por Lahire, 2001), como momento de descontinuidade nas ações não refletidas do nosso quotidiano, potenciador da reflexividade individual. Consideraram-se também as variáveis e dimensões que intervêm de forma significativa nos processos de aprendizagem, que ocorrem a nível formal, não formal ou informal ao longo das vidas dos indivíduos e, no caso deste último modo de aprendizagem, discutiram-se as implicações decorrentes do facto de se tratar de processos de difícil apreensão, implicando um trabalho complexo e exaustivo de *desocultação*. Abordou-se ainda a questão de ser importante ultrapassar a associação simplificadora entre aprendizagens formais e saberes teóricos e entre aprendizagens informais e saberes práticos, propondo que sejam tidos em conta, para efeitos de investigação e validação de competências, os *saberes teóricos adquiridos informalmente*, em crescimento exponencial nas sociedades do conhecimento nas quais se multiplicam as formas e suportes de divulgação da cultura científica. Finalmente, reconhece-se a possibilidade e a necessidade social de *traduzir formalmente o informal*, através da conceção de instrumentos bem fundamentados teoricamente, inovadores e dinâmicos que permitam abarcar toda a complexidade da experiência humana, toda a diversidade contida nos modos informais de aprender.

CAPÍTULO II

APRENDIZAGEM FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL NA EUROPA. UMA ANÁLISE A PARTIR DO INQUÉRITO À EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS COORDENADO PELO EUROSTAT

Contar todas as papoilas de um trigal é a mais linda
conta que se pode fazer
Dizer apenas música, quando se ouve um pássaro,
pode ser a mais bela redação do mundo.

José Carlos Ary dos Santos, *Obra poética*, 1984

Tendo sido enquadradas, no capítulo anterior, as questões relativas às diferentes modalidades de aprendizagem, encontramos-nos em condições de analisar os elementos estatísticos disponíveis sobre essas mesmas modalidades, aprofundando aquele que é o objeto da presente investigação: a aprendizagem informal. Esses elementos estatísticos que permitem um olhar macro sobre o fenómeno da aprendizagem na população adulta resultaram da realização do Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA), em 2007 e 2011, sob as orientações metodológicas e de conteúdo do EUROSTAT, nos vários países que integram a União Europeia.

2.1. O Inquérito Europeu à Educação e Formação de Adultos (2007 e 2011): objetivos, metodologia e conceitos

O Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA) teve como objetivo principal analisar a participação dos adultos em atividades de aprendizagem formal, não formal e informal. Para tal, os europeus foram questionados sobre as atividades de educação formal e não formal, bem como de aprendizagem informal, nas quais tivessem estado envolvidos nos 12 meses imediatamente anteriores ao momento da inquirição. Em Portugal, este inquérito foi realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), por duas vezes: a primeira vez em 2007 e a segunda entre Outubro de 2011 e Janeiro de 2012.

Em 2007, o âmbito etário de referência da população inquirida foi dos 18 aos 64

anos. Em 2011 alargou-se a indivíduos entre os 18 aos 69 anos.²⁸ Ambos os inquéritos partilham os mesmos conceitos de aprendizagem formal, não formal e informal, embora a formulação das questões com eles relacionadas tenha sofrido algumas alterações.

Quadro 2-1. Conceitos de aprendizagem formal, não formal e informal nos IEFA 2007 e 2011

IEFA 2007 e IEFA 2011	Aprendizagem formal	Aprendizagem não formal	Aprendizagem informal
Conceitos	Educação ou formação ministradas em instituições de educação e formação, em que a aprendizagem é organizada, avaliada e certificada sob a responsabilidade de profissionais qualificados. Constitui uma sucessão hierárquica de educação ou formação, na qual a conclusão de um dado nível permite a progressão para níveis superiores	Formação que decorre normalmente em estruturas institucionais, devendo conferir um certificado de frequência de curso. Esta certificação não é, normalmente reconhecida pelas autoridades nacionais, não permitindo a progressão na sucessão hierárquica de níveis de educação e formação	Formação que decorre das atividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família, a vida social ou o lazer. Normalmente tem lugar fora das estruturas institucionais, decorrendo num ambiente de aprendizagem que o aprendente (ou outra pessoa) pode organizar e estruturar livremente. Não confere certificação, embora as competências adquiridas por esta via possam vir a ser submetidas a processo de validação e certificação.

Fonte: Documentos Metodológicos IEFA 2007 e IEFA 2011

A definição de aprendizagem informal comum aos dois inquéritos corresponde, em nosso entender, e na sequência do que foi debatido no capítulo anterior, a uma abordagem demasiado restritiva do fenómeno em causa: apenas considera as aprendizagens “intencionais”, deixando de fora do conceito as aprendizagens informais que tenham ocorrido de modo não deliberado ou não intencional²⁹ Mas é à luz desta definição que devem ser interpretados os resultados destes inquéritos. No presente capítulo apresenta-se a análise aos dados que foi realizada em dois níveis, visando diferentes objetivos:

O primeiro nível consiste num esforço de comparação das respostas dadas pelos portugueses com as dos restantes europeus. Pretende-se obter, deste modo, um retrato

²⁸ O EUROSTAT exigiu aos países que a recolha de dados fosse relativa aos indivíduos com idades compreendidas entre os 24 e os 64 anos. Cada país podia, desde que cumprisse este requisito, alargar para cima ou para baixo o intervalo etário de recolha (como fez Portugal).

²⁹ Como foi evidenciado em detalhe no capítulo anterior, o conceito de aprendizagem informal tem sido objeto de diferentes interpretações por parte dos organismos internacionais com responsabilidades em matéria de educação. A maior clivagem entre as definições propostas tem a ver com a inclusão ou não das aprendizagens realizadas de forma não deliberada, incidental, sem que o objetivo de aprender alguma coisa estivesse estabelecido à partida pelo aprendente.

comparado dos vários países e também identificar as principais tendências registadas entre 2007 e 2011, para a aprendizagem formal e não formal. Refira-se que, relativamente à aprendizagem informal, a comparação entre países apenas é possível, por enquanto, para o ano de 2007.

O segundo nível de análise pretende aprofundar a leitura da realidade portuguesa no que diz respeito à aprendizagem informal. Assim, partindo das bases de dados (microdados) relativas a Portugal (2007 e 2011)³⁰, foram examinadas algumas linhas e pistas de investigação ainda não exploradas. Através da utilização de ferramentas de análise multivariada foi possível, nomeadamente, perceber de um modo integrado os principais determinantes da aprendizagem informal em Portugal.

2.2. Aprendizagem formal e não formal, em Portugal e na Europa

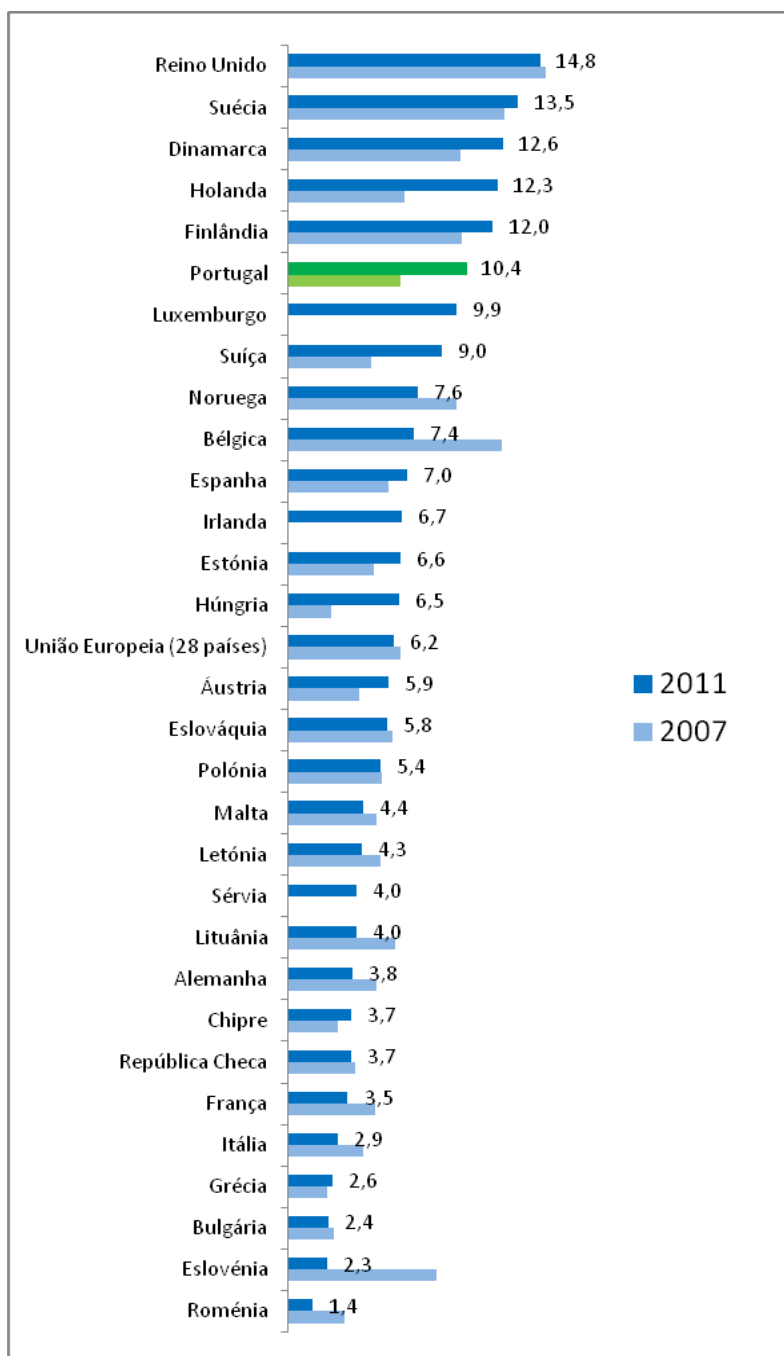
Aprendizagem formal

Começando por comparar os resultados mais atualizados dos vários países no que se refere às taxas de participação da população, com idades entre os 24 e os 64 anos, em atividades de aprendizagem formal, percebe-se, antes de mais, que estamos perante uma modalidade de aprendizagem que abrange segmentos muito reduzidos dos adultos.

Tomando por referência o ano de 2011, as taxas de participação nesta modalidade de aprendizagem praticamente não têm expressão em países como a Roménia, a Eslovénia e a Grécia e só ultrapassam ligeiramente na Dinamarca, Holanda, Suécia, Reino Unido e Portugal. A posição relativa de Portugal é um dos aspetos que mais se destaca na leitura deste gráfico, evidenciando de forma clara o esforço que o país desenvolveu, nos últimos anos, relativamente à melhoria da qualificação escolar da população adulta. Com efeito, Portugal foi um dos países que mais viu crescer a sua taxa de participação em aprendizagem formal entre 2007 e 2011 (em cerca de 4%).

³⁰ A base de microdados relativa à aprendizagem informal no ano de 2011 só foi disponibilizada pelo INE na fase final de realização do presente trabalho, pelo que os dados não foram explorados de forma exaustiva, mas permitem analisar algumas tendências genéricas da evolução verificada entre 2007 e 2011.

Figura 2-1. Participação em atividades de aprendizagem formal, por país, 2007 e 2011



Nota: Valores percentuais apresentados para 2011; países ordenados por ordem decrescente das taxas de participação em 2011; a Croácia e a Turquia não estão representadas, uma vez que só apresentam dados para 2007.

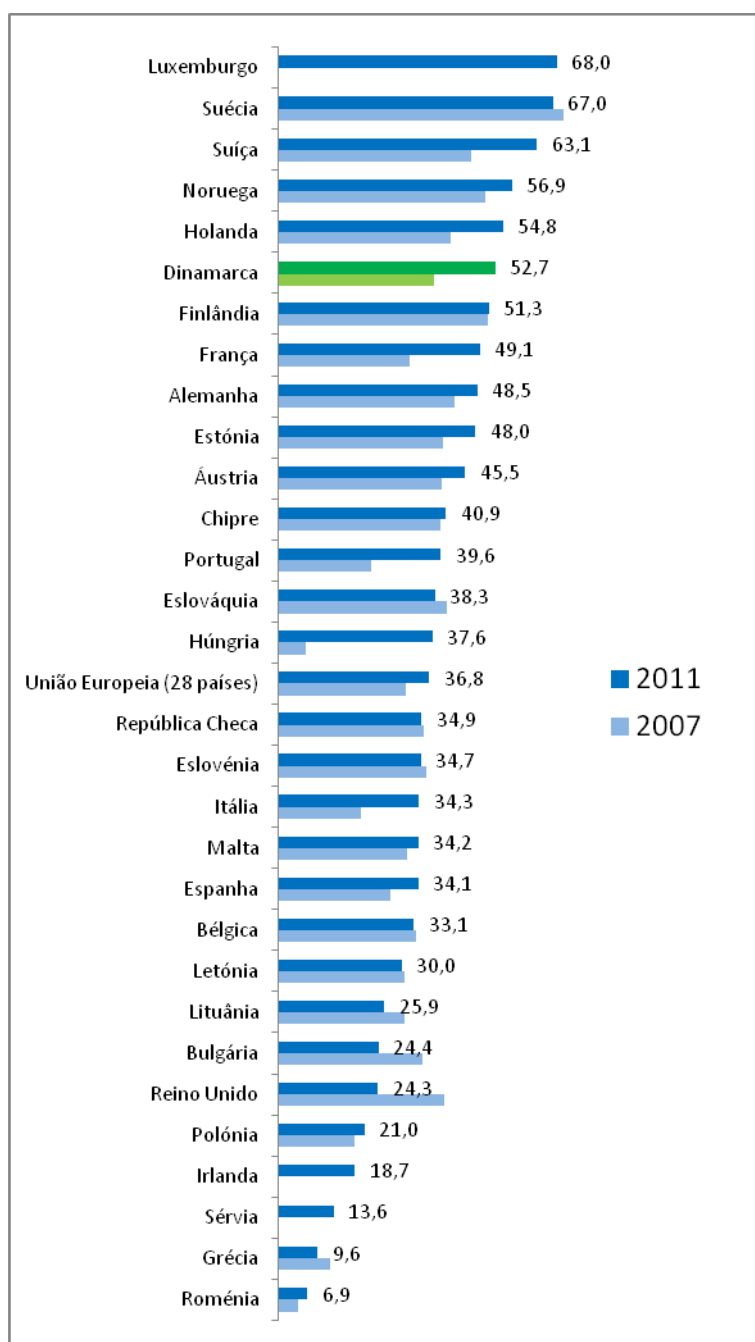
Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007 e 2011. Dados atualizados pelo Eurostat a 09.12.2013.

Aprendizagem não formal

Tendo ainda por referência o ano de 2011, e passando à participação em atividades de aprendizagem não formal, verifica-se que, na generalidade dos países, as taxas de participação são, como seria de esperar, bastante mais elevadas do que as relativas à aprendizagem formal. Os valores situam-se acima de 50% para países como o Luxemburgo, a Suécia, a Suíça, a Noruega, a Holanda, a Dinamarca e a Finlândia e abaixo dos 10% na Grécia e na Roménia. São diferenças muito expressivas, que espelham e refletem as fortes desigualdades entre países quanto ao envolvimento da população adulta em processos de aprendizagem ao longo da vida.

A posição de Portugal evidencia, uma vez mais, as dinâmicas ocorridas nos últimos anos relativamente ao envolvimento da população adulta em atividades de aprendizagem. Em Portugal, quase 40% dos inquiridos declararam, em 2011, ter estado envolvidos neste tipo de ações. Trata-se de um valor relativamente elevado, sobretudo quando comparado com o que havia sido registado em 2007: nesse ano apenas 22,5% dos inquiridos confirmaram a participação em atividades de aprendizagem não formal. Apenas a Hungria registou, no mesmo período tempo, um aumento superior.

Figura 2-2. Participação em atividades de aprendizagem não formal, por país, 2007 e 2011



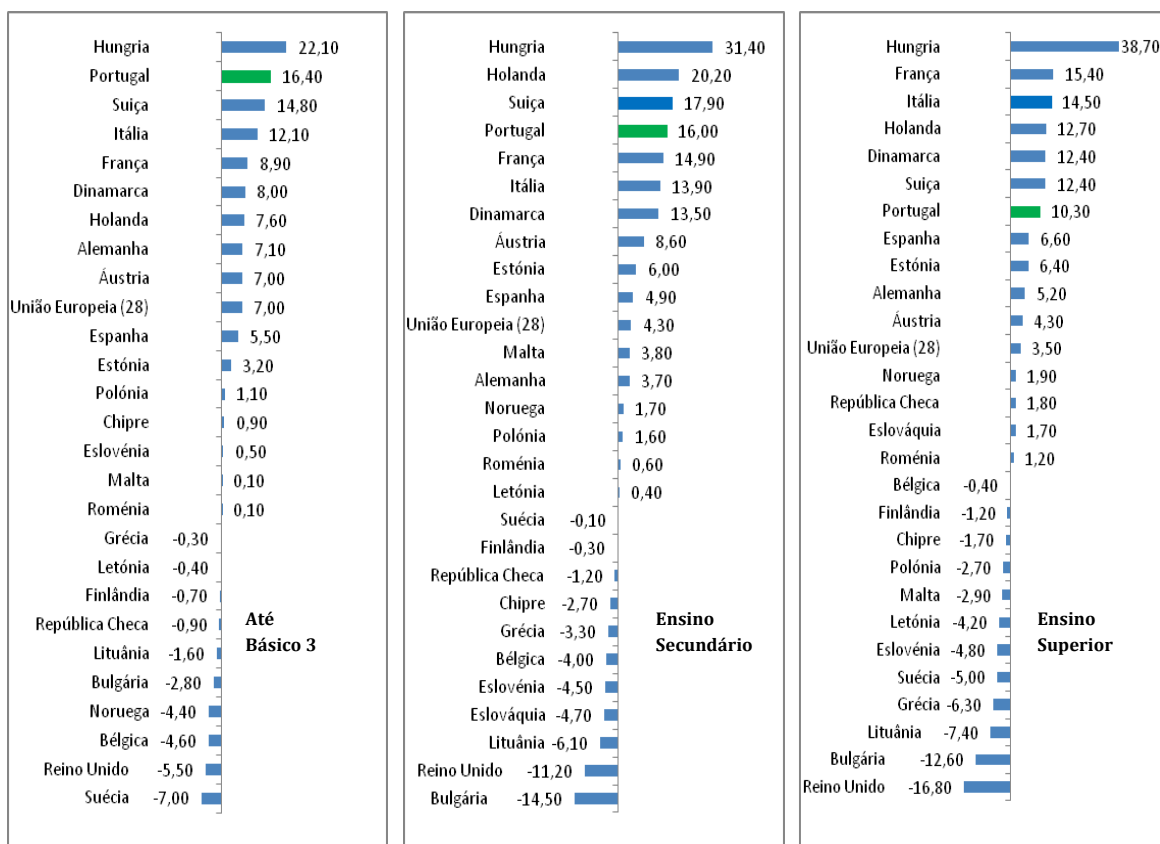
Nota: Valores percentuais apresentados para 2011; países ordenados por ordem decrescente das taxas de participação em 2011; a Croácia e a Turquia não estão representadas, uma vez que só apresentam dados para 2007.

Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007 e 2011. Dados atualizados pelo Eurostat a 09.12.2013.

Perante estes resultados, é necessário considerar algumas das características da evolução registada. Uma questão que se coloca de imediato consiste em perceber quais os inquiridos que protagonizaram esta mudança. Será ela transversal ao conjunto dos adultos, ou abrangerá predominantemente segmentos específicos? Procurou-se compreender o fenómeno atendendo à escolaridade dos inquiridos.

Antes de se apresentarem os resultados é importante recordar os contornos da relação entre escolaridade e participação em processos de educação e formação ao longo da vida. Ao contrário do que se poderia supor, de um modo geral são os indivíduos com níveis de qualificação escolar mais elevados aqueles que mais se envolvem, no decurso da sua vida, e em diferentes contextos, em atividades que proporcionam experiências de aprendizagem. Quer isto dizer que aqueles que detêm recursos escolares e competências mais reduzidos tendem a encontrar múltiplos obstáculos, objetivos e subjetivos, que, em conjunto, os afastam das dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida. Este é um fenómeno que atravessa todos os países, considerando-se, por isso que, para o contrariar, são necessárias políticas especialmente orientadas para potenciar a participação de todos aqueles que tendem a ficar cada vez mais afastados do acesso ao conhecimento e a competências consideradas decisivas para responder aos desafios e exigências das sociedades contemporâneas. Neste quadro de profundas desigualdades no acesso à aprendizagem formal e não formal por parte dos adultos menos escolarizados, importa então perceber em que medida a evolução positiva registada em Portugal entre 2007 e 2011 as reforça ou mantém. As figuras 2-3, 2-4 e 2-5 permitem um olhar sobre este tema.

Figura 2-3, Figura 2-4, Figura 2-5. Diferença entre a percentagem de participação em atividades de aprendizagem formal ou não formal em 2011 e em 2007, por nível de escolaridade



Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007 e 2011. Dados atualizados pelo Eurostat a 09.12.2013.

Os resultados mostram que, efetivamente, na maioria dos países tendem a acentuar-se, no período de tempo considerado, as desigualdades entre os inquiridos quanto ao envolvimento em processos de aprendizagem ao longo da vida (formais e não formais) em função da escolaridade: nos países que viram a sua taxa de participação aumentar, o crescimento é sempre maior entre os inquiridos que têm uma escolaridade de nível secundário ou superior.

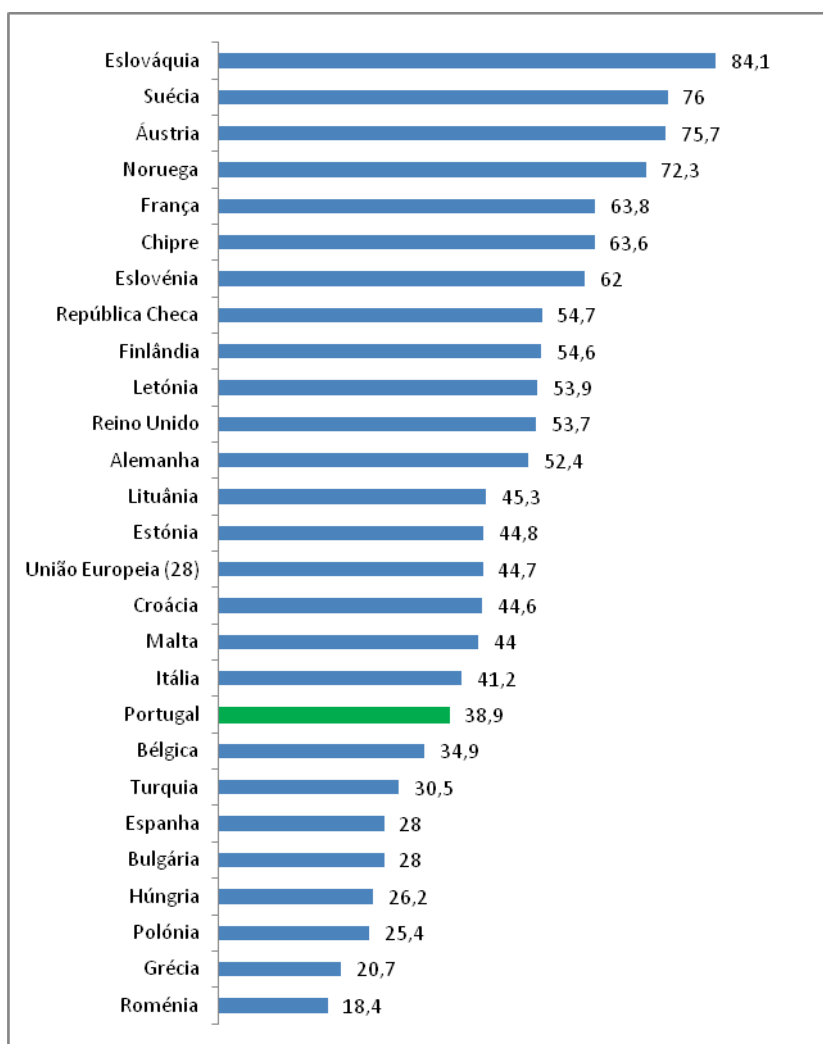
A única exceção a este cenário é Portugal. Com efeito, Portugal surge com sendo o único país (entre aqueles de que se dispõe, até ao momento, de dados para os dois anos considerados) em que o maior aumento na taxa de participação neste tipo de processos (16,4%) foi registado entre os detentores de qualificações escolares de partida mais baixas (até básico 3). Os valores registados entre aqueles que tinham ensino secundário são muito próximos (16%), mas não deixa de ser de sublinhar a equiparação

com a população menos escolarizada. Pode assim afirmar-se que Portugal regista, no período em análise, uma diminuição das desigualdades no acesso da população adulta a processos formais e não formais de aprendizagem ao longo da vida.

2.3. A aprendizagem informal em Portugal e na Europa em 2007

Passando agora a analisar a aprendizagem informal, tentaremos verificar em que medida é específica, ou não, a situação em Portugal relativamente a este modo de aprendizagem. Neste caso os dados disponíveis ainda não possibilitam a comparação entre países para o ano de 2011, pelo que a análise comparativa se cingirá ao ano de 2007. Em contrapartida, o leque de países com dados disponíveis é, neste caso, bastante mais alargado.

Figura 2-6. Participação em atividades de aprendizagem informal, por país, 2007



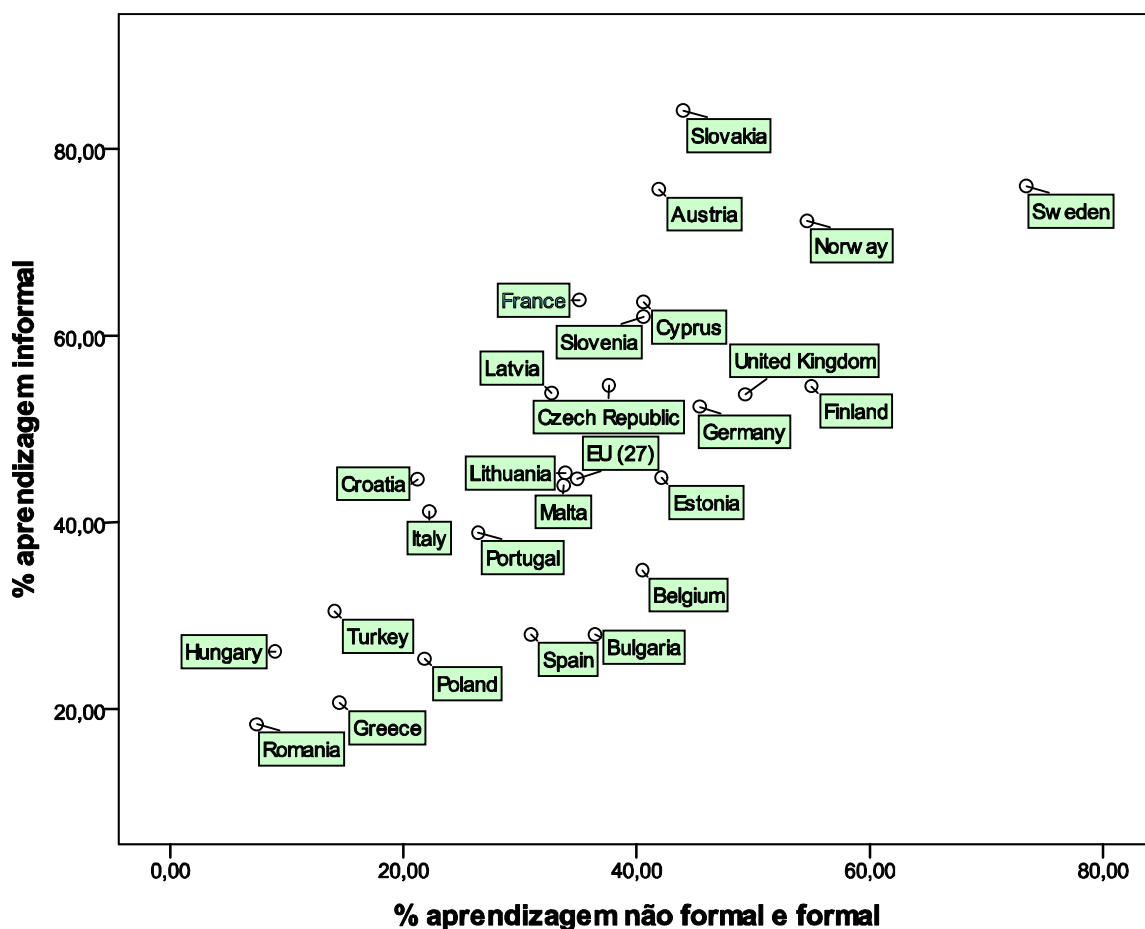
Nota: países ordenados por ordem decrescente das taxas de participação em 2007

Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007

Uma primeira constatação a partir da leitura do gráfico é a da extrema variabilidade entre países no que se refere à participação em atividades de aprendizagem informal. Essa variabilidade é bastante mais acentuada que a verificada nas outras formas de aprendizagem.

Portugal encontrava-se, em 2007, entre os países com percentagens bastantes reduzidas de participantes em atividades de aprendizagem informal (38,9%), próximo da Itália, Bélgica e Turquia e muito longe do envolvimento intenso em atividades de aprendizagem informal registado em países como a Eslováquia, a Suécia, a Áustria e a Noruega. Veremos à frente que a percentagem de envolvimento dos portugueses em aprendizagens informais se alterará profundamente em 2011, com um aumento muito acentuado das pessoas que afirmam ter realizado aprendizagens informais, mas não é possível (por ausência de dados) comparar esta evolução com aquelas que se terão verificado em outros países europeus.

Figura 2-7. Participação em atividades de aprendizagem formal, não formal e informal, por país, 2007



Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007

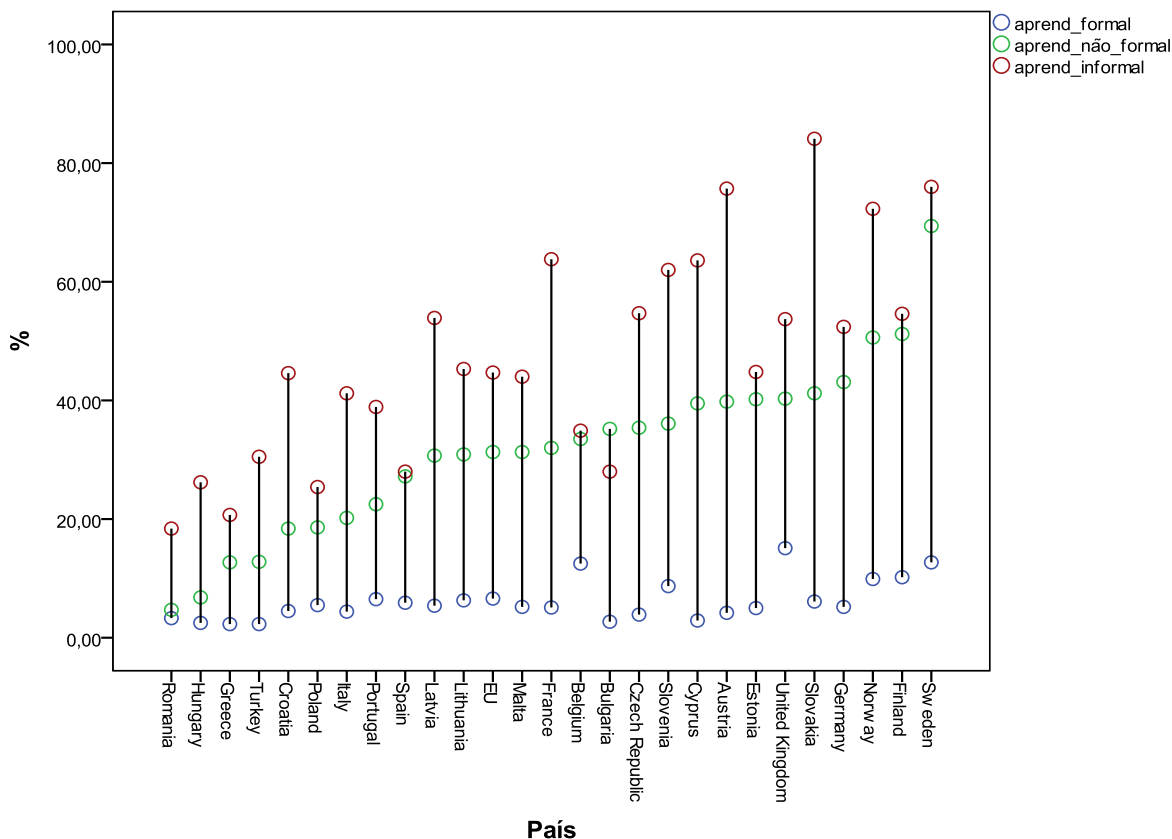
A aprendizagem informal, em cada país, não pode ser compreendida isoladamente, ou seja, sem ter por referência as duas restantes modalidades. A tendência evidenciada na figura é clara: quanto mais elevada a taxa de participação em atividades de aprendizagem formal e não formal, mais elevada tende a ser a taxa de aprendizagem informal. Ainda assim, a linearidade não é de forma alguma absoluta, uma vez que para níveis de aprendizagem formal ou não formal próximos são visíveis diferenças consideráveis quanto à aprendizagem informal.

Assim, em países como a França, a Áustria e a Eslováquia, a aprendizagem informal é referida por quase o dobro de indivíduos envolvidos em processos formais e não formais de aprendizagem. Embora em menor escala, em Portugal o número de indivíduos que afirmou em 2007 realizar aprendizagens informais é bastante superior ao que afirmou ter realizado aprendizagens através das duas outras modalidades.

Encontramos países em que essa relação é quase linear, como a Estónia, a

Finlândia e a Suécia (igual número de participantes em aprendizagem informal e nas duas outras modalidades de aprendizagem).

Figura 2-8. Participação em atividades de aprendizagem formal, não formal e informal, por país, 2007



Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007

A figura anterior permite uma outra leitura gráfica do que acabou de se dizer. Portugal surgia, em 2007, com valores na aprendizagem informal mais reduzidos do que os de outros países com níveis de participação em aprendizagem formal equivalente ou mesmo inferior (Itália e Croácia). Áustria, França e Eslováquia surgem como exemplos de países com percentagens de participação em atividades de aprendizagem informal acentuadamente elevadas atendendo aos valores registados nas outras modalidades.

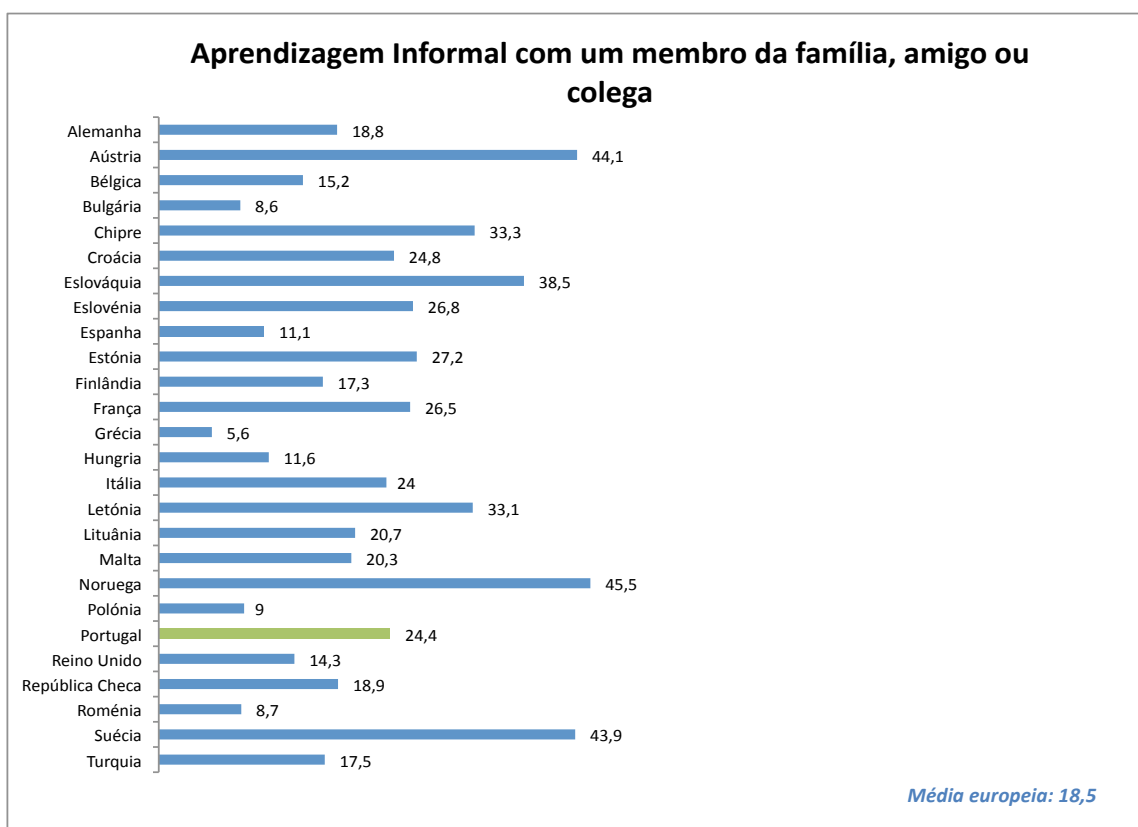
São certamente muitos os fatores que podem explicar estas diferenças (incluindo diferenças ao nível da interpretação das perguntas). Importante não esquecer a importância decisiva (mas não exclusiva) da vida profissional para a aprendizagem informal. Sendo a profissão um contexto incontornável a este respeito, importa lembrar que sempre que esse contexto for desqualificado dificilmente são solicitadas novas aprendizagens. Como refere Ávila (2008), “em Portugal, não só predominam as

profissões desqualificadas, como os trabalhadores que as desempenham têm níveis de competências de literacia muito baixos. Para a maioria, os contextos de trabalho são, não só desqualificados, como também muitas vezes desqualificantes. Nas condições correntes da generalidade dos empregos, as atividades exercidas não estimulam novas aprendizagens de carácter informal (em particular de leitura e de escrita), nem permitem exercitar competências previamente adquiridas.” (Ávila, 2008: 252).

2.3.1. Aprendizagens informais por meios de concretização da aprendizagem

Procedeu-se também à comparação entre países europeus no que diz respeito aos meios de concretização das aprendizagens informais, procurando identificar diferenças nos modos informais de aprender, de país para país.

Figura 2-9. Aprendizagem informal na Europa, com um membro da família, amigo ou colega, em 2007

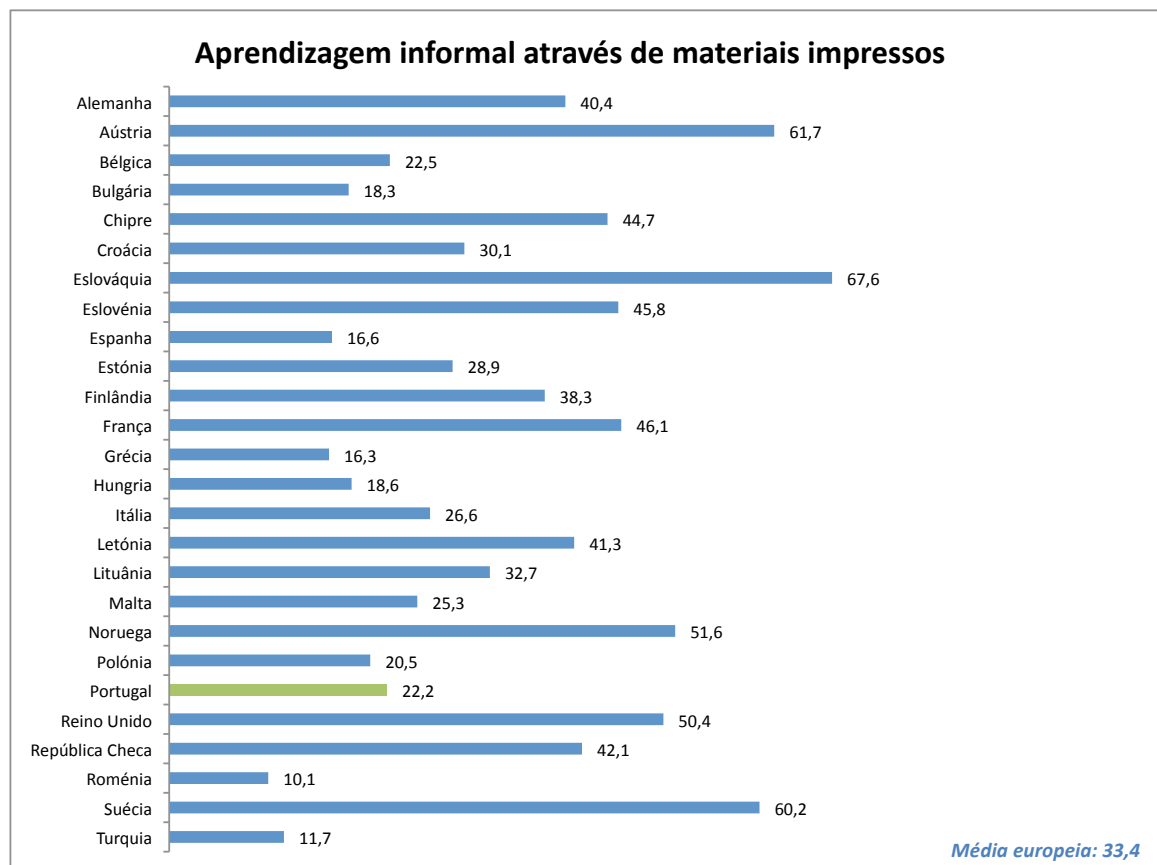


Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007

No gráfico acima, as percentagens de envolvimento em atividades de aprendizagem informal dos portugueses surgiam, pela primeira e única vez, em 2007, acima da média europeia. Trata-se de uma forma específica de aprendizagem informal: a aprendizagem com um amigo, familiar ou colega de trabalho. Neste caso, a percentagem de adultos portugueses que afirmava ter aprendido dessa forma, e deliberadamente, ascendia a cerca de $\frac{1}{4}$ dos inquiridos (24,4%) face a uma média europeia de 18%. Esta forma tradicional de aprender, de pais para filhos, de mestre para aprendiz, encontra-se inscrita na nossa história recente de país pouco escolarizado, onde estas formas de

aprendizagem por imitação tinham lugar em muitos contextos não escolares de aprendizagem. Curiosamente, também neste tipo de aprendizagem mais tradicional, a liderança cabia à Suécia, Áustria, Noruega e Croácia com percentagens muito afastadas relativamente aos países do ocidente e sul da Europa.

Figura 2-10. Aprendizagem informal na Europa, através de materiais impressos, em 2007

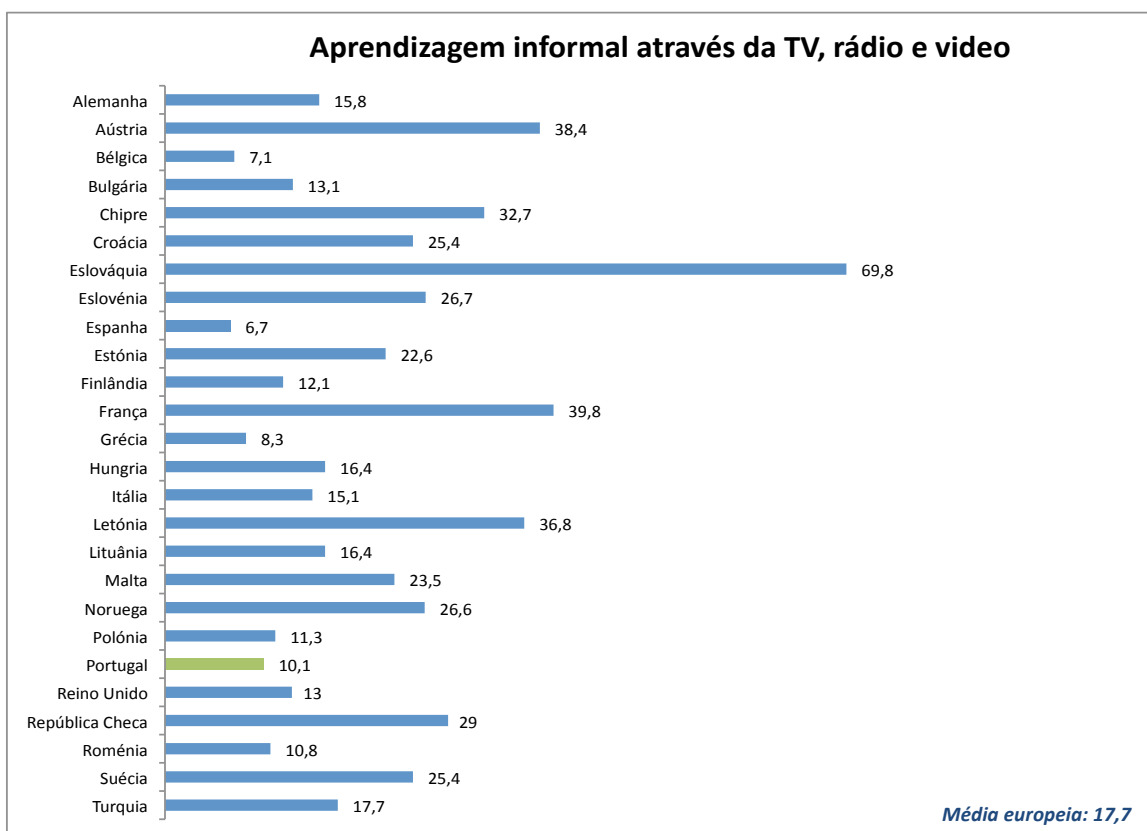


Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007

Os défices de literacia da população portuguesa evidenciados em estudos nacionais e internacionais sobre literacia (Benavente et al, 1996; OECD, 2000) ajudam a compreender a posição portuguesa no gráfico anterior. Embora seja a aprendizagem a partir de materiais escritos/impressos o segundo modo informal mais referido pelos portugueses (a seguir à aprendizagem com um amigo/ colega ou família), quando comparados com os outros países europeus (33%), percebe-se que os portugueses tendessem a recorrer significativamente menos, em média (22,2%), aos suportes impressos para efetuarem aprendizagens. A média portuguesa aproximava-se, em 2007, da média de países como a Bélgica e a Polónia, estando à frente da Espanha e da Grécia. Os países nórdicos, nomeadamente a Suécia e a Noruega, a Áustria e sobretudo a Eslováquia apresentavam valores muito elevados relativamente às

aprendizagens feitas a partir de suportes impressos.

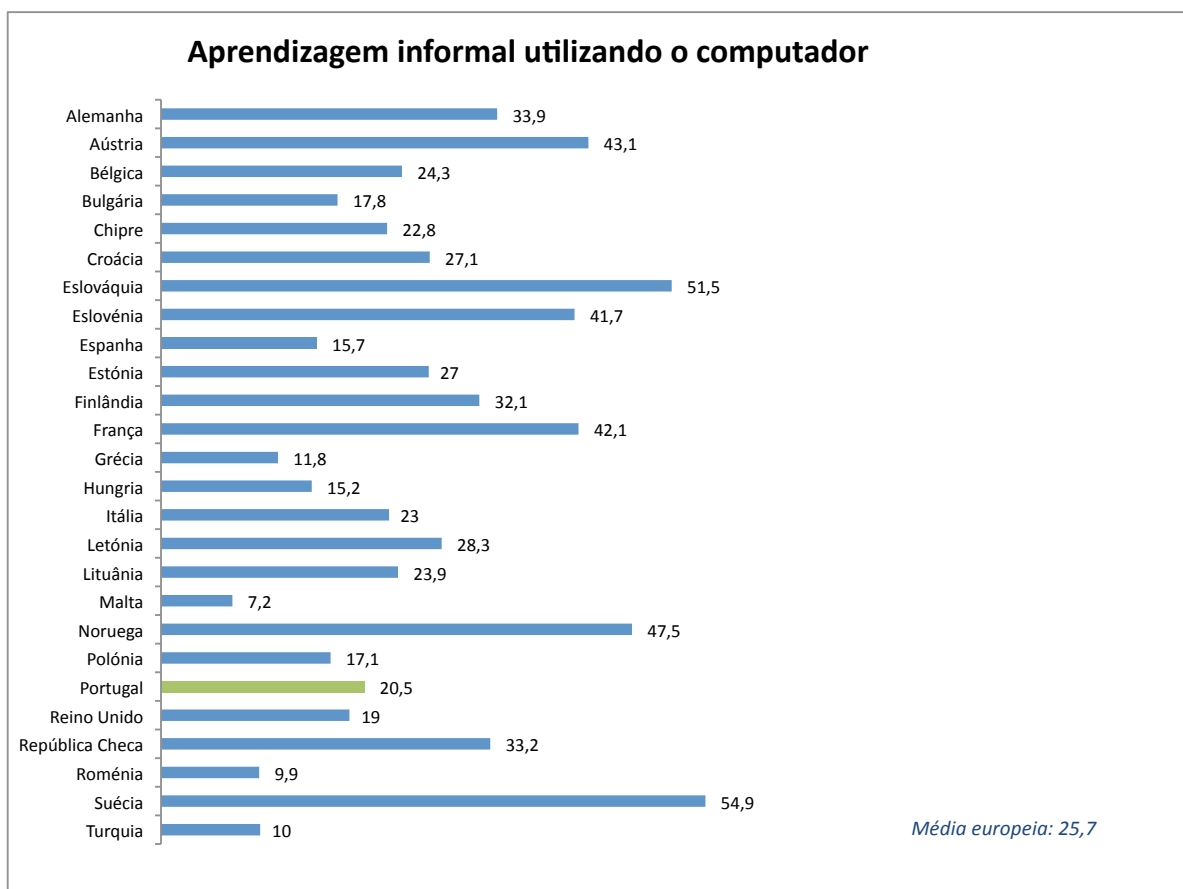
Figura 2-11. Aprendizagem informal na Europa, através da televisão/rádio/vídeo, em 2007



Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007

Abaixo da média encontrávamo-nos também no que diz respeito à aprendizagem a partir dos media (10,1% para uma média europeia de 18%). No conjunto dos outros países europeus, a Eslováquia surgia destacada, com uma percentagem muito elevada de inquiridos (cerca de 70%) a afirmarem aprendizagens realizadas através dos meios de comunicação social.

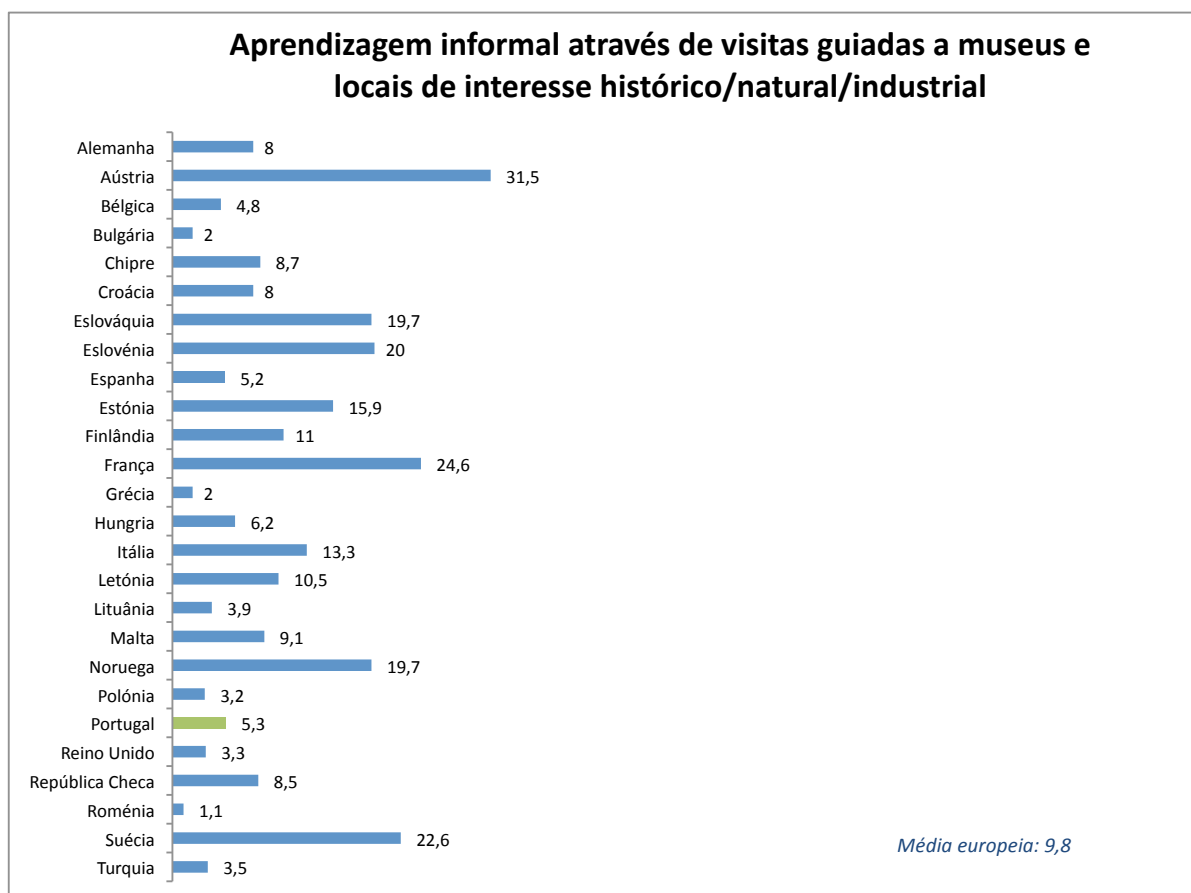
Figura 2-12. Aprendizagem informal na Europa, utilizando o computador, em 2007



Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007

A aprendizagem realizada através do computador, nomeadamente através da navegação na internet, referida por cerca de 21% dos portugueses, encontrava-se também, em 2007, um pouco abaixo da média europeia (25%). Uma vez mais a Suécia, a Noruega, a Eslováquia e a Áustria lideravam o conjunto de países europeus em termos da aprendizagem através do “digital”.

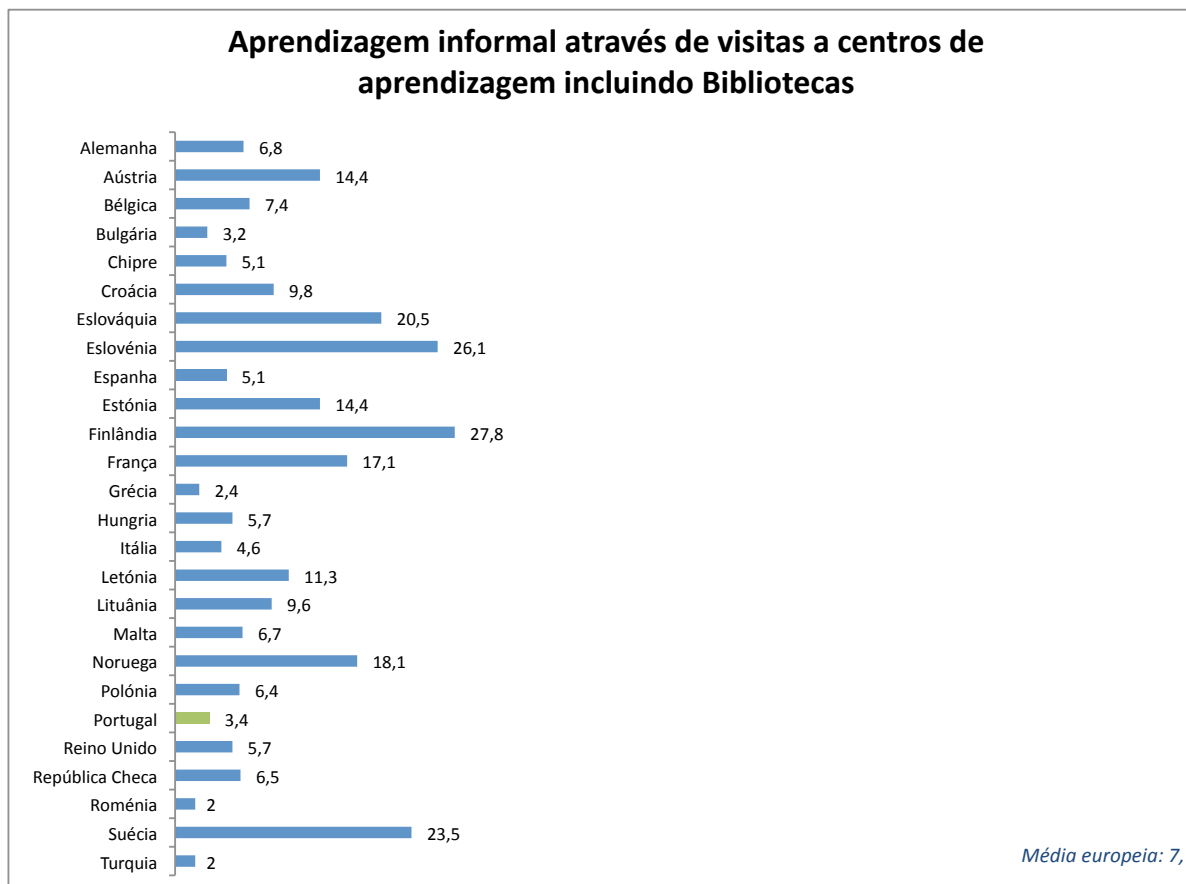
Figura 2-13. Aprendizagem informal na Europa, através de visitas guiadas a museus, locais de interesse histórico/natural/industrial, em 2007



Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007

Portugal apresentava “prestações” muito baixas relativamente à média europeia no que diz respeito às aprendizagens realizadas através de visitas guiadas a museus, locais de interesse histórico, natural e industrial. As aprendizagens realizadas desta forma eram apenas referidas por 5,3% dos inquiridos. Embora também fossem pouco significativas na maioria dos países abrangidos por este inquérito, a média europeia correspondia ao dobro, cerca de 10%. Era a Áustria que liderava, neste caso, com percentagens na ordem dos 32%, aparecendo a França em 2º lugar com quase 30% de referências.

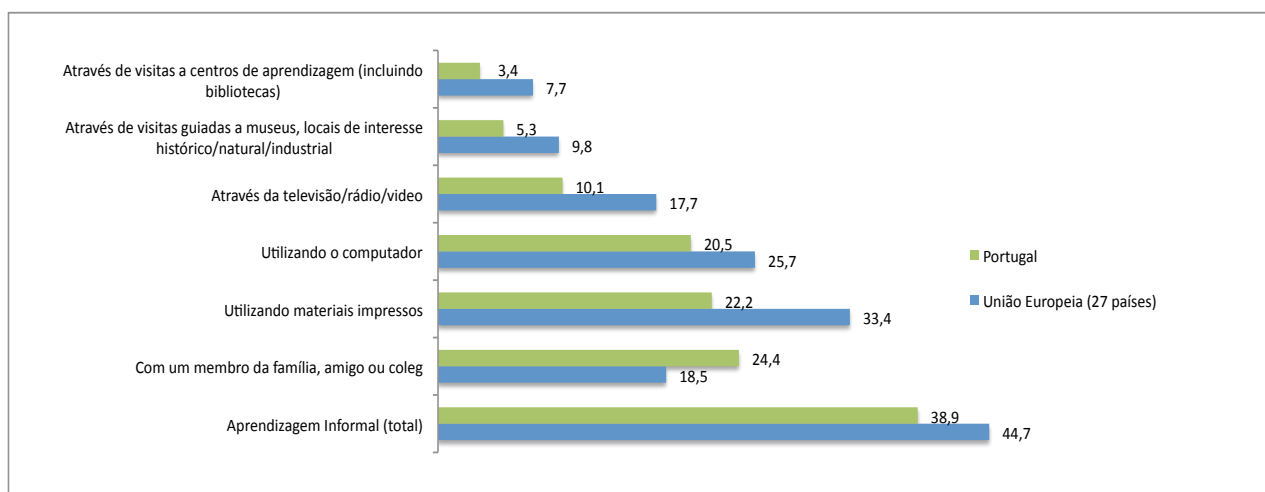
Figura 2-14. Aprendizagem informal na Europa, através de visitas a centros de aprendizagem (incluindo bibliotecas), em 2007



Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007

O desinteresse dos portugueses pelas bibliotecas como centros informais de aprendizagem é muito evidente na análise deste gráfico. Face a uma média europeia já baixa de 8%, os resultados de Portugal não atingiam metade desta percentagem, situando-se nos 3,4%. À semelhança do que acontecia com as aprendizagens através de visitas guiadas a equipamentos culturais, a Áustria e a França lideravam, em 2007, no que diz respeito a aprendizagens realizadas em centros de aprendizagem como as bibliotecas.

Figura 2-15. Aprendizagem informal em Portugal e na Europa, por meio de concretização da aprendizagem, em 2007



Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007

Em síntese, a análise diferenciada por meio de aprendizagem informal permite evidenciar que os portugueses referiam, em 2007, realizar menos aprendizagens informais que a média dos restantes europeus, exceto no que diz respeito a um modo específico de aprender: por intermédio de familiares, amigos ou colegas de trabalho (24,4% face à média europeia de 18,5%).

2.3.2. Aprendizagens informais por nível de escolaridade

Mas que papel desempenhará a escolaridade dos inquiridos? Em Portugal, como sabemos, a população frequentou menos anos a escola que as populações dos nossos vizinhos europeus.³¹ Para perceber qual o efeito da distribuição por habilitações escolares dos portugueses (e dos restantes europeus) no comportamento ao nível da

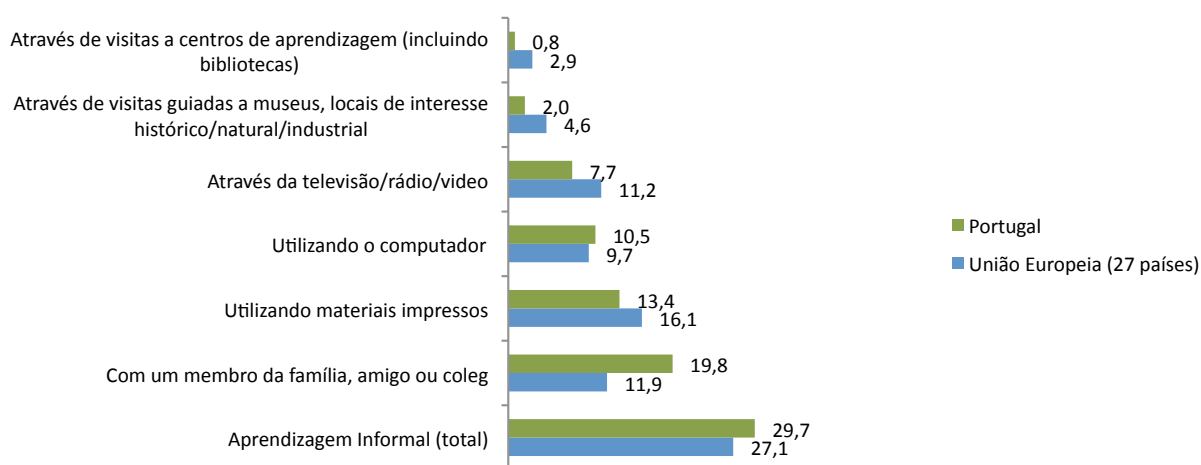
³¹ De acordo com os resultados provisórios dos Censos de 2011 (INE 2011), a população residente em Portugal (todos os grupos etários incluídos) reparte-se atualmente da seguinte forma, no que diz respeito às habilitações escolares:

- i) As pessoas com curso superior são atualmente 12% da população (a população que hoje possui o ensino superior completo quase duplicou, face a 2001; cerca de 61% dos licenciados é do género feminino)
- ii) 13% da população possui o ensino secundário completo.
- iii) 16% da população possui o 3º ciclo do ensino básico completo.
- iv) 13% da população possui o 2º ciclo do ensino básico completo.
- v) 25% da população possui o 1º ciclo do ensino básico completo.
- vi) A população sem qualquer nível de ensino representa ainda 19%.

aprendizagem informal, utilizou-se a classificação internacional de educação.³²

A população portuguesa com 9 ou menos anos de escolaridade, que corresponde a mais de metade da população ativa, apresentava, em 2007, uma média de aprendizagem informal um pouco superior (29,7%) à média europeia dos adultos menos escolarizados (27,1%). Esta diferença explica-se sobretudo pelo peso significativo, neste grupo menos escolarizado, da aprendizagem interpessoal, aquela que decorre do contacto com pessoas próximas.

Figura 2-16. Aprendizagem informal em Portugal e na Europa, entre os inquiridos com nível básico de educação, por meio de concretização da aprendizagem, em 2007



Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007

Efetivamente, entre a população adulta pouco escolarizada em Portugal e a sua “congénere” europeia a grande diferença, em 2007, situava-se ao nível da aprendizagem com um familiar, amigo ou colega de trabalho, que em Portugal era referida por 19,8%

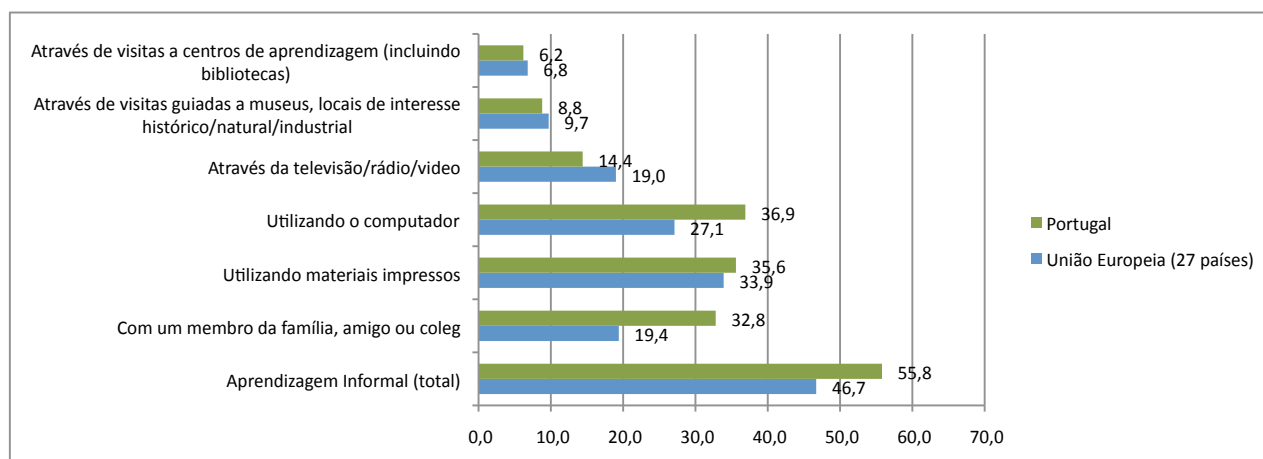
³² International Standard Classification of Education (UNESCO, 1997). Versão revista da Classificação ISCED adotada pela Conferência Geral da UNESCO, em substituição da anterior versão. O ISCED é utilizado para definir os níveis e áreas da Educação: ISCED 0º – pré-primária; ISCED 1º - 1º ciclo do ensino básico; ISCED 2º - 2º e 3º (5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano) ciclo do ensino básico; ISCED 3º - Ensino Secundário (10º, 11º e 12º ano); ISCED 4º - Nível de estudos entre o ensino secundário e o superior; ISCED 5ºA. – ensino superior (formação de âmbito sobretudo teórico, de 3 anos); ISCED 5ºB – formação de âmbito sobretudo prático, técnico e de aprendizagem específica de tarefas de uma profissão, com uma duração mínima de 2 anos; ISCED 6º - Estudos Avançados (Doutoramentos e Mestrados) (Adaptado de Laboratório das Desigualdades).

dos inquiridos, face à referência europeia na ordem dos 11,9%. Note-se também que os portugueses menos escolarizados pareciam aproveitar ligeiramente melhor o computador para efetuarem aprendizagens (10,5%) do que os europeus menos escolarizados, em média (9,7%).

As restantes aprendizagens informais eram referidas em percentagem menor pelos portugueses menos escolarizados que pelos europeus menos escolarizados. Assim, apenas 13,4% referiam a aprendizagem a partir de materiais impressos, face à média europeia de 16,1%. Neste caso estão, uma vez mais, em evidência os baixos níveis de literacia (enquanto capacidade de utilização de materiais escritos na vida quotidiana). Apenas 7,7% dos portugueses menos escolarizados inquiridos referiam aprendizagens feitas a partir da televisão, rádio e vídeo, em contraponto com uma média europeia de 11,2%. As visitas guiadas a locais de interesse cultural como forma de saber mais eram muito pouco referidas pelos portugueses menos escolarizados (2% face a uma média europeia de 4,6%), o mesmo se passando com a frequência de bibliotecas ou centros de aprendizagem, que se encontravam ausentes das práticas quotidianas da população menos escolarizada. Neste último caso a percentagem de portugueses era muitíssimo baixa (0,8%), mesmo tendo em conta uma média europeia de 2,9%.

Em relação aos níveis 3 e 4 do ISCED (que correspondem, respetivamente ao nosso ensino secundário completo e ao ensino pós-secundário), é interessante verificar que, em média, os adultos portugueses referiam efetuar aprendizagens informais em maior número que a média dos adultos europeus (55,8% de portugueses para 46,7% de europeus).

Figura 2-17. Aprendizagem informal em Portugal e na Europa, entre os inquiridos com nível secundário e pós-secundário de educação, por meio de concretização da aprendizagem, em 2007



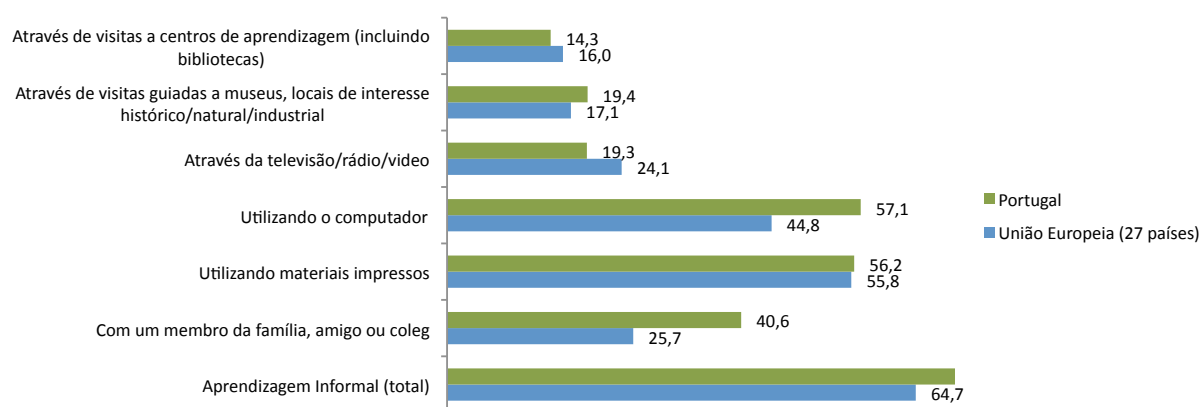
A diferença é sobretudo evidente se considerarmos a aprendizagem informal proporcionada pelo contacto com um membro da família, amigo ou colega de trabalho: 32,8% dos portugueses referiam aprendizagens deste tipo face à média europeia de apenas 19,4%. Mas também a aprendizagem através de materiais impressos e através do computador era superior entre os portugueses com o nível secundário ou pós-secundário do que entre os europeus com estes níveis de escolaridade: 35,6% face à média europeia de 33,9% no caso da aprendizagem através de materiais impressos, 36,9% face à média europeia de 27,1%, no caso da aprendizagem utilizando o computador. Aprender vendo televisão e vídeos, ou ouvindo rádio é que parecia não acontecer frequentemente com os portugueses (14,4% face a uma média europeia de 19%). Já as visitas a museus e bibliotecas como forma de aprendizagem invertiam aqui a sua tendência para o irrisório verificado quando se tratava de portugueses pouco escolarizados. No caso da população adulta com o ensino secundário ou pós-secundário, assistia-se a uma aproximação entre os valores dos portugueses e de europeus, em geral: 8,8% referiam idas a museus e outros locais de interesse histórico/natural/industrial face a 9,7% de europeus, 6,2% referiam a frequência de bibliotecas e/ou centros de aprendizagem, face a 6,8% de europeus.

O cruzamento destas duas variáveis (aprendizagem informal e nível de escolaridade) permite verificar que, subindo na escala da escolaridade, os portugueses vão superando a média europeia de aprendizagens informais. É uma singularidade de Portugal já analisada por Ávila no que concerne à literacia: o nosso país “não só tem uma das distribuições de literacia mais baixas, como, simultaneamente, apresenta um dos maiores níveis de desigualdade interna.” Comparando os perfis de literacia e os perfis de escolaridade dos países participantes no IALS (OECD, 2000), Ávila observava que, de um modo geral, “quanto maiores as taxas de escolarização de nível igual ou superior ao ensino secundário (...), maior a proporção da população nos níveis de literacia intermédios e elevados”, percebendo-se, assim “que o facto de Portugal surgir como um dos países com perfis de competências mais baixos quando a análise incide sobre o conjunto da população decorre, em grande parte, dos níveis de literacia acentuadamente baixos dos menos escolarizados, os quais são largamente maioritários na sociedade portuguesa (cerca de 65%)”. E apontava a escolaridade como o fator de relevo na identificação das disparidades: “Se o país, quando observado a partir dos mais escolarizados, parece acompanhar as sociedades mais desenvolvidas, quando perspectivado na ótica dos menos escolarizados (que são a maioria da população) surge

duplamente em desvantagem: o défice de escolarização é reforçado por um défice de competências, mais acentuado do que seria de esperar.” (Ávila, 2008: 182).

A aprendizagem informal, uma das dimensões da aquisição de competências de literacia, é, pois, tal como a literacia, muitíssimo permeável à variável escolarização: quanto mais escolarizados, mais aprendizagens são realizadas, ou percebidas enquanto tal, pelos indivíduos nos diversos contextos em que se movem.

Figura 2-18. Aprendizagem informal em Portugal e na Europa, entre os inquiridos com o nível superior de educação, por meio de concretização da aprendizagem, em 20



Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007

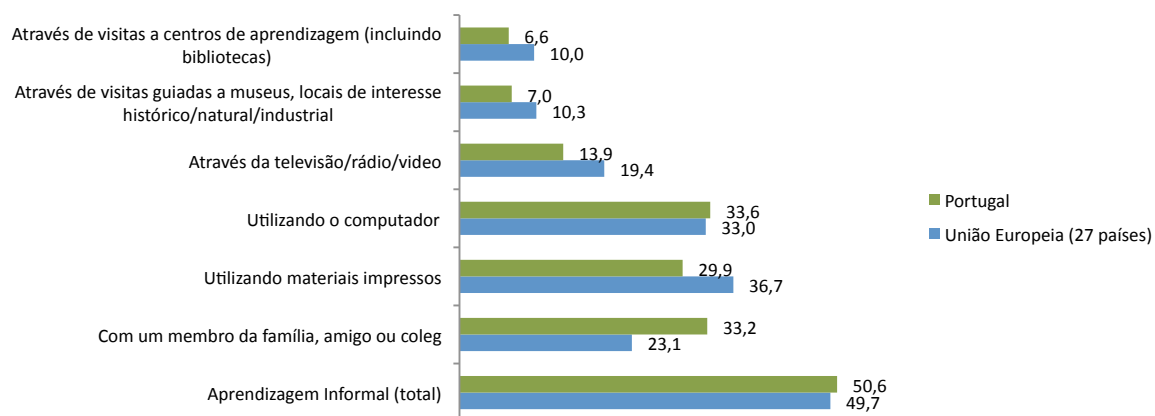
Quando se trata da população com um diploma universitário – níveis 5 e 6 do ISCED, confirma-se esta tendência: as formas informais de aprendizagem eram, em 2007, referidas por 71,2% de portugueses com estes níveis de ensino, face a 64,7% de europeus com as mesmas habilitações. No que concerne à aprendizagem interpessoal, Portugal apresentava valores muito elevados: 40,6% os portugueses licenciados, mestres e doutorados que afirmavam efetuar aprendizagens desta forma, contra apenas 25,7% de europeus com idênticas habilitações. Também a utilização do computador como forma de aprendizagem era muito mais referida pelos portugueses do que pelos europeus: 57,1% para 44,8%, sendo mesmo a forma mais referida pelos portugueses de aprendizagem informal neste grupo habilitacional. Mesmo a aprendizagem a partir de materiais impressos se encontrava muito equiparada entre os portugueses e a média europeia, reforçando uma vez mais a ideia de que literacia e escola se encontram entrelaçadas, decorrendo, em grande parte, a primeira da segunda, o que explica graus de literacia tão diminutos num país em que a maioria dos adultos frequentou o sistema de ensino durante um número reduzido de anos. Assim, no caso dos adultos que frequentaram e concluíram o ensino superior, a aprendizagem através de materiais escritos era referida

por 56,2% dos inquiridos portugueses, face a uma média europeia de 55,8%. A televisão, a rádio e o vídeo continuavam a não ser tão encarados pelos portugueses (como pelos europeus, em geral) como formas de aprendizagem: eram 19,3% os portugueses mais escolarizados que os referiam, face a 24,1% de europeus. Tanto em Portugal como, em geral, na Europa era evidente que são as pessoas com habilitações de nível superior quem mais visita (com guia) museus e locais de interesse histórico/natural/industrial: 19,4% de portugueses referiam-no face a 17,1 de europeus, sendo também quem mais frequentemente encarava as bibliotecas como fontes de aprendizagem: 14,3% face a 16% de europeus. Mas neste caso, continuavam a verificar-se percentagens de portugueses mais reduzidas a frequentarem as bibliotecas, quando comparadas com os outros países europeus.

2.3.3. Aprendizagens informais por grupos etários

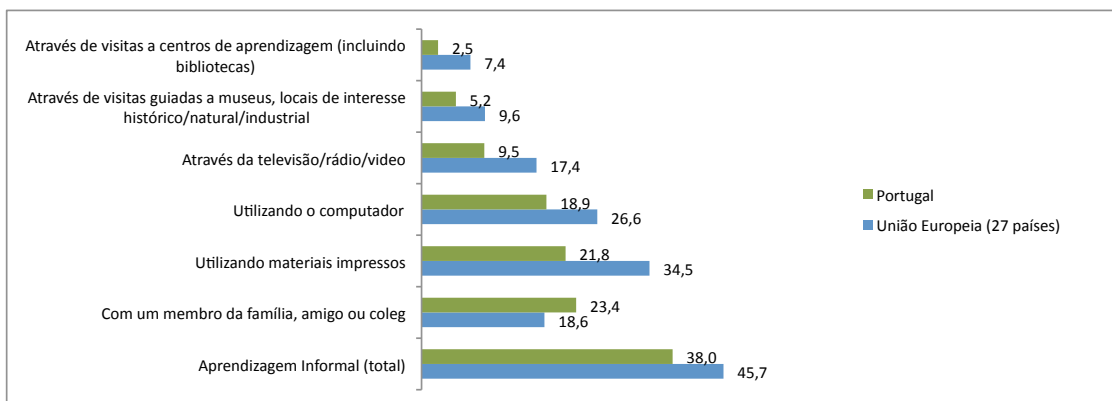
Tanto em Portugal, como na Europa, verifica-se que a aprendizagem informal é tanto mais praticada quanto mais jovem se é. Entre os 25 e os 34 anos, eram, em 2007, 49,7% de europeus e 50,6% de portugueses que referiam atividades de aprendizagem informal. Entre os 35 e os 54 anos essas atividades eram referidas por, respetivamente, 45,7% e 38% dos inquiridos. Entre os 55 e os 64 anos, as percentagens desciam para, respetivamente, 35,6% e 25,8% dos inquiridos. Estes dados revelam que, embora comum aos europeus em geral, o fenómeno de se aprender menos à medida que a idade avança, neste caso através de práticas informais, era bastante mais acentuado em Portugal do que, em média, na Europa.

Figura 2-19. Aprendizagem informal em Portugal e na Europa, entre os inquiridos com idade compreendida entre os 25 e os 34 anos, por meio de concretização da aprendizagem, em 2007



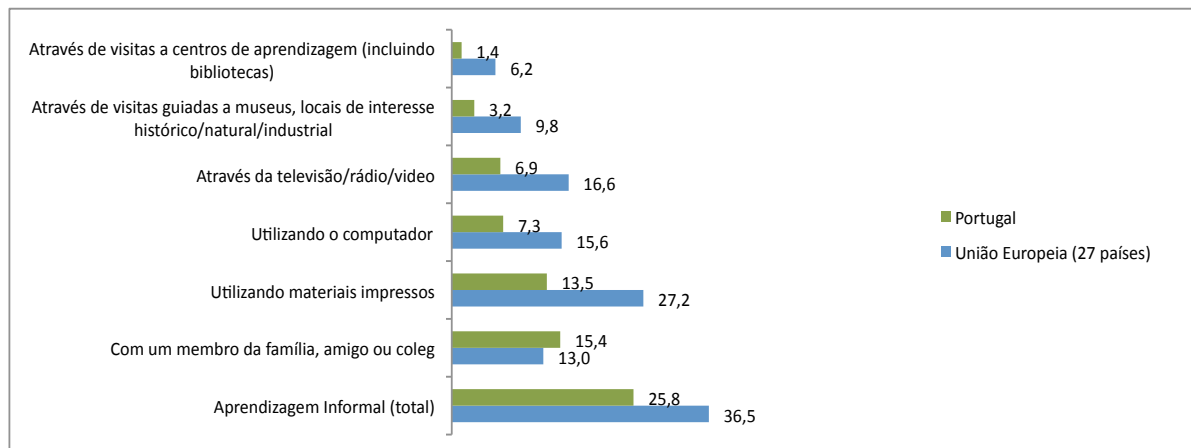
Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007

Figura 2-20. Aprendizagem informal em Portugal e na Europa, entre os inquiridos com idade compreendida entre os 35 e os 54 anos, por meio de concretização da aprendizagem, em 2007



Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007

Figura 2-21. Aprendizagem informal em Portugal e na Europa, entre os inquiridos com idade compreendida entre os 55 e os 64 anos, por meio de concretização da aprendizagem, em 2007



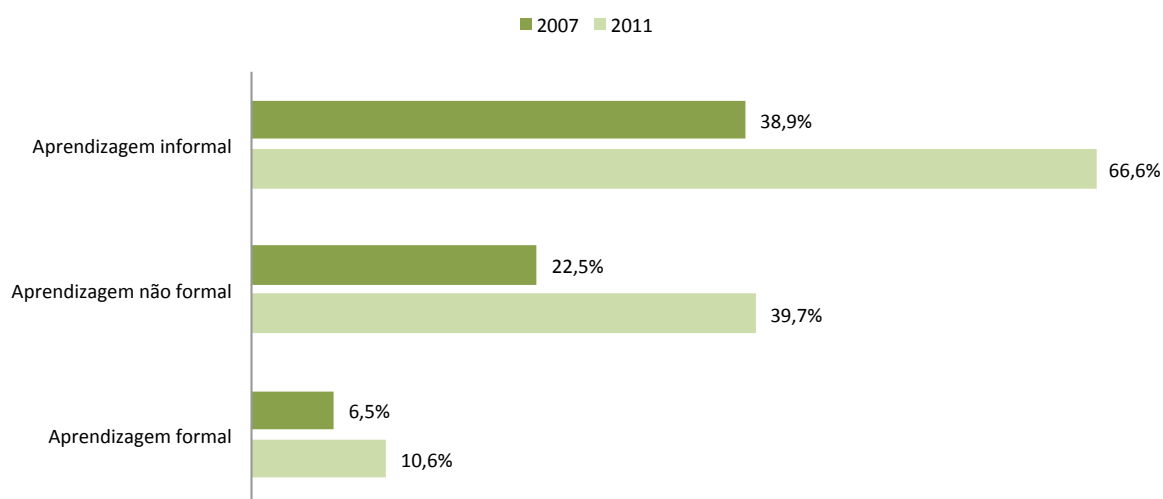
Fonte: Eurostat, Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007

Analisando as diversas práticas informais de aprendizagem em 2007, verifica-se que era a utilização do computador, como seria expectável, a prática que mais diminuía com o avançar da idade. Mas, além de não utilizarem o computador, os mais velhos também não praticavam uma forma mais tradicional de aprendizagem, aquela que decorre da frequência de bibliotecas. Mais uma vez estas apareciam referidas de uma forma residual nas práticas dos portugueses, neste caso, sobretudo dos mais velhos. O hiato entre Portugal e a média europeia era muito acentuado no que se refere à utilização de materiais impressos pela população com mais de 35 anos, sendo menor esta diferença quando se comparava a população mais jovem.

2.4. A aprendizagem informal em Portugal entre 2007 e 2011

Concluída que está a comparação internacional – que, no caso da aprendizagem informal só pôde ser realizada relativamente ao ano de 2007 – passa-se agora a aprofundar o estudo deste fenómeno específico em Portugal e a sua evolução entre os anos de 2007 e 2011. A análise em seguida apresentada reporta-se, pois, apenas a Portugal e, para permitir a comparabilidade entre as duas bases de dados, cobre a faixa etária 25-64 anos, tanto para os dados de 2007 como para os de 2011.³³

Figura 2-22. Participação dos portugueses em atividades de aprendizagem formal, não formal e informal, em 2007 e 2011



Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007 e 2011 (25-64 anos). Microdados do INE– Cálculos próprios

Uma primeira constatação que decorre da análise dos dados é a de que, qualquer que tenha sido o modo (formal, não formal ou informal) adotado pelos portugueses para realizar aprendizagens, nos 4 anos que decorreram entre os inquéritos, verificou-se um aumento do número de pessoas que afirmaram ter efetuado aprendizagens. As aprendizagens formais passaram a ser referidas, em 2011, por 10,6% dos inquiridos (eram-no por 6,5% em 2007), as aprendizagens não formais por quase 40% (em vez dos

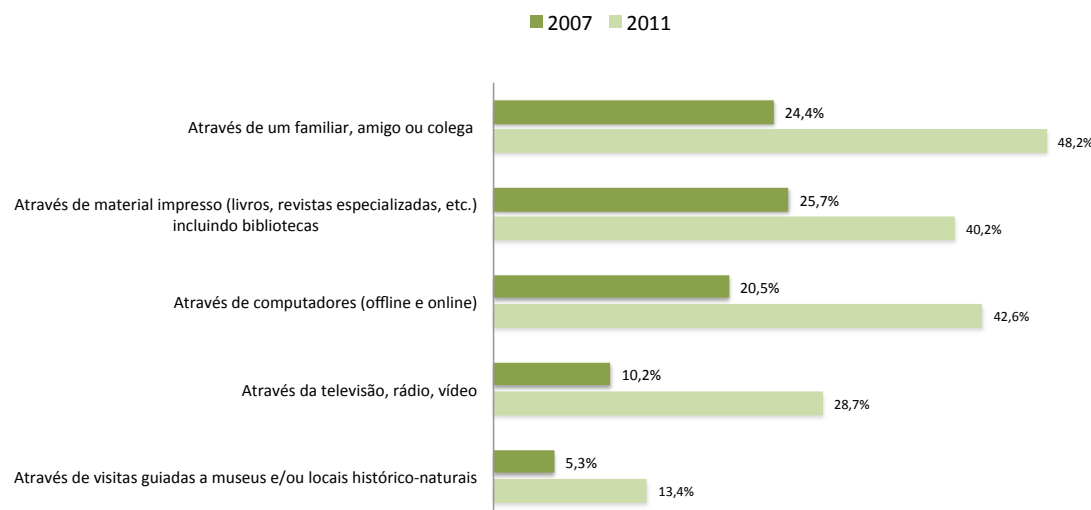
³³ Na análise efetuada através do recurso ao programa SPSS, procedeu-se à aplicação de um filtro de forma a limitar os grupos etários em análise, tornando-os comparáveis.

iniciais 22,5%) e, finalmente, as aprendizagens informais passaram a ser referidas por cerca de 67% dos inquiridos (em vez dos cerca de 39% que as referiam anteriormente). Constata-se que, entre 2007 e 2011, a estrutura de modos de aprendizagem se mantém semelhante: a participação dos indivíduos em atividades de aprendizagem vai decrescendo à medida que aumenta o respetivo grau de formalização. Mas se essa estrutura se mantém, o número de aprendentes sofre um grande aumento, o que permite afirmar que os portugueses se envolveram muito mais em aprendizagens em 2011 do que o haviam feito em 2007. No caso das aprendizagens informais, e dada a maior dificuldade de as objetivar em frequências de cursos específicos, podemos afirmar que os portugueses passaram a estar mais atentos, em 2011, às possibilidades de realizarem aprendizagens no seu quotidiano e passaram a tomar consciência daquelas em que efetivamente se envolvem.

2.4.1. Aprendizagens informais por meio de concretização da aprendizagem

Através de que meios os portugueses concretizam as aprendizagens informais? Neste ponto pretende-se responder a esta pergunta e verificar as mudanças acontecidas neste âmbito de 2007 a 2011.

Figura 2-23. Meios de concretização das aprendizagens informais, em Portugal, em 2007 e 2011



Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007 e 2011 (25-64 anos). Microdados do INE– Cálculos próprios

Como tínhamos observado atrás, aquando da comparação entre Portugal e os outros países europeus, verificamos que é sobretudo através de relações interpessoais (com amigos, colegas, familiares) que os indivíduos afirmam realizar aprendizagens, tanto em 2007 como em 2011. Mas em 2011 surge em segundo lugar a aprendizagem realizada com recurso a computadores e *internet*, ultrapassando a aprendizagem realizada através da consulta de material impresso (em 2º lugar em 2007). Menos frequentes, tanto em 2007 como em 2011, são as aprendizagens realizadas através da televisão, rádio e vídeo ou através de visitas guiadas a museus e/ou locais de interesse histórico-natural.³⁴

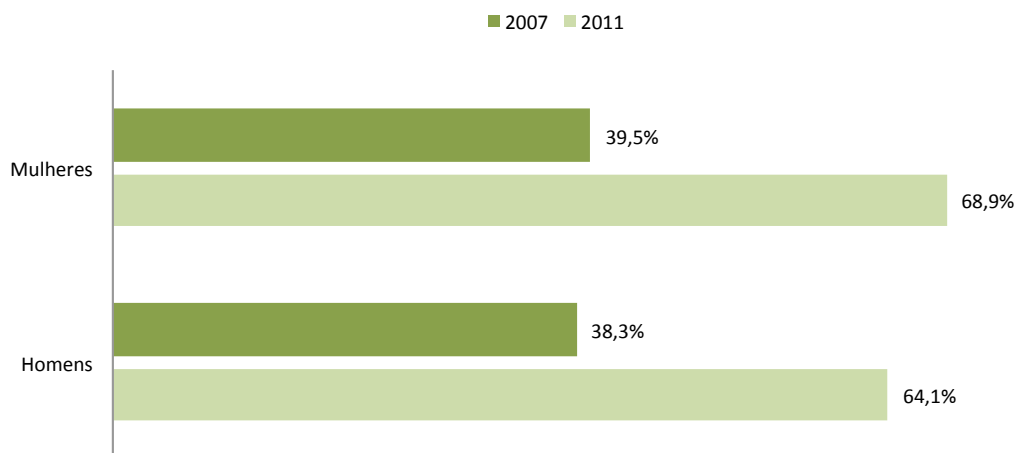
Procurou-se, em seguida perceber a influência de um conjunto de variáveis sobre a participação dos portugueses em atividades de aprendizagem informal, assim como a evolução da sua influência entre 2007 e 2011.

2.4.2. Aprendizagens informais por género

Tentou-se perceber se homens e mulheres poderiam revelar níveis de envolvimento diferentes nesta modalidade de aprendizagem e quais as mudanças verificadas, neste âmbito, entre 2007 e 2011. Como se pode ver na figura abaixo, as diferenças entre géneros são mínimas e só são estatisticamente significativas no que se refere ao ano de 2011.

³⁴ Note-se que, no inquérito de 2011 a aprendizagem informal através da frequência de centros de aprendizagem, incluindo bibliotecas foi agregada à aprendizagem informal através de materiais escritos. No inquérito de 2007 a aprendizagem informal através da frequência de centros de aprendizagem, incluindo bibliotecas era considerada isoladamente. Infelizmente esta opção de agregação implica não se conseguir verificar a evolução, de 2007 para 2011, das aprendizagens realizadas em bibliotecas que, ao contrário do que se considera no IEFA, atualmente correspondem a muito mais do que a lugares de leitura pública, configurando-se crescentemente como centros de aprendizagem ao longo da vida.

Figura 2-24. Realização de aprendizagens informais por género, em Portugal, em 2007 e 2011

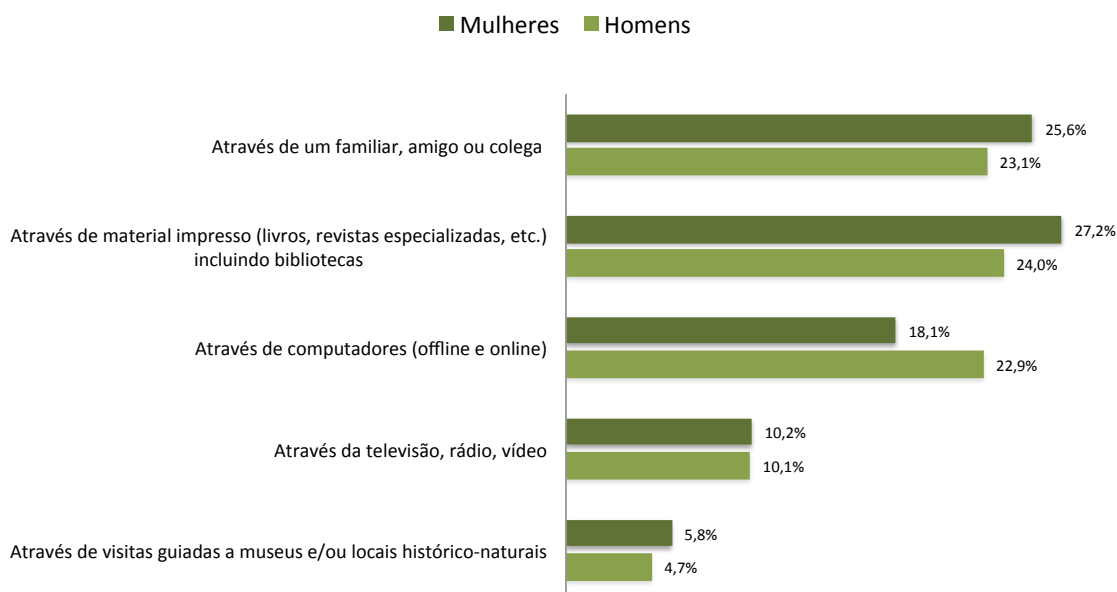


Fonte: Base de dados (microdados) IEFA, INE 2007 e 2011 (cálculos próprios)

2007 - $\chi^2(1) = 1,579$, $p = 0,209$, $\Phi = 0,13$

2011 - $\chi^2(1) = 26,022$, $p < 0,001$, $\Phi = -0,50$

Figura 2-25. Distribuição dos inquiridos por meio de concretização da aprendizagem e por género, em Portugal, em 2007



Fonte: Base de dados (microdados) IEFA, INE 2007 (cálculos próprios)

Através de um familiar, amigo ou colega - $\chi^2(1)=8,290$, $p=0,004$; $\Phi = 0,029$

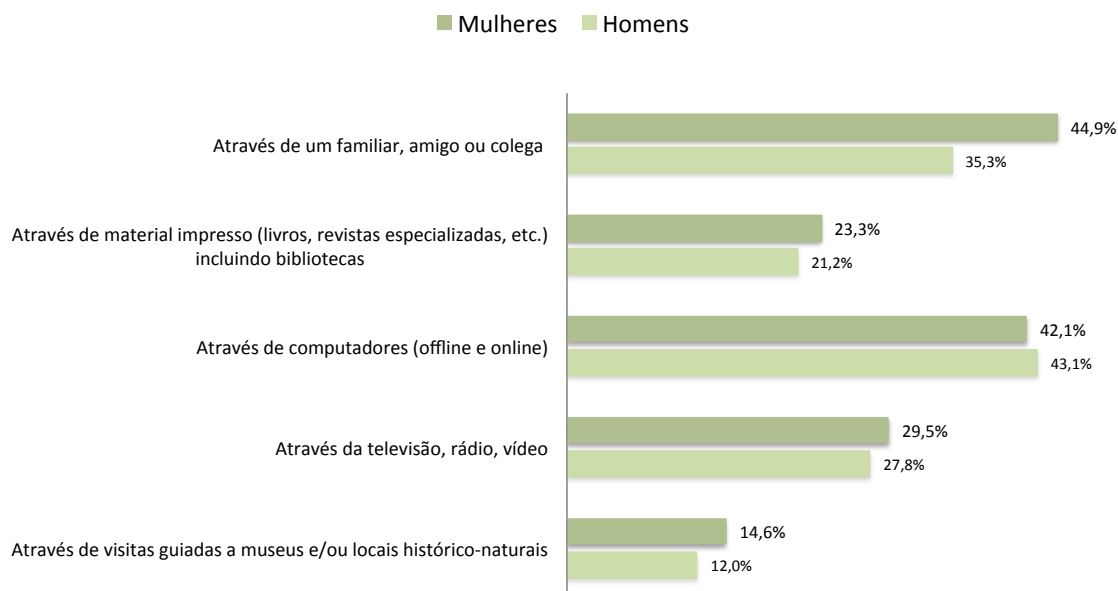
Através de material impresso (livros, revistas especializadas, etc.) incluindo bibliotecas- $\chi^2(1)=5,926$, $p=0,015$; $\Phi = 0,025$ e $\chi^2(1)= 9,407$, $p=0,002$; $\Phi = 0,031$

Através de computadores (offline e online) - $\chi^2(1)=34,010$, $p < 0,001$; $\Phi = 0,059$

Através da televisão, rádio, vídeo - $\chi^2(1)=0,72$, $p=0,788$; Phi = -0,003

Através de visitas guiadas a museus e/ou locais histórico-naturais - $\chi^2(1)= 5,043$, $p=0,025$; Phi = 0,023

Figura 2-26. Distribuição dos inquiridos por meio de concretização da aprendizagem e por género, em Portugal, em 2011



Fonte: Base de dados (microdados) IEFA, INE 2011 (cálculos próprios)

Através de um familiar, amigo ou colega - $\chi^2(1)=38,681$, $p<0,001$; Phi = -0,061

Através de material impresso (livros, revistas especializadas, etc.) incluindo bibliotecas- $\chi^2(1)=98,461$, $p<0,001$; Phi = -0,097

Através de computadores (offline e online) - $\chi^2(1)=1,001$, $p=0,317$; Phi = 0,010

Através da televisão, rádio, vídeo - $\chi^2(1)=3,811$, $p=0,051$; Phi = -0,019

Através de visitas guiadas a museus e/ou locais histórico-naturais - $\chi^2(1)= 15,897$, $p<0,001$; Phi = 0,039

Numa análise mais fina, por meio de concretização das aprendizagens informais, encontram-se diferenças, ligeiras mas significativas, entre homens e mulheres. O único meio de concretização de aprendizagens mais utilizado por homens do que por mulheres é o computador, mas essa diferença, bastante evidente em 2007 (22,9% de homens para 18,1% de mulheres) esbate-se em 2011 (43,1% de homens para 42,1% de mulheres), deixando de ser estatisticamente significativa (2011: $\chi^2(1)=1,001$, $p=0,317$; Phi = 0,010).

Mas, por seu lado, de 2007 para 2011 acentua-se a diferença entre os dois géneros no que toca à aprendizagem através de um amigo, colega ou familiar, com as mulheres a liderarem claramente esta maneira de aprender. A diferença, ligeira em 2007

(25,6% de mulheres para 23,1% de homens) passa a ser mais acentuada e estatisticamente significativa em 2011 (44,9% de mulheres para 35,3% de homens / $\chi^2(1)=38,681$, $p<0,001$; Phi = -0,061).

Os restantes meios de aprendizagem não apresentam diferenças estatisticamente significativas entre géneros.

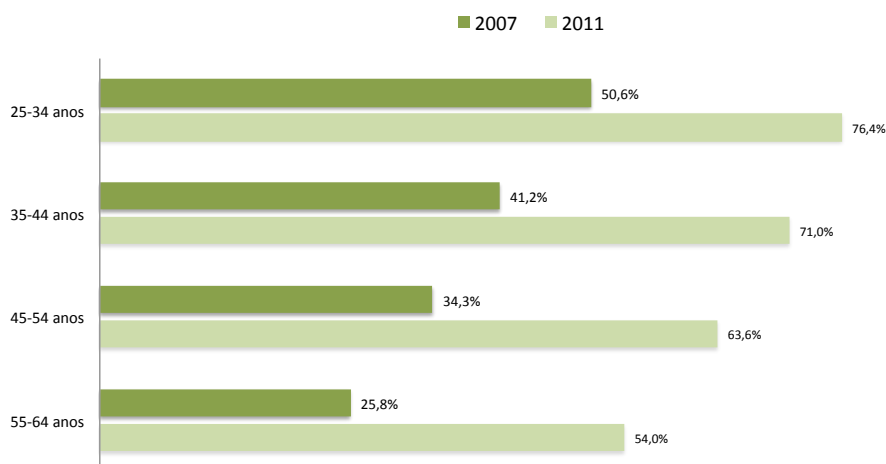
2.4.3. Aprendizagens informais por grupo etário

Uma outra variável cuja influência se analisou foi a idade. E de facto, como verificado atrás na comparação internacional, a idade dos inquiridos está relacionada com a sua participação em atividades de aprendizagem informal. Em Portugal verifica-se, tanto em 2007 como em 2011, a existência de uma relação significativa entre estas duas variáveis.³⁵ Quanto mais jovens são os indivíduos, mais são os que respondem afirmativamente quando questionados sobre se participaram em atividades de aprendizagem informal nos últimos 12 meses. As percentagens de respostas afirmativas a esta questão vão diminuindo com a idade. Esta situação mantém-se de 2007 para 2011.

No intervalo de tempo entre os inquéritos verifica-se um aumento, comum a todos os grupos etários, das pessoas que afirmaram ter realizado aprendizagens de modo informal.

³⁵ Apesar da nitidez desta relação que nos permite fazer esta associação entre aprendizagem informal e idade, trata-se estatisticamente falando, de uma associação ligeira.

Figura 2-27. Realização de aprendizagens informais, por grupo etário, em Portugal, em 2007 e 2011



Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007 e 2011 (25-64 anos). Microdados do INE– Cálculos próprios

2007 $\chi^2(3) = 334,118$, $p < 0,001$; V Cramer = 0,184

2011 $\chi^2(3) = 312,498$, $p < 0,001$; V Cramer = 0,174

Quando cruzamos a variável idade com os meios informais de aprender que integram o inquérito, constata-se, em todos, uma relação significativa com a variável idade. Pode verificar-se a existência de uma hierarquia ao nível da intensidade da associação entre a idade e os diferentes modos de aprendizagem informal.

Assim, em 2007, o meio de concretização da aprendizagem que apresentava uma associação mais intensa com a idade era a aprendizagem através de computadores (online ou offline) ($\chi^2(3)=535,033$, $p < 0,001$; VCramer = 0,233). Em seguida, surgia a aprendizagem com um familiar, amigo ou colega de trabalho ($\chi^2(3)=224,735$, $p < 0,001$; VCramer = 0,151), havendo entre os mais jovens percentagens superiores de quem afirmava efetuar aprendizagens por esta via, apesar de ser a mais tradicional. A 3ª relação de maior intensidade era a verificada entre a idade dos inquiridos e a aprendizagem através de material impresso ($\chi^2(3)=191,081$, $p < 0,001$; VCramer = 0,139), sendo também os mais jovens quem apresentava proporções superiores de recurso à leitura e consulta de livros e revistas como forma de aprendizagem. Seguia-se a aprendizagem através de visitas a centros de aprendizagem, incluindo bibliotecas ($\chi^2(3)=128,199$, $p < 0,001$; VCramer = 0,114), sendo os mais novos quem mais frequentava estes equipamentos. A idade parecia influenciar menos as aprendizagens realizadas

através da televisão, rádio ou vídeo ($\chi^2(3)=77,430, p<0,001$; VCramer = 0,089 e as decorrentes de visitas guiadas a museus e/ou locais histórico-naturais ($\chi^2(3)= 35,821, p<0,001$; VCramer = 0,060). Estes dois últimos são, pois, os modos de aprendizagem informal em que as diferenças etárias mais se esbatiam em 2007.

A hierarquia na intensidade da relação entre a idade e os meios de concretização de aprendizagens informais mantêm-se em 2011: os computadores são o meio de aprendizagem mais influenciado pela idade ($\chi^2(3)=931,792, p<0,001$; VCramer = 0,300), seguido do material impresso (neste caso, incluindo aprendizagem em bibliotecas) ($\chi^2(3)=210,711, p<0,001$; VCramer = 0,142), da aprendizagem com amigos, familiares e colegas de trabalho ($\chi^2(3)=192,786, p<0,001$; VCramer = 0,136), através de Tv, rádio e vídeo ($\chi^2(3)=48,724, p<0,001$; VCramer = 0,069). Por último, menos associada à idade surge a aprendizagem através de visitas guiadas a museus ou locais histórico-naturais ($\chi^2(3)= 12,998, p=0,005$; VCramer = 0,035).

2.4.4. Aprendizagens informais por níveis de escolaridade

Encontrou-se também uma associação muito evidente entre o nível de escolaridade dos inquiridos e a participação em atividades de aprendizagem informal. Ou seja, a escolaridade dos indivíduos influencia a probabilidade da sua participação em atividades de aprendizagem informal. Esta associação entre estas variáveis é a mais intensa das relações testadas. No entanto, de 2007 a 2011, a relação existente entre estas variáveis tornou-se ligeiramente menos intensa (2007: $\chi^2(9) = 1421,266$, $p < 0,001$; V Cramer = 0,380; 2011: $\chi^2(9) = 1080,262$ $p < 0,001$; V Cramer = 0,323).

Figura 2-28. Realização de aprendizagens informais, por graus de escolaridade, em Portugal, em 2007 e 2011



Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007 e 2011 (25-64 anos). Microdados do INE– Cálculos próprios

2007 - $\chi^2(9) = 1421,266$, $p < 0,001$; V Cramer = 0,380

2011- $\chi^2(9) = 1080,262$ $p < 0,001$; V Cramer = 0,323

Quanto mais elevado é o nível de escolaridade, maior é a participação em atividades de aprendizagem informal. Uma vez mais, julga-se importante enfatizar estes dados: são poucos os portugueses que têm uma escolaridade elevada, e muitos aqueles cujos recursos escolares (refletidos em frequência e conclusão de anos de escolaridade) são muito baixos. Este défice de escolarização da população tem também implicações negativas no envolvimento dos indivíduos em formas não escolares de aprender.

Mesmo que estejamos perante diferentes entendimentos dos inquiridos sobre aquilo que significa aprender, é muito evidente o facto de haver uma estreita associação entre capital escolar e aprendizagens informais.

Mas também aqui, e este é um aspeto que gostaríamos de enfatizar, se verifica uma evolução importante entre a realidade de 2007 e a de 2011. Pela análise do gráfico anterior, pode constatar-se que é entre aqueles que têm uma escolaridade menos elevada que se verificaram os maiores aumentos em termos de realização de aprendizagens informais: entre os detentores da antiga 4ª classe (1º ciclo do ensino básico) a participação em atividades de aprendizagem informal mais do que duplica entre 2007 e 2011; por seu lado, entre o detentores de um diploma universitário ao nível da licenciatura o aumento fica-se pelos 15%, sendo de cerca de 10% entre os mestres e apresentando uma evolução até negativa no caso de quem possui o doutoramento. Daí o esbatimento (ainda que ligeiro) do grau de intensidade da associação entre as duas variáveis referido inicialmente.

Relativamente aos meios de concretização das aprendizagens, verificamos que a escolaridade interfere sobretudo com a aprendizagem através de computadores (2007: $\chi^2(9)=2208,121, p<0,001$; VCramer = 0,474; 2011: $\chi^2(9)=3093,926, p<0,001$; VCramer = 0,546), mas também com o aprender através de material impresso (2007: $\chi^2(9)=1576,211, p<0,001$; VCramer = 0,400; 2011: $\chi^2(9)=1486,557, p<0,001$; VCramer = 0,3789), sendo menor a relação que se estabelece entre esta variável e os outros meios de concretização das aprendizagens informais.³⁶

³⁶ Em 2007:

Familiar, amigo – $\chi^2(9)=530,368, p<0,001$; VCramer = 0,232

Material impresso – $\chi^2(9)=1576,211, p<0,001$; VCramer = 0,400

Computadores $\chi^2(9)=2208,121, p<0,001$; VCramer = 0,474

Tv, radio, vídeo – $\chi^2(9)=289,770, p<0,001$; VCramer = 0,172

Visitas guiadas – $\chi^2(9)= 786,482, p<0,001$; VCramer = 0,283

Bibliotecas – $\chi^2(9)= 687,434, p<0,001$; VCramer = 0,264

Em 2011:

Familiar, amigo – $\chi^2(9)=465,006, p<0,001$; VCramer = 0,212

Material impresso – $\chi^2(9)=1486,557, p<0,001$; VCramer = 0,378

Computadores – $\chi^2(9)=3093,926, p<0,001$; VCramer = 0,546

Tv, radio, vídeo – $\chi^2(9)=223,028, p<0,001$; VCramer = 0,147

Visitas guiadas – $\chi^2(9)= 899,507, p<0,001$; VCramer = 0,294

2.4.5. Preditores da aprendizagem informal

Analisados alguns dos fatores que influem na participação em atividades de aprendizagem informal, procurou-se perceber de que forma, no ano de 2011, agem em conjunto sobre essa participação, procedendo-se, para isso, à realização de uma regressão logística. Assim, consideraram-se como variáveis explicativas o género, a idade, a escolaridade, a participação em ALV (aprendizagem ao longo da vida)³⁷ e a participação em processos RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências). Obtiveram-se os seguintes resultados:

Quadro 2-2. Preditores da participação em atividades de aprendizagem informal (escolaridade até ao ensino secundário) – Regressão Logística

Variáveis preditoras	Participação Ap. Informal <i>Odds Ratio</i>
Escolaridade	1,391**
Participação em processos RVCC	1,512**
Participação em ALV	1,633**
Idade	0,991*
Sexo (masculino)	0,850*
Presença crianças com menos de 15 anos no alojamento	1,025
Escolaridade do pai	1,147*
Nagelkerke R ²	0,138*
χ^2 Model	852,451

Fonte: Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2011 (25-64 anos). Microdados do INE–Cálculos próprios

Globalmente, o modelo é significativo, permitindo explicar a participação em atividades de aprendizagem informal ($\chi^2=852,451$; $p<0,001$).

Procurando hierarquizar os efeitos das variáveis observa-se, em primeiro lugar, que a variável mais importante para perceber o desenvolvimento de atividades de aprendizagem informal é a participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida (formais e não formais), seguindo-se a participação em processos RVCC. Confirma-se que o modo informal de aprender não pode, como referíamos atrás, ser dissociado dos modos não informais, uma vez que estes últimos parecem criar as condições (a sobretudo, as competências e as disposições) para que o primeiro possa ocorrer.

³⁷ Neste inquérito, ALV (aprendizagem ao longo da vida) corresponde ao conjunto das aprendizagens formal e não formal.

Destaca-se também a participação em processos RVCC como tendo um contributo significativo para o desenvolvimento de modos informais de aprender.

Também a escolaridade surge, neste modelo, como contribuindo positivamente (e significativamente) para o desenvolvimento de práticas de aprendizagem informal, embora com impacto mais reduzido do que as modalidades de ALV e os processos RVCC. Assim, níveis de escolaridade mais elevados tendem a fazer aumentar a possibilidade de ocorrerem práticas de aprendizagem informais no quotidiano. Mais uma vez, assiste-se à “interferência” da escolaridade como condicionadora das aprendizagens informais.

Finalmente, é importante dar conta do efeito, de sinal contrário, da idade. À medida que a idade aumenta, a possibilidade de desenvolver aprendizagens informais diminui significativamente. Embora a idade seja, dos efeitos significativos, aquele que apresenta um contributo mais baixo, ainda assim o mesmo não pode deixar de ser tido em conta na leitura do modelo. Evidenciam-se, deste modo, as dificuldades acrescidas que se colocam aos mais idosos quanto ao desenvolvimento de aprendizagens informais, dificuldades essas que tendem a ocorrer mesmo quando os níveis de escolaridade são elevados e/ou quando se está na presença de práticas formais e não formais de aprendizagem.

2.4.6. Relação entre os diferentes meios de concretização das aprendizagens informais e as práticas culturais e de participação social dos indivíduos

No que respeita às práticas culturais e à participação social dos indivíduos, este inquérito apresenta um conjunto bastante extenso de variáveis que merecem um tratamento atento. Uma vez que se trata de práticas, o modo preferencial de verificar a sua ligação aos diferentes modos de aprendizagem informal será através da utilização de um modelo de interdependência, uma vez que não procuramos aqui relações de causa-efeito mas sim tentamos verificar coocorrências. São fenómenos que se inter-relacionam, que têm implicações mútuas e recíprocas. No sentido de identificar diferentes configurações (associações privilegiadas entre categorias de variáveis distintas), utilizou-se, então, a *Análise de Correspondências Múltiplas*.³⁸ Mas, neste caso concreto, apenas foi possível

³⁸ Como explicitado por Carvalho (2008), este método analisa a interdependência entre variáveis categorizadas e permite projetar em simultâneo todas as categorias das múltiplas variáveis em gráficos de menor dimensionalidade, tornando legível a estrutura multidimensional do espaço de partida. A ACM permite identificar perfis (neste caso, de aprendizagem informal), as configurações desses perfis e, ainda, observar a disposição (e intensidade) dos indivíduos aprendentes. Para o efeito, a ACM pressupõe a definição de (pelo menos) 2 eixos (ou dimensões), os quais permitem

utilizar a base de microdados relativa ao ano de 2007, pelo que se alerta, desde já, para as limitações desta análise e para o facto de, neste caso, os grupos etários abrangidos na análise corresponderem a todos os inquiridos entre os 18 e os 64 anos.

Estreitou-se o âmbito da análise ao conjunto de indivíduos que afirmaram realizar atividades de aprendizagem informal. No modelo foram apenas introduzidos os 4604 indivíduos nessa condição. Foram selecionadas e preparadas as 21 variáveis relativas a práticas culturais, participação social e modos de aprendizagem informal. Feita a análise, o modelo permite a exploração de relações de interdependência entre essas variáveis, preservando-se a estrutura multifacetada e relacional da realidade que tentámos apreender.³⁹

sustentar a representação das múltiplas variáveis e das suas categorias, sem perda de informação. No caso presente começou por se seleccionar a solução com as máximas dimensões (23) a fim de se detetar se se manteria a escolha de apenas duas dimensões. Confirmada essa seleção, repetiu-se a ACM para uma solução bidimensional, solicitando todos os instrumentos de análise necessários à interpretação: quantificações (coordenadas e contribuições) das categorias, medidas de discriminação e representações gráficas.

³⁹

Dimension	Cronbach's Alpha	Variance Accounted For	
		Total (Eigenvalue)	Inertia
1	,712	3,104	,148
2	,430	1,693	,081
Total		4,796	,228
Mean	,612 ^a	2,398	,114

Mean Cronbach's Alpha is based on the mean Eigenvalue.

Fonte: Base de dados (microdados) IEFA, INE 2007 (cálculos próprios)

Foram selecionadas duas dimensões que se configuram como diferenciadoras entre si, constituindo eixos estruturantes do espaço que cada uma representa. Como pode observar-se, os resultados dos *alphas de cronbach* (calculados após as variáveis estarem quantificadas) refletem uma excelente consistência na dimensão 1 e uma bastante boa consistência na dimensão 2.³⁹ A análise das medidas de discriminação permitiu-nos identificar quais as variáveis que mais contribuem para cada dimensão, levando à interpretação de cada uma das dimensões: a dimensão 1 caracteriza as práticas culturais e as aprendizagens mais “eruditas” e a dimensão 2 representa a participação em grupos e associações.

Como lembra Carvalho (2008), a seleção das dimensões deve ser acompanhada com a análise das medidas de discriminação. Estas quantificam a variância de cada variável por dimensão. Permitem identificar as variáveis que mais contribuem para definir cada dimensão e cujos valores variam entre 0 e 1. A seleção das variáveis pode ser orientada pelo seguinte critério: privilegiar as variáveis cuja medida de discriminação seja superior ao valor da inércia dessa dimensão. Orientar a seleção das variáveis pelo critério acima referido não obsta a que possa ser também considerada uma variável (ou mais) cuja medida de discriminação se apresente relativamente inferior ao valor da inércia.

um destes perfis, realizou-se uma análise de *clusters*, recorrendo-se como referencial às duas dimensões estruturantes do espaço das representações definidas. Este procedimento estatístico de agrupamento através dos *clusters* permitiu obter três grupos. Trata-se de grupos bastante desequilibrados entre si, se atendermos à sua dimensão. O *cluster* 1 é composto por 1803 indivíduos, o *cluster* 2 por 2038 e no *cluster* 3 estão em análise 793 pessoas. Com o objetivo de descrever os indivíduos classificados segundo os níveis de envolvimento e as diferentes práticas de associativismo, procedeu-se a uma análise descritiva com base num conjunto de variáveis sociodemográficas.

De acordo com a análise dos dados resultantes (tabela), os 3 *clusters* apresentam-se equilibrados em relação ao género. Quanto à idade, o *cluster* 1 é constituído por pessoas mais jovens: 35,6% têm entre os 25 e os 34 anos e 20,4% entre os 18 e os 24 anos. Quanto ao nível de escolarização o *cluster* 2 é o menos escolarizado, constituído por uma maioria de indivíduos (76,6%) com o nível básico de educação. O *cluster* 1 é constituído por um número elevado de indivíduos com escolaridade secundária (34,9%) e superior (37,9%). Quanto à classe social, o grupo 1 integra muitos PTE (31,2%), enquanto no grupo 2 há bastantes EE (27,3%). É também neste *cluster* 2 que se encontra a maior percentagem de desempregados (10,7%). O grupo 3 é o menos vincado por estas variáveis sociodemográficas, apresentando posições intermédias relativamente aos outros *clusters*.

Mais uma vez aqui se encontra a relação de interdependência entre a realização de aprendizagens informais e a escolaridade, uma vez que o grupo 2 que corresponde a indivíduos maioritariamente menos escolarizados é aquele em que também se realizam menos aprendizagens informais. Mas também é nítida, outra vez, a intervenção diferenciadora da idade: o primeiro grupo, que é constituído por indivíduos mais novos, é aquele em que mais se participa em atividades sociais e associativas, privilegiando-se a aprendizagem através de familiares, amigos ou colegas. No 3º grupo, o mais reduzido, encontram-se as práticas culturais mais eruditas e residuais, sendo onde se encontram os aprendentes (de facto, minoritários) que recorrem aos materiais impressos, às visitas guiadas a museus e outros locais de interesse e às bibliotecas.

2.5. Em síntese

Neste capítulo foi realizada uma análise extensiva aos dados disponíveis sobre a aprendizagem dos adultos na Europa relativos aos anos de 2007 e 2011, tendo-se aprofundado a análise no caso português. Uma primeira constatação que ressalta da análise é a do aumento generalizado em Portugal, naquele período de tempo, do

envolvimento da população adulta em atividades de aprendizagem (formais, não formais e informais). E esse aumento tem características que o distinguem do que acontece em outros países da união Europeia que também sofreram aumentos ainda que menos acentuados nesta matéria: é que apenas no caso português o aumento registado da taxa de participação em aprendizagens formais e não formais é maior entre os detentores de qualificações escolares de partida mais baixas. Esta situação permite afirmar que se assistiu no nosso país, naquele período, a uma diminuição das desigualdades no acesso da população adulta a processos formais e não formais de aprendizagem ao longo da vida. Fenómeno a que não terá sido alheio o esforço desenvolvido, no nosso país neste período de tempo, no sentido da melhoria da qualificação escolar da população adulta menos escolarizada.

Uma outra constatação decorrente da análise dos dados é a da hierarquia das modalidades de aprendizagem, comum em Portugal e nos outros países da União Europeia: quanto maior é o grau de formalização das aprendizagens (do formal, para o informal, passando pelo não formal) menor é o número de pessoas que afirmam terem estado envolvidas em atividades de aprendizagem).

Por último, centrando as atenções exclusivamente na aprendizagem informal em Portugal, e constatando o crescimento muito acentuado do número de envolvidos nesta modalidade aprendizagem entre 2007 e 2011 (de 39% para 67% dos inquiridos), identificaram-se as suas características: é uma aprendizagem que resulta principalmente das relações interpessoais, com amigos, colegas de trabalho, familiares ou, crescentemente, da utilização do computador, mas também da consulta de material impresso (livros, revistas).

As variações de género são pouco significativas no que toca ao envolvimento em aprendizagens informais (embora o hiato entre homens e mulheres se tenha vindo a acentuar entre 2007 e 2011, com as mulheres à frente). Já a idade e sobretudo o nível de escolaridade dos inquiridos apresentam associações significativas com a participação em atividades de aprendizagem informal. No primeiro caso, de sentido negativo: quanto mais novo, mais se afirma aprender através de meios informais; no segundo caso, de sentido positivo: quanto mais escolarizado, mais se aprende informalmente.

A realização de uma regressão logística (relativa aos dados de 2011) integrando as variáveis género, idade, escolaridade e ainda a participação em atividades de aprendizagem formal, não formal e em processos RVCC permitiu identificar as principais determinantes do envolvimento em atividades de aprendizagem informal: em primeiro lugar, surge como determinante a participação em atividades de aprendizagem não formal, seguindo-se a participação em atividades de aprendizagem formal e o

envolvimento em processos RVCC. O modelo confirma o contributo de sinal negativo da idade e o de sinal positivo da escolaridade.

Estas análises aos dados comprovam que o modo informal de aprender não pode, de forma alguma, ser dissociado dos modos não informais, uma vez que estes últimos parecem criar as condições (a sobretudo, as competências e as disposições) para que o primeiro possa ocorrer.

CAPÍTULO III RECONHECER E VALIDAR APRENDIZAGENS NÃO FORMAIS E INFORMAIS

En continuant ainsi l'instruction pendant toute la durée de la vie, on empêchera les connaissances acquises dans les écoles de s'effacer trop promptement de la mémoire, on entretiendra dans les esprits une activité utile; on instruira le peuple des lois nouvelles, des observations d'agriculture, des méthodes économiques qu'il lui importe de ne pas ignorer. On pourra lui montrer enfin l'art de s'instruire par soi-même.

Condorcet, *Présentation à l'Assemblée législative*, 1792

3.1. Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida e à Validação das Aprendizagens Informais e Não Formais: recomendações e práticas

Analisada que foi, no capítulo anterior, a participação dos portugueses e restantes europeus em atividades de aprendizagem formal, não formal e informal, permitindo perceber a grande interdependência entre elas e alguns importantes determinantes da aprendizagem informal, tratar-se-á neste capítulo de aprofundar a forma como estes diferentes tipos de aprendizagem foram sendo encarados e tratados pelas instituições mundiais e europeias com responsabilidades em matéria de educação. A proclamação da necessidade (de justiça social) de tradução formal do informal será, como veremos, o corolário de um longo caminho percorrido.

A relevância atribuída aos modos informais e não formais de aprender é, de facto, muito recente e ainda controversa, pois ao longo de décadas, nas sociedades ocidentais contemporâneas, a forma escolar moderna foi cimentando a sua hegemonia, tornando-se o único contexto reconhecido social e institucionalmente de realização de aprendizagens. O reconhecimento de outros modos de aprender como válidos, validáveis e certificáveis, na Europa e no mundo, integra-se em estratégias recentes de desenvolvimento da educação e formação de adultos que valorizam a aprendizagem realizada pelas pessoas ao longo da vida.

Para compreender o surgimento destas estratégias, há que recuar um pouco no

tempo e integrá-las na própria história da educação e formação de adultos, história que tem como protagonistas instâncias internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) e a União Europeia (UE).

3.2. O papel de vetor do campo das conferências da UNESCO

Muito do caminho trilhado, na segunda metade do século XX, neste campo específico da ação educativa, teve a UNESCO como impulsionadora e, como etapas fundamentais, seis conferências internacionais de educação de adultos (CONFITEA). Cada uma dessas conferências marcou, no seu tempo, a agenda e as prioridades da educação e formação de adultos, tendo delas resultado um importante conjunto de declarações e recomendações internacionais subscritas pelos países participantes, que tornam a UNESCO, como afirma Silva (1990: 15), um “verdadeiro vetor estruturador do campo”.

A primeira conferência realizou-se na Dinamarca (Elsinore), em 1949, no contexto do pós-guerra, imediatamente após a criação da ONU e da UNESCO. As temáticas nela tratadas resultam, no essencial, desse contexto, encarando-se a educação de adultos, sobretudo, como instrumento de resistência ao totalitarismo e de difusão de uma cultura de paz e de tolerância. Foi dado grande incentivo ao desenvolvimento de campanhas de alfabetização nos países com populações menos escolarizadas.

A segunda conferência decorreu em 1960, no Canadá (Montreal), e teve por tema *A Educação de Adultos num Mundo em Transformação*. O debate centrou-se no papel do Estado na promoção da educação de adultos, entendida como parte do sistema educativo, num contexto “de aumento populacional, de novas tecnologias, de industrialização” e encarando-se “a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais abastados devessem cooperar com os menos desenvolvidos” (Seguro, 2010: 25).

A terceira conferência, realizada em 1972, no Japão (Tóquio), teve por tema *A Educação do Adulto num Contexto de Educação Permanente*. Esta é a conferência que institui a educação permanente como responsabilidade dos Estados. A UNESCO publica, no mesmo ano, o *Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação* (mais conhecido por *Relatório Faure*), denominado *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (Faure et al., 1972), um verdadeiro “manifesto da educação permanente” que caracteriza “um período marcado por iniciativas e movimentos sociais que tornaram possível articular a produção de práticas educativas inovadoras, com intenções de transformação social” (Canário, 2001: 91).

Em 1976, no período compreendido entre a terceira e a quinta conferências,

realizou-se, em Nairóbi, no Quênia, a 19.^a sessão da Conferência Geral da UNESCO. O contexto era a descolonização e a emergência política dos países africanos. As recomendações de Nairóbi constituem um momento importante na estruturação dos sistemas nacionais de educação de adultos ao afirmarem que: Cada Estado-membro deverá (...) reconhecer que a educação de adultos é um elemento constitutivo permanente da sua política de desenvolvimento social, cultural e económico [e que, por isso, cada Estado tem a obrigação de] promover a criação de estruturas, a elaboração e a execução de programas e a aplicação de métodos educativos que respondam às necessidades e aspirações de todas as categorias de adultos, sem restrições de sexo, raça, origem geográfica, idade, condição social, opinião, crenças ou nível de educação prévia (...) (UNESCO, 1976: 4).

A quarta conferência decorreu em França (Paris), em 1985, mantendo a tônica na educação permanente, e no seu enquadramento estatal, dando sequência aos trabalhos e recomendações de Nairóbi, agora num contexto de crise económica.

Na quinta conferência, realizada na Alemanha (Hamburgo), em 1997, a educação de adultos (sob o tema *A Educação das Pessoas Adultas, Uma Chave para o Século XXI*) passa a ser encarada, simultaneamente, como uma consequência da cidadania ativa e uma condição para a plena integração na sociedade. É o surgimento da *aprendizagem ao longo da vida*, como instrumento de participação dos cidadãos na promoção do desenvolvimento sustentável. Nesta conferência são abordadas, de forma inédita, as aprendizagens realizadas fora do enquadramento escolar, alargando-se, pela primeira vez, o conceito de educação de adultos a todo o conjunto de processos de aprendizagem formais, não formais e informais (UNESCO, 1998). É publicada a declaração de Hamburgo: *Agenda para o Futuro*.

A sexta conferência realizou-se em 2009, em Belém do Pará, no Brasil, com o tema *Vivendo e Aprendendo para Um Futuro Viável: O Poder da Aprendizagem e da Educação De Adultos*. Pretendeu ser uma plataforma para o diálogo sobre políticas de promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal a um nível global. Nesta conferência manteve-se a perspetiva, vinda da conferência anterior, segundo a qual a educação de adultos está inserida na aprendizagem ao longo da vida, dando-se especial atenção à distinção e articulação entre os conceitos de educação e de aprendizagem, que dão a origem à expressão (que passa então a ser utilizada nos trabalhos da conferência) de *educação e aprendizagem de adultos*.⁴⁰

⁴⁰ Note-se que a definição proposta pela UNESCO, estabelecida na Declaração de Hamburgo (ponto 3) para a aprendizagem de adultos compreende tanto a educação formal e contínua, como

3.3. Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida: rutura de paradigma

Nas duas últimas conferências da UNESCO, é possível identificar uma mudança de paradigma concretizada na progressiva valorização da *aprendizagem ao longo da vida* em detrimento da *educação de adultos*, deixando esta última de ser encarada apenas como subsistema educacional, mas passando a ser assumida como parte integrante de processos mais vastos de aprendizagem ao longo da vida. A tónica passa da educação à aprendizagem.

Refletindo sobre essas diferenças paradigmáticas, Barros (2011: 189) identifica as duas visões político-filosóficas que marcaram indelevelmente a história da educação de adultos, e para as quais contribuíram a UNESCO, a União Europeia e a OCDE: a perspetiva da educação permanente (*lifelong education*) e a perspetiva da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*).

Segundo a investigadora, a primeira perspetiva é “herdeira de uma matriz eminentemente crítica assente nas teorias do conflito e na escola do pensamento marxista e neomarxista”, enquanto a segunda é “herdeira de uma tradição de matriz fundamentalmente tecnocrática e gestionária, assente nas teorias do consenso e na escola de pensamento funcionalista” (*Idem*: 189). Ainda segundo Barros, estas duas perspetivas concretizam-se em políticas que são verdadeiramente opostas: enquanto na perspetiva da educação permanente a ênfase era colocada, sobretudo pela UNESCO, na educação de adultos como projeto de transformação social, à luz de uma ideologia humanista e solidária representada na visão de construir uma sociedade de aprendizagem, composta por instituições interdependentes e empenhadas na salvaguarda da *Res publica* (Faure, 1972), já na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida, o destaque, dado sobretudo pela OCDE e pela UE, vai para a educação de adultos como projeto de adaptação ao social, à luz de uma ideologia neoliberal e individualista (Friedman, 1985), representada na visão de construir uma sociedade cognitiva, composta por organizações qualificantes autónomas e empenhadas na salvaguarda dos interesses privados (Drucker, 2000).

Barros considera que não há continuidade, mas antes uma clara rutura, entre os pressupostos da educação permanente dos anos 70 do séc. XX e as políticas de

a aprendizagem não formal e todo o espetro de aprendizagens informais e incidentais disponíveis numa sociedade de aprendizagem multicultural em que são reconhecidas abordagens baseadas na teoria e abordagens baseadas na prática (UNESCO, 1998: 19).

educação de adultos inscritas no paradigma da aprendizagem ao longo da vida, sustentando que “esta transição representa (...) um claro retrocesso sobretudo pelo que configura de esmagamento do potencial de emancipação pessoal e social afeto aos pressupostos da educação permanente, orientadores das práticas dialógicas mais tradicionais do setor” (*idem*: 190).

Integram esta linha de pensamento crítico sobre o rumo atual da educação de adultos Dubar (1996), Le Goff (1996) Liétard (1997), Finger e Asún (2003), assim como os portugueses Canário (2003), Lima (2005) e Cavaco (2009), entre outros. Cavaco (2009) considera que as transformações radicais nas políticas de educação de adultos, que se tornaram muito evidentes a partir da quinta conferência da UNESCO (CONFITEA V), foram influenciadas pelas orientações políticas da União Europeia, nomeadamente pelo livro *Educação, Um Tesouro a Descobrir* (Delors *et al.*, 1996) “que se pode considerar o documento fundador desta nova orientação educativa” (Cavaco, 2009: 119). A evolução destas políticas reflete-se, segundo a investigadora, na linguagem e nos conceitos utilizados que evidenciam uma “mudança de ideologias e de preocupações políticas” (*Idem*: 87), patente na substituição das expressões *educação permanente por aprendizagem ao longo da vida, educação de adultos por educação e formação de adultos e saberes e conhecimentos por competências* (*Idem*: 118). Esta mudança, apesar de ambígua e portadora de tensões e dilemas (presentes nos discursos da CONFITEA V), configura, no essencial, uma rutura com as anteriores conceções de educação de adultos, sobretudo ao nível dos objetivos das orientações preconizadas.

Enquanto, nos anos 70, os conhecimentos tidos como necessários nas ações de alfabetização incidiam nos aspetos culturais, políticos e económicos, assentes numa educação integral, no final dos anos 90, as ações de alfabetização são orientadas, fundamentalmente, para o desenvolvimento de competências básicas que favoreçam a empregabilidade (*Idem*: 122).

É também contra o enfoque excessivo nas vertentes da empregabilidade e da competitividade económica que se manifesta Lima (2010), na sequência da CONFITEA VI, chamando a atenção para “o exagero do elogio da aprendizagem ao longo da vida”, conduzida muitas vezes “a partir de lógicas funcionalistas e adaptativas que, na maioria das vezes, se colocam à margem de uma conceção democrática, humanista e crítica de educação de adultos e ao longo da vida”. O autor reforça a ideia da “transição radical do conceito de educação para o conceito de aprendizagem, atribuindo a este uma conotação marcadamente individualista e pragmatista” (Lima, 2010: 30). Uma crítica partilhada pelos investigadores referidos é a da excessiva responsabilidade atribuída ao indivíduo no seu processo de formação, desafetando-se o Estado, progressivamente, do seu papel

interventor nesta matéria, “exigindo às pessoas uma postura de responsabilização, mesmo que não estejam reunidas as condições necessárias e suficientes para que tal ocorra” (Cavaco, 2009: 125).

Procurando construir um “quadro compreensivo das dinâmicas de mudança educativa em curso”, Alves, e outros (2010: 1), procurou analisar a *Aprendizagem ao longo da Vida* (ALV) no contexto das políticas educativas europeias, tendo concluído que há “riscos subjacentes à promoção de políticas educativas centradas na ALV: a individualização, o economicismo e ainda a acentuação das desigualdades sociais”. Alerta para o facto de haver a “possibilidade de (...) a educação arriscar tornar-se, essencialmente, um campo em que se investe visando, apenas e sobretudo, benefícios económicos individuais e coletivos, ao mesmo tempo que se torna uma responsabilidade de cada sujeito ilibando-se a responsabilidade das organizações (...)” (*Idem*: 20), havendo igualmente “o risco de se acentuarem as desigualdades sociais” no quadro destas medidas, “o que, conjugado com os riscos de individualização e economicismo, poderá prejudicar fortemente a coesão social das sociedades contemporâneas” (*Idem*). Quanto à amplitude e profundidade das mudanças em curso, Alves considera que “será precoce afirmar que, no momento presente, a ideia de ALV já se traduziu numa mudança educativa paradigmática no sentido khuniano do termo, mas importa considerar a possibilidade de que este tipo de mudança se venha a verificar no futuro” (Alves, e outros, 2010: 21 e22).

O distanciamento dos ideais humanistas e emancipatórios do movimento da educação permanente e a aproximação a lógicas meramente económicas, de gestão de recursos humanos, são os principais aspetos invocados pelos investigadores citados para se demarcarem das atuais orientações e políticas de educação e formação de adultos. Ávila, situando-se numa outra perspetiva teórica, considera que “as políticas de educação de adultos não podem ignorar problemas como o da empregabilidade, ou os desafios da competitividade, uma vez que eles condicionam a vida dos indivíduos” (Ávila, 2008: 307), pelo que “ignorá-los ou atribuir-lhes apriorística e necessariamente uma conotação negativa, como se a simples afirmação dessa preocupação implicasse uma negação automática de qualquer visão mais abrangente ou humanista, pouco contribui para a análise sociológica das dinâmicas de educação e formação de adultos (...)” (*idem*).

A argumentação da investigadora passa pelo facto de, nas sociedades atuais, a valorização das competências dos indivíduos, em especial as de carácter transversal, não poder ter, como noutros tempos, finalidades meramente ligadas à sua profissão, trazendo vantagens para o indivíduo em muitos outros contextos e situações de vida, pelo que “as competências e os modelos de formação valorizados no atual contexto económico podem

constituir um recurso de valor transversal nas sociedades contemporâneas, o que torna menos nítidas (e com menor utilidade heurística) algumas das oposições e dicotomias a que em cima se fez referência” (Ávila, 2008: 307). E relembra que a ênfase atualmente atribuída à formação ocorre num quadro em que o que se procura desenvolver não são conhecimentos de aplicação restrita, uma vez que estes se tornam rapidamente obsoletos. Mais importantes são as ferramentas que permitem a sua permanente aquisição. Neste sentido, mais do que responder a uma exigência de um determinado posto de trabalho, a ênfase numa lógica de competências-chave adquire um valor que pode ultrapassar largamente a função específica desempenhada por um trabalhador num dado momento (Ávila, 2008: 307)

E, considerando a complexificação crescente das atuais sociedades do conhecimento, a transversabilidade das competências de literacia (a importância crescente que o domínio da escrita e da leitura tem nas diferentes esferas da vida, não só na do emprego) torna-as um “instrumento para a resolução de múltiplos problemas do dia a dia” (*idem*).

A perspetiva defendida por Ávila, e que aqui se partilha, é a de que “é fundamental ter em consideração as características das sociedades e das economias atuais, não só para perceber o modo como estas condicionam a evolução dos modelos e práticas de educação de adultos mas também para perceber a relação entre essas transformações e as várias dimensões da existência social” (*idem*).

Assim, embora seja necessária uma atenção acrescida aos discursos e às entrelinhas das políticas de aprendizagem ao longo da vida, denunciando aquelas que evidenciam um estreitar de perspetivas e o reforço de traços economicistas, consideramos que o julgamento de algumas das medidas como “não humanistas” ou “não inclusivas” pode ser precipitado e contraproducente. Muitas dessas medidas, que fazem parte de um conjunto frequentemente encarado como promotor do individualismo e de carácter neoliberal, podem revelar-se importantes contributos para o desenvolvimento das competências individuais nas sociedades contemporâneas. Nestas sociedades, em mudança muito rápida e permanente, aquilo que é transformador e capacitador das pessoas não é necessariamente o mesmo que era há 30 anos. Embora tenhamos muito a aprender com o retomar de paradigmas de educação de adultos de iniciativa local e comunitária, a sua replicação só fará sentido nos dias de hoje se contribuirem, igualmente, para o desenvolvimento de competências que permitam aos envolvidos lidar com os desafios trazidos pela vida nas sociedades contemporâneas, nas quais a informação e o conhecimento têm um valor crescente.

Simultaneamente, consideramos que uma das “medidas” mais capacitadoras dos

indivíduos, mais humanistas, inclusivas e emancipatórias, surge exatamente a partir desta mudança paradigmática: a validação de competências anteriormente adquiridas, através de processos não formais e informais de aprendizagem. Porque essa validação se traduz no reconhecimento social de espaços, contextos e tempos de aprendizagem que eram considerados menores, ou insignificantes, quando comparados com a instituição escolar, detentora exclusiva, até então, da produção do saber. Porque coloca o enfoque nas capacidades individuais desenvolvidas em contextos e experiências de trabalho, de lazer, associativos, lúdicos, passando a considerá-los contextos legítimos de realização de aprendizagens. Porque evidencia os saberes experienciais adquiridos, desenvolvidos e transmitidos pelos indivíduos ao longo da vida, até aí invisíveis numa sociedade dominada pelo saber escolar. Com efeito, preconizar que todos os tempos e espaços da vida são potencialmente geradores de aprendizagens pode ser “transformador nos modos de vida nas sociedades contemporâneas, conferindo sentidos novos e diversos à educação na vida dos indivíduos” (Alves, *et al*, 2010: 21).

Esses sentidos novos aplicam-se às aprendizagens já realizadas, e que podem ser reconhecidas e mobilizadas para integrar processos educativos formais, mas também às aprendizagens que estão ou estarão a acontecer nas nossas vidas, tornando-nos mais atentos e despertos para as inúmeras possibilidades de aprendizagem trazidas pelo meio que nos envolve e pela nossa intervenção nele.

Os dispositivos que permitem o reconhecimento, validação e certificação de competências são, em nosso entender, emancipatórios e capacitadores da agência individual, profundamente humanos no centramento que colocam em cada pessoa – na sua individualidade, na sua história de vida, naquilo que foi experienciado e aprendido nos vários contextos e com as várias pessoas com que se foi cruzando. Estes dispositivos prosseguem, ainda, objetivos e resultados de diversa ordem (económica, social) sobre os quais refletiremos à frente. Mas cumpre-nos, aqui, assinalar o seu carácter humanista, que julgamos dever ser enfatizado como aspeto positivo das atuais políticas europeias de educação e formação de adultos.

O sistema de reconhecimento de competências é uma componente decisiva no quadro da atual conceção da educação de adultos, tendo surgido no discurso mundial a partir de meados da década de 1990, em conjunto com outras medidas que, no entender de Gomes, configuram um “movimento social a favor das qualificações” (Gomes, 2010: 29) evidenciado pela emergência e proliferação de novos cenários e perspectivas e pela tradução em políticas de educação capazes de “passar da retórica à ação” (*idem*: 27). Segundo Gomes, esta capacidade de concretização, que passa pela diversificação de soluções e adequação das respostas de educação e formação de adultos de cada país à

sua realidade específica, é “um imperativo à escala global na área da educação e formação de adultos e jovens” (*idem*: 26).

3.4. Da Aprendizagem ao Longo da Vida à Validação das Aprendizagens Não Formais e Informais: o papel desempenhado pela UNESCO, UE e OCDE

Efetivamente, o relatório final da CONFITEA VI atribuiu um papel relevante aos dispositivos de validação das aprendizagens não formais e informais, considerando-os fundamentais “no esforço de abrir o acesso para percursos de progressão, para documentar a qualidade da aprendizagem que foi realizada e para avaliar o impacto da aprendizagem na vida das pessoas” (UNESCO, 2009: 52). O relatório final da conferência mandata a UNESCO “para desenvolver referenciais de reconhecimento, validação e acreditação de todos os resultados da aprendizagem, incluindo aqueles adquiridos através da aprendizagem não formal e informal”, e encarrega os Estados-membros de “desenvolver e melhorar estruturas e mecanismos para o reconhecimento de todas as formas de aprendizagem, estabelecendo critérios de equivalência” (UNESCO, 2009: 1). É nesta sequência que são publicadas as *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-Formal and Informal Learning*.⁴¹

⁴¹ As *UNESCO Guidelines* identificam os seguintes princípios: i) assegurar a equidade e a inclusão no acesso às oportunidades de aprendizagem. Cada indivíduo deve ter o direito de aceder e se envolver em qualquer forma de aprendizagem que se adegue às suas necessidades, e de ver reconhecidos e valorizados os seus resultados de aprendizagem; ii) promover a equidade entre os resultados das aprendizagens formais, não formais e informais. As competências que cada indivíduo acumulou através da aprendizagem não formal e informal devem ser tratadas em paridade com aquelas que se obtêm através da aprendizagem formal; iii) assegurar a centralidade dos indivíduos no processo de validação. O processo deve respeitar e refletir as necessidades individuais e a participação deve ser voluntária; iv) aumentar a flexibilidade e a abertura dos sistemas formais de educação e formação. Os sistemas de educação e formação devem considerar diferentes formas de aprendizagem, tendo em conta as necessidades e as experiências dos aprendentes; v) promover a garantia de qualidade em todo o processo de validação. É imperativo que os critérios e os procedimentos para avaliar e validar a aprendizagem não formal e informal sejam relevantes, confiáveis, justos e transparentes; vi) fortalecer as parcerias entre todos os intervenientes. É importante enfatizar a responsabilidade partilhada desde o desenho até à implementação e à avaliação do sistema de validação. (UNESCO, 2012: 4).

São consideradas áreas-chave da intervenção à escala nacional as seguintes: i) estabelecer a validação como componente-chave de uma estratégia nacional de aprendizagem ao longo da vida; ii) desenvolver sistemas de validação que sejam acessíveis a todos; iii) integrar a validação nos sistemas de educação e formação; iv) criar uma estrutura coordenadora nacional envolvendo todos

Sendo este documento considerado uma abordagem muito relevante em “temas como a redução da pobreza, a criação de empregos/empregabilidade e a inclusão social” (UNESCO, 2012: 1), no âmbito da prossecução dos *Objetivos do Milénio*,⁴² a sua elaboração visa incentivar os Estados-membros a conceber e implementar este tipo de mecanismos, auxiliando-os através da disponibilização de um guia/referencial contendo princípios e práticas. Espera-se que os Estados-membros “façam esforços para implementar estes referenciais adequando-os ao seu contexto nacional específico” (*idem*: 1), apontando-se, para tal, os princípios gerais e as áreas-chave de ação que deverão ser tidos em conta na fase de implementação dos respetivos sistemas nacionais.

Também a OCDE tem vindo a considerar o papel desempenhado pelo reconhecimento e validação da aprendizagem não formal e informal, neste caso valorizando, sobretudo, os potenciais contributos destes dispositivos para o desenvolvimento económico e para a coesão social. A estratégia de desenvolvimento da *aprendizagem ao longo da vida para todos, do berço à cova*, foi acordada em 1996 pelos ministros da Educação, Trabalho e Assuntos Sociais dos países que compõem a OCDE, tendo ficado expressa no relatório *Lifelong Learning for All* (OECD, 1996). Recentemente, considerando o reconhecimento da aprendizagem não formal e informal um importante meio de concretizar a agenda *Lifelong Learning for All* e de “remodelar a aprendizagem de forma a ir ao encontro das necessidades das economias do conhecimento e das sociedades abertas do século XXI” (OECD, 2010b), a OCDE levou a cabo um estudo sobre a implementação de dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens não formais e informais em 23 países.⁴³ Como resultado desse estudo, foi publicado o relatório *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices* (OECD, 2010a), que explora as vantagens do reconhecimento destas

os intervenientes; v) desenvolver as competências dos técnicos envolvidos na validação; vi) desenhar mecanismos de financiamento (*idem*: 4-6).

⁴² Um dos objetivos que a CONFITEA VI se propôs atingir foi o de enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem de adultos para a realização das agendas internacionais de desenvolvimento como os *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio* estabelecidos pela ONU, em 2000: erradicar a pobreza extrema e a fome; atingir o ensino básico universal; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde maternal; combater o VIH/sida, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

⁴³ Os tópicos em análise nesse estudo foram o papel do governo e governança, custos e financiamento, articulação com as qualificações, sistemas e quadros de qualificações, articulação com a acumulação e transferência de créditos, métodos de avaliação para os resultados da aprendizagem não formal e informal, articulação com o mercado de trabalho, desenvolvimento pessoal e profissional (OECD, 2010a).

aprendizagens, dá conta das políticas e práticas existentes nesta matéria nos países participantes e fornece recomendações sobre como organizar estes sistemas. É de destacar que o incentivo dado pela OCDE à integração do reconhecimento da aprendizagem não formal e informal nas agendas políticas assenta, de facto, num discurso que denuncia claramente uma visão funcionalista, adaptativa, promotora da individualidade, da competitividade económica e da empregabilidade. É que a validação destas aprendizagens é apresentada pragmaticamente como uma fonte de capital humano, tornado mais visível e valorizado pela sociedade em geral, como uma forma “mais rápida, eficiente e barata de as pessoas completarem a educação formal, sem terem de se envolver em cursos relativamente aos quais já dominam os conteúdos” (OECD, 2010a).

Mas não só de preocupações economicistas é feito o discurso da OCDE. Segundo a organização, os dispositivos de reconhecimento e validação da aprendizagem não formal e informal revestem-se de importantes benefícios: i) de natureza económica, ao reduzirem os custos diretos da aprendizagem formal e permitindo a utilização mais produtiva do capital humano; mas também ii) de natureza educativa, pois podem sustentar a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de carreiras; iii) de natureza social, aumentando a equidade e fortalecendo tanto o acesso a níveis superiores de educação como ao mercado de trabalho para grupos em desvantagem, jovens em dificuldades e trabalhadores mais velhos; e iv) de natureza psicológica, ao tornar os indivíduos mais conscientes das suas capacidades e validando o seu valor (OECD, 2010b).

A OCDE alerta para os custos destes processos, que sugere deverem ser rigorosamente medidos e comparados com os dos sistemas formais, parecendo evidente uma priorização das preocupações de ordem económica. Sugere-se aos Estados que, tendo em vista uma minimização dos custos e a sustentabilidade dos processos, a sua implementação se centre “nos resultados da aprendizagem que são altamente valorizados no mercado de trabalho, gerando maiores benefícios que compensam o custo de um processo de reconhecimento mais extensivo e formalizado”. E aconselha-se que assegurem a elevada qualidade dos procedimentos e práticas de reconhecimento, assim como a sua consistência, de modo a “evitar informação enganosa sobre as competências dos indivíduos que possa gerar custos económicos adicionais” (*Idem*).

Entretanto, a Comissão Europeia tem vindo a trilhar um percurso de crescente reconhecimento das aprendizagens realizadas pelos indivíduos em contextos não escolares, claramente associado à cada vez maior importância atribuída à questão da aprendizagem ao longo da vida.

O ano de 1996 é particularmente importante no reconhecimento da existência e relevância destas outras aprendizagens, tendo sido designado Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida e dando continuidade a iniciativas anteriores como o *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva* (Comissão Europeia, 1995). No *Livro Branco (Idem)*, a validação de aprendizagens realizadas fora do sistema de ensino é uma das respostas preconizadas em matéria de educação/formação para fazer face aos três “choques-motores” com os quais se vê confrontada a sociedade europeia: i) o advento da sociedade da informação (entendida como uma nova revolução industrial cuja incidência se faz sentir tanto na esfera produtiva como na educativa, tanto a nível económico como social); ii) a mundialização da economia e o aumento da competitividade a nível mundial (bem como os riscos de fratura social que lhe estão associados); iii) a rápida evolução científica e tecnológica, e a cultura da inovação daí decorrente, que vem reforçar a necessidade de desenvolvimento de uma cultura científica e técnica (*Idem*). As respostas preconizadas no *Livro Branco* passam pela diversificação de ofertas educativas e de saídas profissionais, pela promoção de oportunidades para adquirir experiência profissional e mobilidade, capacidades consideradas decisivas para os indivíduos na sociedade atual e que “podem ser adquiridas pela via tradicional – o diploma, adquirido nos contextos formais de educação/formação” – ou “através do reconhecimento e da acreditação de competências parciais detidas pelos indivíduos, a partir de um sistema de acreditação fiável” (Pires, 2002: 52).

Canário (1997), na linha do posicionamento crítico sobre as estratégias europeias em matéria de educação e formação, aponta os limites da abordagem instrumental presente no *Livro Branco*, que, segundo ele, traduz uma sobredeterminação dos problemas da educação por uma lógica económica, e tendencialmente reduz a formação de adultos à formação profissional, tendendo a subordinar a formação profissional à lógica económica, em particular à lógica do mercado (Canário, 1997: 52).

São, de facto, também em grande parte, objetivos de ordem económica e de coesão social muito semelhantes aos identificados no discurso produzido pela OCDE, que levam, na sequência do Conselho Europeu de Lisboa, à publicação do *Memorando sobre Aprendizagem ao longo da Vida*, em que os Estados subscritores se propõem, através da aprendizagem, “alcançar um crescimento económico dinâmico, reforçando simultaneamente a coesão social” (Comissão Europeia, 2000: 6). Reconhecendo que o

*Memorando*⁴⁴ se focaliza em tornar a Europa mais competitiva, consideramos que promove mecanismos promotores de justiça social e equidade fundamentais no quadro das atuais sociedades do conhecimento, como os dispositivos de validação de aprendizagens não formais e informais que surgem então como aspeto inovador do documento. Efetivamente, o *Memorando* estabelece como medida necessária e fundamental a criação, por parte dos Estados, de sistemas credíveis e de qualidade para validar aprendizagens. “Estes sistemas avaliam e reconhecem no indivíduo os conhecimentos, as competências e a experiência adquirida durante longos períodos e em diversos contextos, incluindo situações de aprendizagem não formal e informal” (*Idem*: 18).⁴⁵ Como refere Pires (2002: 66), é com este *Memorando* que “a aprendizagem deixa de pertencer ao monopólio da educação/formação formal, alarga-se e expande-se para além das fronteiras tradicionais”.

No mesmo caminho do reconhecimento destas aprendizagens a nível europeu, segue-se a *Declaração de Copenhaga* sobre o reforço da cooperação europeia em matéria de educação e formação vocacionais (Comissão Europeia, 2002), que estabelecerá como prioritário “o desenvolvimento de um conjunto de princípios comuns para a validação da aprendizagem não formal e informal, com o objetivo de assegurar maior compatibilidade entre abordagens de diferentes países e diferentes níveis.” (*Idem*). Nesse sentido, começou efetivamente a ser desenvolvida uma série de iniciativas para definição de ferramentas e instrumentos a utilizar em matéria de reconhecimento e validação de competências e de uniformização de quadros de referências europeus. Em 2004, são aprovados, pelo Conselho Europeu, os *Princípios Comuns Europeus na Identificação e Validação das Aprendizagens não Formal e Informal* (Comissão Europeia, 2004), que visam encorajar e orientar o desenvolvimento de abordagens e sistemas

⁴⁴ No *Memorando*, a *aprendizagem ao longo da vida* é definida como “toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (Comissão Europeia, 2000: 3).

⁴⁵ O memorando constituiu um marco importante na ênfase atribuída às aprendizagens construídas fora da escola, em situações profissionais e de vida, e na necessidade da sua validação, tendo sido elaborados, na sequência da sua publicação e do processo de consulta que se seguiu, respetivamente, o relatório *The Concrete Future Objectives of Education Systems* (Comissão Europeia, 2001a) e a comunicação da Comissão “Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao longo da Vida Uma Realidade” (Comissão Europeia, 2001b), que visam reforçar e especificar os objetivos anteriormente definidos.

comparáveis, fornecendo aos Estados-membros alguns princípios-chave para a implementação da validação. Nesse mesmo ano é também implementado o Europass.⁴⁶

Um passo importante no sentido da consolidação desta abordagem foi dado em 2008, com a aprovação do *Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (Comissão Europeia, 2008), quadro de referência de níveis de qualificação definidos a partir de competências/resultados de aprendizagem. É a partir desta matriz que todos os Estados-membros têm vindo a trabalhar no sentido de estabelecerem os seus próprios sistemas nacionais de qualificação, com níveis de aprendizagem medidos em termos de competências/resultados da aprendizagem e equivalentes aos de todos os outros países europeus, tornando-se as qualificações mais comparáveis e fáceis de perceber por parte de todos os intervenientes no processo (empregadores, estabelecimentos de ensino, trabalhadores e aprendentes).

A publicação das *European guidelines for validating non-formal and informal learning* (CEDEFOP, 2009), é, por seu turno, um momento decisivo na consolidação da validação da aprendizagem não formal e informal na Europa, pois, pela primeira vez, é disponibilizado aos Estados-membros um instrumento prático de apoio aos processos de validação. Organizado em quatro perspetivas diferentes (individual, organizacional, nacional e europeia), este manual prático apresenta uma série de princípios, metodologias e instrumentos que podem ser aplicados pelos Estados-membros, numa base voluntária, disponibilizando, desta forma, informação objetiva para políticos e técnicos, no sentido de lidarem com os principais desafios associados aos sistemas de validação (*Idem*).⁴⁷

A validação de aprendizagens não formais e informais faz parte do conjunto de medidas estratégicas definidas para o próximo decénio na Europa. Corresponde a uma das *Integrated Guidelines for the Economic and Employment Policies of the Member*

⁴⁶ Incluindo o CV Europass e um *portefólio* de documentos que os cidadãos podem usar para melhor apresentarem as suas qualificações e competências na Europa.

⁴⁷ De entre outras iniciativas importantes, identifica-se aqui o trabalho do *cluster* europeu de Reconhecimento de Resultados da Aprendizagem (Recognition of Learning Outcomes), que promoveu discussões à volta de questões-chave relacionadas com a validação, incluindo, por exemplo, “custos e benefícios” e “garantia de qualidade”; a publicação do Plano de Ação para a Educação de Adultos (Action Plan on Adult Learning), que identificou várias atividades na área da validação a serem promovidas pela Comissão no período 2008-2010; a publicação do Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação (ECVET), sistema de créditos que requer um sistema de validação de modo a reconhecer as competências adquiridas através de meios não formais e informais; e o Quadro de Referência Europeu de Qualidade na Educação e Formação (European Quality Assurance Reference Framework for VET), que também inclui a validação.

States (Integrated Guidelines 2020). Na *Guideline 9* recomenda-se que: [Os Estados-membros, com o objetivo de] assegurar a aquisição das competências-chave de que cada indivíduo precisa para ter sucesso numa economia baseada no conhecimento, nomeadamente em termos de empregabilidade, continuidade na aprendizagem ou competências de TIC, [invistam em] (...) todos os setores (desde a infância e escolas até ao ensino superior, educação e formação vocacional, assim como na educação e formação de adultos) [e que] tomem em conta a aprendizagem realizada em contextos informais e não formais” (Comissão Europeia, 2010: 22).

A validação de experiências de aprendizagem não formal e informal nos Estados-membros da União Europeia continua, pois, a ser encarada como fundamental para se atingir um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, objetivo da União Europeia na Estratégia Europa 2020 : (...) O seu impacto pode ser significativo no funcionamento do mercado de trabalho: os mecanismos de validação permitem maior transparência na identificação das competências disponíveis na força de trabalho e facilitam a articulação entre competências e ofertas de trabalho, promovem uma melhor transferibilidade de competências entre empresas e setores e facilitam a mobilidade no mercado de trabalho europeu. (...) Em tempos de envelhecimento da população e diminuição da força de trabalho, a validação das experiências de aprendizagem não formais e informais pode ajudar a Europa a proporcionar novas aprendizagens e novas oportunidades de trabalho àqueles que se encontram mais afastados do mercado de trabalho e canalizar todo o capital humano para combater o desemprego, impulsionar a produtividade e a competitividade. Em particular, a validação pode apoiar os jovens desempregados à procura do primeiro emprego, ou com muito pouca experiência profissional, a demonstrarem e a criarem o valor de mercado das suas capacidades e competências adquiridas em diferentes contextos. Numa perspetiva individual, a validação abre perspetivas de melhor empregabilidade, melhores salários e movimentos de carreira, transferibilidade de competências entre países, segundas oportunidades para aqueles que deixaram a escola prematuramente, acesso melhorado à educação formal e à formação profissional, maior motivação e aumento da autoconfiança. De forma global, a validação de experiências de aprendizagem não formais e informais contribui também para o cumprimento das metas europeias de 2020 relativas ao abandono escolar precoce, à proporção de indivíduos entre os 30-34 anos que completaram a educação de nível terciário (ou equivalente), e à taxa geral de emprego, de pobreza e de exclusão (Comissão Europeia, 2010: 22).

Muito recentemente, a *Recomendação sobre a Validação de Aprendizagem não Formal e Informal* (Comissão Europeia, 2012), em que a Comissão Europeia estabelece

um conjunto de iniciativas que convida os Estados-membros a subscrever, evidencia a preocupação permanente com a situação dos sistemas europeus de validação. Reconhecendo a sua importância fulcral, a Comissão pretende acompanhar o progresso global da validação da aprendizagem informal e não formal nos Estados-membros, no âmbito das reformas estruturais globais dos sistemas de ensino e formação, através do semestre europeu e do método aberto de coordenação previsto no programa “Educação e Formação 2020”.

Na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida, da ênfase dada a medidas concretas e inovadoras, os dispositivos de validação de aprendizagens não formais e informais cumprem vários desígnios. Por um lado, tornam visível a “fragmentação e dispersão das experiências educativas, (...) [assim como o] possível desajustamento entre as certificações formalmente atingidas e as competências efetivamente detidas” (Ávila, 2008: 271). Esses dispositivos de reconhecimento de aprendizagens anteriores permitem uma gestão da complexidade e da diversidade inerente às modalidades e tempos de aprendizagem nas sociedades atuais, contribuindo para facilitar a transição entre vários contextos e modalidades de aprendizagem. Por outro lado, são mobilizadores do envolvimento dos indivíduos em processos educativos, seja qual for o tipo de processo em causa (formal, não formal ou informal), permitindo um encurtamento e uma adequação dos percursos formais às competências entretanto validadas. Outro efeito dos processos de reconhecimento e validação, com consequências ao nível do envolvimento em novas aprendizagens, é o facto de poderem constituir, em si mesmos, processos formativos, processos de desenvolvimento e de aquisição de competências que decorrem paralelamente aos processos de reconhecimento de aprendizagens anteriormente realizadas, efeito a que se junta o incremento da autoestima e da capacitação individual. Em síntese, como refere Ávila, “quando se fala em sistemas de reconhecimento de competências estão em jogo múltiplos efeitos. O que está em causa não é “apenas” a correção de um desajustamento entre os diplomas ou graus alcançados e os conhecimentos e competências efetivamente detidos, mas também os efeitos que daí decorrem para a mobilização da população para o desenvolvimento dos mais diversos processos de aprendizagem” (*idem*).

3.4.1. O espaço europeu como cenário de dispositivos pioneiros de validação

Assim, é na Europa que se inicia um processo de conceção e implementação progressiva de dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens previamente adquiridas em contextos não formais e informais. Embora com

denominadores comuns, os sistemas nacionais diferem substancialmente uns dos outros, tanto a nível da sua organização interna como do seu grau de desenvolvimento e abrangência. Também a nível metodológico e dos instrumentos utilizados, as diferenças podem ser significativas. Em 2007, Pires constatava já que a generalidade dos sistemas implementados utilizava diversos tipos de abordagens e metodologias consoante a natureza do processo em causa, o sistema ou as instituições envolvidas, existindo uma ampla variedade de instrumentos de suporte, não sendo possível nem desejável, do seu ponto de vista, identificar uma metodologia ou procedimentos únicos.⁴⁸ Apesar desta diversidade, Pires verificou a existência de uma regularidade: a maioria dos sistemas de validação europeus privilegia técnicas que implicam a pessoa no processo a realizar, tomando o seu testemunho como peça central do processo, através da realização de entrevistas, da elaboração de *dossiers* e *portefólios* e da reflexão individual sobre as experiências e aprendizagens realizadas.

No sentido de promover um patamar mínimo de uniformização de perspetivas e práticas entre os vários Estados-membros, as *European Guidelines on Validation* (CEDEFOP, 2009), a que nos referimos no ponto anterior, identificam alguns dos princípios que devem ser tidos em conta na conceção e implementação de um sistema de validação: i) a validação deve ser voluntária; ii) a vida privada dos indivíduos deve ser respeitada; iii) a igualdade de acesso e um tratamento equitativo devem ser garantidos; iv) as partes interessadas devem participar na concretização dos sistemas de validação; v) os sistemas de validação devem conter mecanismos de orientação e de aconselhamento dos candidatos; vi) os sistemas devem possuir garantia de qualidade, certificada por entidade competente; vii) os procedimentos de validação devem ser transparentes e ter garantias de qualidade; viii) os sistemas devem respeitar os interesses legítimos das partes interessadas e aspirar a uma participação equilibrada; ix) o processo de validação deve ser imparcial e evitar todo o tipo de conflitos de interesses; x) as competências profissionais das pessoas que levam a cabo as avaliações devem estar garantidas (*Idem*).

Mas, de facto, sendo os sistemas de validação europeus o resultado de uma construção social, articulada com a especificidade histórica de cada sociedade, existe inevitavelmente uma grande diversidade de práticas, bem visível no *Inventário Europeu*

⁴⁸ Inventariando as técnicas e instrumentos encontrados, Pires refere: A elaboração de *dossiers* pessoais/*portefólios* de competências, e as entrevistas; também podem ser utilizados testes (de aptidões, de conhecimentos, etc.), as provas escritas ou orais, simulações, exercícios práticos, e ainda situações de avaliação em contexto de trabalho (principalmente nos casos em que os referenciais são construídos com base em competências de âmbito profissional (Pires, 2007: 14).

da *Validação de Aprendizagens não Formais e Informais*, base de dados organizada pelo CEDEFOP. Neste inventário constata-se que “os países encaram a formação ao longo da vida muito a sério” e que “praticamente nenhum deles contesta a importância e a necessidade de valorizar o maior número possível de resultados da aprendizagem” (CEDEFOP, 2007: 39). A validação aparece já como um valor assumido, sendo considerada “uma ferramenta que permite reforçar a permeabilidade dos sistemas de certificação e dos percursos individuais coerentes de aprendizagem” (*Idem*).

No inventário podem ser consultados *pontos de situação* periódicos do desenvolvimento dos dispositivos de validação em cada um dos Estados-membros.⁴⁹ O último destes *pontos de situação* (CEDEFOP, 2010) evidencia que o progresso na concretização dos sistemas de validação tem sido lento e irregular na Europa: apenas quatro Estados têm sistemas altamente desenvolvidos, e só sete outros têm ou um sistema em fase inicial ou um sistema bem estabelecido mas parcial, num ou mais setores. Isto significa que “a maioria dos Estados-membros da União Europeia não tem um sistema de validação claramente estabelecido e compreensível” (*Idem*). De acordo com o relatório, os países com sistemas bem desenvolvidos têm uma abordagem generalista à validação integrada nos seus sistemas de aprendizagem ao longo da vida (ou seja, ancorada legalmente), uma infraestrutura de suporte à validação, um forte envolvimento de entidades (em particular, dos parceiros sociais) e um processo de validação que é financeiramente suportável para os candidatos. Alguns países tomaram recentemente iniciativas no que concerne à validação, integradas no desenvolvimento dos seus quadros nacionais de qualificações. Noutros países, “decorreram apenas desenvolvimentos limitados, refletindo uma ausência de estratégias nacionais, uma falta de conhecimento sobre como levar a cabo a validação, na prática, e – nalguns casos – uma falta de confiança na validação por parte dos indivíduos e dos empregadores, assim como a existência de barreiras culturais e comportamentais.” (*Idem*).

Em 2010,⁵⁰ os países eram agrupados, no referido *Inventário*, da seguinte forma:

⁴⁹ O *Inventário Europeu* é um projeto em progressão, tendo a ideia original sido apresentada na Comunicação da Comissão Europeia sobre *Aprendizagem ao longo da Vida* em 2001. Até agora foram feitas quatro atualizações: em 2004, 2005, 2007 e 2010. O *Inventário* resulta de uma cooperação entre a Comissão Europeia e o CEDEFOP.

⁵⁰ Em 2007, segundo o referido *Inventário* (CEDEFOP, 2007), os países dividiam-se em três grupos segundo os avanços efetuados na concretização de dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens prévias: Grupo 1: países que estabeleceram sistemas de validação inteiramente operacionais: Bélgica, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Irlanda, Holanda,

Grupo 1: países que estabeleceram práticas de validação, abarcando todos ou a maior parte dos setores de aprendizagem e que demonstram já um nível significativo de certificações por esta via. Nesta categoria, os países estabeleceram um quadro legislativo ou uma política nacional, que pode ser uma política nacional relativa à validação em todos os setores ou um conjunto de políticas/leis relativas a diferentes setores que, em conjunto, formam um enquadramento geral. Encontram-se nesta categoria 3 países: França, Noruega e Portugal;

Grupo 2: países com um sistema nacional, mas ainda com fraca implementação, ou que têm um sistema altamente desenvolvido num determinado setor, mas não um enquadramento nacional – Dinamarca, Alemanha, Roménia, Espanha, Suécia, Reino Unido (Inglaterra, Gales, Irlanda do Norte, Escócia);

Grupo 3: países com sistemas de validação num ou mais setores, mas com sustentabilidade limitada – Áustria, Bélgica (Flandres, Valónia), República Checa, Estónia, Islândia, Itália, Irlanda, Liechtenstein, Lituânia, Eslováquia, Eslovénia;

Grupo 4: países em processo de desenvolvimento de sistemas de validação ou de aprovação de legislação, ou países com uma atividade muito reduzida – Bulgária, Croácia, Chipre, Letónia, Malta, Polónia, Turquia (CEDEFOP, 2010: 7).

Os relatórios finais e os relatórios por países que integram o referido inventário dão conta da diversidade de situações tanto ao nível do enquadramento legal como da escala de implementação, assim como das características mais ou menos centralizadoras dos sistemas, podendo ser identificados modelos cuja especificidade radica, em grande medida, nos sistemas de educação, tradições e necessidades de cada Estado-membro. O nível de desenvolvimento ou o tipo de abordagem à validação são influenciados por diversos fatores, quer económicos quer políticos, tais como a regulação económica, os quadros institucionais, as instâncias nacionais e regionais, as agências governamentais e instituições públicas, os atores do setor privado, os desenvolvimentos nas políticas

Noruega, Portugal, Roménia, Eslovénia, Espanha e Reino Unido; Grupo2: países onde a validação estava a emergir como uma possibilidade prática: Áustria, República Checa, Alemanha, Islândia, Itália, Hungria, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Polónia e Suécia; Grupo 3: países com pouca ou nenhuma atividade neste domínio: Bulgária, Croácia, Chipre, Grécia, Letónia, República Eslovaca e Turquia.

educativas e de formação, a regulação ao nível europeu. Verifica-se, nos diferentes países, quer abordagens de tipo centralizador em que a validação é regulada por legislação ou estratégia política a nível nacional, quer abordagens locais ou de iniciativas setoriais. A centralidade ou a não centralidade dos sistemas de validação de competências reflete-se nos quadros institucionais e de operacionalização. Abordagens de tipo centralizador e de tipo local podem inclusivamente confluir em diversos contextos do mesmo país, embora se possa distinguir um dos traços como característica preponderante de cada Estado-membro. No primeiro caso (modelo centralizador) estão países como a França, a Noruega, a Eslovénia e a Suécia, e no segundo (modelo local), a Islândia, a Irlanda, a Alemanha e a Itália.

Como atrás foi referido, Portugal partilha com a França e a Noruega a posição cimeira, tendo estes 3 países sido considerados como aqueles que possuem os sistemas de validação mais abrangentes e avançados da Europa. Em França, o principal sistema de validação nacional, *Validation des acquis de l'expérience* (VAE), certifica competências com base nos conhecimentos e saberes que foram adquiridos através da experiência, certificação esta que tem o mesmo valor que as conferidas no sistema formal de educação e formação (Charraud, 2010). O número de candidatos por ano é bastante elevado, tendo sido alcançado em 2008 um total de 53.000 e situando-se entre 72.000 e 75.000 o número de certificações atribuídas (*Idem*: 8). Na Noruega, há um quadro legal de validação que cobre todos os setores de aprendizagem e os dados demonstram um alto nível de implementação e execução. A par do direito que qualquer indivíduo tem de possuir o nível primário e secundário a partir de uma formação adaptada às suas necessidades e situação (*Competence Reform*, de 1999), foi criado um sistema de validação de aprendizagens informais e não formais de adultos que atribui aos municípios a responsabilidade pela viabilidade e qualidade do processo (*county authorities*), providenciando os centros de validação regional informação e orientação aos candidatos. Os adultos candidatos ao ensino secundário só têm de adquirir as competências em falta face aos referenciais de ensino secundário, sem necessitarem de frequentar um curso completo. Em 2008, 16.871 candidatos de um total de 41.437 foram certificados nas suas aprendizagens não formais e informais (Hawley e Ure, 2010).

No 2º grupo encontra-se, por exemplo, a Dinamarca, país em que a validação das aprendizagens não formais e informais se aplica a todos os cidadãos, com atenção especial aos que têm baixas qualificações. Qualquer indivíduo com qualificações abaixo do nível 3 do EQF pode requerer, sem encargos, a certificação das suas aprendizagens não formais e informais. Neste país, o processo de validação aguarda ainda novas regulamentações, embora se registre um aumento desta modalidade em todos os setores

de educação. Os *Adult and Continuing Training Centres*, criados em Janeiro de 2010, procuram ter resultados significativos, especialmente para os indivíduos com baixas qualificações.

No 3º grupo de países encontra-se, entre outros, a República Checa, cuja Lei 179/2006 define o processo de reconhecimento de aprendizagens não formais e informais para obtenção de qualificações nos níveis básico e secundário de educação, mas que, sendo muito recente, produziu ainda poucas certificações.

No 4º grupo encontra-se, por exemplo, a Bulgária, cujo Ministério do Trabalho e Política Social promove, atualmente, um projeto que estuda a experiência de validação de aprendizagens não formais e informais noutros países-membros (Nikolova, 2010) para futura implementação na Bulgária. A legislação existente prevê já a obtenção de qualificações profissionais com base na experiência de trabalho, sem necessidade de formação profissional formal, tendo o *Programa Aprendizagem ao longo da Vida* procurado incluir as competências-chave no esquema do Quadro de Qualificação e criado mecanismos de validação das competências adquiridas.

Quanto à centralização ou descentralização de responsabilidades e competências em matéria de validação, encontramos num dos extremos a França, com uma regulação muito centralizada do seu sistema. O quadro institucional francês de reconhecimento e certificação de aprendizagens não formais e informais é da responsabilidade do *Ministério do Emprego, da Indústria e Finanças* que tem a tutela da *Aprendizagem ao longo da Vida*⁵¹. A legislação é produzida com a participação dos parceiros sociais e dos ministérios que concedem as qualificações respeitantes à sua tutela e que descentralizam os serviços a nível regional e subregional (Charraud, 2010). Também possuidora de um sistema centralizado em matéria de validação, a Eslovénia tem um quadro legal⁵² para a certificação a nível nacional e central, que assegura a avaliação das competências adquiridas fora da educação formal, permitindo a obtenção de um certificado nacional. Neste país, é o Ministério do Trabalho, da Família e dos Assuntos Sociais que tem a tutela da avaliação e certificação das aprendizagens não formais e informais (assim como do respetivo financiamento), publicando os *standards* e supervisionando as instituições de educação e formação. O quadro legislativo é estabelecido pelos ministérios a nível nacional e a gestão da qualidade é da responsabilidade de dois departamentos a nível nacional. As escolas e outras instituições

⁵¹ O sistema de validação francês baseia-se num quadro legal que tem em conta todas as qualificações registadas no *Répertoire national des certifications professionnelles*, atualizado regularmente, com o acordo dos parceiros.

⁵² O quadro legal do sistema esloveno é estabelecido pelo *National Vocational Qualification Act*.

educativas estabelecem regras, procedimentos e critérios e emitem os certificados (Tasner, 2010).

Pelo contrário, a Itália e a Alemanha são exemplos de países que não têm as práticas de validação centralizadas. Em Itália, não existe um sistema de validação nacional, as regiões desenvolvem políticas e práticas locais dentro de quadros de qualificação regionais (Perulli e Francesco, 2010). Na Alemanha, a certificação não está legalmente instituída, não existindo um sistema responsável pela certificação de competências não formais e informais (Annen e Bretschneider, 2010), havendo antes uma variedade de abordagens de iniciativa local, regional e nacional não reguladas a nível político e em que a responsabilidade cabe aos diferentes setores. Estes processos respondem a demandas locais ou setoriais de que são exemplo as certificações que promovem a integração de imigrantes no mercado de trabalho, as que atestam competências adquiridas através de atividades de voluntariado, da participação em eventos culturais enquadrados ou das experiências de trabalho de jovens (como o programa europeu *Youth in Action*) (Annen e Bretschneider, 2010). O caso alemão é explicável pelo facto de este país ter um sistema político tradicionalmente corporativista, em que as várias corporações profissionais têm uma tradição de procedimentos autónomos em muitos domínios, não apenas na educação/formação.

A disparidade de políticas e práticas de validação entre os países europeus, de que aqui demos conta através de alguns exemplos, reduz a comparabilidade e a transparência dos sistemas, tornando-se, assim, difícil para os cidadãos obter a validação dos resultados da aprendizagem alcançados em contextos distintos, a níveis diferentes e em diversos países. Essa diversidade e essas disparidades criam também obstáculos à mobilidade transnacional dos aprendentes e dos trabalhadores. (Comissão Europeia, 2012: 5). É com base nesta constatação, e tentando alterar o investimento desigual feito pelos Estados-membros nesta matéria, que o Conselho Europeu estabeleceu, em 2012, uma *Recomendação do Conselho sobre a Validação da Aprendizagem não Formal e Informal (Idem)* que os compromete “formalmente a adotar medidas” e que corresponde ao “mais poderoso instrumento disponível” dentro das “normas juridicamente não vinculativas” (*Idem*). A referida recomendação propõe a todos os Estados-membros que proporcionem “a todos os cidadãos, até 2015, a oportunidade de obterem a validação das respetivas competências adquiridas fora dos sistemas formais de educação e formação e

de utilizarem esta validação para efeitos de trabalho e de aprendizagem em toda a Europa”⁵³ (*Idem*).

Esta temática é considerada fundamental pela Comissão, que se propõe acompanhar de perto a implementação da referida recomendação, assim como o

⁵³ A um nível mais concreto, estas medidas implicam as seguintes recomendações aos Estados-membros:

i) assegurar que, até 2015, estão estabelecidos sistemas nacionais de validação da aprendizagem não formal e informal, por forma a oferecer a todos os cidadãos a oportunidade de ver validados os seus conhecimentos, aptidões e competências, independentemente dos contextos em que ocorreu essa aprendizagem. Esta validação constitui a base para a atribuição de uma qualificação parcial ou total (...);

ii) os sistemas nacionais de validação da aprendizagem não formal e informal devem focar os seguintes quatro aspetos da validação: a identificação dos resultados da aprendizagem, a respetiva documentação, a sua avaliação em conformidade com as normas aprovadas e, por último, a sua certificação;

iii) na forma adequada a cada contexto nacional, garantir que se encontra amplamente disponível informação sobre as oportunidades de validação (em especial para os grupos desfavorecidos); que o acesso à validação é comportável para os cidadãos que queiram dar início a um procedimento de validação; que são disponibilizados orientação e aconselhamento adequados, a custos acessíveis, para os cidadãos que queiram realizar um procedimento de validação; e que estão estabelecidos mecanismos transparentes de garantia da qualidade, os quais são aplicados ao sistema de validação tanto no que diz respeito à avaliação (metodologias e ferramentas, assessores qualificados) como aos seus resultados (normas acordadas);

iv) proporcionar aos indivíduos a possibilidade de se submeterem a uma auditoria das suas aptidões e competências, no prazo de três meses após a identificação de uma necessidade. (...) Há que reforçar as ligações entre as modalidades de validação e os sistemas de créditos como o ECTS e o ECVET;

v) devem envolver-se os parceiros sociais e as outras partes interessadas pertinentes (...) no desenvolvimento dos mecanismos de validação e na documentação dos resultados da aprendizagem não formal e informal;

vi) promover parcerias e outras iniciativas para facilitar a documentação dos resultados da aprendizagem desenvolvidos no seio das PME e de outras organizações pequenas; proporcionar incentivos aos empregadores, às organizações de juventude e às organizações da sociedade civil para promover e facilitar a identificação e a documentação dos resultados da aprendizagem alcançados no trabalho ou em atividades de voluntariado;

vii) fornecer incentivos aos organismos de ensino e formação para facilitar o acesso às estruturas formais de ensino e formação, bem como para conceder isenções em função dos resultados da aprendizagem alcançados em contextos não formais e informais, e assegurar a coordenação entre os organismos de ensino e formação, os serviços de emprego e os serviços de juventude, bem como entre as políticas pertinentes (Comissão Europeia, 2012).

progresso global da validação da aprendizagem informal e não formal nos Estados-membros.

3.5. A singularidade do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: génese, caracterização, situação atual e pistas para o futuro

Como referido no ponto anterior, Portugal foi posicionado pelo CEDEFOP, em 2010, entre os três países mais avançados da Europa na implementação de sistemas nacionais de validação de aprendizagens não formais e informais. No *Inventário Europeu da Validação de Aprendizagens não Formais e Informais*, que descreve o processo de avaliação a que foram sujeitos os dispositivos europeus de validação, reconhece-se a capacidade portuguesa em termos de enquadramento legal, práticas e número de candidatos certificados e é reconhecido o facto de o dispositivo português se encontrar integrado num conjunto coerente e vasto de medidas promotoras da qualificação.

Em Portugal, o sistema nacional de validação é parte de uma estratégia de redução do *déficit* de qualificações da população adulta, nomeadamente através da Iniciativa Novas Oportunidades, estabelecida em dezembro de 2005, com um carácter claramente inovador face ao conjunto dos países europeus e dando continuidade ao Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, criado em 2001 (CEDEFOP, 2010: 7).

O referido relatório destaca a capacidade de concretização do sistema português, referindo que “em abril de 2010, 324.370 adultos foram certificados através de um processo RVCC (ou seja, como resultado de um processo de validação e de formação complementar)” (*Idem*).

Portugal é, nesta matéria, um exemplo a seguir na Europa. Como se chegou até aqui e em que consiste esta mais-valia que Portugal apresenta são as duas principais questões que se pretende aprofundar nesta parte da dissertação. Para tal, há necessariamente que refletir sobre o longo – e pouco linear – caminho da educação e formação de adultos no nosso país.

3.5.1. Breve historial da educação e formação de adultos em Portugal

Face à constatação da situação de analfabetismo generalizado da população portuguesa e das suas consequências ao nível do desenvolvimento económico do país, assistir-se-á, ao longo do século XX, a tentativas várias de minorar o problema através da educação da população adulta, tentativas que configuram avanços e recuos na aproximação e na

recusa do modelo escolar, alternando entre práticas muito “coladas” à escola e práticas mais atentas às necessidades e motivações dos adultos.

3.5.1.1. Inovação e retórica na 1.ª República

Na viragem para o século XX, como consequência do fraco investimento estatal até então feito na educação, assim como de um também parco investimento neste campo por parte de particulares e da Igreja Católica (Aníbal, 1999: 43-47), Portugal apresentava uma elevada taxa de analfabetismo, rondando os dois terços da população⁵⁴. Atentos a esta situação, os governos da 1.ª República (1910-1926) investiram no combate ao analfabetismo e desenvolveram múltiplas iniciativas no campo da alfabetização, mais simbólicas que consequentes, movidos pela “sacralização da educação escolar” (Pintassilgo, 1998). As iniciativas republicanas dirigiam-se tanto a crianças como a adultos, sendo delas o “exemplo mais emblemático” as Escolas Móveis pelo Método de João de Deus (*Idem*). Serão também desenvolvidas neste período várias experiências no âmbito da educação popular, dinamizadas por setores políticos e sociais muito diversificados – do Estado à iniciativa particular, do republicanismo e da maçonaria ao anarquismo, das associações operárias à intelectualidade –, assumindo formas muito diversas, como creches, asilos, escolas operárias, escolas de centros republicanos, universidades livres e populares, entre muitas outras. Apesar de todo este investimento, a taxa de analfabetismo decresce pouco no período da 1.ª República (cerca de 7% entre 1911 e 1930). Como sintetiza Nóvoa (1987: 529):

“As cisões no seio do Partido Republicano, os conflitos com a Igreja e os monárquicos, a desconfiança das populações camponesas, a situação internacional que prejudicava os interesses coloniais portugueses e a incapacidade de assegurar um desenvolvimento socioeconómico efetivo transformaram a I República num período de grande instabilidade política, impedindo-a de manter as suas promessas sociais e educacionais”.⁵⁵

⁵⁴ Em 1878, cerca de 80% da população portuguesa era analfabeta, ou seja, não sabia ler nem escrever (dados relativos ao I Recenseamento Geral da População), tendo decrescido para 74% na viragem do século. (Candeias, 2001, 2010).

⁵⁵ As dificuldades da 1.ª República em combater eficazmente o analfabetismo devem-se também ao enraizamento deste fenómeno na sociedade portuguesa do século XIX. Explicações para esse enraizamento e para a sua teimosa persistência foram encontradas nas formas de vida e cultura dos portugueses por historiadores como Rui Ramos (1998), para quem “a incapacidade para ler e escrever não era sentida como um problema pelo povo português, por não o incapacitar para a vida e para o trabalho. A escola não era sentida como uma necessidade por comunidades

3.5.1.2. O voluntarismo minimalista do Estado Novo

As manifestas dificuldades da República em fazer cumprir uma obrigatoriedade de frequência escolar que, fixada há várias décadas, não passara do plano da retórica,⁵⁶ e a insuficiência das iniciativas de combate ao analfabetismo, resultaram numa diminuição apenas ligeira do fenómeno. Paradoxalmente, será durante a vigência do Estado Novo, numa conjugação entre transformações económicas, sociais e culturais e a política minimalista do regime, que se verificará um decréscimo acentuado do número de portugueses analfabetos: 61,8% de analfabetos, em 1930, para 20,5% em 1970 (Correia, 1998: 86). Mas há que ter em conta que se trata “de uma redução significativa que implica uma leitura cautelosa, na medida em que essa redução se fez sobretudo à custa de um “nivelamento por baixo pela via das aprendizagens escolares de base” (Pintassilgo, 1998: 157) e através de uma política de construções escolares centralizada e suportada por opções de contenção da despesa que revelam uma noção muito redutora da educação, como concluímos em trabalho anterior dedicado a matéria específica:

“Investimento centrado na base do sistema, conceção da *Escola-sala de aula*,⁵⁷ depurada de todos os elementos espaciais considerados dispensáveis à aprendizagem da leitura e da escrita, construção de pequeníssimas escolas disseminadas pelo território português, recurso paralelo à rede de postos escolares, minimalistas por natureza.” (Aníbal, 1999: 193).

Este investimento voluntarista e minimalista deu origem a uma rede de edifícios escolares destinados ao ensino primário, de tal forma simplificados que, “ao nível dos seus espaços interiores, a escola passa a ser apenas a(s) sala(s) de aula” (*Idem*: 192), onde foram iniciadas, nos rudimentos da escrita, da leitura e do cálculo, várias gerações de portugueses. Estas pequenas escolas – e os postos escolares que chegaram a atingir

mergulhadas numa cultura oral e que não vislumbravam essa mesma escola como veículo de promoção social”; António Nóvoa (2005), que salienta o facto de as comunidades encararem a obrigatoriedade de frequência escolar “como uma imposição, como uma violência inútil”; e António Candeias (2005), que lembra o facto de as comunidades recorrerem “às suas crianças como mão de obra nas pequenas explorações familiares. De facto, em nome de que benefício iria uma família abdicar de mais instrumentos de trabalho?”.

⁵⁶ A obrigatoriedade de frequência do ensino primário foi estabelecida em 1836, com a reforma de Passos Manuel, numa época em que “a rede escolar então existente era de uma precariedade extrema” (Aníbal, 1999: 12).

⁵⁷ Tanto no *Plano dos Centenários* como no *Novo Plano* privilegiou-se “a construção de pequenas escolas, apenas com uma sala de aula. Serão maioritárias em praticamente todos os distritos do país, com exceção dos centros urbanos” (Aníbal, 1999: 192).

1/3 da rede escolar (*Idem*) – serviram também um outro fim caro ao regime, a inculcação ideológica, uma vez que os conteúdos lecionados, sobretudo nas décadas de 1930 e 40, foram fortemente imbuídos de uma carga ideológica e da apologia dos valores do Estado Novo (Mónica, 1977). É de referir ainda um desinvestimento notório no ensino liceal, nomeadamente em novas estruturas e equipamentos. “Entre 1930 e 1970, o número de estabelecimentos do ensino primário aumentou cerca de 118% enquanto o número de liceus aumentou apenas 32%.” Apesar de, durante o mesmo período, ter aumentado a procura, assiste-se a “situações de sobrelotação dos liceus existentes e dos poucos entretanto criados: a média de alunos por liceu passa de 405 alunos em 1930/31 para 1205 em 1968/69”, tendo-se verificado também a proliferação de estabelecimentos liceais particulares (Aníbal, 1999: 164).

A partir dos anos 1950, no contexto dos novos desafios económicos mundiais do pós-guerra, que revelaram as deficiências do nosso país em matéria de qualificação dos recursos humanos, o Estado Novo investirá de uma forma sistematizada no combate ao analfabetismo, produzindo aquelas que serão as primeiras medidas institucionais no âmbito da educação de adultos: o *Plano de Educação Popular* e a *Campanha Nacional de Educação de Adultos*.⁵⁸ Lançadas em 1952, estas medidas revestem-se de um carácter muito pragmático e escolarizante, contrastando com a diversidade de fins, temas, promotores e formas de organização que caracterizou as iniciativas ocorridas durante a 1.^a República. O *Plano de Educação Popular* suportava-se num conjunto de medidas restritivas e coercivas que visavam, através de um conjunto de penalizações ou benefícios, impor a escola aos adultos, do que é um claro exemplo a necessidade de obtenção do diploma da 3.^a classe para aceder à “passagem à disponibilidade aquando do cumprimento do serviço militar obrigatório, acesso a determinadas profissões/funções nomeadamente no comércio, na indústria e nos serviços do Estado, obtenção da carta de condução, possibilidade de obter a autorização de emigração” (Aníbal, 1999: 55). A Campanha Nacional destinava-se, inicialmente, a levar à aprovação no exame da 3.^a classe o maior número possível de adultos analfabetos disponibilizando cursos ao público adulto, maior de 14 anos. Prevista para dois anos (1953 e 1954), durou até finais de 1966, tendo depois diversificado o seu âmbito de atuação.

Analisando os resultados da execução do *Plano de Educação Popular*, tanto ao nível da evolução das taxas de analfabetismo como ao nível da frequência por parte das crianças em idade escolar, Carvalho (1986) reconhece “o inegável progresso conseguido”, embora alerte para o facto de este ter sido “um progresso quantitativo e não

⁵⁸ Decretos-Lei n.º 38.968 e 38.969 de 27 de outubro de 1952.

qualitativo”. De facto, o pragmatismo (minimalista) característico das políticas de alfabetização do Estado Novo terá tido efeitos significativos na redução do número de analfabetos no país, tendo a respetiva taxa descido, como vimos atrás, para cerca 20% em 1970 (Correia, 1998: 86).

3.5.1.3. O papel das bibliotecas itinerantes da Gulbenkian na promoção da leitura

Além do forte fomento da frequência do ensino primário por parte de jovens e adultos, verificou-se, durante o período de vigência do Estado Novo, um investimento importante na promoção da leitura, em grande parte realizado pela intervenção de bibliotecas itinerantes,⁵⁹ nomeadamente do Serviço de Bibliotecas Itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian. A criação deste serviço, em 1958,⁶⁰ revela, por parte dos responsáveis desta entidade, uma vontade de combater pela leitura o analfabetismo, assim como um conhecimento realista, à época, da população portuguesa, maioritariamente pouco escolarizada e pouco letrada, sem contactos prévios com serviços deste tipo, pelo que se considerou “essencial ser a biblioteca a deslocar-se até ela, até em razão de os potenciais leitores possuírem poucos tempos livres, e de os meios de deslocação dos mesmos serem escassos” (Melo, 2004b: 330).

Sendo que, “indubitavelmente, o cerne deste serviço era o leitor e as suas efetivas necessidades, o que era algo incomum nas bibliotecas mais tradicionais portuguesas”, foi “possível chegar ao Portugal mais profundo, dos pequenos lugarejos, de habitações mais dispersas” (*Idem*: 331).

A abordagem a livros⁶¹ e leitores apresentada por Melo (2004b) evidencia a enorme importância que este serviço da Gulbenkian assumiu em Portugal e espelha de

⁵⁹ A questão da promoção da leitura por parte das bibliotecas públicas afigura-se-nos relevante no campo da educação de adultos em Portugal e, curiosamente, será referida por alguns dos entrevistados (cujas histórias de vida constam do último capítulo desta dissertação) como estando na génese do seu interesse por novas aprendizagens.

⁶⁰ Foram colocadas inicialmente “em circulação 15 bibliotecas itinerantes (sobretudo na região de Lisboa e litoral)”, frota que aumentou rapidamente, “sendo que em 1961 já circulava pelo país (estendendo-se ao interior) um total de 47 veículos de marca *Citröen*” (Melo, 2004b: 334).

⁶¹ De acordo com Melo (2004a), observava-se o cuidado de não atender apenas à leitura lúdica (embora sendo esta a mais saliente) mas também à leitura informativa e formativa, abarcando o maior número de temáticas possíveis (e também incluindo manuais de estudo oficiais). A escolha

modo singular o elevado sucesso que granjeou no seio do povo português: entre 1958 e 1989, registam-se 140.862.248 livros emprestados; e no mesmo período de tempo é registada a aquisição de 7.849.749 livros (Melo, 2004b: 334-335).

3.5.1.4. A reforma Veiga Simão

Será um pouco antes da revolução de abril que se dará início a um conjunto de políticas de educação de adultos de carácter fragmentário (Lima, 2005), mas com características inovadoras. O início dos anos 1970 e a intervenção do ministro Veiga Simão⁶² trazem uma nova visão, mais tecnocrática e liberal, ao sistema educativo português. Apresentada ao país em janeiro de 1971, a chamada *Reforma Veiga Simão* seria publicada em julho de 1973, introduzindo uma série de mudanças significativas no sistema educativo, entre as quais a estruturação da educação permanente (Carvalho, 1986). Em 1971, com a publicação de uma nova lei orgânica, o Ministério da Educação é sujeito a uma reforma global das suas estruturas e serviços, tendo então sido criada a Direção-Geral de Educação Permanente (DGEP),⁶³ que irá coordenar os Cursos de Educação Básica de Adultos⁶⁴ e as Bibliotecas Populares.

3.5.1.5. A efervescência comunitária criativa do pós-25 de Abril

Após o 25 de Abril, a educação de adultos, suportada nas estruturas anteriormente criadas pelo Governo de Veiga Simão, conhecerá um período de grande inovação e experimentação. A DGEP⁶⁵ continuava a ser a entidade responsável pelo setor, tendo, no período pós-revolucionário, sido dirigida por Alberto Melo,⁶⁶ pautando-se a sua atuação pela valorização e pelo estímulo de uma série de iniciativas de base popular, atribuindo-lhes estatuto no domínio educativo. Como refere Salgado (1990: 13), “a legislação então produzida e as medidas promulgadas decorrem de uma filosofia-base: a não opção por campanhas de alfabetização separando os que não sabem ler e escrever e os que

do fundo documental obedecia a critérios bem definidos, por uma comissão, e era publicado num catálogo.

⁶² Responsável pela publicação da Lei n.º 5/73, que promulgava a reforma global do Sistema Educativo (conhecida por *Reforma Veiga Simão*).

⁶³ Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro.

⁶⁴ Decreto-Lei n.º 489/73, de 2 de outubro.

⁶⁵ O Decreto-Lei n.º 384/76 passa a estabelecer-se como a base legal do subsistema de educação de adultos em Portugal.

⁶⁶ Alberto Melo dirigiu a DGEP entre outubro de 1975 e julho de 1976.

sabem”. Deu-se prioridade a atividades em que se empenhasse toda uma comunidade, unida por um objetivo comum, mesmo que este não fosse, na sua base, educativo. O caráter educativo das atividades decorria das aprendizagens e autoaprendizagens que cada membro da comunidade ia fazendo à medida que intervinha na prossecução do bem comum, o desenvolvimento da comunidade a que pertencia. Partia-se do que estas populações “tinham em abundância, mesmo (e sobretudo?) nas regiões ditas mais atrasadas: a cultura popular, o saber dizer, o saber fazer. (...) A escrita estaria portanto, na aldeia, ao serviço da cultura existente nestas regiões” (Melo e Benavente, 1978).

3.5.1.6. A década de 1980 e o ensino de 2.^a oportunidade

Passado o período pós-revolucionário, as atividades promovidas pela DGEP foram abandonadas. Rothes (2003) fala de uma “paralisia” neste setor, com clara inflexão das orientações políticas.

As formas de mobilização popular, que no período anterior se procurava estimular, passaram a ser encaradas com desconfiança, e o recurso ao destacamento de professores do ensino regular traduziu a emergência de um mandato assente no esforço de escolarização de segunda oportunidade (Rothes, 2009a: 38).

A corrente de valorização da dimensão popular terá, no entanto, um papel importante aquando da elaboração, em 1979, do *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos* (PNAEBA),⁶⁷ no qual o Estado reconhece e apoia as iniciativas existentes no domínio da alfabetização e educação de base dos adultos, designadamente as de associações de educação popular, de coletividades de cultura e recreio, de cooperativas de cultura, de organizações populares de base territorial, de organizações sindicais, de comissões de trabalhadores e de organizações profissionais (*Idem*).

O Ensino Recorrente⁶⁸ surge em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo⁶⁹, tendo o objetivo expresso de: i) assegurar uma escolaridade, de segunda oportunidade, aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que abandonaram precocemente o sistema educativo e aos que o procuraram por razões de promoção

⁶⁷ Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro, com o título *Eliminação do Analfabetismo*.

⁶⁸ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

⁶⁹ Em 1987, é eleito o primeiro governo com maioria parlamentar do Partido Social Democrata, liderado por Aníbal Cavaco Silva, em simultâneo com a adesão à Comunidade Económica Europeia. Na educação, “o Ministro Roberto Carneiro protagonizou esse período de reformas decisivas para o estabelecimento de um sistema educativo moderno, aberto, inclusivo, e comparável com outros sistemas educativos europeus.” (Gomes, 2012: 67).

cultural e profissional; ii) de atenuar os desequilíbrios existentes entre os diversos grupos etários, no que respeita aos seus níveis educativos.⁷⁰

Constituindo um retorno ao paradigma escolar, este ensino recorrente reduz a educação de adultos ao ensino de segunda oportunidade e à formação profissional.

A partir de 1991, ano em que é publicada a Lei-Quadro para a educação de adultos⁷¹ e é regulamentado, em Decreto-Lei próprio, o ensino recorrente e a educação extraescolar, generalizam-se os cursos de nível básico organizados por unidades capitalizáveis, seguindo-se a aplicação do mesmo sistema ao ensino secundário⁷². Com uma organização assente neste sistema de unidades capitalizáveis, estes cursos apresentam um distanciamento relativamente ao ensino regular, não ao nível dos conteúdos e métodos de ensino (muito semelhantes aos dirigidos a crianças e jovens), mas antes ao nível da organização do tempo, muito flexível, na tentativa de se adequar à vida quotidiana de adultos ativos. No entanto, essa mesma flexibilização, levada *ad extremis*, ditará a extinção do modelo, com a constatação, pela tutela, da sua incapacidade de dar resposta às necessidades dos adultos⁷³ (Ministério da Educação, 2003).

Acabará por ser proposta, como alternativa, a organização dos cursos do ensino recorrente em blocos capitalizáveis, passando o processo de ensino e de aprendizagem a ser dirigido ao grupo/turma, deixando de coexistir na mesma sala de aula alunos posicionados em diferentes unidades, tentando minorar-se as taxas de abandono através das mais-valias trazidas pelo grupo⁷⁴:

Evidencia-se um conjunto de aspetos positivos desse sistema de ensino recorrente, dos quais se destacam a dinâmica e o clima de aprendizagem, a existência

⁷⁰ Despacho n.º 21/ 80, de 4 de março.

⁷¹ Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro.

⁷² Ao nível do ensino secundário recorrente, a experiência pedagógica por unidades capitalizáveis inicia-se no ano letivo de 1992/93 e generaliza-se a partir do ano letivo de 1996/97.

⁷³ Em 2003, no *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário Recorrente*, constata-se a inoperância, incapacidade de atração e elevado défice de resultados do sistema das unidades capitalizáveis, claramente refletidos na elevada taxa de abandono e na reduzida capitalização. De facto, este sistema revelou-se incapaz de responder ao amplo universo de alunos que necessitam de um ensino e de uma aprendizagem mais apoiada e orientada, satisfazendo apenas uma minoria de alunos portadores de manifestas capacidades de autoformação (Ministério da Educação, 2003: 9).

⁷⁴ Para uma análise detalhada da evolução do ensino recorrente em Portugal, consultar Luís Areal Rothes (2009a: 236-268).

de um grupo – turma, a gestão mais eficaz dos conteúdos programáticos e maior facilidade no diagnóstico das dificuldades sentidas pelos alunos (*Idem*: 10).

Entretanto, em 1993, é publicada uma nova Lei-Organica do Ministério da Educação⁷⁵ que extingue a Direção-Geral de Extensão Educativa e integra o ensino recorrente, subdividindo-o, no Departamento de Educação Básica – Núcleo de Ensino Recorrente e Educação Extraescolar e no Departamento de Educação Secundária – Núcleo do Ensino Secundário.

3.5.1.7. Portugal e a aprendizagem ao longo da vida: a mudança de paradigma introduzida pela ANEFA

Entretanto, as orientações políticas adotadas em 1997 implicaram uma nova e importante viragem na forma de se encarar institucionalmente, em Portugal, a educação de adultos⁷⁶. Este ano é particularmente significativo, tendo esta matéria passado a constar das orientações estratégicas, tanto ao nível dos governos nacionais como dos organismos internacionais. É nesse ano que a Secretaria de Estado da Educação e da Inovação (SEEI) irá criar um grupo de trabalho⁷⁷ com o objetivo de analisar o desenvolvimento da educação de adultos no nosso país, que produzirá um relatório em que critica os significativos retrocessos experimentados pelo setor nos anos anteriores, identificando problemas concretos e estabelecendo propostas para a reestruturação global do subsistema de educação de adultos. Um aspeto inovador do relatório é a proposta de criação de um mecanismo de validação de aprendizagens prévias, pois reconhecia-se a “existência de competências e qualificações dispersas que urgia certificar criteriosamente” (Melo, e outros, 1998: 54).

A conceção desse dispositivo de validação de aprendizagens prévias (realizadas de modo não formal e informal) é pois, no nosso país, anterior à publicação do *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* (Comissão Europeia, 2000). Entre as várias recomendações produzidas pelo referido grupo de trabalho, incluía-se a de “definir e aplicar um esquema nacional de balanço de competências pessoais e de validação dos *adquiridos profissionais ou de aprendizagem*” (Melo, e outros, 1998: 54). O grupo recomendava que se facultasse “a cada adulto a possibilidade de analisar as suas aptidões, competências pessoais e profissionais e motivações, tendo em vista uma melhor gestão dos seus próprios recursos e a orientação ou reorientação destes face a

⁷⁵ Decreto-Lei n.º 133/93 de 26 de Abril.

⁷⁶ Ao nível político, o país era governado, desde 1995, pelo Partido Socialista.

⁷⁷ Este grupo de trabalho foi constituído por Ana Benavente, então secretária de Estado da Educação e Inovação, através do Despacho n.º 10534/97, de 16/10.

um futuro desejado.” (*Idem*). Isso deveria ser concretizado através da constituição de “uma Rede de Centros de Balanço de Competências Pessoais, abertos à generalidade da população adulta”. Estes centros teriam como funções a avaliação e a orientação dos adultos no sentido da “constituição ulterior de um *portefólio* pessoal comprovando experiências e aprendizagens”. Paralelamente, propunha-se a instalação de processos e estruturas de validação dos saberes e competências adquiridas - validação essa a realizar quer através da creditação (outorga de créditos elegíveis para a prossecução de estudos tendo em vista a obtenção de determinados certificados e diplomas do ensino oficial) quer através de certificação (decisão de conceder a equivalência plena a um destes certificados ou diplomas).

O grupo recomendava ainda que se analisasse as experiências em curso, nesta matéria, em países como a Irlanda, o Reino Unido e, particularmente, a França, e que se estabelecesse “um estreito vínculo com a Comissão Nacional de Certificação” (*Idem*).

Encontra-se, nestas palavras, o embrião do que seria o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) implementado, a partir de 1999, pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).⁷⁸ Este instituto público, criado na sequência das recomendações do referido grupo de trabalho e operacionalizado por um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos,⁷⁹ ficará sujeito à tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade. A ANEFA será responsável, até à sua extinção, em 2004,⁸⁰ pela conceção de referenciais de competências-chave, criação de cursos de Educação e Formação de Adultos de dupla certificação (escolar e profissional), implementação do sistema nacional de RVCC através da criação e acompanhamento de centros RVCC e da formação das suas equipas técnico-pedagógicas. Para o efeito, foi implementado um Sistema Nacional de Acreditação de Entidades Promotoras de Centros RVCC, no qual as entidades promotoras destas estruturas deveriam provar a sua capacidade para reconhecer, validar e certificar as competências dos candidatos, maiores de 18 anos, ainda não portadores de um diploma escolar dos 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico. O processo de acreditação iniciou-se em finais de 2000 com a criação dos seis primeiros Centros RVCC, registando-se uma rápida e significativa expansão da rede de centros: 28 em 2001 e 42 em 2002. No final de 2005, em fase de transição para o período em que vigorará a Iniciativa Novas Oportunidades, o território nacional

⁷⁸ Criada através do DL n.º 387/99, de 28 de setembro.

⁷⁹ Criado através da Resolução n.º 92/98, de 25 de junho

⁸⁰ Extinta a ANEFA, as suas competências passarão para a Direção-Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação.

(Continente e Região Autónoma da Madeira) era já coberto por 98 Centros RVCC. Segundo Gomes (2012), a ANEFA não foi, no entanto, inteiramente bem sucedida, sobretudo no que diz respeito à sua “efetiva capacidade de responder à dimensão (gravíssima) do problemas de baixas qualificações da maioria da população adulta portuguesa”, devido ao “reduzido investimento financeiro no setor” e à “fraca integração do setor estatal nas respostas à população adulta”. (Gomes, 2012: 78).

A ANEFA é extinta em 2002, tendo as suas competências sido integradas na recém-criada Direção-Geral de Formação Vocacional,⁸¹ que foi dando sequência, sem alterações importantes, à maioria das ações anteriormente desenvolvidas pela Agência.

3.5.1.8. A Iniciativa Novas Oportunidades e a tentativa de acelerar a História

No final de 2005, “num contexto político de assunção da necessidade urgente de intervenção para combater o défice de qualificações da população portuguesa”⁸² (Gomes, 2012: 79), é apresentada a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) que definia como grande objetivo a qualificação de um milhão de adultos, num período de cinco anos. Assentando no pressuposto de que o nível secundário “é hoje o patamar mínimo para dotar os cidadãos das competências essenciais à moderna economia do conhecimento em que vivemos”, a iniciativa estruturava-se em dois eixos de intervenção: jovens e adultos. O primeiro eixo tinha como objetivo “dar resposta aos baixos níveis de escolarização dos jovens através da diversificação das vias de educação e formação, pelo reforço do número de vagas de natureza profissionalizante e da exigência em garantir melhores taxas de aproveitamento escolar”, destacando-se a vontade de inverter a tendência de aumento do número de jovens que não concluíam o ensino secundário (Ministério do Trabalho e da Segurança Social e Ministério da Educação, 2005: 16). O segundo eixo tinha por principal objetivo “a elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta”, acolhendo ações dirigidas a pessoas “com mais de 18 anos que não concluíram o 9.º ano de escolaridade ou o ensino secundário, tendo em vista aumentar as suas qualificações de base”. No documento de apresentação da Iniciativa reforçava-se a ideia de que a criação deste “sistema de recuperação efetiva dos níveis de qualificação da população adulta” exigia “a mobilização, adaptação e reforço dos vários instrumentos disponíveis”, destacando-se “o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas (que deverá constituir a ‘porta de entrada’ para a formação de

⁸¹ A extinção da ANEFA e a criação da DGFV acontecem já durante um novo governo liderado pelo Partido Social Democrata.

⁸² As eleições legislativas de 2005 são ganhas pelo Partido Socialista.

adultos), e a oferta de formação profissionalizante dirigida a adultos pouco escolarizados” (Ministério do Trabalho e da Segurança Social e Ministério da Educação, 2005: 20)

Gomes encontra nesta iniciativa alguns aspetos fundamentais que a distinguem de anteriores políticas na área da educação e formação de adultos: em primeiro lugar, o carácter central das políticas de educação e formação de adultos, assumidas ao mais alto nível governamental, contrariando o carácter sempre marginal deste campo de intervenção pública e incluindo-as no conjunto de medidas de concretização do Sistema Nacional de Qualificações; em segundo lugar, a perspetiva integrada de intervenção e a complementaridade das ações levadas a cabo pelos setores da educação e da formação profissional; e em terceiro lugar, a larga escala que toda a proposta deixava transparecer através do estabelecimento de objetivos específicos, estratégias concretas e ambiciosas metas quantificáveis, bem como através do “envelope financeiro” a ela destinado. (Gomes, 2012: 79-80).

O grande impulso quantitativo, centrado na capacidade e abrangência do sistema, acontece a partir da criação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), no início de 2007.⁸³ Vocacionada para alargar o reconhecimento de competências e os cursos EFA a um número muito mais elevado de adultos e, em simultâneo, elevar o patamar da certificação através do alargamento do sistema RVCC ao nível secundário, a intervenção desta agência passará pela expansão da rede de centros⁸⁴ (que se passarão a designar Centros Novas Oportunidades), conseguida, em grande medida, através da sua entrada em funcionamento em escolas básicas e/ou secundárias⁸⁵.

Estas medidas, a par de uma campanha publicitária eficaz, produzem resultados do lado da procura, aumentando exponencialmente o número de inscritos. Do lado da oferta que, como veremos à frente, se multiplicou, diversificou e flexibilizou, houve também um grande incremento. A exponenciação da oferta e da procura permitirá atingir valores de inscritos e certificados muito elevados.

Quadro 3-1. Centros Novas Oportunidades (de 2006 até julho 2011)

Inscrições	Certificações totais	Certificações parciais	Encaminhamentos para outras ofertas formativas
------------	----------------------	------------------------	--

⁸³ Criada através do Decreto-lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho.

⁸⁴ No final do primeiro semestre de 2006, a Rede Nacional de Centros RVCC conta já com 219 centros, que passarão a designar-se Centros Novas Oportunidades.

⁸⁵ Anteriormente as escolas públicas (básicas e secundárias) eram residuais enquanto entidades de acolhimento de centros RVCC, sendo a rede constituída sobretudo por centros de formação profissional, escolas profissionais e associações de desenvolvimento local.

1.163.885	410.126	14.542	237.925
-----------	---------	--------	---------

Fonte: ANQ, 2012 (informação estatística disponibilizada no *site* oficial, consultado em maio de 2012)

Quadro 3-2. Cursos de Educação e Formação de Adultos (de 2006 até julho 2011)

Inscrições	Certificações totais	Certificações parciais
189.327	85.589	12.635

Fonte: ANQ, 2012 (informação estatística disponibilizada no *site* oficial, consultado em maio de 2012)

Quadro 3-3. Formações Modulares Certificadas (de 2006 até julho 2011)

Inscrições	Certificações totais	Certificações parciais
387.059	981	349.042

Fonte: ANQ, 2012 (informação estatística disponibilizada no *site* oficial, consultado em maio de 2012)

A capacidade mobilizadora e a abrangência da iniciativa tiveram, no entanto, efeitos distintos e nem sempre convergentes. Se, por um lado, se tentava compensar, num curto espaço de tempo, um atraso avassalador de muitas décadas, por outro, ao massificar uma oferta que deveria manter um caráter bastante individualizado, não foi possível evitar nem controlar o surgimento de disfunções no funcionamento do sistema. Sendo evidentes algumas das disfuncionalidades e dificuldades, parece-nos que, no entanto, foram envidados esforços no sentido de uma melhoria permanente do sistema, por aproximações sucessivas e criando canais de comunicação com as equipas técnico-pedagógicas que no terreno viviam os problemas, assim como com as entidades que tutelavam parte significativa da rede de centros (Instituto do Emprego e Formação Profissional e Direções Regionais do Ministério da Educação).

As disfunções e dificuldades deram, no entanto, origem a críticas diversas, por parte dos setores mais conservadores, defensores do ensino tradicional, assim como por parte importante da comunidade científica dedicada à educação de adultos. A juntar às críticas cruzadas, parece-nos que a debilidade da divulgação das importantes medidas criadas junto do público em geral (e não apenas dos destinatários diretos) de forma clara, rigorosa e esclarecedora, contribuiu para o reforço de uma imagem de facilitismo e de clientelismo pouco sustentada em factos concretos. A comunicação social teve também, em nosso entender, um forte impacto na construção dessa representação social negativa, refletindo aquilo que Abrantes (2009)⁸⁶ considera ser a orientação conservadora que tem

⁸⁶ Analisando a forma como os *media* abordam os temas relacionados com a educação, Abrantes constata que as “problemáticas sociais” da educação que são privilegiadas pelos *media* possuem um forte pendor psicologista, não dispendo as variáveis propriamente sociológicas (ou

dominado as notícias sobre educação. Entretanto, a mudança de governo em 2011⁸⁷ vai travar o caminho trilhado pela Iniciativa.

3.5.2. Caracterização do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

A Iniciativa Novas Oportunidades compunha-se de uma diversidade de medidas, divididas em dois grandes grupos: as destinadas aos jovens e as dirigidas aos adultos. Neste segundo conjunto encontra-se o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, a vários níveis inovador, cuja conceção e implementação é anterior à iniciativa, mas que esta expande de forma inédita, naquele que terá sido até hoje, em Portugal, o mais ambicioso programa de educação e formação de adultos.

Nos pontos seguintes pretende-se caracterizar este sistema, a nível dos seus princípios, objetivos, atores e mecanismos de funcionamento.

3.5.2.1. Princípios e linhas gerais do Sistema Nacional de RVCC

Este sistema tem como pressuposto principal que o reconhecimento e a validação das aprendizagens adquiridas ao longo da vida, em contextos não formais e informais, são direitos de todos os cidadãos e obrigações dos sistemas formais de ensino e formação.

O sistema português distingue dois grandes conjuntos de competências, permitindo o seu reconhecimento, validação e certificação através de dois processos distintos, mas que têm um tronco comum e se articulam, sempre que o perfil e o percurso do candidato o justifiquem: as competências de ordem profissional e as competências de ordem escolar. Ambos os processos são desenvolvidos nos Centros Novas Oportunidades: no primeiro caso, o processo RVCC escolar visa certificar competências com equivalência aos níveis de escolaridade do sistema educativo; no segundo caso, o

antropológicas) das desigualdades de igual visibilidade nos jornais portugueses. Conclui que a sociedade portuguesa, com as maiores desigualdades económicas e culturais da Europa, nunca deixou de assentar num sistema de ensino que opera uma 'seleção natural', deixando pelo caminho uma grande parte dos jovens das classes desfavorecidas, após múltiplas reprovações, condenados a posições sociais subalternas. A universalização da procura social e do acesso efetivo à educação ameaçaram ruir estes alicerces, fragilizando a coesão do tecido social português. Tornou-se necessário refrear o seu potencial emancipador, reacionando os mecanismos escolares de hierarquização social. (Abrantes, 2009: 142)

⁸⁷ O Partido Social Democrata e o Centro Democrático Social/Partido Popular formam governo em Junho de 2011.

processo RVCC profissional visa certificar competências correspondentes às qualificações presentes no *Catálogo Nacional de Qualificações*. Os processos RVCC escolar e profissional permitem certificar as competências que os adultos adquiriram em contextos não formais e informais, e possibilitam a identificação das necessidades de formação para a aquisição de novas competências no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.

3.5.2.2. Etapas do Processo RVCC (escolar e profissional)

Cada processo RVCC é composto por várias etapas que o candidato terá de percorrer, acompanhado pelos diferentes elementos que constituem a equipa técnico-pedagógica de cada centro:

Acolhimento dos adultos

Atendimento e inscrição dos adultos no Centro Novas Oportunidades, esclarecimento sobre a sua missão, fases do processo de trabalho a realizar, possibilidade de encaminhamento para ofertas educativas e formativas ou para processo de RVCC e, ainda, sobre a calendarização previsível para o efeito. Independentemente de poder ser individual ou de se organizar em sessões de pequenos grupos, o atendimento de cada adulto deve ser sempre personalizado, tendo em consideração as suas características, experiência, motivações e expectativas (Gomes e Simões, 2007: 12).

Diagnóstico/Triagem

O diagnóstico permite desenvolver e aprofundar a análise do perfil do adulto, com base nos elementos anteriormente recolhidos e que são completados, nesta etapa, com as informações obtidas através da realização de uma entrevista individual ou coletiva (em pequeno grupo), a cargo do técnico de diagnóstico e encaminhamento. O diagnóstico permite clarificar as necessidades, os interesses e as expectativas do adulto, informação essa que é de grande relevância para a definição das melhores “soluções no conjunto das ofertas de qualificação disponíveis no centro e a nível local/regional” (Gomes e Simões, 2007: 13).

Encaminhamento dos adultos

O encaminhamento direciona o adulto para a resposta formativa ou educativa que seja mais adequada, em função do perfil identificado na etapa de diagnóstico e das ofertas de qualificação disponíveis a nível local/regional. As várias hipóteses de encaminhamento

são discutidas com o adulto, e a escolha que daí advém resulta de um processo de negociação entre o adulto e a equipa técnico-pedagógica. O adulto pode ser encaminhado para um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, ou para um percurso de formação alternativo. Pode também ser considerado, como possibilidade emergente desse encaminhamento, o prosseguimento de estudos de nível superior (Gomes e Simões, 2007: 14). Um percurso de formação alternativo ao processo de RVCC é sempre exterior ao Centro Novas Oportunidades, tendo em conta a oferta territorialmente existente e os critérios de acesso a cada uma delas. Nestes casos, o encaminhamento é feito mediante a definição de um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), no qual se indica qual o percurso formativo e/ou quais as Unidades de Competência que devem ser adquiridas por essa via (*Idem*).

Um processo de RVCC é sempre desenvolvido num Centro Novas Oportunidades e baseia-se num conjunto de pressupostos metodológicos (balanço de competências, abordagem (auto)biográfica) que permitem a evidenciação de competências previamente adquiridas pelos adultos ao longo da vida, em contextos formais, informais e não formais, e no qual se desenvolve a construção de um *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*, orientado segundo um *Referencial de Competências-Chave*. Estes processos organizam-se em três eixos estruturantes: reconhecimento, validação e certificação. Sempre que sejam detetadas lacunas em termos de competências evidenciadas pelos adultos face ao referencial do nível de certificação para que se candidataram, serão desenvolvidas ações de formação complementar, baseadas nas Áreas de Competências-Chave dos respetivos referenciais (Gomes e Simões, 2007: 15).

Reconhecimento de competências

Na etapa de reconhecimento, o adulto identifica as competências adquiridas ao longo da vida, através do recurso à metodologia de balanço de competências. Inicialmente deve ser transmitida ao adulto, de forma clara, informação de enquadramento, favorecendo a transparência do processo. A seguir pode dar-se início à descodificação do *Referencial de Competências-Chave* (nível básico ou nível secundário) /Referencial do RVCC Profissional. Este trabalho é desenvolvido pelos profissionais RVC e pelos formadores que, para o efeito, organizam sessões de trabalho individuais, em pequenos grupos e/ou em grupos alargados de adultos. De seguida, os profissionais RVC iniciam as sessões de balanço de competências com os adultos, de forma individual ou em pequenos grupos. As sessões baseiam-se na mobilização de um conjunto de instrumentos que devem ser adaptados, caso a caso, em função das experiências significativas e dos interesses específicos de cada adulto.

Toda a atividade desenvolvida vai resultando na construção/reconstrução do *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* do adulto, de forma mais ou menos apoiada pela equipa técnico-pedagógica, consoante a autonomia que cada um destes revele. A equipa técnico-pedagógica deve assegurar que o *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* de cada adulto obedece a um mesmo padrão de exigência relativamente à tipologia de comprovativos aí constantes, sem deixar, contudo, de espelhar a especificidade que resulta do percurso e da experiência individual de cada um. No âmbito do reconhecimento de competências, pode ainda haver lugar ao desenvolvimento de formações complementares, no Centro Novas Oportunidades, cuja duração não ultrapasse as 50 horas/adulto (Gomes e Simões, 2007: 15-16).

Validação de competências

A etapa de validação de competências centra-se na realização de uma sessão em que o adulto e a equipa pedagógica analisam e avaliam o *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*, face ao *Referencial de Competências-Chave/Referencial do RVCC Profissional*, identificando as competências a validar e a evidenciar/desenvolver, através da continuação do processo de RVCC ou de formação a realizar em entidade formadora certificada. Tratando-se de um processo de RVCC Profissional, o trabalho de análise e avaliação do *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* é feito em conjunto pela equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades e pelo avaliador.

Se desta sessão resultar o encaminhamento para uma entidade formadora, deverá a equipa do Centro Novas Oportunidades validar as competências que foram comprovadamente evidenciadas num Júri de Certificação, com a presença de um avaliador externo, registando-as na Caderneta Individual de Competências, emitindo um Certificado de Validação de Competências e definindo o Plano Pessoal de Qualificação (PPQ) do adulto com a indicação do seu encaminhamento para um percurso de qualificação (formação contínua, Curso EFA, formação no posto de trabalho, autoformação,...) (Gomes e Simões, 2007: 17).

Certificação de competências

Esta etapa corresponde ao final do processo de RVCC, quando estão reunidas as condições necessárias à obtenção de uma habilitação escolar ou de uma qualificação. A certificação de competências realiza-se perante um Júri de Certificação nomeado pelo diretor do Centro e constituído pelo profissional RVC, pelos formadores e pelos avaliadores externos. O trabalho preparatório da sessão de certificação inclui a análise e a avaliação do *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* por parte da equipa técnico-

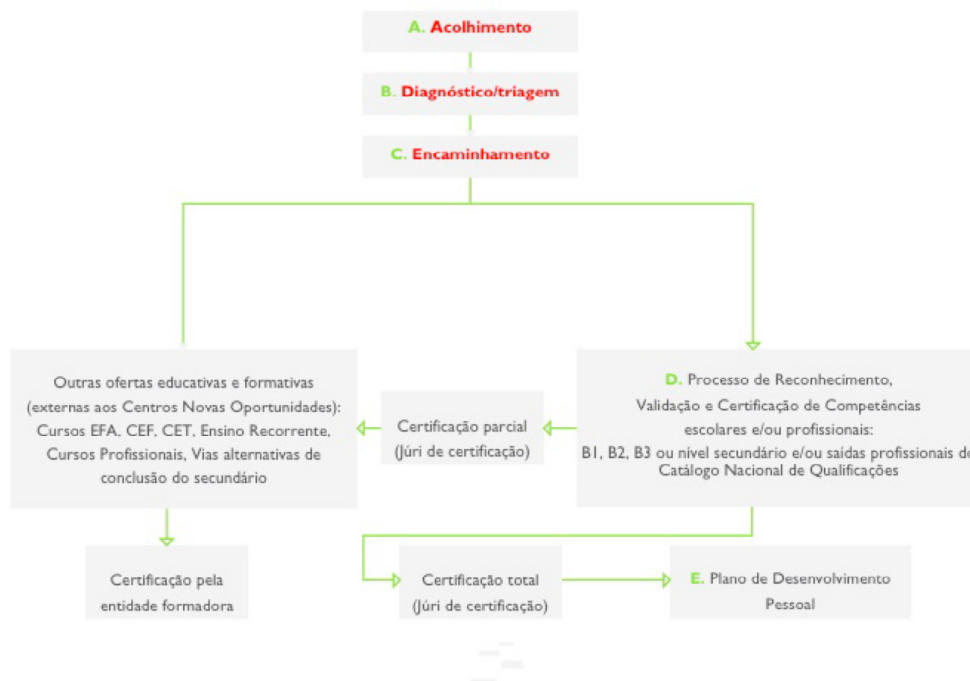
pedagógica e do avaliador externo (Gomes e Simões, 2007: 17- 18).

Acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Pessoal

Esta etapa consiste na definição de um Plano de Desenvolvimento Pessoal para cada adulto certificado pelo Centro Novas Oportunidades, tendo em vista a continuação do seu percurso de qualificação/aprendizagem ao longo da vida após o processo de RVCC. Este plano, articulado entre a equipa pedagógica e o adulto em sessões individuais, toma forma na definição do projeto pessoal e profissional do adulto, com a identificação de possibilidades de prosseguimento das aprendizagens, de apoio ao desenvolvimento de iniciativas de criação de autoemprego e/ou de apoio à progressão/reconversão profissional (Gomes e Simões, 2007: 18-19).

Figura 3-1. Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades

Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades



Fonte: Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades, Gomes e Simões (2007)

3.5.2.3. A abordagem (auto) biográfica

O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências tem por base conceptual e metodológica a abordagem (auto)biográfica. Através da reflexão sobre a sua história de vida, sobre as experiências de aprendizagem vividas, cada candidato é convidado a tomar consciência dos momentos de aprendizagem e das competências que foi desenvolvendo ao longo do seu percurso em contextos profissionais, familiares, associativos e outros. Mas esta abordagem biográfica aplica-se ao reconhecimento de competências de uma forma que poderemos designar instrumental, pois não é aqui um fim em si mesma mas antes um meio de chegar a um outro fim, o da identificação das competências. Segundo Josso (2002: 21), “as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria”. Ora, aos

indivíduos em processo de reconhecimento de competências é solicitado que conduzam a sua narrativa para aspetos concretos das suas experiências que implicaram aquisição e desenvolvimento de competências. A história de vida é aqui usada no âmbito de um projeto, com objetivos e finalidades concretas. Josso propõe mesmo que, nestes casos, não se fale em histórias de vida mas em abordagem experiencial, pois é esta que “serve de base a um inventário de capacidades e competências” (*Idem*: 20) que são posteriormente confrontadas com um referencial, permitindo a sua validação. Neste caso não se trata da globalidade da vida, ou seja, de tudo o que diz respeito à existência do sujeito, mas apenas das experiências que resultaram em competências consideradas importantes, por comparação com o referencial. Como refere também Cavaco, “o testemunho do adulto é posto ao serviço de uma lógica de projeto que, neste caso específico, tem por finalidade o reconhecimento, validação e certificação dos adquiridos experienciais” (Cavaco, 2007: 23). Apesar desta “instrumentalização” das histórias de vida, delas resultam narrativas frequentemente muito investidas pelos próprios, que ultrapassam essa questão, indo até mais longe na redação da sua história. As narrativas são, nesses casos, verdadeiros espaços de reflexão de si para si e de transformação, potenciadores de balanços e até de alteração de trajetórias de vida. Assim, embora o reconhecimento, validação e certificação de competências recorram à abordagem (auto)biográfica como meio de recolha de informação, visando “a construção de um sentido vital dos factos temporais” (Couceiro, 2002: 31), esta tem frequentemente consequências mais abrangentes na vida de quem nela se implica, pois os registos biográficos, além do valor heurístico que têm no enumerar de competências, têm-no também ao possibilitarem a auto e heterodescoberta, podendo incentivar o tomar de decisões como o envolvimento em processos educativos/formativos subsequentes.

O processo que envolve esta identificação e avaliação de saberes e competências é complexo, exige o recurso a referenciais e a sua utilização por profissionais com formação específica, para lidarem com os aspetos técnicos (muito concretos) mas também com os aspetos humanos que surgem. Pois se para os candidatos, que em geral primeiro “estranham” e depois “entranham”, o processo pode trazer os referidos autoconhecimento e autodescoberta potenciadores da autoestima, da realização de balanços e do incentivar de percursos formativos, pode também fazer vir ao de cima situações e recordações dolorosas que, se não forem bem abordadas, poderão trazer mais dificuldades do que benefícios ao candidato. Esta dimensão pessoal é fundamental neste processo, que tem também uma outra dimensão, a social, decorrente da regulação externa que o processo implica, ao culminar com uma sessão de júri de validação, integrando um avaliador externo ao centro.

3.5.2.4. Balanço de competências

Em termos mais específicos, o balanço de competências realizado durante o processo RVCC consiste num procedimento de auto e heteroavaliação em que, através da descrição autobiográfica do percurso pessoal e profissional, o candidato e os elementos da equipa técnico-pedagógica (profissional RVC e formadores) analisam os diferentes momentos de aprendizagem e de aquisição/desenvolvimento de competências. Fazem-no por confrontação com referenciais de competências, organizados por nível académico ou de qualificação. São também analisados características pessoais, valores, interesses e motivações, capacidades e comportamentos, potenciais de desenvolvimento. A identificação e o registo das competências do candidato face a um determinado referencial implicam a reflexão sobre a necessidade do seu encaminhamento para formação complementar. Como refere Imaginário (2001), “a pretensão do balanço de competências visa o reconhecimento dos saberes práticos, dos conhecimentos tácitos adquiridos por experiência”.

[Mas] se permite valorizar e evidenciar competências, o oposto também pode ser verdade, ou seja, evidenciar aspetos menos pertinentes e interessantes para a avaliação. Enquanto ato voluntário requer a exploração, a análise de saberes, expondo competências na perspetiva da construção de projetos de vida pessoais e profissionais no percurso singular dos candidatos (Imaginário, 2001, in Gomes et al, 2006b: 34)

E é aqui que se encontram, em nosso entender, dois dos pontos sensíveis do processo, já enunciados por Cavaco (2007): a questão da avaliação e a questão das consequências da avaliação no avaliado. Em relação à primeira questão, a da avaliação, ela “envolve sempre um juízo de valor que resulta da comparação entre uma situação existente e uma situação desejável. Neste caso, a situação existente é o percurso de vida do adulto e as competências que este evidencia (indicadores), e a situação desejável é o *Referencial de Competências-Chave* (critérios de comparação)” (Cavaco, 2007: 24). Trata-se, de facto, de um processo complexo para as equipas dos centros, devido à natureza do próprio objeto de avaliação: as competências. Ainda segundo Cavaco, “a competência é referente à capacidade de mobilizar, num determinado contexto, um conjunto de saberes, situados ao nível do saber, saber-fazer e saber-ser, na resolução de problemas”, não existindo *per se*, estando sempre “ligada a uma ação concreta e associada a um contexto específico” (*Idem*), o que a torna de difícil verificação num processo diferido no

tempo como este. Para colmatar a dificuldade de verificação, *in loco* e em tempo real, das competências, as equipas procedem à triangulação da informação, “recorrendo a várias fontes (p. ex., provas sobre o percurso de vida, observações, análise do *dossier* e dos trabalhos realizados pelo adulto ao longo do processo), a vários instrumentos (p. ex., exercícios de demonstração, instrumentos de mediação, situações-problema) e ao trabalho em equipa” (*Idem*). Num processo deste tipo, “perceber se se realizaram aprendizagens não conscientes ou se pelo contrário a experiência não deu lugar a qualquer tipo de aprendizagem, torna-se uma tarefa bastante difícil e morosa, quer para o adulto quer para as equipas” (*Idem*). No que concerne às consequências da avaliação no avaliado, este processo exige um rigoroso trabalho de avaliação de competências a partir da experiência de vida, envolvendo “rememoração, seleção e análise de informação” e implicando reflexividade e distanciamento face ao vivido. “A dinâmica que surge no decurso do processo de reconhecimento exige uma grande implicação por parte do adulto e interfere com o seu ‘eu’, envolvendo mecanismos cognitivos e emotivos” (Cavaco, 2007: 25). No decorrer desse exercício, é possível que o indivíduo sinta que está a ser avaliado enquanto pessoa, que é o seu percurso de vida que está a ser julgado. Há, pois, uma real e evidente possibilidade de provocar traumas, de reforçar a imagem negativa do adulto e de contribuir para o ciclo de insucessos na sua vida. É um risco que só pode ser verdadeiramente (e com sucesso) enfrentado por equipas técnico-pedagógicas constituídas por pessoas com formação geral e específica adequada, permanentemente vigilantes e conscientes destes desafios e potenciais consequências. Concordamos inequivocamente com Cavaco quando afirma a necessidade de, pelo que foi dito, não se perder de vista uma “perspetiva humanista, centrada no desenvolvimento pessoal e mobilizadora do adulto” (*Idem*).

3.5.2.5. Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

Da reflexão conjunta, da auto e da heteroavaliação, resulta uma narrativa em que o adulto evidencia as aprendizagens que foi efetuando ao longo da vida, refletindo sobre as competências que delas decorreram. Essa narrativa contém comprovativos daquilo que é relatado, sob a forma de documentos pessoais/profissionais que revelem atividades, práticas e testemunhos (diários, documentos oficiais, fotografias, materiais gráficos de ordem vária, cartas, respostas a questionários e entrevistas, textos diversos da autoria dos candidatos), sendo sempre explicado o motivo de integração de cada uma das peças documentais selecionadas. Toda a narrativa, assim como as peças documentais, deve articular-se de forma clara e explícita com as competências exigidas no *Referencial de*

Competências-Chave para o nível de validação a que o adulto se candidata. É nisto que consiste o *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*, documento que resulta de um balanço reflexivo de competências.

A nível europeu, as práticas de validação das aprendizagens não formais e informais têm vindo a recorrer crescentemente à utilização do *dossier* pessoal, instrumento central nesses processos. Como refere Pires (2007):

“[Este instrumento integra] um descritivo das experiências e das atividades desenvolvidas, das aprendizagens e competências adquiridas, e também comprovativos e documentos justificativos tanto de entidades patronais, como de organismos de educação/formação; pode ser acompanhado de projetos desenvolvidos, maquetes, produtos realizados, etc.” (Pires, 2007: 14).

Mas se a utilização de *dossiers/portefólios* não é uma novidade no panorama europeu da validação, a conceção e utilização de um instrumento como o *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* já constitui um passo em frente ao nível da qualidade e da profundidade dos processos de validação. O conceito de “*portefólio*”⁸⁸ que aqui está em causa extrapola a noção de *dossier*: um *portefólio* pode ser encarado como uma derivação de um *dossier*, sendo que os distingue o facto de, em termos de filosofia de avaliação de ensino/aprendizagem, o *dossier* apresentar “uma racionalidade, redutora e simplista, de cariz tecnicista e instrumental”, enquanto o paradigma que está subjacente à utilização de um *portefólio* é de uma filosofia de aprendizagem, baseada num processo de “investigação/ação/formação”. Supõe o desenvolvimento de um perfil de competências metacognitivas e meta-reflexivas, sobre o próprio conhecimento, que nele se procura evidenciar” (Gomes *et al*, 2006b: 36). O registo/evidenciação das competências no *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* contribui, também, para melhorar e fundamentar o

⁸⁸ No modelo português de RVCC, o *Portefólio*: i) revela o que foi mais significativo nas experiências referenciadas como fazendo parte do processo de aprendizagem. Integra exemplos dessas experiências, conhecimentos e práticas, que evidenciem a reflexão sobre o processo vivido; ii) revela que as evidências de competências não são apenas explicitadas, mas estabelecem laços e articulações, o que implica autorreflexão e (re)construção dos processos de vida; iii) seleciona e nomeia todas as fontes relacionadas com os processos (muito mais do que fontes bibliográficas); iv) identifica o fio condutor que preside à seleção, os critérios de evidência de aprendizagem e os conhecimentos adquiridos. O que aprendi e como aprendi?; v) pode ser partilhado com o grupo de aprendentes com a finalidade de ressaltar um processo colaborativo de aprendizagem. O processo de aprendizagem é mais significativo, para cada um, se o for para todo o grupo; vi) requer o encorajamento e manutenção de uma relação não dependente entre os mediadores de conhecimento e os aprendentes. Implica a mobilização total da experiência do adulto e, mesmo, da de outros intervenientes, numa atitude de auto e heteroaprendizagem (Gomes *et al*, 2006b: 39).

conhecimento sobre a educação não formal e os processos de aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente na dimensão de reconhecimento e acreditação de conhecimentos. Aposta e enfatiza o aprender sobre o aprender e a cooperação entre pares, na experiência (inclusivamente com os erros) de atividades de aprendizagem partilhada que possam ser relevantes para o trabalho ou vida pessoal. Num *Portefólio* insere-se todo o tipo de instrumentos de observação e de avaliação das aprendizagens, assim como trabalhos e projetos que testemunhem os processos de aquisição e desenvolvimento de competências. Desta forma, não devem ser inseridos no *Portefólio* apenas as produções finais realizadas pelo aprendente, mas, essencialmente, o caminho percorrido que testemunha as etapas do processo (Gomes *et al*, 2006b: 38)

Trata-se de uma proposta metodológica inovadora, que foi sendo posta em prática pelas centenas de profissionais RVC e formadores dos Centros Novas Oportunidades espalhados pelo território nacional, e que se baseia na abordagem (auto)biográfica, no balanço de competências e no *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*. Representa, como defende Sá-Chaves, “uma aposta na construção de instrumentos de trabalho que (...) não serão necessariamente os mais fáceis porque requerem, porventura, um esforço de descentramento de práticas profissionais instaladas”, mas que, em contrapartida, “procuram induzir e modelizar formas mais solidárias, de aprender, de fazer e de ser, porque comumente negociadas, partilhadas e integradas” (Sá-Chaves, 2005: 13 *in* Gomes *et al*, 2006: 28).

3.5.2.6. Referenciais de Competências e Catálogo Nacional de Qualificações

Conforme atrás referido, o processo RVCC (e, nomeadamente, a respetiva fase de balanço de competências), é sustentado por um instrumento fundamental: o *Referencial de Competências-Chave*. O Sistema Nacional de RVCC integra dois referenciais de competências-chave (de âmbito académico, um de nível básico e outro de nível secundário) e um conjunto de referenciais de competências profissionais:

Referencial de Competências-Chave de nível básico

Este referencial, que começou a ser aplicado em 2001, em processos RVCC e em percursos formativos assentes em competências-chave como os Cursos de Educação e Formação de Adultos,⁸⁹ constituía-se como “uma matriz integradora entre o balanço de

⁸⁹ Entre julho de 2002 e outubro de 2004, foram reformuladas as seguintes áreas de Competências-Chave: Tecnologias da Informação e Comunicação, Matemática para a Vida e

competências adquiridas na experiência de vida e o desenvolvimento de projetos de educação/formação de adultos” (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, 2002: “Nota de apresentação”). Os autores apresentam-no como:

[Um] instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos em Portugal, podendo vir a desempenhar a tripla função de: (a) quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida; (b) base para o “desenho curricular” de educação e formação de adultos assente em competências-chave; (c) guia para a conceção da formação de agentes de educação e formação de adultos (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, 2002: “Nota de apresentação”).

O desenho do referencial assenta numa organização em quatro áreas nucleares e uma área de conhecimento e contextualização das competências, todas elas consideradas necessárias para a formação da pessoa/cidadão no mundo atual. As áreas nucleares são: Linguagem e Comunicação (LC); Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Matemática para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE). A visão integradora subjacente ao referencial pressupõe a existência de articulação horizontal e vertical entre as áreas, já que o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e possibilita a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às diferentes áreas, que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, 2002: 10).⁹⁰ Por outro lado, o referencial apresentado estrutura-se em três níveis articulados verticalmente numa espiral de complexidade crescente, tanto no que se refere ao domínio das competências como ao âmbito de contextualização das mesmas. Estes níveis são denominados B1, B2 e B3, tomando por referência a correspondência com os ciclos do ensino básico escolar, ainda que não se identifiquem com eles. (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, 2002: 11)

Linguagem e Comunicação. Foram ainda concebidas quatro unidades de competência de Língua Estrangeira (Inglês e Francês) para integrar a área Linguagem e Comunicação.

⁹⁰ O referencial inclui também uma área de conhecimento transversal denominada Temas de Vida, que funciona como “nutriente de conhecimento e contextualização das competências”, constituída por uma diversidade de temas e problemas socialmente relevantes e necessários à compreensão do mundo e à resolução dos problemas que este nos coloca: saúde, consumo, paz, ambiente, multiculturalismo, igualdade de oportunidades, lazer e tempo livre – imprescindíveis para a leitura crítica da realidade e para o exercício competente da cidadania. (Gomes *et al*, 2006a).

Referencial de Competências-Chave de nível secundário

Em junho de 2003, cerca de três anos após a disponibilização do *Referencial de Competências-Chave* de nível básico, a Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) dá início a um processo de reflexão alargada para a construção de um novo *Referencial* “que torne possível expandir, ao nível secundário, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências bem como o desenvolvimento de um percurso de educação e formação de adultos” (Gomes *et al*, 2006a: 14). É auscultado um conjunto diversificado de individualidades e entidades, sendo que a “reflexão assume como ponto de partida duas premissas de base: a da continuidade a assegurar relativamente ao *Referencial de Competências-Chave* de nível básico e a da necessária complexificação e diferenciação que se associa ao nível secundário” (Gomes *et al*, 2006a: 18). Prevaleceu a visão de uma matriz integradora que, na lógica do *Referencial* de nível básico, assentou, num primeiro momento, em quatro Áreas de Competências-Chave, articuladas entre si (*Idem*).

A noção de competência utilizada neste *Referencial* não se resume a um conjunto de técnicas para abordar problemas concretos, mas envolve elementos de identificação rigorosa, de transposição compreensiva e de inovação autónoma. Tendo em conta a centralidade da construção identitária da pessoa adulta, feita de uma “multiplicidade de dimensões que se projeta e concretiza no quotidiano de cada um de forma indivisível”, a noção de competência surge neste referencial numa perspetiva integradora: o domínio de competências específicas de cada uma das áreas enriquece e facilita a aquisição de outras, sendo algumas competências comuns às diferentes áreas (Gomes *et al*, 2006a: 61). Tendo presente o perfil de competências que corresponde a um nível secundário,⁹¹ o

⁹¹ A um nível global, o *Referencial* identifica como competências-chave correspondentes a um perfil de nível secundário as seguintes (Gomes *et al*, 2006a):

1. Ter consciência de si e do mundo, assumindo distanciamento e capacidade de questionar preconceitos e estereótipos sociais em diferentes escalas;
2. Reconhecer os direitos e deveres fundamentais em diferentes contextos;
3. Compreender-se num quadro de aprendizagem contínua;
4. Ter capacidade de programação de objetivos pessoais e profissionais;
5. Reconhecer, na vida corrente, a multiplicidade e interligação de elementos sociais, culturais, comunicacionais, linguísticos, tecnológicos, científicos;
6. Agir de forma sistemática com base em raciocínios que incluam conhecimentos científicos e tecnológicos, nos diferentes campos de atuação;
7. Operar na vida quotidiana com tecnologias correntes;

Referencial identifica três áreas-chave consideradas necessárias à formação e à autonomização do cidadão no mundo atual, ao desenvolvimento sustentável e às dinâmicas políticas, sociais e económicas:

Área Cidadania e Profissionalidade – área constituída por competências de carácter reflexivo (competências de e na cidadania democrática, resultado da aprendizagem reflexiva e/ou da (re)atribuição de sentido à experiência e ao conhecimento prévio); campo transversal que “fala”, “comunica” e “suporta” as duas outras áreas. A transversalidade é transmitida pela noção de competência-chave – ler, analisar e interpretar informação oral, escrita, numérica, visual, cultural, científica ou tecnológica é uma competência transversal indissociável do exercício da cidadania e da profissionalidade.

Área Sociedade, Tecnologia e Ciência – área que contém as competências-chave relativas a campos que envolvem saberes formalizados e especializados cada vez mais complexos; as competências-chave são aqui trabalhadas em contexto: sendo relevantes para os adultos, inscrevem-se profundamente nos contextos sociais em que estes se movem, por vezes, num nível subconsciente de saber-fazer, interiorizado através das práticas continuadas ao longo dos anos.

Área Cultura, Língua e Comunicação – área que contém as competências-chave associadas à dimensão cultural da vida dos adultos, à dimensão linguística e à dimensão comunicacional; cruza questões mediáticas, tecnológicas e sociais que são hoje uma realidade incontornável na vida dos cidadãos.

Estas três áreas são constituídas por um total de 22 unidades de competência (oito unidades de competência em Cidadania e Profissionalidade, sete unidades de competência em Sociedade, Tecnologia e Ciência e sete unidades de competência em Cultura, Língua e Comunicação). No conjunto, as três áreas integram 88 competências

-
8. Procurar informações de natureza diversa, interpretando-a e aplicando-a na resolução de problemas;
 9. Prever e analisar nexos causais entre fenómenos, recorrendo a métodos experimentais;
 10. Conceber as próprias práticas como produto e produtor de fenómenos sociais específicos;
 11. Saber explicitar e comunicar alguns dos conhecimentos culturais, linguísticos, científicos e tecnológicos que utiliza na sua vida corrente, através de linguagens abstratas de nível básico;
 12. Entender a ciência como processo singular de produção e validação de conhecimentos;
 13. Entender a língua e a cultura como elementos fundamentais da vida em sociedade.

que devem ser evidenciadas pelos candidatos com recurso a um conjunto diversificado e amplo de critérios de evidência. Mas a estrutura do *Referencial* é mais complexa do que isto, integrando elementos conceptuais articulados em diferentes níveis: dimensões de competências, núcleos geradores, domínios de referência para a ação/contextos de atuação, temas, unidades de competência, critérios de evidência, elementos de complexidade.⁹²

Referenciais de competências profissionais

Os referenciais de competências profissionais encontram-se integrados no *Catálogo Nacional de Qualificações* (CNQ), instrumento de gestão estratégica das qualificações nacionais de nível não superior. Para cada saída profissional que integra o *Catálogo Nacional de Qualificações*, existe (ou está previsto) um referencial específico para o desenvolvimento dos processos de RVCC profissional, estruturado num conjunto de unidades de competência que, por sua vez, são compostas por um conjunto de tarefas⁹³ (Simões e Silva, 2008: 37).

⁹² Definição dos elementos concetuais presentes no *Referencial de Competências-Chave* de nível secundário:

- Dimensões de competências – agregados de unidades de competências;
- Núcleo gerador – tema abrangente, presente na vida de todos os cidadãos, a partir do qual se pode gerar e evidenciar uma série de competências-chave;
- Domínios de referência para a ação – contextos de atuação fundamentais para o acionamento das diferentes competências-chave nas sociedades contemporâneas: i) no contexto privado, ii) no contexto profissional, iii) no contexto institucional, iv) no contexto macroestrutural;
- Tema – situação de vida na qual as competências são geradas, acionadas e evidenciadas. Resulta do cruzamento dos vários núcleos geradores com os quatro domínios de referência para a ação;
- Unidades de competência – combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada área de competências-chave;
- Critérios de evidência – diferentes ações/realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada;
- Elementos de complexidade – auxiliares do processo de reconhecimento e validação das competências, que permitem distinguir critérios de evidência de cada uma das competências-chave: Tipo 1 – Identificação, Tipo 2 – Compreensão, Tipo III – Intervenção (Gomes *et al*, 2006a).

⁹³ É a partir deste referencial que se desenvolvem os instrumentos de avaliação específicos para o RVCC profissional, que integram o “*kit de avaliação*”: grelha de autoavaliação, ficha de análise do *portefólio*, guião de entrevista técnica, grelha de observação direta no posto de trabalho e exercícios práticos a aplicar em contexto de prática simulada (Simões e Silva, 2008: 38).

Catálogo Nacional de Qualificações

O *Catálogo* integra um total de 256 qualificações, agrupadas em 39 áreas de educação e formação.⁹⁴ Isto significa que estão definidas em pormenor as diferentes vias de adquirir uma qualificação correspondente a um perfil profissional: através de formação ou através do reconhecimento de competências previamente adquiridas, ou através de um percurso misto entre ambas. Ao integrar, para cada saída profissional, além dos referenciais de formação, os respetivos referenciais de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais (conjunto de instrumentos de avaliação a serem postos em prática no âmbito dos processos RVCC profissionais), o *Catálogo Nacional de Qualificações* concretiza a nível nacional os objetivos do Quadro Europeu de Qualificações e cumpre de uma forma exemplar as diretrizes europeias em matéria de quadros nacionais de qualificações.⁹⁵ referenciais de qualificação baseados em competências, focalizados nos resultados da aprendizagem, estruturados em unidades/módulos (*unitização* da qualificação) certificáveis autonomamente e capitalizáveis para uma ou mais do que uma qualificação, relevantes para a aprendizagem ao longo da vida, para a adaptabilidade dos indivíduos e das empresas, facilitadores da articulação com o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ)⁹⁶ e com o Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação (ECVET).

A qualificação passa a ser entendida como o resultado formal de um processo de avaliação e validação comprovado por um órgão competente, reconhecendo que o indivíduo adquiriu competências em conformidade com os referenciais estabelecidos. Assim, oficialmente, qualquer que seja a via da aquisição das competências, desde que estas sejam comprovadas em conformidade com os referenciais, por entidade competente, passam a constituir uma qualificação. É, finalmente, o reconhecimento, de igual para igual, das várias formas de aprender, em diversos contextos.

⁹⁴ Para cada qualificação, o CNQ apresenta o Perfil Profissional, o Referencial de Formação e o Referencial de RVCC associados.

⁹⁵ A Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho para a implementação do QEQ (23 de abril de 2008) aconselha os Estados-membros a correlacionarem os seus sistemas nacionais de qualificação com o QEQ até 2010.

⁹⁶ A criação do Quadro Nacional de Qualificações (QEQ) realizou-se no âmbito do processo de reforma da formação profissional e da criação do Sistema Nacional de Qualificações, em 2007.

3.5.3. Avaliações externas do Sistema RVCC e da Iniciativa Novas Oportunidades (até 2011)

O sistema RVCC e a Iniciativa Novas Oportunidades foram objeto de vários estudos de avaliação. À exceção do que sucede com o mais recente, realizado em 2011 por uma equipa do Instituto Superior Técnico, os estudos avaliam de forma muito positiva ambas as vertentes, conforme passaremos a explicitar.

3.5.3.1. Estudos de avaliação realizados pelo CIDEC

O primeiro estudo centrado no impacto, à escala nacional, do sistema de reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, resultou de uma encomenda da Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) ao Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDEC), tendo sido realizado entre agosto de 2003 e janeiro de 2004. Os autores concluem que “certas dimensões pessoais de carácter eminentemente subjetivo” configuram os principais benefícios do processo de RVCC, designadamente o “autoconhecimento, a autoestima ou a autovalorização do indivíduo”, assim como “a reconstrução ou mesmo definição do projeto pessoal do adulto – nomeadamente do seu projeto profissional” (CIDEC, 2004: 61). Acrescentam que estas dimensões subjetivas “influem na probabilidade de os desempregados encontrarem trabalho”,⁹⁷ sobretudo as mulheres.

Segundo os autores, a transição do desemprego para o emprego não está diretamente ligada à obtenção de um certificado, antes aos efeitos colaterais da frequência/participação no processo de RVCC (*Idem*).⁹⁸ No que respeita aos empregados, os autores concluem que “o Sistema de RVCC promove ganhos de bem-estar social do tipo *rawlsiano*, dado que são sobretudo os indivíduos mais pobres que veem a sua situação (financeira) melhorar” (CIDEC, 2004: 62).⁹⁹ Uma outra conclusão

⁹⁷ Os resultados obtidos através da estimação econométrica de um modelo de duração do desemprego permitiram verificar que “quando o processo de RVCC contribui de forma intensa para essas dimensões subjetivas, a probabilidade de um adulto desempregado encontrar uma ocupação remunerada aumenta de forma significativa (do ponto de vista estatístico)” (CIDEC, 2004: 61).

⁹⁸ No relatório, o CIDEC refere que “O processo de RVCC parece promover a aproximação ao mercado de trabalho por parte dos desempregados e dos inativos que habitualmente se designa na literatura como *labour force attachment*”, para além de “aumentar a verosimilhança na obtenção de emprego por parte do adulto desempregado” (CIDEC, 2004: 61).

⁹⁹ Os resultados revelaram ser “essencialmente ao nível dos rendimentos mais baixos (inferiores a 350€ mensais) que se verificaram aumentos salariais entre os indivíduos trabalhadores por conta

importante é a de que mais de dois terços dos adultos que responderam ao inquérito pensam vir a prosseguir estudos. Este resultado ganha ainda maior expressão quando se verifica que apenas 10% dos adultos afirmaram ter-se inscrito no processo de RVCC com o objetivo de prosseguir estudos. Ou seja, o processo de RVCC motiva os adultos para a educação ao longo da vida, incentivando aqueles que não pretendiam prosseguir estudos a fazê-lo – ou, pelo menos, a considerarem o “regresso à escola” como uma hipótese em termos de projeto pessoal. Concluem os autores que:

Pela procura a que tem vindo a ser sujeito, pela realidade do país e, sobretudo, pelos efeitos observados (a que se aludiu anteriormente), o Sistema de RVCC, apesar de algumas questões de âmbito operacional de que tem padecido, corresponde a uma iniciativa não apenas inovadora (no contexto europeu) mas também pertinente e com espaço próprio no âmbito das políticas educativas, de emprego e de inserção social. (CIDEDEC, 2004: 62)

Em março de 2007, a DGFV volta a publicar um novo estudo, também da autoria do CIDEDEC, de cariz claramente sequencial e incorporando “uma atualização/validação da análise anterior, conseguida, essencialmente, através da aplicação de um questionário aos adultos certificados em 2003” (CIDEDEC, 2007: 9). Neste novo estudo foram explorados, desta vez, “aspectos menos cobertos pelo trabalho anterior e que exigiram uma investigação aprofundada e de pendor marcadamente qualitativo, assente no desenvolvimento de estudos de caso e de um inquérito aos estabelecimentos de ensino secundário” (*Idem*). Como conclusões, os autores referem que “o processo RVCC permite ao adulto descobrir as suas potencialidades pessoais e profissionais, contribuindo para o reforço da autoestima e da sua auto valorização devido às suas características intrínsecas”, sendo que uma das “mais-valias” do processo se evidencia no aumento da capacidade de resposta e de adequação do adulto às exigências do mercado de trabalho, o que é ilustrado “pela diminuição (em 5,2%) da taxa de desemprego dos adultos certificados” e pelo facto de “mais de um terço dos adultos inquiridos (certificados em 2003) que se encontravam desempregados no momento da inscrição no processo” terem “no final de 2004, uma ocupação remunerada, enquanto outros estavam a prosseguir estudos ou a frequentar ações de formação, estando por isso ativos”. A explicação destes fenómenos, de acordo com o modelo econométrico utilizado, decorre

de outrem (TCO), após a respetiva certificação”. Ainda quanto aos empregados, os efeitos da certificação parecem contribuir para reforçar o “vínculo contratual dos adultos empregados”, para a “criação de expectativas em termos de progressão na carreira” e para o “prosseguimentos de estudos”.

do “reforço de algumas variáveis pessoais – como o autoconhecimento, a autoestima ou a definição/reconstrução do projeto profissional do adulto – que o processo de RVCC possibilita e fomenta” (CIDEDEC, 2007: 51). Acrescentam ainda os autores do estudo que estes efeitos positivos se estendem aos indivíduos que permaneceram desempregados ao longo desse período e que, em consequência, “no final de 2004, procuravam ativamente uma ocupação remunerada”. Concluem, assim, que “o RVCC diminui o desencorajamento – um resultado já conhecido do anterior estudo, que surge agora mais reforçado” (*Idem*).

Quanto aos adultos empregados, concluem os autores que os dados recolhidos evidenciam uma associação entre a certificação e o aumento das remunerações, tendo-se também observado “que os níveis de satisfação dos adultos empregados aumentaram após a certificação, bem como as respetivas expectativas de progressão na carreira” (CIDEDEC, 2007: 52).

No que diz respeito ao prosseguimento dos estudos, “a proporção de adultos inquiridos que dizem ter prosseguido os estudos no sistema de ensino é algo reduzida (cerca de 10%)”, tendo uma grande maioria manifestado, no entanto, a intenção de o fazer, “o que revela o impacto positivo do RVCC, na motivação dos adultos para investirem em aprendizagens formais ao longo da vida” (*Idem*).

Nas conclusões da avaliação em apreço, os autores apontam, como aspeto crítico no funcionamento do sistema, a flexibilidade de práticas, a qual é, simultaneamente, uma mais-valia e um fator de risco. “A grande flexibilidade de práticas é, talvez, um dos pontos mais fortes da rede de Centros de RVCC. Mantém as equipas motivadas e permite adequar o processo às necessidades específicas dos diferentes públicos”, mas “encerra o risco da perda da qualidade pedagógica, sendo necessário um esforço acrescido de articulação e troca de informação entre os diferentes atores de modo a garantir diferentes ofertas de educação e formação de adultos” (CIDEDEC, 2007: 53).

3.5.3.2. Estudo de avaliação realizado pela Universidade Católica Portuguesa

Em plena expansão do sistema, sob o chapéu da Iniciativa Novas Oportunidades (Eixo Adultos), é iniciado um novo estudo de avaliação do sistema, resultante de um protocolo assinado em abril de 2008 entre a Agência Nacional para a Qualificação e a Universidade Católica Portuguesa.

Este estudo, levado a cabo por uma equipa universitária multidisciplinar, sob a coordenação de Roberto Carneiro, pretendeu, por um lado, avaliar a iniciativa do ponto de vista do sistema de funcionamento, atores, resultados e impactos e, por outro lado,

monitorizar e avaliar o trabalho desenvolvido pela Rede de Centros Novas Oportunidades. Assim, a avaliação valorizou, “por um lado, a recolha de dados confiáveis sobre a qualidade e os impactos da Iniciativa Novas Oportunidades (eixo de avaliação sistémica) e, por outro, a capacitação do sistema para a sua autorregulação futura, através de instrumentos de monitorização permanente (eixo monitorização e autoavaliação)” (UCP, 2010: 9).

Os autores afirmam que a iniciativa provocou algo inédito no país, um desbloqueamento histórico da oferta de educação e formação para adultos e crescimento exponencial da procura: “A procura massiva [*sic*], que era necessária para fazer Portugal convergir em qualificações com a Europa e reforçar a competitividade no médio-longo prazo, foi desbloqueada pela adequação da nova oferta (mais flexível nos métodos e proporcionando horários adequados)” (UCP, 2010: 10).

Um dos aspetos inequivocamente mais marcantes da iniciativa foi, segundo os autores, a sua capacidade mobilizadora, que pela sua expressão quantitativa e temporal representa um caso único e destacado no panorama das políticas públicas de educação/formação de adultos, seja em Portugal seja mesmo no contexto europeu. Referem também que “a iniciativa é já uma marca pública (de serviço) com valores claros como *acessibilidade*, *inclusão* e *horizontes*, sendo como tal percebida por públicos-alvo e seus agentes” (UCP, 2010: 9), e dão por comprovada a satisfação de inscritos e ex-inscritos com a qualidade do serviço que lhes é/foi prestado (UCP, 2010: 10).

No plano do desenvolvimento de competências, concluem que há “melhoria efetiva das competências-chave” dos envolvidos (UCP, 2010: 10), no que toca a literacia (leitura, escrita e comunicação oral) e *e.competências* (uso de computador e de *Internet*), situação que é reforçada entre os que fazem o nível básico. Ao nível das competências de “Aprender a aprender” (autoimagem e autoestima, pensamento crítico, motivação para aprender, estratégias de aprendizagem e participação em educação e formação), verifica-se um reforço da autoestima e da motivação para novas aprendizagens, mais uma vez sobretudo entre aqueles que fazem o nível básico, assim como um reforço das *soft skills*, ou seja, das competências pessoais e sociais, competências cívicas e capacidades de expressão e sensibilidade cultural. É menor o progresso verificado nalgumas “*hard skills*”, como as competências básicas em ciência e tecnologia, matemática e língua estrangeira (UCP, 2010).

Outros impactos da iniciativa sobre os inscritos foram também identificados pelos autores (UCP, 2010: 10). Referem-se à potenciação da realização pessoal (autoimagem; novas perspetivas de futuro), com efeitos sobre a possibilidade de progredir estudos no sistema escolar, participar em formação profissional ou continuar a aprender mesmo que

de um modo informal.

O reforço da motivação para continuar a estudar e da autoconfiança nas capacidades pessoais para chegar mais longe na conquista de qualificações avançadas representa um benefício muito relevante para os que logram concluir o processo de certificação da Iniciativa Novas Oportunidades, potenciando o seu papel na família (em especial na educação dos filhos) e a revelação do conhecimento acumulado num nível superior de formalização. (UCP, 2010).

Neste estudo reconhece-se o menor impacto das Novas Oportunidades ao nível do mundo do trabalho. Dizem os autores que, “apesar da crescente adesão das empresas e de 30% dos participantes declararem ter já sentido efeitos positivos na carreira profissional, este é um domínio que merece uma atenção especial, por possuir ainda uma margem larga de progressão.” Progredir na carreira ou conseguir um emprego melhor não foi a motivação principal do envolvimento neste processo, embora esteja entre as motivações mais importantes. Por outro lado, os empregadores não valorizam ainda as certificações obtidas por esta via, o que se revela uma situação preocupante e a exigir medidas concretas de intervenção (UCP, 2010).

Assim, consideram os autores que, no plano estratégico, deveriam ser assegurados três “caminhos de futuro”: i) ao nível da aprendizagem ao longo da vida, garantir oportunidades, incentivar a progressão na educação formal e reforçar a dupla certificação; ii) ao nível da “fertilização cruzada” trabalho/aprendizagem/qualificação”, garantir a visibilidade e utilidade das competências-chave no mundo do trabalho, reforçar a sua progressão; iii) ao nível da criação de redes e parcerias de qualidade e relevância com outros atores sociais, de dimensão global, nacional e local.

Para Roberto Carneiro, responsável por esta avaliação externa realizada pela Universidade Católica, a Iniciativa Novas Oportunidades não falhou os seus objetivos e o seu sucesso deveu-se aos seguintes fatores: i) à criação da Agência nacional para a Qualificação (ANQ); ii) à produção de legislação (antes ou durante o ano de 2007) relativa ao funcionamento da rede de Centros Novas Oportunidades, ao reforço dos cursos de dupla certificação, à expansão do sistema de RVCC ao nível secundário, Quadro Nacional de Qualificações, *Catálogo Nacional de Qualificações* e Sistema de Gestão da Oferta Formativa SIGO; iii) à mobilização de fundos críticos do Fundo Social Europeu para suportar o alargamento do Sistema de RVCC e o esforço institucional correspondente para aumentar o número de Centros Novas Oportunidades, assim como de outras ofertas de formação para adultos (cursos de educação e formação de adultos e formação modular de curta duração); iv) à resposta positiva, sem precedentes e dificilmente expectável do lado da procura; v) ao estabelecimento crescente de protocolos

entre a ANQ e empresas no sentido de estas envolverem ativamente os empregadores na qualificação dos seus empregados, vi) ao desenvolvimento do Sistema de Gestão da Oferta Formativa SIGO (conseguido com a assistência da equipa de avaliação externa), que permite monitorizar, num único sistema, a atividade dos CNO, corrigir as instituições no terreno e acelerar os processos de decisão; vii) à decisão de realizar uma avaliação externa da iniciativa durante o período 2008-2011, que contribui de forma crítica para avaliar em permanência as condições no terreno e deter em tempo conhecimento essencial para a melhoria de toda a operação; viii) ao estabelecimento de uma Comissão de Monitorização da Iniciativa Novas Oportunidades, que integra peritos externos e representantes das entidades envolvidas. (Carneiro, 2011: 36 e 37).

3.5.4. A incerteza dos tempos presentes

La reconnaissance des acquis, une fleur de l'hiver social?

(Liétard, 1997: 70)

A Iniciativa Novas Oportunidades constitui, segundo Carneiro, uma experiência única “na ligação que efetua entre novo conhecimento, gerado pela investigação, e mudanças paradigmáticas na paisagem das políticas públicas portuguesas”, cujo objetivo é o de “reverter séculos de desinvestimento em capital humano e de dotar a população com o limiar mínimo de qualificação de nível secundário” (Carneiro, 2011: 29). Mas a sua abordagem entusiástica e otimista ao tema não é partilhada pelo executivo que toma posse em julho de 2011, após eleições legislativas antecipadas. Com esta mudança de governo inicia-se um novo ciclo, no (velho) processo de alternância, que vem marcando os destinos da educação e formação de adultos em Portugal, desde o início do século XX, entre práticas mais coladas ao ensino e práticas atentas à especificidade dos adultos aprendentes.

3.5.4.1. O relatório do Conselho Nacional de Educação (2011)

Nesse ano de 2011, o Conselho Nacional de Educação publica uma análise do estado da educação em Portugal em que dedica um capítulo ao reconhecimento e certificação de saberes adquiridos ao longo da vida. A avaliação identifica aspetos positivos, que denomina “avanços”, e aspetos negativos, nomeados “problemas/desafios”.

No primeiro caso encontram-se os seguintes aspetos: i) o reconhecimento por parte da sociedade portuguesa da importância da elevação dos níveis de qualificação da

população; ii) a valorização social da aprendizagem ao longo da vida e da dimensão específica da educação de adultos; iii) a reconciliação dos adultos pouco escolarizados com os percursos de educação e formação, por via da valorização da sua experiência de vida; iv) o significativo aumento do envolvimento de estabelecimentos de ensino e de centros de formação profissional públicos, bem como de associações empresariais e de desenvolvimento local, na criação de Centros Novas Oportunidades (CNO); v) o aumento da procura de vias de melhoria das qualificações por parte de jovens e adultos; vi) o alargamento dos processos de RVCC ao nível secundário e a algumas áreas de formação profissional; vii) o aprofundamento da articulação entre os processos de RVCC e as ofertas educativas e formativas existentes; viii) o contributo decisivo dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências para a melhoria dos níveis de qualificação da população.

No segundo caso – problemas e desafios a enfrentar – são identificados: i) a expressão reduzida dos processos de RVCC profissional a nível nacional; ii) a inexistência de um sistema de informação que monitorize os percursos formativos dos adultos que se inscrevem nos CNO e que são encaminhados para outras ofertas educativas e formativas; iii) a cooperação incipiente entre os CNO e as entidades educativas e formativas que trabalham num mesmo território; iv) a instabilidade das equipas pedagógicas dos CNO, o que se revela problemático para a evolução do sistema; v) a necessidade de assegurar a credibilidade e sustentabilidade do sistema através de estudos de avaliação externa e de uma monitorização da qualidade dos processos de trabalho dos CNO, nomeadamente as estratégias de orientação, de reconhecimento e de validação de competências desenvolvidas pelos centros.

3.5.4.2. O estudo de avaliação do Instituto Superior Técnico (2011)

Duvidando da “bondade”, para o desenvolvimento e para a economia nacionais, da Iniciativa Novas Oportunidades, a equipa que atualmente dirige o Ministério da Educação¹⁰⁰ solicitou ao Instituto Superior Técnico uma nova avaliação externa, que tomou por base os aspetos negativos identificados pelo relatório do Conselho Nacional de Educação e que se centrou, exclusivamente, na questão da empregabilidade/remunerações dos adultos que participaram em percursos formativos e de RVCC. O estudo foi coordenado por Fernando Lima, do IST/UTL, tendo por princípio que o que interessa medir não é o impacto “subjetivo” da iniciativa nos indivíduos nela

¹⁰⁰ O Ministro da Educação e Ciência é atualmente Nuno Crato, que toma posse em Junho de 2011.

envolvidos mas sim – e apenas – o impacto dos processos RVCC em termos das variáveis empregabilidade e remunerações.¹⁰¹ Esta avaliação conclui que os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) praticamente não têm impacto na futura empregabilidade dos participantes e que o seu efeito no aumento das suas remunerações é nulo (Lima, 2012a).

Os autores do estudo criticam o facto de “os Centros Novas Oportunidades, que se constituíram como ‘porta de entrada’ dos adultos nos sistemas de educação-formação”, terem acabado “por reter e por remeter para o processo de RVCC a maioria dos candidatos à obtenção de uma qualificação, não tendo sido capazes de lhes encontrar uma saída condizente com o seu perfil ou expectativas”. Nesta sequência, questionam os motivos pelos quais têm tido tão pouca expressão as suas funcionalidades de diagnóstico e encaminhamento que, em bom rigor, se afirmaram como marcas distintivas destes centros face à sua natureza anterior (Centros RVCC), sendo inclusive motivo de criação de uma nova figura profissional – o técnico de diagnóstico e encaminhamento” (Lima, 2012a: 21).

A par destas dificuldades, emerge ainda, de acordo com os autores, “a falta de credibilidade e sustentabilidade do sistema”, que foi sendo “colmatada através de estudos de avaliação externa e de monitorização da qualidade dos processos de trabalho dos centros”, mas que é a questão central uma vez que entronca diretamente no valor real das certificações obtidas pelos formandos e no seu reconhecimento pelos empregadores, tendo em vista o aumento da competitividade nacional para se poder fazer face às exigências atuais de um mercado cada vez mais competitivo, alargado e exigindo novas competências (Lima, 2012a: 22).

Constatam que “a natureza inovadora do modelo e da metodologia em que assenta o processo de RVCC tende a fazer olhar para o mesmo com alguma desconfiança e a procurar estabelecer comparações com as aprendizagens que são realizadas no ensino dito regular, frequentado pelos jovens, na prossecução dos mesmos patamares de qualificação”. E afirmam (evidenciando, quanto a nós, um desconhecimento acerca das etapas percorridas, a nível europeu, no campo da validação de aprendizagens não formais e informais), o seguinte:

¹⁰¹ Em termos metodológicos, o estudo centrou-se na comparação do desempenho no mercado de trabalho entre participantes e não participantes nas referidas modalidades, pretendendo-se estimar o efeito da participação na empregabilidade (aumenta a probabilidade de transitar para o emprego, reduzindo a duração da experiência de desemprego?) e nas remunerações (aumenta a remuneração um ano depois? dois anos depois?) através da aplicação de modelos de regressão linear (Lima, 2012a: 21).

“Muitos autores encontram aqui o maior erro, uma vez que se procura comparar realidades incomparáveis. O processo de RVCC não se sustenta na aquisição das aprendizagens, mas antes no seu reconhecimento, partindo-se do pressuposto que esse candidato já é detentor das mesmas, necessitando apenas de as evidenciar para as poder ver traduzidas num certificado; (...) este processo considera aprendizagens de natureza distinta, designadamente informais ou vivenciais, resultantes da experiência conferida pela vida, o que não sucede no ensino tradicional. Medir o seu valor implica pois sermos capazes de encontrar denominadores comuns que sejam válidos e aferíveis nestas duas realidades.” (Lima, 2012a: 22).

A função dos referenciais de competências-chave que explicitámos no ponto anterior é, exatamente, a de comparar essas realidades diferentes e encontrar denominadores comuns válidos e aferíveis entre elas. A afirmação anterior parece revelar um desconhecimento assinalável dos mecanismos e instrumentos utilizados no dispositivo português de reconhecimento, validação e certificação de competências.

O “valor das aprendizagens” numa lógica económica é, pois, o que se encontra aqui quase exclusivamente em causa, como é bem explicitado no parágrafo seguinte: “O valor de um produto corresponde ao preço que estamos dispostos a pagar para o adquirirmos. Mas, se o que estiver em causa for um serviço, este mesmo valor será mais fácil e correto de apurar se o considerarmos em termos de impacto.” (Lima, 2012a: 23). O que atribui valor às aprendizagens e às certificações é, tão-só, nesta perspetiva, a capacidade de empregar quem não tem emprego e de aumentar as remunerações de quem o possui. Os autores analisam, a partir desta perspetiva, os principais tipos de oferta, concluindo que os cursos EFA e as formações modulares face aos processos RVCC são uma mais-valia. Só associados a “RVCC Profissionais ou a Formações Modulares Certificadas”, os processos RVCC aumentam a probabilidade de emprego, e só provocam aumento remuneratório “quando tiverem estado associados a um nível maior de escolaridade no momento em que se inicia o processo (RVCC), ou se ocorreu conjugação entre RVCC B12 e Formações Modulares Certificadas”. Pelo contrário, no caso dos cursos EFA e das Formações Modulares, a mais-valia já é considerada significativa.¹⁰²

¹⁰² Referem os autores que quando se mede o impacto da participação após a conclusão do curso, a probabilidade de transição do desemprego para o emprego aumenta em 14% para os homens e 2% para as mulheres. A participação nas FM aumenta a probabilidade de transição em 3% para os homens e em 1% para as mulheres. A conclusão de um curso EFA [está] associada a um aumento da remuneração (em 4%) no caso dos homens (face à sua situação oito trimestres antes, quando se encontravam desempregados). A estimativa é superior quando este inclui uma

Baseando-se nestes dados sobre a “ausência de valor” dos processos RVCC para o desenvolvimento da economia nacional, a equipa dirigente do Ministério da Educação inicia em 2011 um processo de encerramento progressivo de Centros Novas Oportunidades e de limitação da oferta nos que ainda se encontram em funcionamento, preparando o caminho para o ressurgimento do ensino recorrente nas escolas públicas e para a criação de um sistema *dual* de aprendizagem, o que passa também pela alteração do nome da Agência Nacional para a Qualificação para Agência Nacional para a Qualificação e para o Ensino Profissional (ANQEP). Encontramo-nos, pois, em plena fase de retorno a uma educação de adultos escolarizada, menorizada, em que não se atribui importância às aprendizagens prévias realizadas em contextos que não os formais, e em que se faz *tábua rasa* das orientações europeias mais recentes nesta matéria, assim como do caminho trilhado ao nível nacional nos últimos anos.

3.5.5. Pistas para o futuro

A avaliação conduzida pelo IST revela-se, quanto a nós, pouco rigorosa (contendo incorreções decorrentes do desconhecimento dos mecanismos concretos do sistema) e limitada do ponto de vista dos aspetos a avaliar. O sistema sobre o qual se debruça é complexo, tendo sido construído por etapas, ao longo do tempo, sustentando-se em orientações europeias e num processo permanente de investigação-ação. É paradoxal que seja com base nessa avaliação que se fundamente e justifique a interrupção abrupta do caminho da educação e formação de adultos iniciado no final dos anos 1990 em Portugal, desde as primeiras conclusões do grupo de trabalho presidido por Alberto Melo até aos resultados extensivos da Iniciativa Novas Oportunidades. Se bem que, durante este percurso, muitos dos caminhantes estivessem frequentemente em desacordo sobre as características específicas do modelo em implementação, estavam unidos quanto aos seus aspetos essenciais: princípios simples, estabelecidos pelas instâncias internacionais em matéria de educação, como o de não se dever ter de aprender o que já se aprendeu e o de serem consideradas legítimas e equitativas as aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais (desde que conduzam a resultados evidenciáveis).

O que há de importante neste caminho inovador trilhado pela educação de adultos em Portugal desde os anos 1990 dificilmente se espelha em termos de taxas de emprego e de aumentos remuneratórios, num país em plena crise económica. Mas pode medir-se

componente formativa em áreas técnicas/tecnológicas, por oposição a áreas de ciências sociais e serviços (efeito significativo para ambos os sexos). As FM estão associadas a um crescimento na remuneração de 3,1% para empregados com pelo menos um trimestre sem emprego (Lima, 2012b: 23).

em termos de efeitos sociais, como o fez Gomes (2012), encontrando quatro efeitos sociais relevantes do ponto de vista sociológico que decorrem das políticas públicas de qualificação de adultos levadas a cabo neste período: *convergência* (movimento qualificacional progressivo mas lento da sociedade portuguesa), *síntese* (como caminho para a organização dos sistemas e políticas de educação e formação), *integração* (enquanto finalidade das políticas sociais) e *equidade* (redução das desigualdades sociais e promoção da igualdade de oportunidades) (Gomes, 2012: 290).

Com base na análise das avaliações referidas, sintetizam-se, então, aqui, cinco tipo de *ganhos* que decorrem da Iniciativa Novas Oportunidades (e das medidas que a precederam, no mesmo sentido) e que se considera que devem pesar no delinear de futuras políticas de educação e formação de adultos em Portugal.

Ganhos de justiça social

A população portuguesa, maioritariamente pouco escolarizada devido à ausência prolongada de investimento na educação (cujas causas se podem encontrar num conjunto de fatores sócio-político-económicos que se foram configurando ao longo do tempo e que foram identificados no ponto 3.5.1.), mas possuidora de competências adquiridas em contextos não escolares, *merece* ter acesso a mecanismos de reconhecimento de competências adquiridas fora do sistema formal de ensino. Como dizia, em 2003, Alberto de Melo:

Apesar da sua fraca escolaridade, a população adulta portuguesa conseguiu, ao longo dos últimos 40 anos, ultrapassar com êxito muitos e difíceis desafios, tais como (desde meados dos anos 60) uma emigração maciça para os países europeus mais industrializados, a reintegração dos que foram forçados a deixar as antigas colónias no momento da independência (1975), a mudança dramática de regime político e a consequente construção de uma sociedade democrática, a inserção na União Europeia (1986) e até a plena integração no sistema económico-monetário “Euro” (2000). Estas realizações revelam a intensidade e a qualidade dos processos de autoaprendizagem levados a cabo pelas pessoas adultas dentro dos seus contextos de vida e de trabalho, bem longe dos sistemas formais de educação ou de formação profissional (Melo, 2003).

É justo que sejam reconhecidas socialmente aprendizagens efetivamente realizadas, independentemente da forma como decorreram. Este princípio é comumente aceite pelos países e organizações que, em todo o mundo, se encontram a implementar sistemas de reconhecimento de aprendizagens não formais e informais.

Ganhos de equidade e integração na sociedade da informação

Os autores do 1.º estudo de avaliação do Sistema RVCC, da autoria do CIDEDEC (2004), enfatizam uma questão que se considera aqui central na discussão sobre o “valor” do sistema, que consiste no facto de este promover “ganhos de bem-estar social do tipo *rawlsiano*, dado que são sobretudo os indivíduos mais pobres que veem a sua situação (financeira) melhorar” (CIDEDEC, 2004: 62). Os autores verificaram que as remunerações que haviam sofrido alterações positivas eram sobretudo as mais baixas: “É essencialmente ao nível dos rendimentos mais baixos (...) que se verificaram aumentos salariais entre os indivíduos trabalhadores por conta de outrem (TCO), após a respetiva certificação” (Idem).

O nível de educação é um importante fator explicativo dos níveis de pobreza em Portugal, mais do que noutros países da União Europeia. Gomes, a partir do *Inquérito às condições de vida e rendimento* (Eurostat, 2011), apresenta elementos estatísticos que demonstram o profundo fosso que separa os indivíduos com mais baixas qualificações dos que detêm o ensino superior – a taxa de risco de pobreza é seis vezes superior entre os que têm apenas a escolaridade básica quando comparados com os que detêm um nível de ensino superior; e é três vezes superior quando se compara os que têm a escolarização básica com os que concluíram pelo menos o ensino secundário. E defende que “numa sociedade com este nível de diferenciação no que diz respeito à probabilidade de se viver em condições de pobreza quando analisadas as qualificações detidas, não se pode ficar de modo nenhum indiferente às consequências sociais do acesso a percursos escolares mais prolongados e bem-sucedidos.” (Gomes, 2012: 267)

Os ganhos de tipo *rawlsiano* encontram-se na *re-inclusão* social dos indivíduos menos qualificados e escolarizados, tendencialmente info-excluídos da sociedade da informação. O modelo português, concretizado através dos sistemas nacionais de Qualificação e de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, tende exatamente a integrar, potenciando a melhoria efetiva das competências-chave sobretudo dos indivíduos menos escolarizados no que toca a literacia (leitura, escrita e comunicação oral) e *e.competências* (uso de computador e de *Internet*) (UCP, 2010: 10), competências críticas na sociedade da informação. Neste sentido, como enfatiza Gomes (2012: 268), “as políticas públicas desenvolvidas em Portugal entre 2000 e 2010, para além de se constituírem como medidas de elevação do padrão estrutural de qualificações da população portuguesa, contribuíram decisivamente para a aquisição de competências e sua formalização por parte dos grupos sociais mais desfavorecidos, como são os que detêm as mais baixas qualificações.” (Gomes, 2012: 268).

Numa era em que o mercado de trabalho se vem tornando cada vez mais exigente no domínio das qualificações, tendendo a deixar de fora os menos qualificados e

habilitados, é fundamental que o sistema educativo e formativo não reforce ainda mais essa tendência que conduz à exclusão social como acontece “quando os sistemas de ensino se orientam para a seleção dos poucos de quem se espera o prosseguimento de estudos de nível superior e quando o sistema de qualificação reproduz os segmentos de qualidade (ou de falta dela) do tecido económico”, (Capucha, 2010: 28).

Ganhos individuais na capacidade de aprendizagem e de agência na definição de projetos de vida

A generalidade dos estudos de avaliação, feitos em diferentes fases deste movimento de consolidação da educação e formação de adultos, reconhece e enfatiza os ganhos ao nível da autoestima dos adultos pouco escolarizados envolvidos – exceção feita à última avaliação referida, que não se debruçou sobre estas matérias. O CIDEDEC apontava o processo de RVCC como particularmente indutor de autoestima e das *learning to learn skills*, fazendo emergir uma questão que nos parece central na discussão sobre o “valor” do processo: a existência de “efeitos colaterais à frequência/participação no processo de RVCC” (CIDEDEC, 2004: 61) que potenciam a passagem do desemprego ao emprego devido a uma alteração na forma de os indivíduos se encararem, a si próprios e aos contextos que os rodeiam (trabalho, família, outros), de forma menos reativa e mais pró-ativa. Esta mudança, embora de natureza subjetiva, tem consequências objetivas na vida das pessoas, transversais e duradouras. Estes processos, ao tornarem visíveis e legíveis as aprendizagens “ocultas”, constituem-se como um importante motor de novas dinâmicas formativas, contribuindo para a elaboração de projetos pessoais, profissionais e sociais, promovendo a aprendizagem ao longo da vida. O CIDEDEC concluía, de facto, que “o processo de RVCC motiva os adultos para a educação ao longo da vida, incentivando aqueles que não pretendiam prosseguir estudos a fazê-lo – ou, pelo menos, a considerarem o ‘regresso à escola’ como uma hipótese em termos de projeto pessoal” (CIDEDEC, 2004: 62).

A avaliação realizada pela Universidade Católica Portuguesa salientava, também, o reforço da autoestima e da motivação para continuar a aprender, destacando aquilo que, em sequência, se evidenciava nos adultos: o sentimento de segurança perante a vida e as competências sociais; maior vontade própria e melhoria das capacidades de relação conjugal, parentalidade, acompanhamento escolar dos filhos e cidadania (UCP, 2010: 51). Efeitos subjetivos, talvez, mas, uma vez mais, de impacto objetivo na melhoria da qualidade de vida dos envolvidos e das suas famílias. Neste aspeto concreto dos impactos nas famílias, Salgado (2011) verificou que a realização de processos de RVCC por parte dos pais tem conduzido ao desenvolvimento de um maior interesse pelo estudo

dos seus filhos, a um maior envolvimento nas suas aprendizagens, bem como a uma relação mais adequada com a escola e com os professores dos mesmos. Além disso, estes pais tornaram-se leitores mais assíduos, desenvolveram a prática de leitura com os filhos em tarefas escolares, do quotidiano ou em atividades lúdicas e de lazer, influenciando o aumento dos níveis de literacia familiar e promovendo condições facilitadoras do sucesso escolar das crianças (Salgado, 2011).

Contrariando uma vez mais o estudo conduzido pelo IST, enfatiza-se aqui que a motivação primeira dos indivíduos que se envolveram na Iniciativa Novas Oportunidades não assentava em questões financeiras ou de emprego, predominando, enquanto fatores potenciadores desse envolvimento, questões de autoestima e autoimagem. Negligenciá-las é não compreender parte da realidade. Como referem Valente, Carvalho e Carvalho (2011: 175),¹⁰³ que analisaram as motivações para a inscrição: “a progressão educativa, para aqueles que foram pouco escolarizados durante a maior parte das suas vidas, parece estar relacionada de perto com uma melhoria da autoimagem e da autoestima e com uma expectativa de reconhecimento social, especialmente em contextos quotidianos como a família e a comunidade. [E isto porque] a educação ainda desempenha um papel importante na vida dos adultos. Atingir um nível de escolaridade mais elevado ou ter uma nova oportunidade de prosseguir os estudos foram as primeiras e mais votadas razões para o envolvimento na iniciativa” (Valente, Carvalho e Carvalho, 2011: 175).¹⁰⁴

A partir desta base (o reforço da autoestima e da autoconfiança), assiste-se a um delinear de novos projetos de vida, pessoais e profissionais que passam pelo envolvimento em percursos formativos. Ora este é um ganho que, embora de difícil contabilização, é fundamental para romper o ciclo baixa escolaridade/pobreza/exclusão social em que vive grande parte da população portuguesa.

Ganhos nas aprendizagens e competências

Além destes “ganhos do eu”, muito mais objetivos do que poderão parecer à partida, a frequência de um processo de reconhecimento de competências potencia, de uma forma que foi também negligenciada pelo estudo realizado pelo Instituto Superior Técnico (IST),

¹⁰³ Valente, Carvalho e Carvalho (2011), que também integraram a equipa que realizou a avaliação externa desta iniciativa, quiseram perceber porque é que os adultos tiveram motivação para nela se envolverem e até onde é que a mesma pode providenciar motivação e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para aqueles que nela participaram com sucesso. Para tal, a investigação que levaram a cabo colocou como hipótese de partida que algumas inovações educativas do lado da procura foram determinantes para produzir um envolvimento sem precedentes e para tornar atrativas as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

¹⁰⁴ Tradução nossa.

ganhos efetivos de competências. Competências de literacia (leitura, escrita e comunicação oral), e competências (uso de computador e Internet), e *soft-skills* (competências pessoais e sociais, cívicas e culturais) (UCP, 2010: 10). Valente, Carvalho e Carvalho concluíram que:

As competências-chave que têm uma importância básica para apreender oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, como a literacia e as e.competências (utilização dos computadores e da Internet), ou que impulsionam a aprendizagem autorregulada no percurso de vida, como competências ligadas a 'aprender a aprender' (autoconceito e autoestima, pensamento crítico, motivação e estratégias para a aprendizagem), revelaram melhorias significativas depois da experiência de RVCC (Valente, Carvalho e Carvalho, 2011: 175).¹⁰⁵

O processo RVCC acaba por ser, sobretudo no que se refere aos adultos menos escolarizados, muito mais do que uma forma de tornar visíveis aprendizagens anteriormente realizadas. Aprendizagens específicas são realizadas durante o processo, numa lógica de trabalho de projeto: para escrever a sua história de vida, há que melhorar (ou aprender de base) o uso do computador, utilizar o *Word*, saber pesquisar imagens, temas, melhorar a forma de escrever, utilizar o dicionário. Todas estas aprendizagens têm uma finalidade concreta, desenvolvem-se para um fim específico e muito pessoal, sendo, por isso, muito eficazes, potenciando a superação de si próprios por parte de quem as realiza. Por outro lado, as formações complementares, precisas e cirúrgicas, indo ao encontro do que falta para se conseguir atingir um objetivo, são frequentadas com uma motivação também acrescida.

A oferta de percursos educativos baseados em competências e a possibilidade de aceder a níveis educativos através do reconhecimento e validação de competências, em tão larga escala, constituíram inovações educativas importantes para chegar aos adultos menos qualificados e para desencadear, eficazmente, estes processos de aprendizagem.

Processos esses que não se limitam ao tempo presente, mas que se refletem no futuro. Como referem Valente, Carvalho e Carvalho:

A motivação para a aprendizagem ao longo da vida parece ter sido melhorada. Até agora, os resultados da nossa pesquisa sugerem que estão a acontecer importantes realizações, parecendo este um forte argumento em favor deste novo paradigma

¹⁰⁵ Tradução nossa.

educativo para promover as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para adultos pouco escolarizados (Valente, Carvalho e Carvalho, 2011: 175).¹⁰⁶

Ganhos de flexibilidade e integração do sistema – concretização dos princípios da dupla certificação e da diferenciação de vias para a obtenção da certificação

O princípio da dupla certificação (escolar e profissional) como referência estratégica para os processos de qualificação foi finalmente posto em prática, tendo-se apostado efetivamente no desenvolvimento articulado de competências escolares e profissionais. A dupla certificação pode ser atingida através de vias diferenciadas e complementares: cursos de educação e formação, processos de reconhecimento e validação de aprendizagens feitas ao longo da vida, ou através da combinação de ambos. O Catálogo Nacional de Qualificações, instrumento dinâmico que permite aceder a informações concretas sobre cada perfil profissional, contém referenciais de formação e referenciais de RVCC, tanto para a certificação de competências escolares como para a certificação de competências profissionais:

Os Perfis Profissionais integram o conjunto de atividades associadas às qualificações bem como os saberes, saberes-fazer e saberes-ser necessários para exercer as atividades; os Referenciais de Formação são constituídos por uma componente de formação de base e uma componente de formação tecnológica, organizadas por unidades de formação de curta duração (UFCD) capitalizáveis e certificáveis de forma autónoma; dentro da mesma área de educação e formação; os Referenciais de RVCC consistem no conjunto de instrumentos de avaliação para utilização nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais (Agência Nacional para a Qualificação, 2010: 18).

A possibilidade de se ser certificado para o exercício de uma determinada profissão através da via da formação, da via do reconhecimento de competências previamente adquiridas ou da conjugação de ambas, exigindo qualquer destas vertentes que seja comprovada a aquisição de competências a nível escolar e ao nível da profissão que se vai exercer, é algo até agora inédito no nosso país e que configura a concretização exemplar de orientações europeias nesta matéria, nomeadamente as relativas à criação dos quadros nacionais de qualificação. De facto, o Sistema Nacional de Qualificações, criado aquando do processo de reforma da formação profissional e da criação do Quadro Nacional de Qualificações, está entre os sistemas de qualificação mais avançados da Europa, ao integrar as qualificações obtidas no âmbito dos diferentes subsistemas de educação e formação (educação, formação profissional, ensino superior)

¹⁰⁶ Tradução nossa.

num quadro único; ao valorizar e considerar as competências adquiridas em contextos não formais e informais; ao melhorar a legibilidade, a transparência e a comparabilidade das qualificações; ao valorizar a dupla certificação; ao garantir a articulação com o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), designadamente na sua utilização como instrumento de referência para comparar os níveis de qualificação, nos diversos sistemas, na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida. Como sintetiza Gomes, o Sistema Nacional de Qualificações “pode considerar-se como a pedra basilar de todas as alterações verificadas nos últimos cinco anos nesta área”, tratando-se de um “dispositivo sistémico de coordenação das políticas públicas (...), incontornável, indispensável e, neste momento, ainda, em aperfeiçoamento e afinação contínuos.” (Gomes, 2012: 90)¹⁰⁷.

Revestindo-se de uma importância inequívoca para o país, os cinco tipos de ganhos aqui referenciados constituem, quanto a nós, fundamentos válidos da continuidade do sistema, independentemente da existência de fragilidades e falhas que reconhecemos e que exigiam intervenção atenta.

Numa perspetiva de melhoria do sistema, seria, em nosso entender, necessário reforçar a articulação entre percursos de reconhecimento e percursos de aquisição de competências. Sendo a parte comum do trajeto dos adultos que pretendem obter uma qualificação, o processo de RVCC é, para a maioria, uma pequena parte do caminho através da qual obtêm uma certificação parcial e o conhecimento/consciência do caminho que falta percorrer. É de importância crítica divulgar de forma legível, compreensível e apelativa o Catálogo Nacional de Qualificações, instrumento-chave de articulação entre percursos de reconhecimento de competências e percursos formativos, de forma a ligar o reconhecimento/validação à oferta formativa, criando ofertas modulares certificadas e

¹⁰⁷ Gomes elenca as grandes alterações ocorridas no campo das políticas públicas de educação e formação de adultos, ligadas diretamente ao Sistema Nacional de Qualificações:

- i) a integração e articulação das políticas de educação, formação profissional e emprego;
- ii) a dupla certificação (escolar e profissional) como finalidade;
- iii) a diversidade de operadores de natureza pública e privada;
- iv) a diversificação e complementaridade das modalidades de qualificação disponíveis para a população jovem e adulta;
- v) a regulação dos agentes e dos referenciais de qualificação;
- vi) a legibilidade e transferibilidade dos resultados de aprendizagem, independentemente da duração ou do formato dos processos de ensino- aprendizagem;
- vii) o reconhecimento das aprendizagens prévias como base para a elevação das qualificações e a flexibilização, modularização e capitalização como ingredientes centrais dos percursos de qualificação. (Gomes, 2012: 89-90).

capitalizáveis que ajudem a personalizar percursos formativos, de modo a oferecer respostas mais adequadas ao perfil e expectativas de cada pessoa.

Simultaneamente, deveria ser promovida a articulação entre os resultados dos processos de RVCC e os resultados obtidos por via das diferentes modalidades de educação e formação de dupla certificação, facilitando o desenho de certificações parciais. Isto mesmo estava a ser equacionado pela Agência Nacional para a Qualificação, encontrando-se espelhado em documento sobre o futuro da iniciativa (Agência Nacional para a Qualificação, 2010: 27).

Uma ligação mais estreita (e temporalmente tão próxima quanto possível) entre RVCC e formação permitiria “aumentar a taxa de certificação entre os que participam na INO, assumindo que o nível secundário é um objetivo muito exigente para um grande número de adultos com menos do 9.º ano de escolaridade”, como salientam Valente, Carvalho e Carvalho, que também alertavam para a necessidade de envolver adultos que se mantinham ainda à margem da iniciativa. Segundo os autores, estes *late comers* são ainda numerosos e parecem constituir um desafio maior para qualquer inovação educativa relacionada com o reconhecimento de competências do que os *first comers* (Valente, Carvalho e Carvalho, 2011: 175).

Por outro lado, era fundamental que se tivesse assegurado algo de difícil concretização, num cenário de expansão quantitativa da rede: a proximidade entre a equipa técnico-pedagógica de cada CNO e os adultos em processo RVCC. As metodologias e os instrumentos utilizados neste processo não se adequam a contextos massificados, só se revelam verdadeiramente úteis e eficazes se puderem ser introduzidos, explicados e trabalhados numa escala humana, num cruzamento entre momentos individuais e em pequeno grupo. Os números exponenciais de inscritos, sobretudo na fase de alargamento do reconhecimento de competências ao nível secundário, foram paradoxalmente contraproducentes, ao impedirem uma implementação sustentada do processo RVCC de nível secundário, exigindo massificação das abordagens e contextos, com perda de informação e proliferação de mal-entendidos entre os envolvidos. A massificação resultante da abertura exponencial de Centros Novas Oportunidades tornou inviável assegurar uma formação de qualidade às equipas técnico-pedagógicas, aspeto fulcral para a qualidade e credibilidade da atividade realizada, também comprometida pela precariedade contratual dos seus membros.

Por último, é importante referir um aspeto que parece carecer de atenção e que se liga à necessidade de reforço das *redes locais para a qualificação*, proposta estratégica da Agência Nacional para a Qualificação (2010): o facto de a rede de bibliotecas públicas dever ser chamada a participar na qualificação dos adultos portugueses menos

escolarizados. Como refere Pinto:

As bibliotecas públicas representam (...) um recurso de enorme valor e acessibilidade no território europeu da aprendizagem informal, ainda que o reconhecimento e utilização deste potencial educativo por parte do Setor da Educação/Formação Profissional varie imenso de Estado-membro para Estado-membro (Pinto, 2010: 1).

Em Portugal, o seu papel tem sido pouco explorado e pouco articulado com as políticas de educação e formação, o que configura um enorme desperdício de recursos, uma vez que em termos técnicos, logísticos e de recursos de aprendizagem as bibliotecas têm um enorme potencial a explorar (Calixto, 2004). Podem funcionar como importantes núcleos locais de aprendizagem informal e não formal que, articulados com os Centros Novas Oportunidades (ou seus sucessores), consigam criar ambientes de aprendizagem complementares e enriquecedores dos processos de RVCC e de cursos de formação.¹⁰⁸

A desatenção inicial (ou as efetivas dificuldades em fazer face) a alguns destes aspetos, nomeadamente aqueles que decorrem da massificação do sistema a partir de 2007, contribuiu para abrir brechas no edifício em construção. Entende-se aqui que eram, no entanto, brechas colmatáveis, uma vez que estavam já diagnosticadas e que a intervenção que as limitaria estaria a ser equacionada. Não houve tempo para tal.

3.5.6. Em síntese

Neste capítulo procurou sistematizar-se o caminho percorrido, a nível mundial e na União Europeia, na forma de encarar as diferentes formas de aprendizagem. Evidenciou-se que a importância atualmente consagrada aos sistemas de validação de competências adquiridas através de processos não formais e informais de aprendizagem é recente e decorre de alterações progressivas no campo da educação de adultos. Ligado ao paradigma da *Aprendizagem ao longo da Vida*, o reconhecimento destas aprendizagens não escolares implica o reconhecimento social de espaços, contextos e tempos de aprendizagem que eram considerados menores, ou insignificantes, quando comparados

¹⁰⁸ A importância da *Aprendizagem ao longo da Vida* enquanto princípio de intervenção educativa tem sido tomada em conta pelos profissionais das bibliotecas na definição de políticas nacionais e locais de intervenção, até como alternativa ao papel tradicional das bibliotecas como fornecedoras de informação. Mas é necessário um maior esforço de articulação de parte a parte no sentido de se tirar melhor partido deste enorme manancial de recursos educativos constituído pelas bibliotecas públicas, para que possam efetivamente apoiar processos de aprendizagem formal, não formal e informal.

com a instituição escolar, detentora exclusiva da produção do saber. E convida a um outro olhar sobre os tempos e espaços da vida que podem ser encarados como geradores de aprendizagens, tanto ao nível da história de vida individual (aplicando-se às aprendizagens já realizadas que podem, através da respetiva validação, integrar processos educativos formais), como em termos de aprendizagens futuras, revelando as inúmeras possibilidades de aprendizagem trazidas pelo meio que nos envolve e pela nossa intervenção nele.

O reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais é uma prioridade atual das políticas educativas europeias. Respondendo às orientações que têm vindo a ser produzidas nesta matéria, os Estados-membros foram criando dispositivos com essa finalidade. Pela Europa fora, os sistemas de validação apresentam muitas diferenças, tanto ao nível da escala de implementação como da sua maior ou menor centralização, o que decorre, em larga medida, das especificidades de cada país, mas também da existência de vontade política para avançar, de forma sustentada, nesta matéria. As características específicas da população portuguesa, em termos de baixa escolarização e de aquisição alternativa de competências fora da instituição escolar, adaptam-se de forma exemplar a um sistema deste tipo. O facto de ter partido de experiências prévias e inovadoras de validação de competências (ocorridas ainda antes da emergência do paradigma da *Aprendizagem ao Longo da Vida* na Europa) e de as ter conseguido implementar, em moldes mais ou menos semelhantes, em larga escala, fizeram da Iniciativa Novas Oportunidades um caso singular na Europa. Considerado internamente uma medida prioritária e, portanto, dotado de recursos, gerido centralmente por uma agência criada para o efeito, enquadrado em legislação seguidora fiel das orientações europeias, promotor de metodologias inovadoras e procurado maciçamente por uma população motivada para “voltar à escola”, o sistema português destaca-se no panorama europeu, tendo sido considerado pelo CEDEFOP, em 2010, um dos três melhores da Europa.

Mas a conceção de aprendizagem inerente à Iniciativa Novas Oportunidades (e às medidas que a precederam desde os anos 1990) que se integra no paradigma da Aprendizagem ao longo da Vida, enfrenta ainda resistências decorrentes da persistente e reiterada hegemonia do modelo escolar. A introdução das práticas de validação de competências adquiridas por vias não formais e informais implica mudanças no campo dos valores e exige alterações de fundo nos sistemas de educação e formação.

Essas mudanças estavam em curso em Portugal através da construção do Sistema Nacional de Qualificação, sustentado nas orientações europeias em matéria de desenvolvimento do Quadro Europeu de Qualificações e no princípio, também instituído

pela União Europeia, de que se pode chegar à qualificação por diferentes vias, sendo uma delas o reconhecimento e validação de aprendizagens previamente realizadas. Neste capítulo destacaram-se os princípios, metodologias e instrumentos do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e detalharam-se os procedimentos inerentes aos processos RVCC, o que se torna importante para compreender o modelo de análise e a metodologia desta investigação, pontos que se desenvolverão nos próximos capítulos.

Foi também abordado o conjunto de ganhos desta aposta nacional na educação e formação de adultos, iniciada com a constituição de um grupo de trabalho em 1998 e terminada, de forma mais ou menos abrupta, com a extinção dos Centros Novas Oportunidades em 2011 e 2012. No caminho percorrido houve avanços e recuos, mas tratou-se de um percurso concetualmente rico e sustentado, com capacidade de se concretizar em legislação, sistemas, processos, métodos e instrumentos específicos. Seria fundamental, em nosso entender, não desperdiçar todo esse enquadramento teórico-prático criado em sintonia com as orientações europeias e da UNESCO em matéria de aprendizagem ao longo da vida.

CAPÍTULO IV

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA QUALITATIVA. UMA ABORDAGEM BIOGRÁFICA BASEADA NOS PORTEFÓLIOS REFLEXIVOS DE APRENDIZAGENS

Nunca mais deixo o diário. Aqui é que eu tenho de me firmar, porque só aqui é que o posso fazer. Bem gostaria de explicar o sentimento de felicidade que de vez em quando, como agora, tenho em mim. É de facto qualquer coisa de efervescente que me enche completamente de um tremor leve e agradável e que me convence da existência de capacidades de cuja inexistência nem me posso convencer com toda a certeza em qualquer momento, mesmo agora.

Franz Kafka, Diário, 1910

Neste capítulo, o foco da análise desloca-se do macro para o micro. Ao nível da análise macro, nos capítulos anteriores, foram equacionadas teoricamente as questões da aprendizagem, nomeadamente da aprendizagem informal, foram analisados elementos estatísticos extensivos e comparados sobre este fenómeno que permitiram o seu mapeamento, e foi reunida informação sobre a evolução histórica da educação e formação de adultos e, especificamente, da validação de aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais, tanto a nível mundial como europeu e nacional. No presente capítulo, é altura de nos debruçarmos sobre as questões mais concretas a que se pretende dar resposta nesta investigação. É altura de preparar o *zoom* que será colocado, nos próximos capítulos, em histórias de vida concretas. Essa preparação passa por uma revisão e aprofundamento das metodologias e instrumentos da abordagem biográfica, nomeadamente da utilização de documentos escritos pessoais como fontes desta investigação.

4.1. Uma sociologia à escala individual

Na sequência da abordagem feita no capítulo I à dialética entre experiência e características inatas na formação de cada indivíduo, abordar-se-á o primeiro desses polos, a experiência, que é integrada em cada ser humano através do processo de socialização. Lahire (2005b [2002]) encara de uma forma extremada esta questão, considerando que praticamente tudo é resultado da experiência, da socialização, mesmo

os nossos traços aparentemente mais pessoais. Para ele, “ o indivíduo, o foro interior, ou a subjetividade como lugar da nossa última liberdade é um dos nossos grandes mitos contemporâneos” (2005b [2002]: 6), ou seja, aquilo que denominamos subjetividade, interioridade ou singularidade (em suma o livre arbítrio ou a existência “pessoal” fora de qualquer influência do mundo social”) não são mais do que ilusões, pois tudo é, na origem, social:

“O mundo social está em nós tanto quanto está fora de nós. Na origem tanto das nossas tristezas como das nossas alegrias, individuais e coletivas, ele diferenciou-se e complexificou-se a ponto de produzir o sentimento que o íntimo, o singular, o pessoal, se distinguiria, por natureza, da sociedade (como dois objetos claramente distintos) e chegaria mesmo a opor-se a ela. Paradoxo, ou astúcia do mundo social, o ter, num estado de diferenciação particularmente avançado, produzido a sensação, muito difusa, de uma vida subjetiva não social ou extrassocial. Nada mais banalmente aceite do que esta “robinsonada”. (Lahire, 2005b [2002]: 5-6)

E Lahire refere a existência de disposições internas (disposicionais) e externas (contextuais), “às quais estamos continuamente submetidos desde o nosso nascimento, e que nos fazem sentir o que nós sentimos, pensar o que nós pensamos e fazer o que nós fazemos, é um progresso precioso no conhecimento”. (2005b [2002]: 6). Desta concepção socializante da realidade decorre que estudar o social individualizado é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada”. Pois o social não se reduz ao coletivo ou ao geral, ele está presente nos traços mais singulares de cada indivíduo.

É com os pressupostos atrás sintetizados que Lahire (2001, 2005a, 2005b [2002]) propõe uma *sociologia à escala individual*. Sociologia essa que teria como objetivo compreender a forma como *o social se faz corpo*, como é integrado em cada ser individual. Como os contextos sociais transmitem e incorporam no indivíduo as disposições. Para Lahire, essa é uma das mais importantes tarefas da sociologia, a de reconstruir a forma como as disposições são inculcadas, de compreender como agem.

Embora a sua reflexão ultrapasse, pelo extremar de um dos polos (a experiência), a dialética equacionada, considera-se que se deve aceitar o desafio colocado por Lahire, mesmo entendendo o social como condicionador da agência individual e não como seu determinante. Com esta ressalva, importa, na linha do pensamento de Lahire, tentar reconstruir aqui o “tecido de imbricações sociais” no qual cada pessoa está ou esteve inserida, pois ele é necessário à compreensão dos traços, mesmo os singulares, de cada pessoa. Seguindo as premissas da sociologia à escala individual tal como preconizada

por Lahire (*idem*), tentar-se-á compreender, em cada indivíduo, como é que se formam as disposições, como é que estas são ativadas ou desativadas em diferentes contextos, como podem ser (ou não) destruídas através de um trabalho de contra socialização e como é que a frequência e a intensidade da utilização de determinadas disposições contribuem para a sua constituição e reforço. Considera-se, na linha de pensamento deste sociólogo francês, que a compreensão detalhada da génese das disposições “deveria fazer parte integrante de uma sociologia da educação concebida como uma sociologia dos modos de socialização (escolares e extraescolares) e articulada a uma sociologia do conhecimento”. (Lahire e Rosental, 2008c).

4.2. Estudo das exceções

A sociologia à escala individual não tem necessariamente como especialidade ocupar-se de casos excepcionais, estaticamente atípicos e improváveis, mesmo que esses casos lhe sejam, por vezes, úteis para fazer surgir alguns dos problemas que ela se propõe tratar especificamente. O estudo dos transfugas de classe é, por exemplo, segundo Lahire, essencial para compreender como um indivíduo pode incorporar disposições contraditórias e de que modo vive com essa contradição, assim como para avaliar em que medida a pluralidade relativa das disposições de que são portadores os indivíduos dá origem ou não a conflitos psíquicos ou tensões identitárias.

No presente trabalho, como se explicitará em detalhe no capítulo seguinte, far-se-á uma tentativa de incursão nesta sociologia à escala individual, procurando apreender-se os modos de incorporação do social e de aquisição de disposições e competências nos vários contextos e etapas de vida dos indivíduos.

4.3. A Abordagem biográfica

Esses contextos e etapas serão abordados através da utilização do método biográfico, encarado aqui como “sistema cientificamente validado de procedimentos que permitem a observação e interpretação de processos sociais, através da recolha e análise de um conjunto relevante de informações sobre a vida de uma pessoa, distinguindo-se, desta forma, das suas apropriações tanto psicológicas como artísticas” (Abrantes, Aníbal e Paliotes, 2010). Reconhecem-se as suas limitações, pois “não estamos aqui no domínio das sondagens, mas no dos inquéritos não estatísticos, cujos resultados só podem ser quantificados ao nível das percentagens que indicam as inferências estatísticas implícitas, permitindo sugerir hipóteses.” (Poirier *et al*, 1997).

O ressurgimento da abordagem biográfica na sociologia, nos anos 70, deveu-se sobretudo a Bertaux e a Ferrarotti que utilizaram como método de recolha de dados empíricos as interlocuções biográficas e as respetivas transcrições. As suas investigações e reflexões sobre a utilização das biografias, colocando questões a nível metodológico, teórico e também epistemológico, abriram caminho para uma outra forma de fazer sociologia. Bertaux assume um papel teorizador de relevo sobre a utilização da abordagem biográfica em ciências sociais. Defendendo uma “sociologia de rosto humano”, atenta à diversidade humana, que busque a “compreensão viva das ações humanas, concretas e situadas”, o investigador francês considera que essa sociologia pode ser a que utiliza a biografia como método. Pois a biografia é o “lugar de charneira entre o grande curso histórico e o protagonismo direto dos indivíduos”, só ela permitindo “estudar os limites estruturais da ação humana, numa tentativa de encontrar o seu ponto de interferência efetiva” (Bertaux, 1981: 169).

Para Ferrarotti, a biografia surge como o “prolongamento da sua sociologia como participação”, do seu “humanismo diretamente devedor de propósitos emancipatórios”, como afirma Conde (1993, 42). O sociólogo italiano também defende que este é o método que pode fazer a ponte entre as ações humanas e a estrutura social, entre a história individual e a história social. Mas considera que não se deve adular este método, cientificizando-o, objetivando-o, em sacrifício da sua riqueza e originalidade. Pois que uma biografia é subjetiva a vários níveis: através dela o investigador só se pode aperceber da realidade a partir do ponto de vista de alguém que é (necessariamente) historicamente determinado. Os materiais de que se serve são também muito pouco objetivos pois, se escritos, decorrem do facto de ser “um sujeito-objeto que se observa e se reencontra” e, se orais, são o produto das interações entre o observador e o observado. “A riqueza da experiência humana” de que fala Ferrarotti é uma expressão “que apela à imaginação sociológica para restituir essa riqueza no confronto com a diversidade humana” (Conde, 1993: 42). Que nunca deverá ser comprometida, segundo Ferrarotti, por um excessivo enquadramento científico.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Exemplo paradigmático da utilização atual deste tipo de documentos é o Projeto *Learning Lives*, investigação em larga escala, em que uma equipa de investigadores de 3 Universidades britânicas se lançou na análise de um conjunto alargado de “histórias de vida”, reconstituídas através de entrevistas biográficas, como modo de explorar a dimensão educativa inscrita na vida social. Foram realizadas cerca de 500 entrevistas a cerca de 120 adultos entre os 25 e os 84 anos.

4.4. Escritas e documentos pessoais como fontes da abordagem biográfica

« *Les écrits personnels sont de la « terra incognita sociologique* ».

(Lahire, 2008a: 165)

No âmbito da abordagem biográfica, pode recorrer-se a diversos tipos de fontes. Uma vez que, nesta investigação, se recorrerá a um tipo muito específico de fonte, o *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*, e à entrevista/interlocução biográfica, sentiu-se a necessidade de os integrar no conjunto de documentos pessoais passíveis de serem utilizados em sociologia, estruturando uma tipologia.

Na década de 50 do século passado, Dampierre, interrogando-se sobre as vantagens e os limites dos arquivos pessoais, propunha uma definição abrangente de documentos pessoais, que englobava os textos escritos (correspondências, autobiografias, diários pessoais), os suportes visuais (filmes, fotografias, desenhos de crianças) e ainda os protocolos de entrevistas não dirigidas e “fielmente transcritas” (Dampierre, 1957:). Esta definição, ao incluir os documentos transcritos, corresponde a uma interpretação muito abrangente dos chamados documentos pessoais, ao contrário de outras mais restritivas que tomam por documento pessoal apenas aquele que é inteiramente produzido – escrito – pelo sujeito. A terminologia utilizada para designar estas fontes (*escritos pessoais, arquivos pessoais, documentos escritos*, entre outras) é ainda hoje muito variada e frequentemente pouco esclarecedora das fronteiras entre os diferentes tipos de documentos.

A recuperação/reinvenção deste conceito abrangente de documentos pessoais permitir-nos-á, aqui, reunir, sob um mesmo termo, o conjunto de abordagens aos documentos pessoais que têm sido levadas a cabo em ciências sociais, numa tentativa de, ao tipificá-las, compreender melhor os seus limites e potencialidades.

Consideramos, aqui, documentos pessoais os materiais que se constituem como um testemunho sobre a vida ou sobre determinados momentos da vida de um indivíduo ou grupo de indivíduos. O que distingue estes documentos é o seu carácter personalizado, o facto de dizerem diretamente respeito às vivências de um indivíduo ou às vivências comuns de um conjunto de indivíduos. Remetem, pois, necessariamente, para a ideia de história de vida. Estes documentos contam histórias ou pedaços de histórias de vida.

Esta definição abarca: 1) os *registos transcritos* resultantes da tradução para a linguagem escrita de relatos biográficos ou de testemunhos prestados por um

indivíduo (ou grupo) em situação de interlocução/entrevista; 2) *os registos fotográficos, orais e filmados* (mantidos no seu suporte original) em que um indivíduo (ou grupo) relata a sua história de vida ou testemunha sobre acontecimentos por ele vividos; 3) *os documentos-objeto*, ou “*Arquivo-Pessoal*”, documentos que o indivíduo possui e que, sendo produzidos pelas instituições, dizem apenas respeito a si próprio e revelam as suas vivências (certificados, diplomas, cartões, passaportes), e os documentos resultantes do contacto entre os indivíduos e as instituições que são preenchidos pelos primeiros com informações pessoais, mais ou menos extensas; 4) *os registos escritos pessoais*, documentos que resultam da escrita por parte de um indivíduo de algo por ele vivido, em situação quotidiana ou retrospectivamente, por iniciativa própria ou por instigação exterior.

4.4.1. Registos transcritos

“O gravador utilizado para registo das histórias neste livro permitiu o advento de um novo tipo de literatura de realismo social. Graças ao gravador, pessoas inexperientes, incultas, e até mesmo analfabetas, podem falar de si e contar as suas observações e experiências de uma maneira desinibida, espontânea e natural. As histórias de Manuel, Roberto, Consuelo e Marta são de uma simplicidade, sinceridade e clareza que caracterizam a palavra falada, a literatura oral em contraste com a literatura escrita.” (Lewis, 1970: 12)

Numa abordagem abrangente do conceito de documentos escritos pessoais, tal como o definimos atrás, optou-se pela inclusão dos relatos biográficos transcritos, uma vez que são relatos produzidos pelo sujeito, na 1ª pessoa, sobre acontecimentos que lhe dizem diretamente respeito, embora redigidos pelo investigador. Contam histórias ou pedaços de histórias de vida, condição que definimos à partida como presidindo à seleção daquilo que entendemos por documentos pessoais.

Estes documentos estão no cerne da maior parte das pesquisas qualitativas em que se procura uma compreensão da ação humana através da auscultação da palavra dos atores sociais e a partir do relato da vida e acontecimentos da vida contados pelos próprios. É a generalização do uso do gravador que torna possíveis, a partir de meados do séc. XX, o registo integral e a transcrição das entrevistas. “Os filhos de Sanchez”, de Óscar Lewis (1970) e A “Tia Susana”, de Catani (1982) são trabalhos que utilizam esse método: “os investigadores suscitam a palavra dos indivíduos, tornam-na lível por escrito e publicam os relatos dos entrevistados, eles constituem-se em *porta-vozes da*

cultura dos pobres". (Auvert, 2008: 23)

Este tipo de biografia, redigida por outrem, a partir de um relato verbal, tem contornos diferentes da autobiografia escrita pelo sujeito. O relato escrito pelo investigador é o resultado de uma situação social de algum modo construída, não espontânea: a entrevista/conversa entre entrevistado e entrevistador. A existência de um intermediário altera os termos da situação, pois o investigador não é apenas um tradutor da palavra oral em palavra escrita, a sua simples existência interfere no que é dito. Assim, o que teria sido escrito por aquele sujeito é necessariamente diferente daquilo que ele comunica oralmente ao entrevistador. Entre os dois métodos, há diferenças de forma, mas também de conteúdo. Além disso, a transcrição nunca é um ato passivo: "o biógrafo não é o escriba que transcreveria passivamente a ordem do discurso ou dos factos em forma de relato de vida; ele coordena, harmoniza, em suma, ele compõe essa vida" (Fabre *et al*, 2010: 16). É por isso que, na sua definição de documentos pessoais, Dampière (1957) reforça a ideia de transcrições *fieis*, as únicas passíveis de inclusão na sua definição de documentos pessoais.

4.4.2. Registos fotográficos, orais e filmados (mantidos no seu suporte original)

"Many sociologists will find the work and methods I describe hopelessly unscientific, although I hope that this discussion will cause them to reconsider their own methods. Many photographers will find my suggestions academically arrogant; satisfied with the way they now work, they will see no advantage in alien ideas and procedures." (Becker, 1974: 6)

Desde cedo que nas primeiras pesquisas sociológicas de tipo intensivo-qualitativo se recorreu à recolha e utilização de registos fotográficos como forma de caracterização suplementar da realidade. Becker, em 1974, publica um artigo em que reflete demoradamente sobre a utilização das fotografias como fonte para a sociologia e sobre a figura do fotógrafo-sociólogo. Uma das questões que se coloca é a da necessidade de tornar "intelectualmente mais denso" o trabalho dos fotógrafos interessados em fazer pesquisa social. A resposta estará, para ele, na "compreensão do papel da teoria quando se fotografam fenómenos sociais", pois embora se aceite comumente a ideia de que a câmara capta objetivamente o real, "o fotógrafo detém um grande controlo sobre a imagem final e sobre a informação e mensagem nela contidas. A escolha da película, da revelação e do papel, das lentes e da câmara, da exposição e do enquadramento, do momento e da relação com os sujeitos, tudo isto está sujeito ao controlo do fotógrafo".

Por outro lado, a fotografia produzida sofre a influência da teorização do próprio fotógrafo “sobre aquilo para que está a olhar, do seu entendimento sobre aquilo que está a investigar”, o que faz com que fotografe da forma que mais lhe agrada e que, posteriormente, selecione para apresentação as fotos que melhor correspondem à sua forma de ver os fenómenos. (Becker, 1974: 11). A desmontagem desta aparente mas falsa objetividade das imagens – que decorrem sempre de escolhas/seleções que têm por detrás teorias - é, de facto, fundamental para uma utilização crítica deste tipo de fontes.

Procurando “demonstrar a pertinência e relevância sociológicas do estudo da fotografia”, Caetano (2007: 69) chamou recentemente a atenção para o facto de a fotografia participar ativamente no projeto de reflexividade individual, “contribuindo para o estabelecimento e reforço da segurança ontológica dos agentes, principalmente em situações de rutura ou (re)ajustes identitários (idem: 84). A fotografia permite a criação de representações daquilo que se afigura como mais significativo na vida das pessoas, sendo, por este facto, um importante instrumento de construção identitária, de considerável valor heurístico para o investigador social.

Numa outra dimensão deste tipo de registos, é de realçar o papel crescente dos meios de expressão não-verbais (o som, a imagem e os objetos) nas sociedades atuais, que concorre para quebrar o domínio do modelo da autobiografia como obra textual. Uma fonte de investigações em expansão é o *blogue*/diário pessoal na *internet* que nos apresenta escritos de grande interesse que testemunham práticas, reflexões, modos de vida. Considerando os *blogues/blogs* num sentido abrangente, encontramos face a um conjunto de diferentes suportes: palavra escrita, mas também fotografia, registos vídeo, registos áudio, com inúmeras hiperligações entre si. Um *hibrilog* é, segundo Andrade (2007), “um blog formado por diversos tipos de blog, cada um deles baseado num diferente medium. Por exemplo, um *blog* de texto, ou simplesmente blog, é potencialmente diferente de um blog de vídeo, ou *vlog*. (...) Para um autor, produzir um *hybrilog* permite construir um estilo digital híbrido de escrita em rede, na medida em que se usam as virtualidades de media diferentes e complementares. Reciprocamente, um leitor pode experimentar, num mesmo *hybrilog*, tipos diversos de leitura dos *media*. (...) Presentemente, a blogosfera está a ser transformada profundamente pela emergência destes modos plurais de transmissão e difusão de conteúdos na *Internet*.” (Andrade, 2007: 54). O mesmo autor avança com o conceito de *transcrita* que “transcende cada um dos media que a compõem, tornando-se uma escrita híbrida cada vez mais profunda, que produz algo diferente do somatório dos diversos media envolvidos na sua produção-difusão. (...) A *transcrita* transforma e transcende o próprio processo de escrita, pelo

menos tal como hoje a conhecemos, propondo meios mas também media, nunca antes presentidos.” (Andrade, 2007: 58).

Sendo um *blogue/blog*, um diário difundido na *Internet*, não deve, porém, ser tomado necessariamente como uma autobiografia. “O blog segrega essencialmente uma auto escrita, que não coincide necessariamente com uma escrita biográfica.” (Andrade, 2007: 52). Será “um estilo híbrido, situado algures entre a biografia e o jornalismo, entre o privado e o público.” Uma “auto escrita sobre a vida dos outros”. Ou uma “escrita autorrepresentativa” da vida contemporânea. Ou um “diário íntimo coletivo” do nosso mundo global” (Andrade, 2007: 53). Incontornável fonte de informação sobre os modos de vida, de escrita, de relação, espaço de reflexividade – de pausa reflexiva no fluxo do quotidiano – a escrita pessoal na net é, em nosso entender, um espaço denso de possibilidades de investigação sobre a contemporaneidade.¹¹⁰

4.4.3. Documentos-objeto ou “Arquivo Pessoal”

Neste conjunto reúnem-se os “documentos-objeto” que, não tendo sido escritos pelos sujeitos, lhes pertencem, ou dizem respeito e podem ser indicadores das suas vidas, passíveis, por isso, de ser utilizados em investigação sociológica.

Auvert defende o conceito de *arquivo pessoal* como uma *contra fonte* que pode fornecer aos investigadores em ciências sociais novos elementos para a compreensão dos sujeitos e da sua reflexividade. Dessa contra fonte fazem parte documentos pessoais que não estão necessariamente fechados num armário privado, “eles navegam fora do domicílio e podem ser encontrados em várias instituições”. (Auvert, 2008: 26) . Estão “infiltrados” em toda a nossa vida quotidiana. Como referem Jean-François Laé e Marianne Kempeneers, estes documentos “podem ser encontrados em locais surpreendentes. Porque esses atos de escrita se destinam a fixar o quotidiano, a afirmar uma relação social, a resolver um problema, a sustentar uma maneira de fazer, formam por vezes operações concretas no interior das instituições, nos gestos profissionais, dissimuladas nos interstícios dos documentos administrativos.” (Laé e Kempeneers, 2008: 10). Distinguímos, neste caso, *grosso-modo*, 3 tipos de documentos:

110 Além destes registos que aqui foram destacados, fazem parte deste 2º conjunto os arquivos de registos áudio e vídeo de relatos de vida, de grande riqueza para a investigação em ciências sociais. Em Portugal, a *Associação Memória Média – E. Museu do Património imaterial*, propôs-se reunir e dar a conhecer histórias de vida de “gente vulgar”, com o objetivo de preservar saberes, saberes-fazer e memórias, sendo os relatos gravados em vídeo e divulgados *online*.

Documentos relativos a procedimentos administrativos vários, preenchidos pelos indivíduos e que dizem respeito diretamente às suas vidas.

São os documentos que resultam do contacto, cada vez mais necessário e generalizado, dos indivíduos com as instituições: os formulários produzidos pelas instituições, mas preenchidos pelos indivíduos. Como exemplos, pensemos numa exposição/pedido aos serviços de habitação de uma autarquia, um processo familiar na Segurança Social, um processo médico individual, uma ficha médica.

Documentos que o indivíduo possui e que, sendo produzidos pelas instituições, dizem apenas respeito a si próprio e revelam as suas vivências: certificados, diplomas, cartões, passaportes.

Documentos que são produzidos durante uma atividade profissional, associativa, religiosa ou outra, fornecendo elementos sobre essas dimensões das vidas individuais: relatórios, pareceres, memorandos, atas e os próprios Curriculae Vitae de cada indivíduo.

4.4.4. Documentos escritos pessoais

“On écrit souvent dans le dos de l’autre, en son absence, dans l’intervalle, avant ou après coup. Le lieu de l’écrit est en retrait des lieux des interactions.”

(Laé e Kampners, 2008: 13)

Aquilo que designaremos aqui por *documentos escritos pessoais* engloba dois tipos de materiais: os que são produzidos no dia-a-dia, constituindo as pequenas pausas reflexivas no fluxo quotidiano dos acontecimentos, e os documentos escritos em retrospectiva, correspondentes às grandes pausas reflexivas, nos quais se enquadram os *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens* que foram tomados como objeto de estudo na presente investigação.

4.4.4.1. A escrita do quotidiano

Os documentos escritos que resultam da escrita em situação de quotidiano (como as listas de coisas a fazer, as agendas, os calendários, os recados entre membros de uma família) têm sido objeto de análise por parte de investigadores como Lahire e Fabre, como indicadores de uma relação mais próxima com a escrita. Neste contexto, não estão em causa os relatos autobiográficos, mais habitualmente tomados por objeto de

investigação, mas sim a escrita “vulgar”. Este “alargamento de reportório”, no dizer de Fabre, “desenha um espaço de pesquisa original e permite interrogar de forma inédita a onnipresença e a originalidade das situações de escrita nas nossas sociedades” (Fabre, 1993: 175). Segundo este autor, “o interesse desta abordagem pragmática da escrita deve-se ao facto de ela não se limitar aos aspetos habitualmente apreendidos pelos linguistas (...) mas de afrontar também diretamente questões mais gerais relacionados com o lugar e com os efeitos da escrita na organização das situações sociais” (Fabre, 1993: *idem*).

Estes testemunhos (escritos) de um quotidiano, recolhidos *a posteriori* pelo investigador, são reveladores de uma época que já é passado aquando da pesquisa que os toma como fontes, constituindo um registo insubstituível dos acontecimentos que se pretende estudar. Porque é o registo de um presente que é agora passado, não de uma memória desse passado. Neste caso, a escrita é insubstituível: a palavra oral não fica registada, a não ser que seja gravada. A escrita permite registar certos factos, inscrever no tempo e no espaço traços do passado. As cartas, jornais, citações retiradas de agendas e os documentos vários fornecidos ao investigador pelos sujeitos, produzidos à data dos factos a estudar, “contêm as marcas de um passado que se exprime no presente: elas não se podem revelar da mesma maneira através da reconstrução e da retrospectiva” (Auvert, 2008: 20).

4.4.4.2. Os egodocumentos

Mais tradicionalmente utilizados na investigação em ciências sociais, estes são os documentos que resultam da escrita em situação retrospectiva, mais reflexiva, e que testemunham uma existência. Correspondem àquilo que Fabre designa como *egodocumentos* (Fabre, 2002: 21): os diários pessoais, as anotações pessoais, a correspondência privada e os relatos biográficos retrospectivos ou autobiografias. A autobiografia associa 3 componentes irreduzíveis: uma vida, um sujeito e uma escrita, ainda que “no interior do conjunto solidário que formam sempre, os três polos – vidas, sujeitos e escritas – apresentem, cada um, variações e, por vezes, uma maior predominância de um ou de outro.” (*idem*: 21). Deste subconjunto formado pelos documentos que testemunham uma existência, ou *egodocumentos*, desagregaremos 3 tipos de documentos, de acordo com a motivação que se encontra na origem da escrita.

Relatos biográficos que resultam da escrita voluntária dos indivíduos sobre a sua própria vida

Encontram-se neste subconjunto os textos autobiográficos produzidos pelo sujeito, espontaneamente, por autodeterminação, e que só posteriormente são tomados como objeto de uma investigação. Estes relatos são, nas palavras de Lahire, locais da “reflexividade sobre si próprio, sobre o seu passado e o seu futuro” (Lahire, 2008a: 173). A sua existência deve-se frequentemente a bifurcações, crises e mudanças vividas pelos sujeitos nos seus percursos de vida. É nestes casos que podemos sentir necessidade de fazer um retorno sobre a nossa ação passada, de lhe atribuir um sentido, de acompanhar a ação em curso ou de preparar uma ação futura. Todo este trabalho interior pode exprimir-se na escrita, que tende a desempenhar uma função de “apaziguamento, de elucidação e de reconstrução de si mesmo.” (*idem*: 172). Lahire inventariou um conjunto de circunstâncias em que o trabalho de escrita é empreendido voluntariamente pelos indivíduos: “Momentos de rutura biográfica e identitária (como o divórcio/separação, o óbito ou a doença de uma pessoa próxima, a experiência pessoal de desenraizamento, do desemprego ou da doença física ou psíquica, as dores da guerra, a vida num internato, o período de serviço militar) e, nomeadamente, determinadas fases do ciclo de vida (a adolescência, com a sua dose de conflitualidade e de sentimentos de incompreensão, o nascimento do primeiro filho e a conseqüente passagem ao estatuto de pai/mãe, a entrada na reforma), parecem constituir circunstâncias favoráveis ao aparecimento deste género de prática da escrita entre aqueles e aquelas que dispõem de competências de escrita adequadas e que, por isso, mantêm uma certa familiaridade com a escrita.” (Lahire, 2008a: 173)

Há que salientar que, de facto, nestes casos de retorno sobre si mesmo através da escrita, estamos perante indivíduos que pertencem a universos sociais em que o ato de escrita lhes é intrínseco, não sendo imposto por nenhuma instituição. Sendo-lhes fácil e habitual, o recurso à escrita é, também, para estes indivíduos, uma forma de pôr em ordem as ideias, de sistematizar o pensamento e preparar a ação, tendo efeitos potencialmente terapêuticos. O mesmo não acontece com quem não tem este tipo de relação fácil e “natural” com a escrita. O recurso à palavra escrita, por parte de indivíduos menos familiarizados com ela, raramente parte de uma vontade individual intrínseca, mas, a acontecer, desencadeado por fatores externos ao indivíduos, como no caso da elaboração dos *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens*, como à frente se verá com mais detalhe), pode produzir efeitos semelhantes aos que a escrita de si mesmo produz quando conduzida voluntária e espontaneamente, efeitos esses que abordaremos em fase posterior deste trabalho.

Da utilização de relatos biográficos espontâneos em sociologia, é paradigmática a Escola de Chicago e o caso polaco. Thomas e Znaniecki, nos anos 20, conduziram, a

partir do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, uma pesquisa que consistiu na recolha e tradução de centenas de cartas redigidas por polacos emigrados nos E.U.A. e pelas suas famílias residentes na Polónia. A análise dessas cartas permitiu reconstituir a transformação progressiva do comportamento dos camponeses polacos resultante da sua integração num país em fase de crescente urbanização. (Thomas e Znaniecki, 1984 [1918-1920]).

O interesse das ciências sociais pelas autobiografias escritas espontaneamente pelos sujeitos tem vindo a crescer. Existem por todo o mundo e, nomeadamente, na Europa, numerosos arquivos públicos de autobiografias, muito heterogéneos. Como referia Fabre em 2002, “uma volta à Europa dos arquivos autobiográficos revela uma paisagem bastante surpreendente, uma vez que é feita de *nuances*, de variedades, de contrastes”, apresentando-se como “um universo rico de uma diversidade que constitui um desafio à compreensão.”(Fabre, 2002: 19).¹¹¹

Relatos biográficos escritos pelo próprio a pedido de investigadores.

Nestes casos, há uma solicitação exterior, tendo a escrita produzida um interlocutor claro, o investigador, e um objetivo igualmente preciso: fornecer elementos para uma investigação.

É representativa deste tipo de abordagem a organização de concursos biográficos na Polónia dos anos 20 (Markiewicz-Lagneau,1976). De facto, a experiência singular, atrás referida, de Thomas e Znaniecki, prosseguiu na Polónia, assumindo contornos diferentes: Florian Znaniecki, em conjunto com Jozef Chalasinski, inicia, em 1921, a organização de concursos que apelavam a que operários, camponeses e mulheres que tivessem participado em campanhas eleitorais partilhassem as suas memórias, por escrito. Tendo obtido um elevado volume de respostas, os autores publicam, em 1930, a primeira das memórias de um operário. Como relata Auvert, “jovens agricultores, camponeses, desempregados e imigrantes escrevem para dar a conhecer as suas condições de existência”, tendo a participação sido colossal e tendo durado um quarto de

¹¹¹ Uma das associações mais antigas e mais ativas neste âmbito é a *Association pour l'Autobiographie* (APA), fundada e presidida por Philippe Lejeune. Criada em 1992, resultou (de acordo com o referido no respetivo site) da ligação formalizada de “pessoas que gostam de manter o seu diário ou de escrever o relato da sua vida” e de “pessoas que gostam de ler os textos autobiográficos dos outros”. Contribuindo para a “preservação do património autobiográfico”, esta associação aceita receber e ler todos os textos ou documentos autobiográficos que lhe forem enviados, tendo, desta forma, vindo a constituir um fundo de mais de 2000 textos inéditos que estão disponíveis ao público.

século: “250.000 pessoas terão respondido a esses apelos até aos anos 70” (Auvert, 2008: 22). Mas encontramos outras escritas encomendadas por investigadores. Recuando ao final do séc. XIX, Philippe Artières (2008) descobriu uma curiosa investigação levada a cabo por um professor de medicina legal e criminólogo, Alexandre Lacassagne, que conseguiu pôr 10 reclusos, condenados à pena de morte, a contar por escrito as suas vidas. O seu objetivo era a recolha, nesses relatos autobiográficos, de elementos que constituiriam um arquivo sobre o crime.¹¹²

A investigadora francesa Anne-Julie Auvert traça a génese e o desenvolvimento deste interesse dos investigadores sociais pelas autobiografias (Auvert, 2008: 19). Segundo ela, a vontade “de fazer testemunhar os últimos escravos ou de tornar audíveis as vivências dos agricultores sinistrados pela crise” são os impulsionadores, de um conjunto de experiências originais levadas a cabo pela chamada Escola de Chicago, e que têm como pano de fundo a grande depressão de 1929 nos Estados Unidos. Também na Alemanha surgem, por esta altura, experiências controversas mas originais “sob a forma de concursos autobiográficos encomendados por investigadores” . Em 1934, Théodore Abel pretendeu analisar o modo como os militantes nazis encararam a derrota de 1918, tendo conseguido recolher 683 manuscritos/6 autobiografias completas. Em 1939, uma equipa de investigadores da Universidade de Harvard publicava um apelo às vítimas da Alemanha nazi para que redigissem a sua autobiografia. Na Áustria, por seu lado, Paul Lazarfeld, lidera em 1931 uma investigação que pretendia determinar os efeitos da passagem ao desemprego da maior parte da população ativa na cidade de Marienthal e em que se utilizou a observação participante, a escuta atenta dos relatos dos habitantes mas também a recolha de dados escritos produzidos a pedido dos investigadores. (Idem: 19). De forma semelhante, iniciam-se em Inglaterra, na década de 30, estudos baseados em relatos autobiográficos: em 1937, o órgão de pesquisa social *Mass observation* apelava à participação de pessoas comuns, convidando-as a manter arquivos da sua vida diária, e a enviá-los periodicamente para que fossem analisados e publicados, o que será feito por um grande número de cidadãos até aos anos 50. Tratou-se, segundo Fabre da “mais importante tentativa de descrição interna de uma sociedade” (Fabre, 2002: 24). Este apelo à escrita, feito por investigadores que consideravam as memórias pessoais uma fonte de informações preciosa, acontece sobretudo nos países anglo-saxónicos.

¹¹² Os manuscritos foram descobertos e divulgados por Philippe Artières, em 2000, no livro *Des vies coupables - Autobiographies de Criminels 1896-190* .

Apesar dos casos singulares aqui relatados, um pouco por toda a Europa e América, no período compreendido entre os anos 40 e 60, o método biográfico vai ser bastante esquecido pelas ciências sociais, o que Becker atribui à sua desadequação ao aparelho teórico-metodológico funcionalista que se tornou hegemónico, durante este período, afirmando a supremacia dos estudos quantitativos (Becker, 1969).

Mas a necessidade sentida de renovação metodológica (decorrente de uma crise dos instrumentos heurísticos da sociologia) e o apelo sentido pelo conhecimento da vida quotidiana, levará a um retomar do interesse perdido pelas autobiografias. O método biográfico conhecerá, então, nos anos 70 e 80, uma revitalização na sociologia, através de autores como Bertaux (1971, 1981, 1989) e Ferrarotti (1983, 1991), que recusarão tanto o teorismo como o positivismo, dominantes nas décadas anteriores, propondo refundar a disciplina a partir de uma focalização no ator e nas relações sociais. A partir desta época iniciam-se novas formas de apreensão do social como a observação *in situ* ou a entrevista gravada, mas poucas são as pesquisas a utilizar, como fonte de dados biográficos, a palavra escrita.

Relatos biográficos escritos pelo próprio a pedido de outros interlocutores, em atividades

Desde os anos 80, um novo paradigma veio revolucionar a educação de adultos, muito influenciado por estudos que propõem dispositivos de formação e certificação que partem do adulto e da sua experiência de vida. Investigadores como Pineau (1993) e Josso (1988, 1991a, 1991b 2002), promoveram a aplicação do método biográfico à formação e ao reconhecimento de competências previamente adquiridas, centrando as suas pesquisas no potencial formativo, humano e emancipador que constitui a escrita da própria vida em contexto formativo. A abordagem (auto)biográfica assume, neste contexto, do ponto de vista de quem conduz o outro a escrever sobre si próprio de forma diacrónica, o objetivo da “construção de um sentido vital dos factos temporais” (Couceiro, 2002: 31), apelando a uma interrogação permanente: “Colocar-se face à vida, atribuir-lhe um sentido, construir um pensamento legitimado pela experiência existencial, compreender o modo como o sujeito se formou e deu forma à sua existência é, de facto, um processo de interrogação, de descoberta, de criação e não de adequação ou eventual transformação em função de algo previamente definido e conhecido” (Honoré, 1992 in Couceiro, 1995:360). É um processo de “*empowerment*” individual, como o entendia Freire (1987), nas suas propostas de uma educação de adultos emancipatória.

A União Europeia tem vindo a consolidar e a difundir esta perspetiva em referenciais orientadores das políticas de educação e formação de adultos nos Estados-

membro, como o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* (Comissão Europeia, 2000). Portugal é um dos estados da União Europeia que, devido à necessidade premente de qualificar uma população subescolarizada mas também sub-certificada, mais esforços envidou na adoção deste novo paradigma que atribui um papel de relevo ao uso prático-pedagógico das autobiografias.

Os relatos biográficos produzidos em contextos formativos têm como fator motivador uma solicitação exterior, resultando a escrita da prossecução de um objetivo imediato, concreto, instrumental, e não da necessidade sentida de reflexão individual. Mas se é para atingir um fim específico (por exemplo, um diploma de estudos) que o indivíduo põe, nestes casos, a sua vida por escrito, a promoção da reflexividade que a escrita autobiográfica implica, é um efeito colateral, mas não menos significativo, destes processos não voluntários de escrita de si. Como nos diz Conde, além do valor heurístico, a escrita biográfica revela, neste tipo de utilização, o seu “valor existencial”, aproximando-se daquilo que movia Ferrarotti na defesa do método biográfico, “por dar a vez e a voz a um sujeito devolvido à sua plena condição de sujeito cujo acesso à auto-tematização o ajuda a tomar consciência de si e do seu papel na vida coletiva.” (Conde, 1993: 43).

Apresenta-se seguidamente, de uma forma sintética e sistematizada, a tipologia que acabámos de propor em detalhe nos pontos anteriores.

Quadro 4-1. Tipologia de Documentos Pessoais utilizáveis como fonte em Sociologia

Documentos Pessoais – Tipo e origem		Corpus (exemplos)
Registos transcritos	Relatos biográficos resultantes de interlocuções biográficas transcritas a partir de suportes áudio/vídeo.	Transcrições de entrevistas/relatos
Registos fotográficos, orais e filmados (mantidos no seu suporte original)	Fotografias Vídeos Registos áudio Media <i>Internet</i> .	Álbuns de fotografias, revistas, jornais, blogues, espaços pessoais nas redes sociais, programas de rádio e televisão, testemunhos orais em áudio e vídeo.

<p>Documentos-objeto ou "Arquivo Pessoal"</p>	<p>Documentos relativos a procedimentos administrativos vários, preenchidos pelos (ou com os) indivíduos e que dizem respeito diretamente às suas vidas.</p> <p>Documentos que o indivíduo possui e que, sendo produzidos pelas instituições, dizem apenas respeito a si próprio e revelam as suas vivências.</p> <p>Os documentos que são produzidos durante pelo ou com o indivíduo durante a sua atividade profissional/associativa/religiosa, etc. e que se constituem como testemunhos dessa atividade.</p>	<p>Formulários preenchidos. processos escolares de alunos, processos médicos individuais, fichas médicas, cartas a entidades (reclamações, exposições).</p> <p>Certificados, diplomas cartões de identificação, passaportes.</p> <p><i>Curriculum Vitae</i>, relatórios, pareceres, memorandos, atas</p>	
<p>Registos escritos pessoais</p>	<p>Escrita do quotidiano Escritos pelo próprio de forma voluntária e espontânea.</p> <p>Egodocumentos Escritos pelo próprio de forma mais refletida.</p>	<p>Relatos biográficos que resultam da escrita voluntária dos indivíduos sobre a sua própria vida</p> <p>Relatos biográficos escritos pelo próprio a pedido de investigadores.</p> <p>Relatos biográficos escritos pelo próprio a pedido de outros interlocutores, em atividades formativas ou de reconhecimento de competências.</p>	<p>Cadernos de Apontamentos, listas, receitas, agendas, orçamentos familiares.</p> <p>Diários pessoais, anotações pessoais, relatos biográficos retrospectivos/ autobiografias, correspondência privada, blogues, espaço pessoal nas redes sociais.</p> <p>Concursos autobiográficos Memórias escritas a pedido de investigadores.</p> <p>Autobiografias e balanços de competências realizados no âmbito de atividades formativas.</p> <p><i>Portefólios Reflexivos de Aprendizagens</i> elaborados durante os Processos RVCC.</p>

Desde 2000, que em Portugal se foi formando e consolidando um sistema de educação e formação de adultos ancorado num novo paradigma que propõe que se parta das aprendizagens experienciais de cada adulto para delinear percursos de qualificação à sua medida. Atualmente, e desde 2011, encontramos-nos numa fase de incerteza, uma vez que esse paradigma (que será explicitado nos pontos seguintes deste trabalho) encontra-se em suspenso, vivendo-se atualmente uma situação de incerteza sobre o rumo da educação e formação de adultos em Portugal.

Mas voltando ao paradigma então vigente, as suas bases foram estabelecidas com a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

(ANEFA), em 2000 e, mais tarde, a partir de 2007, a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ)¹¹³, assumiu as rédeas de um desígnio governativo. A Iniciativa Novas Oportunidades. A educação/formação de adultos pouco escolarizados concretizava-se, desde o início desta nova fase, através de dois mecanismos fundamentais: os cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (processos RVCC). Em ambos os casos, o ponto de partida de qualquer intervenção educativa/formativa eram as competências previamente adquiridas por cada adulto ao longo da sua vida, pelo que ambos os mecanismos previam a realização de um *balanço de competências*. No caso dos cursos de educação e formação de adultos, este balanço era feito inicialmente inicial e tinha como objetivo posicionar o adulto num percurso formativo à sua medida. No caso dos processos RVCC, que se realizavam nos Centros Novas Oportunidades (CNO)¹¹⁴, o auto balanço de competências era a atividade fundamental a desenvolver por cada candidato, sendo expressa de forma muito personalizada no *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* a apresentar no final do processo a um *júri de certificação*.

4.4.5. Os Portefólios Reflexivos de Aprendizagens como autobiografias focalizadas nos processos de aprendizagem

Embora sendo também utilizada nos cursos EFA, era ao nível dos processos RVCC que a metodologia das histórias de vida era aplicada de forma mais sistemática e aprofundada, funcionando como meio de reconhecer e validar competências previamente

¹¹³ Entre a extinção da ANEFA (2004) e a criação da ANQ (2007), as competências de educação e formação de adultos passaram a integrar, novamente, a estrutura do Ministério da Educação – na então designada Direção Geral de Formação Vocacional.

¹¹⁴ Os Centros Novas Oportunidades (CNO) funcionavam como ‘portas de entrada’ para a qualificação de adultos, neles tendo lugar o acolhimento e o diagnóstico de cada adulto que pretendesse elevar as suas qualificações para que, de acordo com o seu perfil e motivações, lhe fosse proposto um percurso de qualificação adequado (Cursos EFA, Formações Modulares certificadas, outras formas de conclusão do ensino secundário ou o processo RVCC). O processo RVCC era a única das “respostas” que se realizava no próprio CNO. As restantes, tratando-se de formação e não de reconhecimento de competências, eram realizadas em entidades formadoras, públicas e privadas, para as quais os CNO, se fosse essa a resposta adequada, encaminhavam os candidatos. No final do processo, com ou sem recurso a formação complementar, o candidato podia atingir uma certificação total, adquirindo o nível de qualificação a que se propunha ou uma certificação parcial, sendo, nesse caso, encaminhado para Formações Modulares ou para integração num Curso EFA. Cada processo RVCC terminava com a realização de uma sessão de júri de certificação pública, formalizadora/legitimadora do percurso de ensino-aprendizagem desenvolvido.

adquiridas pelos adultos, através de um confronto permanente entre a história de vida por eles escrita e um referencial de competências-chave. A construção destes *Portefólios* contemplava três dimensões: i) a recolha de elementos conducentes à reconstituição da história de vida individual (diários, fotografias, correspondência, certificados/diplomas, comprovativos de funções desempenhadas, objetos pessoais, obras produzidas, etc.); ii) a produção de uma narrativa sobre a vida, escrita, na qual integrando e articulando reflexões sobre as várias experiências de vida produtoras de aprendizagens (ocorridas em diferentes contextos e momentos da trajetória individual), tendo sempre como fio condutor e grelha orientadora o referencial de competências-chave; iii) a reconstrução contínua do percurso individual, a partir da consciencialização acerca da agência pessoal e coletiva (*empowerment*). Em termos concretos, após a contextualização de alguns aspetos centrais da “história de vida”, era solicitado ao adulto que procurasse identificar as aprendizagens mais marcantes, tanto nas experiências de educação formal como noutros contextos de vida, que as relatasse e refletisse sobre elas, as suas causas e consequências, a sua intervenção na trajetória da sua vida. Como referido, no Referencial de Competências de nível secundário, “Ao contrário de um dossier que compila certificados e provas de aprendizagens feitas, o *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* enquadra-se num processo de “investigação/ação/formação”. Supõe o desenvolvimento de competências metacognitivas e meta-reflexivas do adulto sobre o próprio conhecimento que devem, elas próprias, estar evidenciadas no *portefólio*. A construção de um *Portefólio* desta natureza é, assim, em si mesma, uma experiência promotora de aprendizagens e de aquisição de novas competências” (Gomes *et al*, 2006b).

O produto final desta construção, muito personalizado e, por isso, muito diversificado, consistia em narrativas contendo a história individual contada do ponto de vista da aquisição e mobilização de competências. Como referimos em artigo anterior,

“ao pretender isolar a dimensão educativa, há o risco de se perder (ou distorcer) a relação com outros aspetos da vida ou mesmo de ignorar algumas das aprendizagens fundamentais na vida dos indivíduos, pelo facto de ocorrerem em formas e espaços muito diversos, pelo que uma parte central do trabalho dos técnicos dos Centros Novas Oportunidades tem sido levar os adultos a reconhecer — contra o preconceito enraizado, que os inferioriza, de um suposto monopólio da educação formal — que em contextos tão díspares como a família, a fábrica, o exército ou o café, não só se acionam mas também se desenvolvem competências decisivas para a sua vida. Em poucas palavras, conduzir os adultos a atribuir um sentido de aprendizagem à sua existência. O desafio contrário, com o qual também

se enfrentam com frequência, é uma apropriação simplista e interessada deste novo paradigma educativo, que conduz o adulto a deduzir competências legítimas de todas as suas acções, sendo necessário um trabalho de clarificação do conceito, distinguindo-o de outros como memorização, atitude, crença, hábito, truque, etc. (Abrantes *et al*, 2010)

4.4.6. A vida dupla dos *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens*: de instrumento de reconhecimento e aprendizagem a material de grande potencial heurístico

Sabemos que esta utilização prático-pedagógica do método biográfico é diferente da abordagem biográfica que se utiliza numa pesquisa sociológica: “a produção científica de histórias de vida”, como também referimos no artigo citado, “implica uma orientação, mais ou menos assumida, pela e para a teoria, ou seja, é baseada em protocolos teórico-metodológicos e pretende alargar o conhecimento científico.” (*idem*, 2010). Mas uma vez que a rede de Centros Novas Oportunidades se encontra disseminada por todo o país e que são muitos milhares os adultos que têm realizado estes processos, ascendem a vários milhares as autobiografias reflexivas produzidas recentemente em Portugal. Este material, em grande quantidade e de uma enorme riqueza, aguarda os *olhares científicos*: os milhares de detalhadas histórias de vida contêm dados muito ricos sobre a nossa história enquanto país, especificidades regionais, sobre a relação entre os indivíduos e os contextos sociais em que se integraram nas várias etapas das suas vidas, as diferentes formas como se desenrolaram as suas aprendizagens formais, informais e não formais, tudo isto na 1ª pessoa e enquadrado por demoradas e curiosas reflexões pessoais.

Este “movimento social” português de escrita sobre a própria vida tem como protagonistas os adultos portugueses menos escolarizados, aqueles que, à partida, mantêm com a escrita uma relação menos familiar: o esforço de qualificação e de reconhecimento de competências dos adultos portugueses resultou, involuntariamente, num retrato a várias vozes sobre o nosso país, elaborado por quem habitualmente *não conta a História*. Defendemos aqui que essas autobiografias têm um enorme potencial heurístico que, de interesse evidente para a sociologia da educação, toca, porém, várias dimensões da vida social, espelhadas nas vivências individuais. A transversalidade destas narrativas autobiográficas e a especificidade de serem escritas torna-as espaços privilegiados de análise da reflexividade individual e da relação entre constrangimentos estruturais e agência humana nas trajetórias de vida.

Trataremos aqui da relação entre escrita e reflexividade, entendida como a capacidade de os indivíduos pensarem conscientemente sobre si mesmos, tendo por referência as suas circunstâncias sociais. Segundo Archer, a reflexividade consiste num

processo mental e privado, que ocorre sob a forma de *diálogo interior*, e que pressupõe sempre uma relação do indivíduo com a realidade envolvente, com os contextos em que se integra (Archer, 2003). O exercício da reflexividade conduz ao autoconhecimento, ao mesmo tempo que permite ao indivíduo conhecer a realidade exterior. Consistindo num processo mental, realizado através de diálogos interiores, a reflexividade, segundo Archer (*idem*), também se manifesta em situações e espaços de interação. E, conforme enfatizou Lahire (2008a, 2008b), manifesta-se, de forma inteira, na escrita. Assim, às duas situações referidas por Archer, há que acrescentar uma 3ª situação – a pausa reflexiva escrita - fundamental para a compreensão do funcionamento da reflexividade individual.

No sentido de melhor compreender como a reflexividade se manifesta através da escrita, é necessário abordar a questão da especificidade da palavra escrita e a sua relação intrínseca com os processos cognitivos e reflexivos individuais.

4.4.7. Escrita, escrita autobiográfica e reflexividade

“A word relates to consciousness as a living cell relates to a whole organism, as an atom relates to the universe.

A word is a microcosm of human consciousness.”

Vygotsky, Thought and Language, 1986 [1934]

Reconhece-se hoje que a escrita tem uma ontogénese própria, não correspondendo à palavra falada *transcrita*. Mas a consciencialização da enorme diferença que existe entre linguagem oral e escrita é relativamente recente na história das ciências sociais e decorre de contributos provenientes de várias disciplinas. Segundo Brockmeier (2002), “o nosso conhecimento sobre a escrita e a memória mudou significativamente ao longo das últimas décadas, assim como mudaram os significados dos dois conceitos”. Os novos desenvolvimentos nas neurociências e nas tecnologias da memória digital, assim como os estudos sobre memória clínica, social, cultural e literária contribuíram para o surgimento de um novo paradigma no campo da memória mas com consequências também na forma de encarar a escrita. Essas mudanças estão ligadas ao esboçar de uma nova compreensão da natureza e do papel da escrita. Para Brockmeier, o que mudou decisivamente foi a abordagem ocidental tradicional da escrita, desde Aristóteles até ao séc. XX, que encarava a palavra escrita como não mais do que a palavra falada transcrita. Segundo este autor, o excessivo enfoque da tradição europeia no discurso oral foi a consequência da “rejeição da escrita considerada uma mera representação

secundária, um apêndice que apenas possui função e significado enquanto símbolo transparente do mundo falado”. (Brockmeier, 2002: 24, 25). As últimas décadas testemunharam, em várias áreas de investigação, uma mudança para uma ideia da escrita como uma forma de comunicação e de representação *sui generis* que, em contraste com a concepção fonocêntrica, não é redutível a uma impressão visível do discurso falado; constitui, pelo contrário, “uma realidade de direito próprio, uma realidade que pode ser descrita em termos linguísticos, sociais e culturais” (*Idem*: 26). É uma realidade com efeitos/consequências, que “reestrutura os modos de pensar, incluindo o próprio pensar sobre a linguagem” (*Idem*: 31). Efetivamente, as mais recentes descobertas na área das neurociências confirmam que o domínio da escrita tem consequências cognitivas, ao nível do processamento da informação, visíveis na morfologia e no funcionamento do cérebro humano. (Frith e Blakemore, 2009; Dehaene, 2007; Castro-Caldas e Reis, 2000).

Os efeitos da escrita, enquanto modo de comunicação, podem, segundo Jack Goody (1988 [1977]), distinguir-se pelo menos a três níveis: em primeiro lugar, como forma de arquivo, a escrita possibilita a acumulação de conhecimento e a preservação do passado, permitindo a comunicação intergeracional (ou seja, a história); em segundo lugar, introduz uma nova forma de comunicação intrageracional, já não necessariamente face-a-face; finalmente, em terceiro lugar, a escrita modifica a comunicação do indivíduo consigo próprio, ou seja, tem efeitos cognitivos.¹⁵

É este 3º nível – as consequências da escrita ao nível individual – que interessa aprofundar aqui. A capacidade de ler, de escrever, o facto de se dominar um sistema complexo de signos, conseguindo comunicar através dele de forma diferente do que se faria através da linguagem oral tem consequências no desenvolvimento das nossas capacidades cognitivas e reflexivas. Para Vygotsky (1986 [1934]), psicólogo soviético (que, nos anos 30, estudou de forma inovadora a linguagem, encarando-a como sistema cultural de signos), a escrita é uma forma de discurso, que, comparado com o “discurso interior”, mais sintético, e com o “discurso falado”, menos elaborado, é, dos três, o mais complexo. Para se fazer entender, quem comunica por escrito só pode utilizar palavras para exprimir corretamente uma mensagem ao seu interlocutor/leitor ausente: os gestos, a entoação e o contexto da interação não estão presentes para auxiliar a comunicação. Tem, pois que planear o que vai escrever, contextualizar, escolher bem as palavras, de forma a atingir o seu objetivo. Em suma, tem que pensar sistemática e permanentemente antes e durante o ato de escrita. A escrita, tal como o pensamento interior (e ao contrário

do discurso oral), prescinde do som, constitui um monólogo e implica controle e consciência. O autor tem de criar/representar o interlocutor ausente, o que implica necessariamente que a estruturação do seu discurso escrito seja mais complexa que a estruturação do discurso oral. Quanto mais sofisticadas são as formas de escrita, mais requerem a utilização de processos complexos como o dos rascunhos sucessivos, uma forma de planeamento mental. A ideia de planejar é indissociável da ideia da escrita complexa, trazendo enormes dificuldades e desafios a quem a experimenta. Mas toda esta complexidade transforma quem a conquista: o domínio de um sistema complexo como é o das palavras/letras/símbolos/signos fornece ao sujeito novos instrumentos de pensamento, alargando a sua capacidade de memória e de registo de informações. Desenvolvem-se formas novas de relacionamento com as pessoas e com as coisas, com o próprio conhecimento.

Na sociologia, devem-se a Bernard Lahire (1993a, 1993b, 1993c, 1993d, 2004, 2008a e 2008b) alguns dos contributos mais relevantes no que concerne às consequências, para a teoria sociológica, das potencialidades reflexivas da escrita. Lahire rejeita a ideia da palavra escrita enquanto cópia da palavra falada, considerando-a um “verdadeiro transformador cognitivo”. E isto, segundo ele, “porque as práticas de escrita introduzem uma distância entre o sujeito falante e a sua linguagem, fornecendo-lhe os meios de ultrapassar aquilo que simbolicamente, até então, ele apenas dominava na prática: a linguagem, o espaço, o tempo” (1993a: 115).

É neste sentido que Lahire considera que a análise sociológica das práticas de escrita abre uma brecha na unidade da teoria da prática ou do sentido prático de Bourdieu (1997 [1980]). Com o seu conceito de *Habitus*, Bourdieu enfatizava o facto de os indivíduos interiorizarem, desde as fases mais iniciais de socialização e ao longo dos seus trajetos de vida, esquemas de interpretação do real que os levam a agir de uma forma implícita, sem que as suas ações resultem de processos de racionalização. Há momentos, no entanto, em que os indivíduos não agem apenas com esse sentido prático que interiorizaram, mas de uma forma racionalizada e refletida. E a esses Bourdieu não concedeu muita atenção. Para Lahire, “longe de constituírem exceções, os momentos de retorno reflexivo sobre a ação, e também a preparação reflexiva da ação (2008a: 176), podem repetir-se no quotidiano, articulando-se com o sentido prático; quer isto dizer que planificação e rotina, reflexão e ajustamento pré-reflexivo, se sucedem e encadeiam, não sendo de forma alguma incompatíveis” (Ávila, 2008: 80). Os momentos reflexivos e os momentos práticos ritmam a organização da existência, formando e transformando a vida social.

“Ao sublinhar que a teoria da prática encontra o seu campo de pertinência, ou de

validade, sobretudo no estudo dos universos sociais de fraco grau de objetivação, ou seja, nas sociedades pouco codificadas e sem escrita e que nas sociedades atuais, pelo contrário, existem inúmeras práticas sociais que rompem com o ajustamento pré-reflexivo que caracteriza o *habitus*, Lahire chama a atenção para o que há de racional e planeado na vida social contemporânea (dimensão essa que a teoria da prática tem dificuldade em incorporar) e, sobretudo, para o importante papel a esse nível desempenhado pela generalização das práticas de escrita quotidianas, mesmo as mais invisíveis e aparentemente insignificantes.” (*idem*: 80), Porque a escrita é um momento reflexivo por excelência. Pequenas reflexões, se se tratar dessa escrita no quotidiano, pequenas interrupções no fluxo contínuo do sentido prático. Mas grandes pausas reflexivas no caso da escrita autobiográfica ou na redação de um diário pessoal.

Na elaboração de um *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*, estamos na presença de uma grande pausa reflexiva. Muitas vezes, esta pausa é forçada, é algo que custa a quem a tem que vivenciar. Porque, frequentemente, não era com essa reflexão sobre a própria vida que esperavam ser confrontados os candidatos a um reconhecimento de competências. O facto de terem deixado há muito a escola, de terem perdido hábitos de escrita, torna esta pausa reflexiva um momento frequentemente penoso. A isto acresce a propensão da escrita autobiográfica a fazer emergir memórias e recordações guardadas, de uma forma às vezes inesperadamente intensa. Disto sabem os *profissionais RVC* e os formadores que vão acompanhando a elaboração das histórias de vida dos adultos em *processo RVCC*, pois são, variadas vezes, confrontados com a necessidade de ajudar a lidar com memórias e emoções que emergiram durante a escrita.

Mas é esta também a grande força desta escrita autobiográfica. Embora com esforço e sofrimento, dela resultam (além da evidenciação das competências possuídas pelos candidatos, objetivo específico deste processo) uma aprendizagem narrativa, um outro entendimento de acontecimentos vividos, uma perspetivação diferente das experiências do passado. Este novo “pôr em perspetiva” trás apaziguamento interior e possibilita um olhar estruturado relativamente ao futuro. E o que não é este “pôr em perspetiva” senão reflexividade individual em curso?

4.4.8. Escrita autobiográfica, determinismos estruturais e agência individual

Como analisa detalhadamente Caetano (2011), a reflexividade individual é indissociável das posições dos agentes relativamente à distribuição de diferentes tipos de recursos. Assim, a autonomia reflexiva dos sujeitos não é ilimitada, está constringida pelos

enquadramentos estruturais em que estes se situam e que lhes permitem aceder, ou não, aos recursos disponíveis. Esses enquadramentos delimitam as possibilidades objetivas das suas condutas. Segundo Archer (2003, 2007), os sujeitos ponderam os seus objetivos e projetos face às possibilidades objetivas de os concretizar, antes de definirem as suas condutas.

E é neste confronto entre possibilidades objetivas e condutas que o investigador, ao analisar um *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*, pode ter acesso, no nível micro de uma sociologia à escala individual (Lahire, 2005b [2002]), à relação dinâmica entre constrangimentos estruturais e agência individual.

Os indivíduos, ao longo das suas trajetórias de vida, vão definindo os seus projetos articulando as suas preocupações e intenções próprias e as condições objetivas dos contextos sociais em que atuam (Archer, 2003, 2007). Quando contam a sua história de vida refletem sobre os seus projetos e sobre as suas possibilidades de decisão e atuação (melhor dizendo, de agência) em determinados contextos. Assim, além de compreender que efeitos podem os recursos e os contextos ter na forma como os sujeitos se pensam a si mesmos, a análise de um *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* permite analisar o que acontece em diferentes enquadramentos socioculturais e diferentes condições materiais de existência, acedendo à compreensão do grau de permeabilidade de diferentes contextos à ação transformadora dos indivíduos. Como também é referido por Mouzelis (2008: 227), a capacidade de agência dos indivíduos é diferenciada de acordo com os seus posicionamentos sociais: para sujeitos com escassos recursos as estruturas podem assumir um papel menos maleável do que para indivíduos com maior volume de capital. Os contextos serão tanto mais permeáveis e maleáveis à agência individual quanto menos constrangidos ao nível da posse de recursos eles estiverem e vice-versa.

Assim, a análise de uma autobiografia reflexiva pode permitir, além de caracterizar os processos reflexivos, compreender como é que o sujeito pensa sobre si próprio, os seus recursos e as suas condições sociais, quais os efeitos dessa ponderação entre si próprio e as suas condições materiais de existência aquando da tomada de decisões que podem alterar o rumo do seu percurso de vida.

Para a compreensão destes processos de reflexividade há que atender à sua dimensão temporal. Como refere Caetano (2011), “a capacidade de uma pessoa se pensar a si mesma por referência às suas circunstâncias sociais é formada e evolui, possivelmente de forma variável, para diferentes contextos, ao longo do percurso biográfico. Mudanças que afetam a distribuição de recursos e a configuração dos contextos podem ter impacto nas dinâmicas de reflexividade.” (*idem*: 170). Assim,

“importa, neste âmbito, atentar à importância das situações de crise. Ao longo dos seus trajetos de vida, e nas suas vivências quotidianas, os indivíduos experimentam múltiplos desajustes contextuais e biográficos, uns com mais impacto do que outros nas suas formas de agir e de pensar. Esses momentos, potencialmente geradores de incerteza e de tensão, estimulam a ativação de competências reflexivas.” (*idem*: 170).

Caetano alerta para a necessidade de não perder de vista os processos de reflexividade que ocorrem nas situações banais do quotidiano, pois como afirma Lahire (2001), a rutura com o sentido prático é frequente no dia-a-dia, mas não há dúvida que estas situações de crise são momentos privilegiados e de enorme potencial para a análise da reflexividade individual.

Como referimos atrás, na elaboração do seu *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*, o sujeito tem que escrever uma autobiografia, centrando-se nos momentos e situações que foram potenciadoras de aprendizagens, refletir sobre elas, confrontando-as com um referencial. Muitas das situações selecionadas pelos autores dos *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens* como situações potenciadoras de aprendizagens correspondem a estes momentos de crise, momentos de bifurcação nas suas vidas. Situações em que cada indivíduo optou por um entre vários caminhos possíveis, querendo ou sendo compelido a optar por um deles, diferente daquele que vinha trilhando. De acordo com Bessin, Bidart e Grossetti (2010) uma bifurcação pode ser definida como uma “modificação súbita, imprevista e durável da situação pessoal e das perspetivas de vida, dizendo respeito a uma ou várias esferas de atividade” e tem 3 características fundamentais: i) o carácter súbito, ii) a reconfiguração do espaço de possibilidades, iii) a distinção nítida entre um “antes” e um “depois” (*idem*: 161).

Os momentos de bifurcação encontram-se claramente identificados nestas autobiografias reflexivas. Mais do que identificados, estão contextualizados, interpretados e refletidos pelo autor, pois é isso que lhe é pedido pela equipa técnico-pedagógica que o acompanha neste projeto de escrita pessoal. Assim, é possível detetar de uma forma muito concreta, em cada bifurcação, a dinâmica recíproca entre a ação dos determinismos sociais, familiares, físicos e o trabalho dos indivíduos sobre a sua história. As bifurcações biográficas podem resultar de escolhas deliberadas (são as bifurcações ativas), ou serem passivas, fruto das circunstâncias, não tendo sido provocadas pela ação dos indivíduos. Estas últimas podem ser felizes (resultando de uma “feliz conjugação de circunstâncias”) ou infelizes (são as bifurcações “sofridas”, que provocam

uma viragem negativa na vida, as “fatalidades”).¹¹⁶ Uma questão central na análise das bifurcações numa história de vida é a de considerar os recursos mobilizados pelos atores envolvidos para fazer face àquilo que se lhes apresenta de forma externa, exógena: “o contexto, o quadro, as circunstâncias, os recursos e os constrangimentos fruto de determinismos exteriores à sua vontade imediata.” (*idem*: 167). É a questão atrás referida da distinção entre causas estruturais (exteriores ao ator) e causas individuais, entre constrangimentos e escolhas, entre determinismo e individualismo. Face à tensão entre estes dois polos, o mais pertinente é considerar-se a sua complementaridade e analisar-se as suas interações (*idem*: 160). Por isso Giddens consagrou vários trabalhos aos *momentos fatídicos* (*fateful moments*) cuja importância está ligada à menor integração dos momentos de *viragem na vida* num sistema de socialização (Giddens, 1997). As ruturas tornam-se momentos fatídicos, segundo Giddens, quando os recursos subjetivos para as afrontar não foram adquiridos numa socialização prévia ou na capacidade de se lhes ajustar na urgência, ou seja, quando as ruturas não chegam a ser reinscritas na trama rotineira da existência. Estes momentos fatídicos de Giddens, assim como as “viragens da existência” para Hareven e Masaoka (1988), situam-se à margem das rotinas e das socializações instituídas.

Nas sociedades contemporâneas, o ritmo e a intensidade das mudanças são de tal forma elevados que obrigam ao desenvolvimento de múltiplas aprendizagens ao longo do ciclo de vida. Nestas sociedades de mudança intrageracional (em que a mudança passa a ser perceptível dentro de uma mesma geração), e já não apenas intergeracional, os indivíduos não têm acesso através da socialização a muito daquilo que lhes vai ser exigido pela vida fora (Enguita, 2001: 13-25). “A maior parte da população adulta das sociedades avançadas é obrigada a readaptar-se a novas condições de vida, de trabalho e de sociabilidade”, que requerem “novas etapas de aprendizagem, ao longo da vida, ou *salpicando-a* a qualquer momento”. (Ávila, 2008: 37). E ficam ainda mais desarmados se as aprendizagens formais e informais que foram efetuando no contexto profissional, por exemplo, não compensaram as “lacunas” dos primeiros anos de vida. Os adultos portugueses pouco escolarizados, autores destes *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens*, encontram-se na encruzilhada entre uma socialização pouco adaptada

¹¹⁶ A ausência de bifurcação num determinado momento de um percurso biográfico não corresponde, no entanto, necessariamente a uma fase de estabilidade, pode iludir dinâmicas de descontinuidade e resultar da resistência individual a uma dinâmica de mudança. As situações não bifurcativas, desnudadas de qualquer dimensão ao nível do acontecimento tendem a passar despercebidas nos relatos de vida, mas constituem, em quantidade, o essencial do tempo da existência: são as fases calmas entre 2 acontecimentos marcantes.

às exigências da modernidade, uma escolaridade de base reduzida e aprendizagens informais/não formais diversas efetuadas ao longo da vida (compensatórias ou não). Nos relatos de vida destes indivíduos encontram-se referências e evidências de situações que correspondem a estes momentos fatídicos, assim como a explicação na 1ª pessoa da forma como lidaram com eles, se lhes adaptaram (ou não) e como os interpretam, em perspectiva.

Como refere Ávila, “as práticas de escrita na vida social contemporânea não têm sido alvo do mesmo tipo de atenção que a leitura, desde logo na investigação sociológica”. Neste “quadro que reflete uma menor valorização social dessas práticas”, as transforma num objeto de estudo muitas vezes considerado menor ou irrelevante, têm vindo, no entanto a “surgir contributos decisivos neste domínio, os quais permitem mostrar que também a escrita está cada vez mais presente no quotidiano dos indivíduos e, sobretudo, o papel que desempenha, de modo ainda mais marcante do que a leitura, enquanto instrumento de reflexividade e produção de sentido”. (Ávila, 2008: 77). O interesse novo dos investigadores em ciências sociais pelos objetos e documentos escritos dos sujeitos, tem na base, segundo Laé e Kempeneers “uma reviravolta das atenções sociológicas para as práticas dos indivíduos, um centramento em esferas dificilmente abordáveis no passado”, temas durante muito tempo rejeitados, por serem “pensados como antagonistas do coletivo, suscetíveis de produzir dados sensíveis demasiado próximos das considerações pessoais ou das subjetividades”. Um orçamento familiar, cartas, álbuns de família com anotações, processos individuais de alunos, dossiers médicos, diários pessoais são, cada vez mais, utilizados para recolher indicadores de natureza vária. Forçando-se a explicitar o implícito e a pôr ordem na experiência, o *colocar por escrito* transforma o fluxo constante dos acontecimentos vividos, sobre os quais detemos apenas um domínio prático, em acontecimentos separados da realidade contínua da experiência, explicitados numa linguagem e analisados através da seleção dos traços pertinentes que os descrevem.

No ponto anterior deste trabalho dividiram-se os *documentos escritos pessoais* passíveis de serem utilizados como fontes em sociologia em dois grandes grupos: os registos escritos produzidos no dia-a-dia (pequenas pausas reflexivas no fluxo quotidiano dos acontecimentos) e aqueles que são produzidos de forma retrospectiva (resultando de grandes pausas reflexivas), os egodocumentos. É o recurso a estes últimos, que permite o acesso às reflexões individuais sobre acontecimentos, constrangimentos e decisões. Os *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens*, conforme se pretendeu evidenciar aqui, constituem um tipo original de *egodocumento*, de grande potencial heurístico. Estas narrativas autobiográficas em que a história de cada um é contada do ponto de vista da

aquisição e mobilização de competências (através de processos formais, não formais e informais de aprendizagem) têm, desde logo, um interesse evidente para a sociologia da educação. Mas, ao incluírem, numa mesma história individual várias dimensões da vida social, podem constituir igualmente fontes de informação muito válidas para outros campos de investigação sociológica. Defendemos aqui que a especificidade de serem escritas pelos próprios, de uma forma “obrigatoriamente reflexiva” (é claramente solicitado aos candidatos à certificação que reflitam, por escrito, sobre as suas experiências de vida, extraíndo delas aprendizagens) transformou estas narrativas, paradoxalmente protagonizadas por indivíduos pouco escolarizados e pouco familiarizados com a palavra escrita, em espaços privilegiados de análise da reflexividade individual e da relação entre constrangimentos estruturais e agência humana ao longo das trajetórias de vida.

Nas sociedades contemporâneas, o ritmo e a intensidade das mudanças são de tal forma elevados que obrigam ao desenvolvimento de múltiplas aprendizagens ao longo do ciclo de vida. Nestas sociedades de mudança intrageracional (em que a mudança passa a ser perceptível dentro de uma mesma geração), e já não apenas intergeracional, os indivíduos não têm acesso através da socialização a muito daquilo que lhes vai ser exigido pela vida fora (Enguita, 2001: 13-25). “A maior parte da população adulta das sociedades avançadas é obrigada a readaptar-se a novas condições de vida, de trabalho e de sociabilidade”, que requerem “novas etapas de aprendizagem, ao longo da vida, ou *salpicando-a* a qualquer momento”. (Ávila, 2008: 37). E ficam ainda mais desarmados se as aprendizagens formais e informais que foram efetuando no contexto profissional, por exemplo, não compensaram as “lacunas” dos primeiros anos de vida. Os adultos portugueses pouco escolarizados, autores destes *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens*, encontram-se na encruzilhada entre uma socialização pouco adaptada às exigências da modernidade, uma escolaridade de base reduzida e aprendizagens informais/não formais diversas efetuadas ao longo da vida (compensatórias ou não). Nos relatos de vida destes indivíduos encontram-se referências e evidências de situações que correspondem a estes momentos fatídicos, assim como a explicação na 1ª pessoa da forma como lidaram com eles, se lhes adaptaram (ou não) e como os interpretam, em perspetiva.

4.5. Em síntese

Neste capítulo equaciona-se a questão da escrita, sobretudo a autobiográfica, encarada como um poderoso instrumento de reflexividade individual que abre ao investigador social (que toma por objeto os documentos escritos) a possibilidade de acesso aos

processos de reflexividade em curso. Através da escrita, pode aceder-se à compreensão do que cada indivíduo pensa sobre si próprio e as suas condições sociais, sobre como mobiliza os seus recursos de forma a fazer face àquilo que se lhe apresenta de uma forma exógena, no seu percurso de vida. A tomada de consciência de todas estas consequências da escrita suscitou um interesse novo dos investigadores em ciências sociais pelos objetos e documentos escritos dos sujeitos, temas que durante muito tempo foram rejeitados por poderem ser pensados como antagonistas do coletivo, demasiado subjetivos para a análise sociológica. Neste capítulo, no sentido de enquadrar a utilização de um tipo específico de documento que será utilizado no âmbito da presente investigação – o *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* - procedeu-se à elaboração de uma tipologia que abarca todos os tipos de documentos pessoais passíveis de serem utilizados como fonte em sociologia.

Nessa tipologia, o 4º tipo de documento pessoal identificado corresponde aos *documentos escritos pessoais* que, por sua vez, podem ser subdivididos em dois grupos: os registos escritos produzidos no dia-a-dia (pequenas pausas reflexivas no fluxo quotidiano dos acontecimentos) e aqueles que são produzidos de forma retrospectiva (resultando de grandes pausas reflexivas), os *egodocumentos*. É o recurso a estes últimos, que permite o acesso às reflexões individuais sobre acontecimentos, constrangimentos e decisões. Os *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens*, conforme se pretendeu evidenciar aqui, constituem um tipo original de *egodocumento*, de grande potencial heurístico. Estas narrativas autobiográficas em que a história de cada um é contada do ponto de vista da aquisição e mobilização de competências (através de processos formais, não formais e informais de aprendizagem) têm, desde logo, um interesse evidente para a sociologia da educação. Mas, ao incluírem, numa mesma história individual várias dimensões da vida social, podem constituir igualmente fontes de informação muito válidas para outros campos de investigação sociológica. Defendemos aqui que a especificidade de serem escritas pelos próprios, de uma forma “obrigatoriamente reflexiva” (é claramente solicitado aos candidatos à certificação que reflitam, por escrito, sobre as suas experiências de vida, extraíndo delas aprendizagens) transformou estas narrativas, paradoxalmente protagonizadas por indivíduos pouco escolarizados e pouco familiarizados com a palavra escrita, em espaços privilegiados de análise da reflexividade individual e da relação entre constrangimentos estruturais e agência humana ao longo das trajetórias de vida.

CAPÍTULO V

COMPREENDER A APRENDIZAGEM INFORMAL AO NÍVEL MICRO. UM MODELO DE ANÁLISE

Behind this book lies a dream, which we have shared for many years: a dream of a renewed study of social mobility rising to grapple with the astonishing diversity and complexity of its fundamental theme. We are convinced that such a renewal must depend upon a broadening of methodological and theoretical perspectives.

Daniel Bertaux e Paul Thomson, *Pathways to Social Class: a Qualitative Approach to Social Mobility*, 1993

A presente investigação tem por objetivo a abordagem sociológica das questões da aprendizagem e da aquisição de competências de literacia fora do sistema de ensino formal, em contextos informais e não formais de aprendizagem. Tem como pano de fundo a “Iniciativa Novas Oportunidades”, nomeadamente os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) levados a cabo nos Centros Novas Oportunidades. Estes processos têm como destinatárias pessoas com competências adquiridas pela experiência de vida mas que não foram certificadas oficialmente pelo sistema nacional de ensino.

Foi já aqui feita referência aos défices de escolarização e de literacia da população portuguesa que, embora constituam fenómenos diferentes, se encontram estreitamente ligados, levando a fraca escolarização de uma população a uma maior tendência de apresentar também níveis baixos de literacia. À fraca escolarização, consequência da prolongada insuficiência do sistema português de ensino e da persistência de meios familiares de origem extremamente carenciados de habilitações literárias e de recursos escolares, Ávila (2008) acrescenta outros fatores explicativos dos baixos níveis de literacia dos portugueses, comprovados em inquéritos nacionais e internacionais: os modos de vida quotidiana pobres em práticas de literacia e a existência de um tecido económico e profissional muito pouco qualificado e até desqualificante quanto a competências de leitura, escrita e cálculo.

A conjugação destes fatores constitui um forte constrangimento à aquisição, pelos portugueses, de competências de literacia. Conhecem-se os efeitos desses fatores a nível macro. Mas foi ainda pouco estudado o modo como atuam, concretamente, ao nível

micro, individual. Sabe-se ainda pouco sobre como os contextos sociais interferem sobre cada indivíduo, em termos de aprendizagens. Sobre como inibem ou, pelo contrário, favorecem e potenciam a realização de aprendizagens e a aquisição de competências.

É na tentativa de dar resposta a estas questões que se pretende analisar em profundidade percursos de vida de indivíduos com um nível baixo de escolaridade que fizeram uma parte significativa das suas aprendizagens de modo informal e em contextos informais. Para tal, aceitou-se o “desafio” que Lahire tem vindo a fazer aos sociólogos, propondo que se aventurem pela *escala individual*, que estudem o social na sua forma *incorporada*, individualizada. Assim, focando a análise nos percursos de vida individuais, procurar-se-á compreender os modos de realização de aprendizagens em cada um dos contextos de vida, e a forma como estes contextos podem potenciar ou inibir essas aprendizagens. Ao nível das aprendizagens o foco será colocado sobre aquelas que levam à aquisição de competências de literacia, competências cuja validação se encontra no cerne do processo de RVCC.

Sabe-se da existência de exceções, singularidades. A regularidade social que constitui o défice generalizado de literacia foi “furada” por alguns indivíduos que apresentam um perfil de literacia elevado, apesar de terem frequentado a escola durante um número muito reduzido de anos. Considerando como relevante e válida a compreensão da realidade e das regularidades sociais a partir do seu confronto com as singularidades (como será explicado, com maior detalhe, no ponto seguinte), o enfoque da pesquisa foi colocado nestes casos singulares/exceções estatísticas, pretendendo-se conhecer detalhadamente os percursos biográficos dos adultos com desempenhos excecionais nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

5.1. Questões que nortearam a pesquisa

Na sequência das questões atrás colocadas, e à medida que se realizava a revisão da literatura para enquadramento teórico da pesquisa, foram sendo consubstanciadas algumas questões específicas, as quais fará sentido incluir, tentando dar resposta, nesta investigação. A análise estatística aos dados dos Inquéritos à Educação e Formação de Adultos (apresentada no capítulo 2) também alimentou as questões equacionadas nesta fase da pesquisa.

Um primeiro conjunto de questões tem a ver com a constituição das disposições individuais durante o processo de socialização. É sustentado teoricamente pela proposta de Lahire de compreender através de que “*modus operandi*”, durante o processo de socialização, o “social se faz corpo”. Esta análise do indivíduo, não como átomo e

base de toda a análise sociológica, mas como produto complexo de múltiplos processos de socialização reveste-se de uma importância que se afigura crucial na compreensão daquilo que esta pesquisa se propõe realizar: compreender como, durante o processo de socialização, cada indivíduo é permeável ao contexto em que se inscreve a sua ação, integrando aprendizagens e competências. A noção de disposição de Lahire é ainda mais abrangente e profunda, procurando captar através de que processos e em que contextos específicos são adquiridas as disposições para pensar, sentir e agir que fazem de nós aquilo que somos.

O conceito de disposição, considerado contextualmente, será de grande utilidade heurística na compreensão dos processos de socialização, cruzando-se com o conceito mais restrito de competência (conjugação de saberes/recursos de diferentes tipos/aprendidos de diferentes formas) e com o conceito mais vasto de aprendizagem.

Em termos de aprendizagem, numa perspectiva *piagetiana*, procurar-se-á analisar a forma como os indivíduos foram adquirindo competências ao longo das suas vidas, considerando que essa aquisição decorre de processos de aprendizagem em que intervêm de forma interligada as estruturas cognitivas individuais e os diferentes contextos de aprendizagem.

Ainda em termos de aprendizagem, e na sequência dos resultados obtidos na análise extensiva de dados e que enfatizavam a relação estreita entre aprendizagens formais, não-formais e informais na vida de cada indivíduo (umas arrastam tendencialmente as outras), procurou-se também fazer luz sobre a natureza dessa relação analisando-a à escala individual. Que tipo de aprendizagens realizaram e através de que meios? Em que contextos? Aqui o enfoque estará na aprendizagem informal, tentando-se compreender, em detalhe, os fatores que atuam como incentivadores ou bloqueadores da realização informal de aprendizagens, em cada contexto de vida.

Passando da aprendizagem em sentido lato para a aquisição de competências de literacia, e juntando-lhe a noção de disposição, tentar-se-á analisar o processo de socialização de cada indivíduo do ponto de vista da formação de disposições favoráveis à aprendizagem da literacia. Procurando perceber, por exemplo, de que forma atuou o capital escolar e cultural da família de origem na constituição dessas disposições, ou de que modo as disposições individuais desfavoráveis à aprendizagem e à aquisição de competências de literacia podem ser destruídas através de um trabalho de contra-socialização.

Em síntese, nesta pesquisa procurar-se-á chegar à génese das disposições, à identificação dos modos e formas de aprendizagem (formais, não formais e informais) de saberes teóricos específicos e à aquisição de competências, neste último caso utilizando

a tipologia proposta por Costa (2003), que se baseia nos resultados do projeto DeSeCo: competências operatórias, entre as quais as de literacia, competências auto-orientadoras e competências relacionais, tentando perceber, nesses processos, a influência dos contextos em que as pessoas se vão inserindo ao longo das suas vidas.

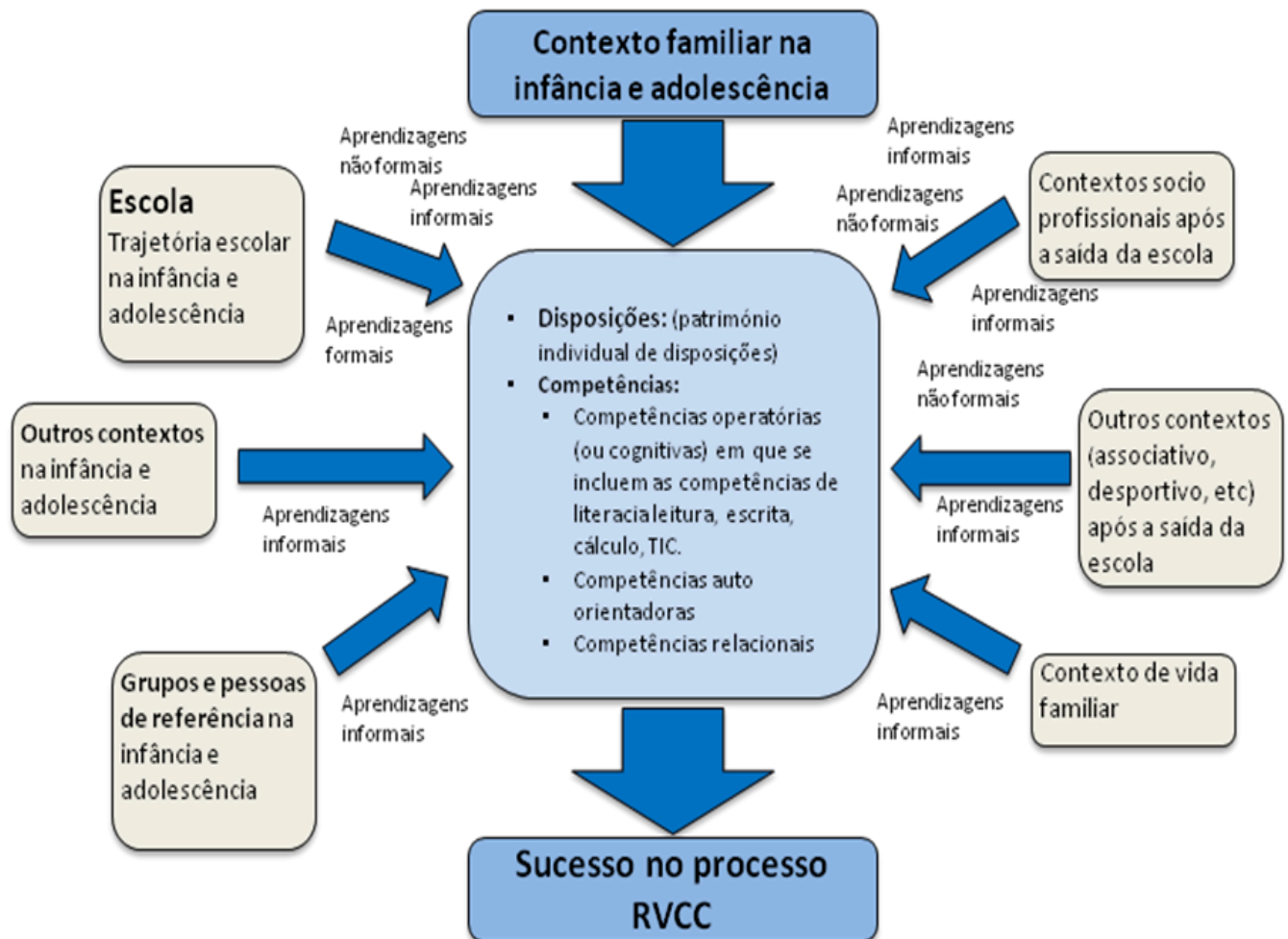
Como atrás referido, considera-se aqui que o processo RVCC, integrando competências de várias naturezas, valoriza sobretudo o conjunto de competências de literacia, consideradas chave para viver e agir nas sociedades da informação contemporâneas e que atuam como a “cola” que liga todas as outras, e que se torna necessária, neste caso, para as validar.

Os adultos entrevistados foram selecionados pelo seu desempenho no processo RVCC, de sucesso reconhecido pelo conjunto da equipa técnico-pedagógica. São, por isso, possuidores de competências de literacia adquiridas ao longo das suas vidas que conseguiram, inequivocamente, evidenciar.

Com que práticas e saberes é que eles contactaram, durante o seu percurso existencial, nos vários contextos em que se integraram, que contribuíram para o desenvolvimento destas suas competências de literacia?

5.2. Modelo de Análise e Categorias Temáticas

Figura 5-1. Modelo de análise



Quadro 5-1. Dimensões e Categorias Temáticas

Heranças do Contexto familiar	Capital escolar herdado	Herdado por via paterna	Grau de escolaridade do pai Profissão do pai
		Herdado por via materna	Grau de escolaridade da mãe Profissão da mãe
		Expectativas e atuação do pai em relação ao percurso escolar dos filhos	Verbalização Acompanhamento Criação de condições favoráveis à aprendizagem
	Capital cultural herdado	Práticas de leitura Práticas de escrita	Frequência Tipo (utilitários/pragmáticos, profissionais ou de prazer/fruição)
		Existência de livros/revistas em casa Práticas de leitura e escrita do pai Práticas de leitura e escrita da mãe	Frequência Tipo (utilitários/pragmáticos, profissionais ou de prazer/fruição)

Capital cultural “emprestado” durante a idade de frequência da escola	Influência de grupos e pessoas de referência	Práticas de leitura Práticas de escrita Outras práticas culturais	Frequência Tipo (utilitários/pragmáticos, profissionais ou de prazer/fruição)
	Aprendizagens	Não formais	Modo de aprendizagem Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras, relacionais)
		Informais (intencionais/incidentais)	Modo de aprendizagem Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras, relacionais)
		Outras práticas culturais (música, cinema)	Frequência Tipo (utilitários/pragmáticos, profissionais ou de prazer/fruição)

Conquistas próprias durante a idade de frequência da escola	Capital escolar próprio	Trajétoria escolar	Ano/Idade de entrada e de conclusão de cada etapa da escolaridade		
		Modos de estar na escola	Atento/desatento Interesse/desinteresse		
		Aprendizagens	Formais	Modo de aprendizagem Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras, relacionais)	
			Não formais	Modo de aprendizagem Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras, relacionais)	

Conquistas próprias durante a idade de frequência da escola (Cont.)	Capital escolar próprio (Cont.)	Aprendizagens (Cont.)	Informais (intencionais/incidentais)	Modo de aprendizagem Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras, relacionais)	
	Capital cultural próprio	Trajétoria não escolar paralela à escola	Atividades		
		Aprendizagens	Não formais	Modo de aprendizagem Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras e relacionais)	
			Informais intencionais/incidentais	Modo de aprendizagem Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras e relacionais)	

Contextos sócio-profissionais após a saída da escola	Contexto profissional	Trajectoria profissional	Profissões desempenhadas Descritivo de funções exercidas Necessidade de utilização da escrita, leitura e cálculo	
		Aprendizagens em cada profissão	Não formais	Modo de aprendizagem Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras e relacionais)
			Informais intencionais/incidentais	Modo de aprendizagem Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras e relacionais)
		Aprendizagens em cada função	Não formais	Modo de aprendizagem Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras, relacionais)
			Informais intencionais/incidentais	Modo de aprendizagem Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras, relacionais)
		Contexto militar	Trajectoria	Funções desempenhadas Descritivo de funções exercidas Necessidade de utilização da escrita, leitura e cálculo
	Aprendizagens em cada função		Não formais	Modo de aprendizagem Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras, relacionais)
			Informais intencionais/incidentais	Modo de aprendizagem Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras, relacionais)
	Contexto desportivo	Trajectoria	Atividades Descritivo de funções exercidas Necessidade de utilização da escrita, leitura e cálculo	
		Aprendizagens em cada função	Não formais	Modo de aprendizagem Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras, relacionais)
			Informais intencionais/incidentais	Modo de aprendizagem Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras, relacionais)
	Contexto religioso	Trajectoria	Atividades Descritivo de funções exercidas Necessidade de utilização da escrita, leitura e cálculo	
		Aprendizagens em cada função	Não formais	<ul style="list-style-type: none"> • Modo de aprendizagem • Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras, relacionais)
			Informais intencionais/incidentais	<ul style="list-style-type: none"> • Modo de aprendizagem • Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras, relacionais)
	Contexto associativo	Trajectoria	Atividades Descritivo de funções exercidas Necessidade de utilização da escrita, leitura e cálculo	
		Aprendizagens em cada função	Não formais	<ul style="list-style-type: none"> • Modo de aprendizagem • Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras, relacionais)
			Informais intencionais/incidentais	<ul style="list-style-type: none"> • Modo de aprendizagem • Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras, relacionais)

Contexto familiar atual	Capital escolar do conjugue	Grau de escolaridade do pai Profissão do pai	
	Percurso escolar dos filhos	Trajatória escolar	Ano/Idade de entrada e de conclusão de cada etapa da escolaridade
		Expectativas e atuação em relação ao percurso escolar dos filhos	Verbalização Acompanhamento Criação de condições favoráveis à aprendizagem
	Capital cultural	Práticas de leitura Práticas de escrita	Frequência Tipo (utilitários/pragmáticos, profissionais ou de prazer/fruição)
		Existência de livros/revistas em casa Práticas de leitura e escrita	Frequência Tipo (utilitários/pragmáticos, profissionais ou de prazer/fruição)
		Outras práticas culturais (música, cinema)	Frequência Tipo (utilitários/pragmáticos, profissionais ou de prazer/fruição)

Contexto RVCC	Trajatória	Ano/Idade de entrada e de conclusão de cada etapa da escolaridade	
	Aprendizagens	Não formais	Modo de aprendizagem Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras, relacionais)
		Informais	Modo de aprendizagem Saberes/Competências (operatórias/literacia, auto-orientadoras, relacionais)
		Expectativas	Ao nível do percurso escolar Ao nível do percurso profissional Ao nível do percurso pessoal

A resposta às questões atrás formuladas foi procurada em doze histórias de vida. Histórias que foram contadas e escritas (de forma muito personalizada e particularizada em cada um dos casos) com um enfoque na realização de aprendizagens e aquisição de competências. Nelas procurou-se compreender a forma como estes indivíduos, ao longo dos seus percursos de vida, nos quais a escola teve um tempo (mas não necessariamente um impacto) limitado, integraram disposições e adquiriram competências, através de processos de socialização.

Mas estas histórias, que foram contadas oralmente e por escrito, numa lógica biográfica, com um guião orientador mas não demasiado condicionador, nem sempre respondem a questões específicas como aconteceria se existisse uma grelha de entrevista mais rígida. É o risco que se corre, mas que é contrabalançado pela riqueza de pormenores do relato biográfico que faz emergir aspetos difíceis de prever inicialmente e

que se revelam significativos.

5.3. Questões práticas na concretização da abordagem biográfica

5.3.1. Seleção dos sujeitos

O processo de seleção dos indivíduos foi o seguinte: 1º) Seleção, em cada NUT II, de 2 Centros Novas Oportunidades (CNO); 2º) Identificação pela equipa técnica, em cada um dos CNO, de 1 a 2 adultos com as características pretendidas; 3º) Realização de 1 ou 2 entrevistas/interloquções biográficas a cada um dos indivíduos selecionados e consulta dos respetivos *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens*. Os 12 indivíduos selecionados cumprem dois requisitos-base e apresentam heterogeneidade ao nível de 3 parâmetros tomados em linha de conta com o fim de garantir a diversidade de perfis e modos de vida:

Requisitos-base:

- i) Escolaridade de partida inferior ou igual ao 9º ano de escolaridade;
- ii) Conclusão do processo RVCC de nível secundário, sem necessidade de recurso a formação complementar.

Parâmetros:

- i) Idade - uma vez que as experiências sociais vividas por membros de uma mesma geração têm um quadro comum, considera-se que a diversificação dos *coortes* geracionais pode permitir chegar a explicações mais abrangentes da ligação entre contextos sociais e aprendizagens. Foram por isso selecionados indivíduos desde os 33 aos 62 anos.
- ii) Género – Foi tentada a diversificação por género, embora o grupo selecionado não tenha distribuição equitativa a esse nível (8 homens, 4 mulheres), uma vez que os candidatos apresentados pelos Centros eram, na maioria, homens. Algumas das mulheres que se teve de rejeitar tinham escolaridade de partida superior ao estabelecido como requisito.
- iii) NUT de residência – Conseguiu-se assegurar a distribuição do grupo de entrevistados pelo território nacional: 2 na região Norte, 3 na região Centro, 3 em Lisboa e Vale do Tejo, 2 no Alentejo e 2 no Algarve.
- iv) Classificações socioprofissionais – A heterogeneidade profissional no grupo de entrevistados, não tendo sido um requisito de partida (por restringir ainda mais um grupo já de si muito restrito), constitui-se como um facto, o que enriquece consideravelmente a análise dos dados.

5.3.2. Constituição do corpus

Optou-se pela recolha e análise de dois tipos de material empírico: o material oral recolhido através de entrevista e o material escrito contido nos *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens*. No 1º caso, teve de se “passar do material em bruto da história de vida falada para o texto escrito” (Poirier *et al*, 1997). Para cada uma das gravações efetuadas, foi transcrita a entrevista (com o auxílio de duas transcritoras) e procedeu-se a uma releitura que permitiu completar espaços em branco aquando da transcrição inicial. No 2º caso, o procedimento encontrava-se facilitado, pois está-se perante narrativas de vida escritas pelos próprios, realizadas no âmbito dos respetivos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e incluídas nos seus *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens*, passíveis de ser submetidas diretamente à análise de conteúdo.

5.3.3. Análise de conteúdo dos materiais transcritos

Enquanto “método de pesquisa que utiliza um conjunto de procedimentos para fazer inferências válidas a partir de texto” (Weber, 1990), a análise de conteúdo desempenha, segundo Bardin, duas funções complementares: i) “uma função heurística, enriquecendo a tentativa exploratória ao aumentar a propensão para a descoberta. É a análise de conteúdo “para ver o que dá”, ii) “Uma função de “administração da prova”: hipóteses sobre a forma de questões ou de afirmações provisórias, servindo de diretrizes, apelo para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdo para servir de prova” (Bardin, 2009 [1977]: 31).

Seguindo a proposta metodológica deste investigador, refira-se algumas etapas importantes da organização de um trabalho de análise de conteúdo: em 1º lugar, há que proceder a uma pré-análise, efetuando uma leitura flutuante (de forma a apreender grandes linhas orientadoras nos textos), escolhendo, de entre estes, aqueles que serão objeto de análise, procedendo à identificação de hipóteses e objetivos, à referenciação dos índices e elaboração dos indicadores (construção da árvore/estrutura de categorias), preparando o material para a análise. Feito tudo isto, passa-se à fase seguinte, a de exploração do material, a fase mais morosa, fastidiosa mas, ao mesmo tempo, a que constitui um verdadeiro mergulho sociológico, ficando o investigador imerso em dados e elementos da realidade social que quer compreender. A 3ª e última fase consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Conforme os dois objetivos anteriormente referidos da análise, os resultados podem ser utilizados com fins teóricos

ou pragmáticos, podendo, nomeadamente, servir de orientações para uma nova análise (Bardin, 2009 [1977]: 121-128). Finalizadas as transcrições, teve então início a análise de conteúdo assistida por computador, utilizando o programa MAXQDA. Habitualmente designados pela sigla CAQDAS, os *softwares* aplicados a dados qualitativos – ou programas de computador orientados para o auxílio na análise de dados qualitativos (Kelle, 1997) - permitem detetar, organizar, categorizar e anotar dados textuais e visuais. Não devendo ser confundidos com a própria análise de conteúdo, pois são “ferramentas, (...) catalisadores do processo de pesquisa (...)”, jamais substituindo “a criatividade, o bom senso e o olhar sociológico do pesquisador” (Teixeira e Becker, 2001: 110), trazem bastantes vantagens que podem ser úteis ao investigador: permitem economizar tempo e custos, tornam a análise mais eficiente (comparando com a sua homónima “manual”) e facilitam a manipulação de grandes quantidades de dados, aumentando a transparência e o rigor na análise, entre outras (Nico, 2011).¹¹⁷

Agruparam-se, então, as unidades de sentido/registo de cada texto por categorias, de acordo com os traços comuns, ao nível do significado dessas unidades e tendo por base o modelo de análise previamente definido a partir das leituras efetuadas e do conhecimento entretanto adquirido. Segundo Bardin, a categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (Bardin, 2009 [1977]). Essa caracterização resulta do cruzamento das categorias pré-estabelecidas fornecidas pelo modelo de análise com aquilo que se vê emergir do terreno, em que o título conceptual de cada categoria somente é definido no final da operação (Bardin, 2009 [1977]).¹¹⁸ Efetivamente, através da análise de conteúdo das

¹¹⁷ No entanto, há que acautelar algum deslumbramento que pode acontecer devido ao carácter muito “arrumado” dos dados: a aparente homogeneidade entre os métodos de análise de dados pode inibir a criatividade do investigador, ao criar a ilusão de maior objetividade. Por outro lado, é também possível que um excesso de quantificação dos dados qualitativos tenha como consequência uma perda da riqueza das narrativas, por excessiva fragmentação dos dados. análise de conteúdo com CAQDAS de que o investigador deve estar consciente, de forma a conseguir evitá-los ou minorá-los. São eles: i) pactuar com a ilusão biográfica, ii) fazer da entrevista o objeto de estudo, iii) substituir a análise pela codificação, iv) substituir a análise de conteúdo pela “demonstração de conteúdo”, v) utilizar o método indutivo em excesso na produção de teorias, vi) impor lógicas de causalidade e de quantificação onde estas não existem. (Nico, 2011).

¹¹⁸ Trata-se de um cruzamento entre procedimentos fechados e abertos/exploratórios, segundo a designação de Ghiglione e Matalon (1997 [1977]). Estes autores referem que “os procedimentos fechados são aqueles que fazem intervir categorias *pré-definidas* anteriormente à análise propriamente dita”, estando a análise associada a um quadro empírico ou teórico que a sustém e a partir do qual se formulam as questões da entrevista. Por seu lado, designam de procedimentos

primeiras entrevistas e *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens*, assistiu-se, com alguma perplexidade, à emergência de novos referentes, transformáveis em categorias, que se vieram juntar às categorias pré-definidas, resultantes do modelo teórico anteriormente construído.

5.3.4. Os contextos das narrações biográficas e da recolha dos *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens*

Como referido anteriormente, a seleção dos entrevistados foi feita, em cada um dos CNO contactados, pela equipa técnico-pedagógica, encarada como informante privilegiado, a quem foi solicitada a indicação de pessoas com o perfil definido que se tivessem destacado pelo seu excepcional desempenho durante o processo RVCC. O contacto com a equipa foi feito através de *email*, para o coordenador do CNO, e, na maioria dos casos, a escolha dos indivíduos foi realizada durante uma reunião de equipa. Foram enviados os contactos dos indivíduos selecionados, tendo, em sequencia, sido enviado um *email* a cada uma das pessoas em causa, explicando o que se pretendia, contextualizando o pedido na investigação em curso. Após troca de *emails*, seguiu-se telefonema e marcação da entrevista. Nalguns casos, os *portefólios* foram enviados por *email* previamente à entrevista, permitindo uma melhor preparação da mesma, noutros foram entregues em papel ou suporte digital no decorrer da entrevista.

As entrevistas foram realizadas no espaço temporal de cerca de 1 ano e meio, tendo a primeira sido realizada em Dezembro de 2010 e a última em Junho de 2012. Em todos os casos, o local foi combinado em conjunto com o entrevistado, tendo-se solicitado que fosse um local calmo, em que se pudesse conversar calmamente durante cerca de 1 hora e meia. Esta foi, de facto, a duração mais frequente das entrevistas realizadas, embora tenha havido duas exceções importantes: a primeira das entrevistas realizadas, foi continuada numa 2ª sessão (tendo as sessões, em conjunto, cerca de 3h); uma das entrevistas, tendo assumido, como veremos à frente, uma dimensão muito pessoal, durou cerca de 6 horas, embora, em termos de recolha gravada, tenha sido circunscrita a 1 hora.

Assim, de acordo com aquilo que cada entrevistado sugeriu, as entrevistas realizaram-se nas suas respetivas casas, nos seus locais de trabalho, em

abertos ou exploratórios “aqueles que não fazem intervir *categorias pré-definidas*, tendo por isso um carácter puramente exploratório (...) estando isenta de qualquer referência a um quadro teórico pré-estabelecido” (Ghiglione & Matalon, 1997 [1977]: 210).

cafés/restaurantes, numa biblioteca municipal, num Centro de Formação e no hotel onde a investigadora ficou alojada.

5.3.5. Estratégia de intervenção delineada para a realização das entrevistas

Para cada entrevista, foi utilizado um guião (em anexo) que operacionaliza, de alguma forma, as categorias e dimensões que constituem o modelo de análise. Foi realizada a gravação da conversa e tiradas algumas notas escritas. Embora todos os temas fossem introduzidos e abordados ao longo da entrevista, a ordem pela qual surgiram em cada entrevista foi diferente, respeitando-se o ritmo e a trajetória específica de cada interlocução. Assim, cada uma das 12 entrevistas é singular do ponto de vista da forma, mas também do conteúdo, assim como da relação estabelecida entre entrevistadora e entrevistado.

Tratando-se de uma narrativa sobre a história de vida, focada nas aprendizagens realizadas, a entrevista torna-se um momento de alguma intimidade entre duas pessoas. Em todos os casos tentou-se estabelecer uma relação empática, de abertura e de não julgamento, que terá contribuído para a fluidez da conversa que se verificou, permitindo a rememoração, a reflexão sobre acontecimentos marcantes do passado e a explicitação de relações entre pessoas, acontecimentos, contextos.¹¹⁹

5.4. Caracterização sumária dos entrevistados

Os entrevistados – 8 homens e 4 mulheres - têm entre 33 e 61 anos de idade. Residem, como já referido, em diferentes NUT II de Portugal continental: 3 na região de Lisboa e Vale do Tejo, 2 no Alentejo, 2 no Algarve, 3 na região Centro e 2 na região Norte. A maior parte deles reside em áreas urbanas de grande dimensão (Lisboa, Setúbal, Porto e Coimbra), havendo também residentes em cidades de média dimensão ou pequenas localidades.

¹¹⁹ Num dos casos, a entrevista enveredou por um caminho muito pessoal, dada a complexidade da história de vida em causa e o facto de a entrevista possibilitar uma situação semi-terapêutica, em que alguém que precisa de ser ouvido, é-o, de facto, com tempo. Por este facto, a conversa teve uma duração grande, e só parcialmente possibilitou a recolha de material para ser tratado na presente investigação. A parte mais pessoal fica com a entrevistada e a entrevistadora.

Quadro 5.2. Caracterização sumária dos entrevistados e das entrevistas

Nome	Idade	Ano de nascimento	Local de nascimento	Local de residência	Principal profissão	Escolaridade antes do processo RVCC	Data da Entrevista	Local da Entrevista
Orlando Vaz	62	1949	Alfama Lisboa	Chelas Lisboa	Reformado	4º ano	Dezembro 2010 e Fevereiro 2011	Cafetaria em Lisboa
Ana Alves	61	1951	Porto	Porto	Bancária reformada	Antigo 5º ano do liceu incompleto	Junho 2012	Cafetaria no Porto
Francisco Conceição	60	1951	Albergaria dos Fusos/Cuba	Alvito	Funcionário da Câmara Municipal do Alvito	Antigo 5º ano	Março 2011	Biblioteca Municipal do Alvito
Manuel Baião	53	1958	Viana do Alentejo	Viana do Alentejo	Desenhador/tipógrafo	Antigo 5º ano do liceu incompleto	Março 2011	Centro de Formação Profissional de Évora
Filomena	51	1960	Eiras Coimbra	Coimbra	Contabilista	6º ano	Fevereiro 2011	Hotel em Coimbra
Francisco Serrano	50	1961	Monte Gordo Vila Real de Santo António	Vila Real de Santo António	Bombeiro	8º ano	Agosto 2011	Quartel dos Bombeiros de Vila Real de Santo António
Manuel Ferreira	44	1967	Moçambique	Coimbra	Reparação de eletrodomésticos por conta própria	8º ano	Fevereiro 2011	Restaurante em Coimbra
José Miguel	45	1966	Trafaria Almada		Operário da Autoeuropa	7º ano	Janeiro 2011	Casa em Almada
Isabel Rodrigues	43	1968	Ponta da Piedade Almada	Coimbra	Administrativa (desempregada)	8º ano	Fevereiro 2011	Casa em Coimbra
Isabel Pinto	40	1972	Aguçadoura Póvoa de Varzim	Porto	Administrativa (desempregada)	9º ano	Junho 2012	Casa no Porto
José Carlos Branco	39	1972	Lisboa	Faro	Diretor da filial do Algarve da empresa BISERLIS	7º ano	Agosto 2011	Empresa em Faro
Carlos Cardinali	34	1977	Costa da Caparica Almada		Repositor Vendedor na Leroy Merlin	6º ano	Janeiro 2011	Cafetaria em Hipermercado na Pontinha

A escolaridade anterior à realização do processo RVCC é inferior ou igual a 9 anos de escolaridade. Todos detêm atualmente o 12º ano de escolaridade.

À exceção de uma das entrevistadas, todos os restantes entrevistados manifestaram vontade de que os seus nomes próprios e apelidos constassem neste trabalho. Assim, só um dos nomes aqui utilizado (Filomena) corresponde a um pseudónimo.

5.5. Calendários de vida dos entrevistados

Após a análise dos dados biográficos de cada um dos entrevistados, foi-lhes enviado um pequeno calendário de vida, situando no tempo alguns acontecimentos marcantes nas suas vidas, com o objetivo de confirmarem a fidedignidade dos elementos apresentados.

Como analisa Nico (2012), devido ao protagonismo recente da abordagem biográfica nas ciências sociais ¹²⁰, existe o perigo de a recolha e a análise dos dados qualitativos se tornarem demasiado *naïve*, “convidando entrevistado e entrevistador/investigador a embarcar acriticamente na coerência narrativa, mas eventualmente pouco reflexiva, que envolve os episódios de vida contados” (Nico, 2012: 3). No sentido de mitigar esta tendência e de atenuar a “ilusão ou ingenuidade biográficas”, a investigadora propõe a utilização de “estratégias metodológicas que privilegiam e respeitam a temporalidade dos acontecimentos, tanto quanto a reflexividade que a eles é dirigida pelos entrevistados. Uma delas é a “técnica mista composta pelo calendário de vida e pela entrevista biográfica” (*idem*).

No presente trabalho, os calendários de vida foram, no entanto, utilizados sem algumas das potencialidades que os tornam importantes instrumentos na análise biográfica.¹²¹ Serviram de orientador cronológico, ao cruzar as idades dos entrevistados, os acontecimentos biográficos e a época histórica em que se desenrolaram. Permitiram, também, uma aferição *a posteriori* dos candidatos relativamente aos dados extraídos dos seus relatos.

¹²⁰ Segundo Nico (2011), esse protagonismo passou pela *viragem narrativa* ou biográfica nas ciências sociais de que falam Chamberlayne e King (2000), pela emergência de uma *sociedade da entrevista*, conceito proposto por Atkinson e Silverman, 1997 e pela tese da individualização protagonizada, entre outros, por Beck (1992) e Giddens (1997 [1991]).

¹²¹ Embora não tenha sido esta a opção tomada no presente trabalho, julga-se de ressaltar as vantagens desta modalidade de utilização do calendário de vida que permite, assim, a relação entre a experiência individual e a identificação de momentos-chave, históricos ou individuais; melhora a relação entre entrevistado e entrevistador/ investigador, permite um entendimento holístico do fenómeno ao promover a interdependência dos relatos acerca dos vários eventos e permite regressar a eventos relatados em momentos diferentes da entrevista (Parry, *et al*, 1999).

Orlando Vaz, ou a arte do “desenrasca”

Desde aí nunca mais tive um serviço específico, fui nomeado o “tapa buracos”. Sempre que algum colega estava assoberbado com serviço na sua delegação, o Orlando lá ia dar uma mãozinha. (Orlando, 62 anos, reformado, PRA)

Nascido em Alfama, no final dos anos 40, é o mais velho dos entrevistados. É um homem afável, falador, com um apurado sentido de humor. Relata as histórias da sua infância em Alfama, destacando os episódios cómicos, mas também a pobreza, as dificuldades e a grande diferença na maneira de viver de então para agora. O início da sua vida de trabalho aos 11 anos e os sarilhos em que se via envolvido são paradigmáticos da vida dos miúdos lisboetas da classe trabalhadora, no início dos anos 60. A sua juventude – com pouco, a nível material mas com muito a nível humano – está também repleta de episódios engraçados e reveladores da sociedade da época.

A trabalhar desde os 11 anos de idade, Orlando terá uma vida profissional muito diversificada, passando pelos despachantes da zona ribeirinha de Lisboa, por empresas como a Jerónimo Martins e pela gestão da sua própria empresa. De todas estas experiências, que se cruzam com as que foi realizando a nível pessoal (casamento, filhos, netas), resulta uma série de aprendizagens que foi colocando sempre ao serviço da atividade subsequente na sua vida.

Com um gosto pela leitura que lhe vem dos tempos da infância em que ia buscar semanalmente os livros à carrinha da biblioteca itinerante da Gulbenkian que passava por Alfama, Orlando também gosta de escrever e fá-lo frequentemente agora que se reformou (compulsivamente). Por isso, o Processo RVCC foi para ele uma experiência muito gratificante, ao permitir-lhe escrever páginas e páginas de memórias da sua história de vida.

Ana Alves, que se apaixonou pelo amor

Lembro-me de andar com ele [o pai], pela mão, em todas as suas incursões nos cafés da cidade onde se reuniam os comerciantes: Progresso, Âncora d’Ouro, Zé Bota e água juntada aos copos que os amigos pagavam sempre, para não fazer a desfeita. No meio de pernas e ombros enormes e largos, ali eu de soquetes, vestido e cabelo com franja, sempre grave, séria e taciturna, bebendo com os olhos as conversas e comportamentos do meu Pai. (Ana, 61 anos, bancária reformada, PRA)

Filha de um comerciante do Porto, Ana conhecerá o conforto e os cuidados na infância e adolescência, mas também os constrangimentos sociais impostos às meninas e mulheres nos anos 60/70. Ávida de leituras e romances (gosto que lhe vem da avó, mas também das tertúlias que frequentava com o pai), *apaixonar-se-á pelo amor* (nas suas palavras), o que a fará casar contra vontade dos pais e desistir de um percurso escolar que tinha tudo para ser bem-sucedido.

A ausência de uma escolaridade mais prolongada será compensada pelo percurso profissional na Banca e nos Seguros que lhe proporcionará aprendizagens várias e uma progressão contínua na carreira. Intervirá sindicalmente, sem nunca deixar de alimentar o seu gosto pela leitura, pela poesia e pelas tertúlias.

Francisco Conceição, o coca-bichinhos

Quando entrei para o Seminário tinha 11 anos, lembro-me que fiquei numa camarata onde estavam 50 camas e onde dormíamos cerca de 50 alunos no 1º andar. Na 1ª noite não dormi, apenas chorei baixinho, porque me faltava a minha mãe e era tudo muito diferente. (Francisco C., 60 anos, funcionário público, PRA)

Na vida de Francisco C., alentejano do Alvito, a religião tem uma enorme importância. Filho de pais analfabetos, depois de ter frequentado a escola primária (da qual guarda muito boas recordações – sobretudo pela ligação, mantida até hoje, com a professora primária), entra no Seminário de Beja, de onde sairá porque, apesar de religioso e aplicado, a sua vocação não era ser padre.

A sua vocação dirige-se à compreensão do funcionamento de mecanismos complexos de todo o tipo de maquinas, que, desde a infância, monta e desmonta. Prejudicado no exame do antigo 5º ano de liceu, não o consegue concluir, iniciando a vida profissional à qual aliará uma dimensão cívica de intervenção religiosa

Manuel Baião, Cinema Paraíso à portuguesa

Houve coisas que me fizeram muito bem escrever. Há aí histórias de que agora já falo com alguma naturalidade mas foi a primeira vez que pus por escrito e que assumi publicamente (Manuel B., 53 anos, desenhador, Entrevista)

Calmo, pausado no discurso, muito claro na reflexão, Manuel B. reside desde sempre no Alentejo. Natural de Viana do Alentejo, oriundo de uma família tradicional em que o pai

mandava e a mãe obedecia, Manuel B. será sempre muito marcado pela figura paternal (e patriarcal) do pai, um artista, dominador, que gostava das coisas feitas à sua maneira. Iniciará a sua vida de trabalho na adolescência, com o pai, ajudando-o nos seus vários negócios, entre os quais se contará a gestão do Cine Teatro de Viana do Alentejo, no qual desempenhará, entre outras, a função de projetor dos filmes.

A profissão de desenhador ocupará muitos anos da sua vida, quer como funcionário municipal, como empregado por conta d'outrem e à frente da sua própria empresa. O gosto pelo património histórico nacional será uma consequência dessas vivências profissionais e também da sensibilidade artística que lhe vem da infância.

O processo RVCC revelar-se-á, para ele, um espaço privilegiado de expansão pessoal, colocando muitas coisas em perspetiva e proporcionando-lhe a escrita, cuidada e detalhada e atravessada pelo espírito crítico, da sua vida.

Filomena, uma história de ambição para romper com uma vida dura

“A minha mãe [queria-nos] era mais para ajudar na casa (...) Nós não tínhamos vida própria, praticamente. (...) Não foi fácil a nossa infância.” (Filomena, 51 anos, contabilista, Entrevista)

Nascida numa aldeia perto de Coimbra, terceira filha numa família de sete, Filomena teve uma infância difícil mas em que conseguiu compatibilizar sucesso escolar e trabalho doméstico duro. Até a mãe não lho permitir mais. Após o 2º ano do então ciclo preparatório (realizado através da telescola) e apesar das boas notas que a tornariam um dos apoios da professora, começará a trabalhar aos 14 anos numa fábrica têxtil.

O gosto pela escola, pela aprendizagem e a “ambição” fazem com que a ela retorne, à noite, mas o casamento e o nascimento da primeira filha dificultam a conclusão do então 5º ano dos liceus. Impedida a progressão na escola, Filomena abraçará vários desafios sucessivos na sua vida profissional, à medida que vai provando, aos que a rodeiam, a sua capacidade de adquirir rapidamente as competências necessárias para o exercício de cada função.

O empenhamento profissional não a faz, no entanto, esquecer o percurso escolar precocemente interrompido, e o processo RVCC surge como uma boa oportunidade de voltar àquilo que, apesar de contrariada pela mãe, sempre gostou de fazer: estudar. E é isso que quer voltar a fazer no futuro, depois de terminados os estudos superiores das filhas.

Francisco Serrano, o bombeiro

“Tudo começou ali” [referindo-se ao que hoje é e à sua entrada nos Bombeiros]
(Francisco S., 50 anos, bombeiro, Entrevista)

Francisco S. é natural de Monte-Gordo, pequena aldeia de pescadores que passará, nos anos 60, a destino turístico. O seu percurso escolar, mediano, é feito nesta povoação e na cidade vizinha de Vila Real de Santo António, onde sentirá na pele a desorganização temporária do sistema de ensino no imediato pós-25 de Abril.

Mas será a sua entrada nos Bombeiros de Vila Real de Santo António que determinará muito do que hoje é. Aqui irá moldar a sua personalidade e desenvolver competências variadas (através da frequência de muitos cursos de formação e da realização de muitos momentos avaliativos para passagem de grau, desafios que o levam a desenvolver particularmente as capacidades de gerir pessoas e de falar em público). A sua identidade profissional de bombeiro parece, de facto, na sua narrativa de vida, corresponder à sua identidade como pessoa.

Manuel Ferreira e o desafio da autoaprendizagem para melhorar o desempenho profissional

“Gosto e adoro a profissão que exerço mas gosto mais ainda quando esta me reserva desafios, é nestes momentos que recorro a todos os conhecimentos e tento encontrar a razão do porquê e enquanto não a encontro não descanso até o conseguir (...) É de uma sensação e sabor a VITÓRIA tão boa.” (Manuel F., 44 anos, técnico de reparação de eletrodomésticos, PRA)

Natural de Moçambique, de onde veio depois da descolonização, Manuel F. passará, com a mãe e irmãs, o tormento da vida dos “retornados”, saltitando por várias moradas em diferentes regiões do país. Estranhando o clima, passará muito frio na escola mas a ela se adaptará, sendo bom aluno. No entanto, a escola tardava em dar-lhe aquilo que sentia como mais premente nos anos da adolescência, a sua independência económica.

Por isso, deixa a escola mas não a aprendizagem. Essa continuará sempre, sob a forma de ações de formação a que se vai sistematicamente propondo, ou através da

permanente autoformação (em manuais e na *internet*), o que o leva a um desenvolvimento de competências cada vez mais completo nas suas áreas profissionais de eleição, a reparação de eletrodomésticos e a refrigeração.

José Miguel, e a importância da formação no trabalho

A escola ficava em Almada, eu não estava habituado a andar de autocarro e depois fui para uma escola onde não tinha amigos. Saí da escola com o 8º ano incompleto. (José Miguel, 45 anos, operário, PRA)

Nascido na zona da Trafaria, na margem sul do Tejo, José Miguel identifica-se com aquela terra. Relata na sua história de vida uma infância passada *debaixo das saias da mãe*, por ter sido uma criança frágil e doente. Demasiado protegido, começará a dar o salto para fora de casa na adolescência, com a tropa, através da intervenção política na sua freguesia e com a atividade nos escuteiros que permanecerá até hoje. Da escola recorda sobretudo as aulas de educação visual, que lhe deram a mostrar um mundo novo e desconhecido, o da arte. A saída precoce da escola deveu-se a uma multiplicidade de fatores, aos quais não é estranha a desadaptação à escola secundária, demasiado distante do seu mundo de criança e adolescente na Trafaria.

É no seu contexto profissional, como empregado da Autoeuropa, que José Miguel vai desenvolver muitas competências, através da frequência de ações de formação extensas e em diferentes áreas, proporcionadas por esta multinacional, nomeadamente aquando da sua fase de implantação em Portugal. A lógica da organização do trabalho naquela moderna unidade industrial moldará a sua relação com a aprendizagem.

Isabel Rodrigues e a sede de conhecimento

Eu tenho consciência de que quanto mais sei, mais sei que nada sei, e tenho uma admiração pelo saber. Essa herança deve-se precisamente a não o ter tido, é como aquela pessoa que foi pobre toda a vida e quando rico chama-se o novo-rico, sobe-lhe à cabeça e quer ter o melhor carro do bairro, quer ter a melhor roupa de marca, e eu aconteceu-me isso em relação ao saber, como eu não tive, é quase como se tivesse adquirido esse direito de querer saber. O conhecimento está disponível para todos e nós só precisamos realmente de estar dispostos a recebê-lo e a bebê-lo. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada)

na altura, PRA)

Isabel R. teve uma infância triste e desprotegida que a levou à institucionalização com apenas 10 anos de idade. A falta de afeto e de proteção foram muito graves e marcantes, sobretudo quando vivia com familiares, mas também nas várias instituições religiosas pelas quais foi passando.

A vontade de sair desses meios claustrofóbicos, controladores e muito conservadores, leva-a a casar aos 17 anos, grávida. O casamento dura pouco, fica sozinha com a filha, procurando, por todos os meios, que a ela não falte o que lhe faltou na infância. A sua vida torna-se uma jornada de luta por melhores condições de vida, por conseguir entender-se, como mulher sozinha e sem família, numa sociedade burocratizada em que, aos poucos e aprendendo com os erros, se vai conseguindo orientar e desenvolver.

Continua só depois do nascimento da segunda filha. A luta diária que a leva a uma evolução profissional rápida não lhe dá espaço para desenvolver aquilo que só surgirá quando da realização do processo RVCC: o gosto pela leitura. Não a leitura lúdica mas aquela que lhe permite aprender mais sobre o mundo que a rodeia, sobretudo aos níveis social, político e económico. A leitura é ávida e as aprendizagens feitas num crescendo surpreendente. É também o retorno à escola que a leva a entrar no mundo da *internet*, com o qual muito rapidamente se familiariza e que funciona para ela como motor de busca de conhecimento e aprendizagem, assim como de troca de ideias com outros sobre o estado do mundo, a necessidade urgente de mudança e a perversidade de toda e qualquer religião.

José Carlos Branco, e o trabalho no centro da vida

“Abandonei mesmo porque me apeteceu ir trabalhar e ponto final. Os meus pais tentaram demover-me para eu voltar novamente... mas eu não quis. Penso que todos os jovens naquela altura queriam ir trabalhar, não sei porquê.” (José Carlos, 39 anos, diretor de empresa, Entrevista)

Nascido em Lisboa, numa família modesta mas que lhe proporcionou o necessário, José Carlos interromperá um percurso escolar bem-sucedido por vontade de independência, de ter algum dinheiro nos bolsos para gastar com os amigos. O que, reflete ele, aconteceu a muitos da sua geração. Arrepende-se disso, mas considera que colmatou essa lacuna com a experiência adquirida nos contextos profissionais em que se integrou

ao longo da sua vida e dos quais absorveu sempre o máximo de saberes e competências.

Será, efetivamente, na vida profissional que o gosto pela aprendizagem e pelos desafios entrarão de forma premente na sua vida. Tentará sempre progredir, de etapa em etapa, acumulando e potenciando conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, aceitando desafios que implicam mudança de cidade e deslocações ao estrangeiro. Assim, iniciado o percurso profissional como aprendiz de mecânico, encontra-se atualmente como gestor responsável da filial de Faro de uma empresa internacional.

Isabel Pinto, *a menina do mar*

“Em nossa casa sem ser a Bíblia, não tínhamos livros, e eu adorava e adoro ler, é algo que me faz muita falta, eu conseguia os meus livros através das bibliotecas itinerantes, eu selecionava muito livros e depois pensava eu não posso levar tantos... “ (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, Entrevista)

Nascida na aldeia da Aguçadoura, perto da Póvoa de Varzim, Isabel P. terá uma infância muito ligada ao mar. A sua família é pobre, passam dificuldades, pelo que a progressão dos estudos desta boa aluna só será possível pela intervenção da sua professora primária. É ela que lhe proporcionará os meios (logísticos e financeiros) para frequentar o ciclo preparatório e o liceu na Póvoa. Isabel P. corresponderá sempre, com boas notas e empenho, até à altura em que a falta de dinheiro, a dependência de outros e a desadaptação ao ambiente social da escola secundária falam mais alto. Quer ser independente, quer ter o seu dinheiro, não quer passar vergonhas por não ter o que vestir e calçar.

A oportunidade surge sob a forma de uma viagem ao Canadá, onde está a irmã mais velha, e onde ela irá ficar uns anos, trabalhando e conseguindo a sua tão ambicionada independência. Profissionalmente, trabalhará sempre na área da Saúde, e desenvolverá competências várias nessa área, que seria, ela sabe, aquela que seguiria se tivesse continuado a estudar.

Carlos Cardinali

Eu, a minha mãe, o meu pai e o meu irmão fomos morar para a Costa de Caparica

tinha eu cerca de 4 anos, até aí vivíamos por várias terras do país, éramos saltimbancos, uma família circense que vivia com grandes dificuldades económicas. Eu pertença a uma família circense, Cardinali, da qual me orgulho bastante. (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, PRA)

Carlos pertence à família dos Cardinali, artistas de circo. Orgulha-se disso. Mas nem sempre foi fácil. Houve um tempo, quando era miúdo, em que era difícil ter esse atributo colado à pele. E ele queria ser visto por si próprio, por aquilo que valia.

Natural da Costa da Caparica (pai artista de circo e grande bebedor, mãe não oriunda do universo circense mas a este ligada pelo casamento), Carlos não terá em casa um ambiente muito estável, mas encontrará na escola um meio em que se sente bem e em que é capaz de ser muito competente.

Mas a escola, essa, não vai ser capaz de o guardar. Apesar do papel importante da professora primária e dos professores da preparatória. A transição para o ensino secundário deste bom aluno e a sua entrada numa escola longe de casa, com gente de “outro meio social”, serão fatais na sua trajetória escolar, que terminará com a reprovação – por faltas – no 7º ano de escolaridade. Ironia das ironias, a ida para esta escola está diretamente ligada à composição que escreveu e que foi enviada ao ministro da Educação pedindo que a escola preparatória que frequentava não recebesse turmas do secundário...

A um período de grande empenhamento desportivo, seguem-se experiências de trabalho duras, a mais longa das quais na Fábrica Faurência, ligada à Autoeuropa. A realização do processo RVCC, primeiro de nível básico para obtenção do 9º ano, em seguida de nível secundário, abre-lhe portas ao nível de qualificações e de autoestima, permitindo-lhe deixar a fábrica e começar a trabalhar na Leroy-Merlin.

Discreto mas determinado, Carlos centra as suas atenções e esforços nos filhos e no seu clube, o Sporting.

5.6. Em síntese

Neste capítulo V entrámos no nosso objeto de estudo mais específico, a análise das aprendizagens realizadas, sobretudo ao nível da literacia, por 12 adultos portugueses, nos diferentes contextos formais, não formais e informais pelos quais passaram ao longo das suas vidas. Foram apresentadas as principais questões que nortearam a pesquisa, nomeadamente a compreensão, a um nível micro, da forma como se desenrolam os processos de aprendizagem e a aquisição de competências de literacia, e como se

formam as disposições durante a socialização que acontece nesses vários contextos de vida. Em sequência, apresentou-se o modelo de análise e o conjunto de categorias temáticas que pretendemos explorar no sentido de dar resposta às nossas interrogações.

Em termos práticos, apresentou-se também uma série de questões muito concretas que se colocaram à investigadora no âmbito da abordagem biográfica levada a cabo. Questões que se prendem com a seleção dos sujeitos, a constituição do *corpus* (que integra dois tipos diferentes de materiais – as transcrições das entrevistas e as autobiografias integradas nos *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens*) e respetiva análise de conteúdo com recurso ao programa MaxQda, assim como com algumas considerações decorrentes das entrevistas e seus contextos de realização.

No final deste capítulo caracterizaram-se, de forma ainda sumária, os 12 entrevistados - e, utilizando os calendários de vida, procedeu-se à sua apresentação individual.

CAPITULO VI RESULTADOS, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA

*Venho da terra assombrada,
do ventre de minha mãe;
não pretendo roubar nada
nem fazer mal a ninguém.*

*Só quero o que me é devido
por me trazerem aqui,
que eu nem sequer fui ouvido
no acto de que nasci.*

*Trago boca para comer
e olhos para desejar.
Com licença, quero passar,
tenho pressa de viver.
Com licença! Com licença!
Que a vida é água a correr.
Venho do fundo do tempo;
não tenho tempo a perder.*

(...)

António Gedeão, Fala do Homem Nascido, 1958

Terminámos o capítulo anterior com uma apresentação dos 12 entrevistados, baseada nos seus calendários de vida. Neste capítulo serão apresentados os resultados da análise de conteúdo dos dois tipos de materiais (por entrevistado) que constituem o *corpus* recolhido – as transcrições das entrevistas e os *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens*, num total de 24 documentos. A análise desses materiais foi estruturada por contextos de vida e, dentro de cada um dos contextos, pelas categorias temáticas apresentadas no *Quadro 5.2. Caracterização sumária dos entrevistados*. Procedeu-se a uma análise interpretativa dos elementos recolhidos à luz das questões colocadas no modelo de análise.

Neste capítulo dá-se voz a 12 pessoas que passaram por uma experiência que lhes foi muito grata, o processo RVCC, por lhes ter permitido um reconhecimento por parte de outros (nomeadamente a nível institucional) mas também um autorreconhecimento do percurso de aquisição de competências feito durante anos, depois da saída da escola.

6.1. O contexto familiar

Ao longo da história da sociologia, a fase inicial da vida das pessoas foi sempre considerada fulcral ao nível da sua construção social, aquela que, por ser precoce e inaugural, tem efeitos mais estruturadores do indivíduo. Segundo Durkheim, a infância corresponde a uma etapa primordial da vida dos indivíduos e das sociedades pois é então que, através da educação, se “forma no indivíduo o ser social” (Durkheim, 2011). Para este pai fundador da sociologia, humanizar/socializar cada indivíduo, através da aprendizagem dos deveres e regras do coletivo em que nasce, é assegurar o ajustamento do ser individual à sociedade, condição para a existência humana e para o progresso social. A escola e a família são as instituições que desempenham no modelo funcionalista estas relevantes funções educativas e integradoras, estando a forma como desempenham o seu papel dependente do estágio de desenvolvimento socio-histórico das sociedades.

Bourdieu (1997 [1980]) introduz na sua análise da socialização a questão das desigualdades e a noção de que estas têm a função de manter um *status quo* social com vantagens para alguns e desvantagens para muitos. A função da socialização é, segundo o sociólogo francês, a de transmitir às crianças, em cada grupo social, um *habitus* específico, entendido como conjunto de disposições, de maneiras de pensar, de sentir, de se comportar, socialmente constituído e incorporado pelos indivíduos. O tipo de socialização exercido sobre cada criança depende, assim, da sua posição social/do seu grupo de origem, e determina esse conjunto coeso de disposições que ela incorpora, sem disso ter consciência, para o resto da vida. Berger e Luckmann (2010 [1966]) e Lahire (1998, 2004, 2005a, 2005b [2002]) contrapõem visões mais dinâmicas da socialização. Os primeiros consideram que os processos de socialização são múltiplos e contraditórios, inacabáveis, e que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Embora não coloquem em dúvida os elementos constitutivos do indivíduo adquiridos na infância, chamam a atenção para o carácter não determinístico da socialização, e para as possibilidades de transformações identitárias ao longo da existência humana (Berger e Luckmann, 2010 [1966]). Lahire, por sua vez, desmonta o conceito de *habitus*, propondo antes uma análise do património de disposições que, ao contrário do todo coeso e inflexível que é o *habitus*, podem coexistir, diversas e contraditórias, nos vários contextos de vida nos quais se movem os indivíduos.

Tendo em conta o que atrás acabou de ser explicitado, procurou analisar-se o papel que as fases iniciais da vida desempenharam na construção de cada um dos

entrevistados, pelo que se abriu espaço, durante as entrevistas, para a narrativa da infância e da adolescência, da vida familiar, da relação com pais e irmãos. Aceitou-se o repto de Lahire (2008a) de pesquisar empiricamente estas fases da vida, estudando os processos de socialização/interiorização das relações de poder na família, das disposições culturais-cognitivas e de quadros de valores culturais/morais. Atendeu-se também aos fenómenos de transferibilidade das disposições (mentais e comportamentais) de um universo para outro (da família à escola ou grupo de pares, da escola à família) ou de tensão entre disposições contraditórias resultantes de quadros socializadores parcialmente ou totalmente incompatíveis.

Começou-se, então, pelo início de cada história de vida e assistiu-se ao relato da sequência temporal no decurso da qual cada um dos nossos entrevistados é “induzido a tomar parte da dialética da sociedade” (Berger e Luckmann, 2010 [1966]: 137). Esse processo de interiorização do mundo realiza-se através da socialização, que estes autores definem como “a completa e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um sector da mesma” (*idem*: 138). A primeira fase deste processo corresponde à socialização primária, que acontece nos primeiros anos de vida e que produz efeitos indeléveis nos indivíduos, uma vez que consiste na imersão da criança num mundo social que ela apreende, não como um universo possível entre outros, mas como o mundo, o único mundo existente e concebível. É esse mundo que lhe serve de referência para a objetivação do mundo exterior e para a sua ordenação através da linguagem (Berger e Luckmann, 2010, 140).

Personagens fundamentais dessa imersão são os pais (ou pessoas que desempenhem esse papel), cuja visão do mundo, valores e disposições constituirão esse universo inicial único da criança, filtrando o mundo social que lhe é apresentado. É por isso que se começará por estes “mediadores da realidade” (*idem*: 147), ouvindo a forma como os seus filhos os retratam.

6.1.1. A escolaridade dos pais

Analisando as referências feitas pelos entrevistados à escolaridade dos pais, podemos concluir que, na maioria dos casos, o pai e a mãe têm/tinham menos escolaridade do que os filhos no final do seu percurso escolar. Esta conclusão era expectável, dado o défice de escolarização ainda atual da população portuguesa e os elevados níveis de analfabetismo que existiam há algumas décadas atrás, assim como a progressão que tem vindo a ser registada a este respeito na sociedade portuguesa. Nos casos de Filomena, Orlando, Manuel B., Isabel P. e Ana, os pais têm mais escolaridade que as

mães, e apenas no caso de Carlos (não por acaso, o mais novo dos entrevistados) a mãe é mais escolarizada que o pai, sendo até (é a única exceção) mais escolarizada do que o filho, antes de ele ter realizado o processo RVCC. Os pais de José Carlos, José Miguel e Manuel F. têm, ambos, a antiga 4ª classe, e os de Francisco S. e Francisco C. são/eram analfabetos. Sobre os pais de Isabel R., dadas as características singulares da sua infância, não temos indicação da escolaridade.

É de registar o facto de em casa de Francisco S., onde este residia com pai e mãe analfabetos, viver também a avó *que sabia ler e escrever* (Francisco S., 50 anos, bombeiro, Entrevista), tendo aprendido *na pensão espanhola, onde trabalhava, com pessoas que na altura vinham passar férias para aí [Monte-Gordo] e tinham um poder económico muito grande (idem)*. Daí que Francisco S. se recorde *de ela receber carta cada vez que havia eleições para o governo, Estado Novo, na altura, ela recebia uma carta para ir votar (idem)*.

Duas entrevistadas, Filomena e Isabel P., partilham a circunstância familiar de terem pai escolarizado (por quem demonstram muito afeto, uma vez que era mais terno do que a mãe no trato com elas) e mãe analfabeta (mais severa, rígida, pouco carinhosa e avessa aos estudos das filhas). Segundo Filomena, enquanto o pai *sabe ler e escrever, gosta de ler e tem um bocado de cultura apesar de ser uma pessoa do meio rural, a mãe nunca foi de estudar, nunca a deixaram estudar, não sabe mesmo nada* (Filomena, 51 anos, contabilista, Entrevista). Ao contrário do pai, que fez a 4ª classe e só depois aprendeu uma profissão, a mãe de Isabel P. *foi forçada a crescer muito rápido e com uma infância perdida, infelizmente nem à escola foi. Algo que ela teria gostado muito. Ainda hoje diz que a maior tristeza que tem é não saber ler nem escrever...Ainda se falou em escola para idosos, mas agora, aos 75 anos, os “nervos” não deixam decorar nada* (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA).

A mãe de Carlos é a única mãe com escolaridade superior à do marido, contrariando a vontade da família e saindo do seu meio para entrar no mundo circense: *tinha o 5º ano antigo, uma escolaridade razoável, o meu pai não, o meu pai era artista de circo e sabe que os artistas de circo...* (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, Entrevista)

6.1.2. A Profissão dos pais

No que diz respeito à profissão dos pais dos entrevistados, encontramos um leque de profissões manuais e operárias, muito ligadas à região onde viviam.

Começando pelo Norte, encontramos na cidade do Porto um talhante, o pai de Ana: *A mesa farta e a escola tinham por base o talho do meu pai: levantava-se às 5h da*

manhã para ir trabalhar nele e, como resquícios do que lhe aprendi, deslumbro a minha filha por não me deixar enganar nunca num talho (Ana, 61 anos, bancária reformada, PRA). Perto da Póvoa, na aldeia da Aguçadoura, o pai de Isabel P. *começou como sapateiro, mas depois não correu muito bem, emigrou, e depois quando voltou para Portugal continuou na parte da construção civil e depois continuou com um ordenado pequeníssimo, um salário muito pequenino...* (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, Entrevista).

Na região Centro, em Coimbra, depois de vir de Moçambique, de onde era natural, o pai de Manuel F. era funcionário da CIMPOR. Ali perto, em Eiras, o pai de Filomena era *empregado fabril e trabalhava em casa como alfaiate* (Filomena, 51 anos, contabilista, Entrevista)

Em Lisboa, o pai de Orlando era fragateiro: (...) *era um dos tripulantes daqueles barcos à vela que faziam a travessia do Tejo* (Orlando, 62 anos, reformado, Entrevista), *a fragata sulcava as águas, umas vezes calmas, outras vezes revoltas e tumultuosas do rio Tejo, ligando as margens norte e sul* (Orlando, 62 anos, reformado, PRA). Natural de Ovar, *veio para Lisboa, aos 12 anos, para servir como moço de uma fragata (idem)*. José Carlos, entrevistado em Faro, onde reside, vivia com os pais em Lisboa.

Na margem sul do Tejo, encontra-se, por sua vez, um bombeiro da Trafaria - o pai de José Miguel - e um artista de circo, da família Cardinali, o pai de Carlos. *Eles na altura faziam um pouco de tudo, um pouco de trapezista, palhaço, faziam tudo um pouco* (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, Entrevista). Embora já tivesse deixado a vida mais itinerante, tendo-se fixado na Costa de Caparica, *ele era convidado de vez em quando para fazer espetáculos, alternando com uns biscates, uma obra, alguém que precisava duma pintura numa casa, esse tipo de trabalho (idem)*. Este pai desenraizado da vida do circo, também nunca se integrará social e profissionalmente fora dele. No seu estudo sobre as comunidades circenses portuguesas, Afonso (2002) refere a desadaptação sentida pelos artistas do circo quando fora do mundo circense, pois as aptidões adquiridas naquele contexto têm muito pouco valor no mercado de trabalho. Refere exatamente situações como a do pai de Carlos, em que “as pessoas de circo podem desempenhar trabalhos desqualificados e mal pagos que os farão perder o prestígio que, apesar de tudo o estatuto de artista lhes confere” (Afonso, 2002: 113).

No Alentejo, Manuel B. era filho do “Zico”, *um pequeno comerciante, [por sua vez] filho do “Vilalva”, taberneiro, negociante de sementes e de tudo donde pudesse tirar algum lucro* (Manuel B., 53 anos, desenhador, PRA). Entre outras coisas, era proprietário do cineteatro de Viana do Alentejo: *o cineteatro lá da vila era dos meus pais e eu sempre lá trabalhei* (Manuel B., 53 anos, desenhador, Entrevista). Ali relativamente próximo, no Alvito, o

pai de Francisco C. era trabalhador rural.

Mais a sul, em Monte-Gordo, o pai de Francisco S. era pescador: *O meu pai andava no mar, nessas embarcações que faziam a costa e depois eu tive conhecimento que faziam 3, 4 meses no mar... era a pesca de sardinha* (Francisco S., 50 anos, bombeiro, Entrevista).

6.1.3. A Profissão das mães

Entre as mães dos entrevistados prevalecem as domésticas, as mais necessitadas recorrendo a “biscates” para ajudarem a compor o parco orçamento familiar.

Continuando a seguir a distribuição geográfica, encontramos no Norte a mãe de Ana, *tradicional dona de casa* (Ana, 61 anos, bancária reformada, PRA) e a mãe de Isabel P., também doméstica, que tinha sido *criada de servir e desde muito pequena começou a trabalhar em casas de pessoas consideradas ricas, não pelo dinheiro que tinham, mas pelas terras que possuíam*, tendo nascido *num berço muito pobre* (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA). *Era o tipo de mulher que se o marido trabalhava ela também tinha que ajudar para que o essencial nunca faltasse em casa (idem)*. Tendo aprendido em jovem a matar porcos, fazia também disso uma ocupação remunerada, o que, segundo a filha, *decididamente não é para qualquer pessoa. (...)* *Ficou a minha mãe com a tarefa de tratar da saúde dos porcos. Ela tinha uma faca e um punhal próprios para realizar essa cerimónia macabra. (idem)*

Na região Centro, a mãe de Manuel F., vinda no pós-25 de Abril-de Moçambique, onde chegou a trabalhar por pouco tempo num hotel que deixou quando *começaram a nascer os filhos* (Manuel F., 44 anos, técnico de reparação de eletrodomésticos, PRA), era doméstica. A mãe de Filomena era empregada fabril, mas também trabalhava na agricultura em terras de outras pessoas ou alugadas.

No bairro de Alfama, nos anos 50, a Florência, como carinhosamente lhe chama o filho Orlando, *era doméstica mas vendia também à porta no vão da escada, tinha o negócio de vender legumes e fruta que era para ajudar o ordenado do meu pai, fragateiro* (Orlando, 62 anos, reformado, Entrevista). Também domésticas eram as mães de Carlos e José Miguel: a primeira, casada com um artista de circo, ajudava também nas tarefas relacionadas com o circo, a segunda ainda hoje *toma conta de pessoas com idade e pouca mobilidade* (José Miguel, 45 anos, operário, PRA). A mãe de José Carlos, que foi entrevistado em Faro, era, então, doméstica em Lisboa.

No Alentejo, como afirma Manuel B., a sua mãe *era e é aquilo que se chama uma doméstica. Era assim: casam e o homem é que manda. Digamos que a minha mãe se*

emancipou do meu pai quando ele morreu. (Manuel B., 53 anos, desenhador, Entrevista). A mãe de Francisco C., por sua vez, trabalhava no campo com o marido, praticando uma agricultura de subsistência: *Lembro-me da minha mãe vender lá as hortaliças que cultivava na horta.* (Francisco C., 60 anos, funcionário público, PRA)

Na região da indústria conserveira, Vila Real de Santo António, a mãe de Francisco S. era uma das muitas operárias conserveiras da região.

6.1.4. Família e socialização primária

Avançando na procura do universo inicial de vida dos entrevistados, analisaram-se as formas de estar em família, as relações com os pais e irmãos, as condições materiais de existência. É que durante esta fase, não há possibilidade de escolha, “temos de nos arranjar com os pais que o destino nos deu” (Berger e Luckmann, 2010 [1966]: 142), e interiorizamos a sua realidade específica como a única realidade. Os autores consideram que este *tomar da parte pelo todo* é “o mais importante embuste a que a sociedade submete o indivíduo, ou seja, fazer parecer necessidade o que de facto é um amontoado de contingências, tornando assim significativo o acidente que é o seu nascimento” (*idem*: 143). Durante esta socialização primária as relações e condições iniciais vão influir no processo de construção da identidade individual, “processo dialético entre a identificação pelos outros e a autoidentificação, entre a identidade atribuída de modo objetivo e a identidade apropriada de modo subjetivo” (*idem*: 140). Os conteúdos aprendidos durante a socialização primária variam, sendo centrais a linguagem e os esquemas de interpretação da realidade.

Relativamente às condições materiais de existência, a maioria dos entrevistados relata dificuldades económicas, a precariedade da casa de família.

Vivíamos numa casa onde não havia casa de banho, havia uma chamada pia que ficava na cozinha e era dividida por uma cortina, (...) para tomar banho tomávamos banho no tanque de lavar a roupa, havia pouca privacidade, quando a gente olha para trás pensamos no que é que isso era, eu tive o privilégio de ter nascido numa altura que nem havia papel higiénico, tive o privilégio de acompanhar toda esta evolução, vamos acompanhando toda a evolução que o mundo foi tendo ao longo destes anos. (Orlando, 62 anos, reformado, Entrevista)

Eu ainda sou do tempo de não haver casa de banho dentro de casa, eu tinha para aí os meus 7 anos (...), depois resolveu-se fazer as obras em casa para ter a casa de banho, porque tínhamos de tomar banho naqueles alguidares de zinco, tinha-se

de aquecer a água numa panela, que demorava imenso tempo a aquecer, lavava-se a mais velha, depois lavava-se o outro a seguir, e depois com jeitinho ainda dava para outro. (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

Às vezes eu tinha vergonha de me ajoelhar na missa porque tinha a sola dos sapatos todas rotas, punha um pé em cima do outro para não se ver, mas isto é autêntico (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, Entrevista)

Quando eu era criança vivíamos tempos difíceis, tínhamos que ter algum engenho para fabricarmos os nossos brinquedos. (José Miguel, 45 anos, operário, PRA)

Eu, a minha mãe, o meu pai e o meu irmão fomos morar para a Costa de Caparica tinha eu cerca de 4 anos, até aí vivíamos por várias terras do país, éramos saltimbancos, uma família circense que vivia com grandes dificuldades económicas. Eu pertenço a uma família circense, Cardinali, da qual me orgulho bastante. É uma família de origem italiana, da qual tento saber mais sobre o seu grande historial, posso dizer que se trata de uma das dez maiores famílias europeias. (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, PRA)

(...) com bastante sacrifício, vivemos com muita dificuldade, não tendo o mínimo das condições básicas de higiene. Foram tempos difíceis de muita mágoa, dor, sofrimento e saudade. Nestes tempos recorriamos diversas vezes à Cruz Vermelha Portuguesa, em busca de roupas e agasalhos para que nos preveníssemos dos Invernos muito frios. (Manuel F., 44 anos, técnico de reparação de eletrodomésticos, PRA)

(...) quando queria comprar qualquer coisa apercebia-me que não o podia fazer por não ter dinheiro, visto nunca ter recebido a mesada que era habitual os pais darem aos filhos. (Manuel F., 44 anos, técnico de reparação de eletrodomésticos, PRA)

Nós não tínhamos água canalizada. Íamos à ribeira com botas de borracha, aquilo fazia uma pontezinha e era debaixo da ponte, para não apanharmos chuva, a lavar (...). Nós já não deixámos que os mais novos passassem o que nós passámos. Nós as 3 mais velhas fomos as mais sacrificadas. (Filomena, 51 anos, contabilista, Entrevista)

Mas, se essas dificuldades são comuns, a recordação da infância assume

nuances significativas entre os entrevistados. Por um lado, um conjunto de entrevistados retrata com saudade e de um modo quase idílico essa pobreza, que era acompanhada de amor, carinho e respeito. É o caso de Orlando Vaz, de Francisco S. e de Isabel P. As dificuldades pelas quais passavam são até encaradas atualmente como histórias curiosas de relatar:

As noites passadas à lareira, à luz da candeia de azeite ou do candeeiro de petróleo, ali os meus pais contavam fábulas e histórias de encantar. Tive uma infância fantástica. (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

Há infâncias igualmente pobres, mas menos idílicas. Nelas, os entrevistados relatam situações de injustiça, falta de amor e atenção por parte de um dos progenitores, tendo o outro, no entanto, restaurado o equilíbrio, por compensação. Curiosamente, as entrevistadas recordam com mais mágoa as mães e os entrevistados os pais.

A minha mãe foi sempre mais fria para nós. Nós víamos (eu posso dizer isto, não sei se me vou conseguir explicar), nós víamos mais amor do lado do meu pai, apesar de ele não o demonstrar, do que propriamente da minha mãe. A minha mãe era aquela pessoa muito fria que chegava a casa do trabalho, não dava carinho. O meu pai tanto dava carinho como castigava. (...) Tínhamos muito respeito pelo meu pai, o meu pai foi uma pessoa que sempre impôs respeito, mas também sempre soube dar amor e carinho. A minha mãe já não. Teve sempre muitas dificuldades. (Filomena, 51 anos, contabilista, Entrevista)

A minha mãe não nos dava dinheiro. Nunca tínhamos dinheiro para sair com os amigos e poder comprar um lanche e um sumo no café. (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, Entrevista)

Entretanto chegava o meu Pai, nós já tínhamos uma panela de água quente no fogão. Ele gostava muito de chegar a casa do trabalho e ter água quentinha para se lavar. Ele sentava-se na cadeira e eu tirava-lhe as botas e ia buscar os chinelos. A minha irmã ia buscar a bolsa onde ele levava a marmita com o almoço e esfregava-a tanto com o esfregão que ficava a brilhar, até parecia prata. Andávamos atrás dele como se ele fosse o Pai Natal... mas este é muito especial, é o nosso Pai e o presente mais valioso que ele nos podia dar era o amor que ele transmitia e demonstrava. Gostávamos tanto dele era um Pai maravilhoso. Entretanto a minha mãe e a minha irmã mais velha também chegavam. O meu

irmão já teria os peixes fritos e batata cozida para a janta. O peixe frito era para o meu Pai e a minha irmã levarem para o almoço do dia seguinte. A mariscada era o nosso jantar, e que belo jantar. (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

[O ambiente em casa] não era muito bom. O meu pai e a minha mãe não se davam bem, o meu pai tinha problemas de álcool, e isso afetava-me, qualquer criança fica afetada. (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, Entrevista)

O meu pai sempre foi um pai ausente, era um alcoólico que se agarrou à bebida e com ela se destruiu pessoal e profissionalmente. Talvez por essa razão, nunca fui uma pessoa de apanhar vícios, não queria ser como o meu pai. (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, PRA)

A minha mãe sempre foi o meu sustento, ou a minha base. (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, PRA)

A menos idílica das infâncias e adolescências é a referida por Isabel R., que a ela dedica pouco espaço no seu *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*. Ficamos a saber que, após ter sido sujeita a situações de violência em casa do pai (e anteriormente, em casa da mãe), viverá até aos 17 anos em colégios religiosos em regime de internato, por ordem judicial:

Fui uma menina, entre milhares, que não viveu a infância (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

Aos 10 anos fugi de casa, na altura vivíamos em Pombal, fui-me entregar ao posto da GNR de Pombal, pedir apoio. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, Entrevista)

Afastei-me de tudo e de todos, que me fizeram sofrer no passado, “arquivei” no meu cérebro e caminhei, deixando para trás todas as más recordações. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

Dois dos entrevistados, Ana e Manuel B., relatam uma infância com menos dificuldades, revelando pertencerem a um outro estrato social, o dos comerciantes, ela no Porto, ele em Viana do Alentejo. São também estes entrevistados que enveredam espontaneamente por uma análise *psicossociológica* das suas infâncias e da relação com

pai e mãe.

Fui criada pela minha Mãe, tradicional dona de casa. Vivi igualmente com a minha Avó paterna a quem pertencia a casa que habitámos (o que, de uma maneira ou de outra, a minha Mãe sempre lembrava com laivos de amargura na sua voz). Contudo, é dessa casa e da minha Avó paterna que seguramente surge um ambiente recetivo e estimulante para formar a pessoa que hoje sou. (Ana, 61 anos, bancária reformada, PRA)

(...) e ali estávamos, eu a minha mãe e o imenso espaço da cozinha, a aprender todos os cozinhados, sem doçura alguma. Ferramentas que nunca beliscaram a divisão de tarefas que sempre considerei justa e lógica. Acrescento-lhe hoje amor e sei que um leite-creme ou um cozido à Portuguesa meu farão a diferença nas memórias da minha filha sobre mim. (Ana, 61 anos, bancária reformada, PRA)

“O meu pai era uma pessoa com uma sensibilidade extraordinária, fazia questão de comprar o Paris Match, aquela coisa do reader digest, tínhamos um gira-discos em casa, uma coleção de música de jazz, ele estava muito à frente do seu tempo, queria que nós fossemos o que ele gostava de ter sido e não teve oportunidade de ter sido”. (Manuel B., 53 anos, desenhador, Entrevista)

As palavras aqui reproduzidas, reveladoras dos diferentes modos de viver a infância, estão carregadas de emoções. A criança, ser humano mais frágil, é dependente de quem dela cuida, estabelecendo com os seus cuidadores laços emocionais necessariamente fortes que potenciam os processos de aprendizagem que ocorrem neste período da vida (e sem os quais não seria possível essa aprendizagem). Os relatos de infância são, por isso, as partes mais permeáveis à emoção, destas narrativas autobiográficas.

6.2. O contacto inicial com outros universos: a escola primária

Como já aqui foi referido, aquando da socialização primária não há escolha possível de *outros significativos*. Eles impõem-se à criança, são aqueles que dela cuidam. A socialização primária termina quando o conceito do *outro generalizado* ficou estabelecido na consciência do indivíduo. Considerando aqui a socialização secundária como “a interiorização de *submundos* institucionais ou baseados em instituições” (Berger e Luckmann, 2010 [1966]: 147), um importante ritual de passagem da socialização primária

à secundária é a entrada na escola. Estes submundos, realidades parciais em contraste com o mundo base adquirido na socialização primária, terão alguma dificuldade em impor a sua visão/interpretação da realidade exatamente por serem parciais e não globalizantes como o mundo inicial em que ocorreu a socialização primária.

Velho (1994) considera que os indivíduos circulam por distintos *mundos sociais* ou *províncias de significado*, nos quais vão construindo o seu projeto identitário, a partir dos campos de possibilidades de que dispõem e do potencial de metamorfose que desenvolvem. Nesta conceção, a escola pode ser um *mundo autónomo*, entre outros, nos quais os indivíduos se vão integrando e construindo a sua identidade.

As palavras de Orlando revelam bem o contraste entre mundos, a dificuldade da passagem de um *mundo* a outro:

Foi o tempo da minha tristeza, habituado a andar na brincadeira no meio da rua, não havia nada nem ninguém que me convencessem a ir para a escola sem ter que ir o caminho todo a chorar. (Orlando, 62 anos, reformado, PRA)

Mas a circulação entre mundos não é necessariamente dolorosa. Foi até pacífica e gratificante para muitos dos entrevistados

Tenho recordações boas da minha escola primária e do meu crescer enquanto menina. Sempre fui muito acarinhada e incentivada a esforçar-me. Sinto que isso foi muito importante para a fase seguinte e para a formação do meu percurso. (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

Eu, na escola primária da Costa de Caparica, era o tal menino introvertido, calado e pensativo, o que na escola trazia alguns benefícios, pois era muito bom aluno. (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, PRA)

[A experiência na escola primária] foi muito boa. Gostei muito da escola primária. (Filomena, 51 anos, contabilista, Entrevista)

Mas a realidade do novo mundo escolar contrasta necessariamente com o mundo da infância, sobretudo no caso dos alunos não integrados previamente pelas suas famílias na cultura escrita. A realidade interiorizada antes da escola, no mundo único então apresentado à criança, tem tendência a persistir, a resistir às novas aprendizagens. Os novos conteúdos a ser interiorizados terão de sobrepor-se a essa realidade já presente, havendo, no dizer de Berger e Luckmann “um problema de coerência entre as

interiorizações primitivas e as novas” (2010 [1966]: 147). Os velhos métodos de ensino e de castigo ainda referidos pelos entrevistados (e que não se aplicavam a si próprios - ou só excepcionalmente, como relata Orlando - mas aos seus colegas) decorrem também deste esforço de tornar coerentes, à força, realidades diferenciadas.

Palmatórias, é assim... eu poucas levei... lembro-me é de colegas meus. E havia outros casos, que eu achava aquilo mal... em que a professora levava o aluno a um canto, punha as orelhas de burro... (Manuel F., 44 anos, técnico de reparação de eletrodomésticos, Entrevista)

Não levei reguadas porque me esforçava por ser um bom aluno, bem comportado e não guerreava com os colegas (...). Àqueles que tinham mais dificuldades, a professora colocava-lhes umas orelhas de burro, feitas de papel e punha-os de castigo à janela, para serem vistos por quem passava, esperando que a vergonha os fizesse estudar. (Francisco C., 60 anos, funcionário público, PRA)

Era um professor à antiga, daqueles que batiam, embora ele não me batesse muito a mim porque já nessa altura o meu pai era um comerciante mais ou menos conhecido e ele dava-se bem com o meu pai, nas conversas, nas leituras. Era muito violento, havia moços que levavam pancada todos os dias e às vezes por razão nenhuma. (Manuel B., 53 anos, desenhador, Entrevista)

Não estou de acordo com o método utilizado, mas que eu saiba, nenhum dos meus colegas de escola que estiveram à janela com as orelhas de burro (e posso falar por experiência própria pois tocou-me uma vez ter ido para a janela com as ditas orelhas) teve que ser acompanhado por um psicólogo por ter ficado psicologicamente afetado. (Orlando, 62 anos, reformado, PRA)

Pode convocar-se aqui novamente o conceito de habitus, de Bourdieu (1979), entendido como o mecanismo incorporado que estabelece uma homologia entre as condições (e possibilidades) objetivas e as suas práticas e representações, organizadas em distintos estilos de vida. Assim, uma criança da classe popular interioriza um quadro cultural no seio familiar que, ao ser distinto da (e desvalorizado pela) cultura letrada (ou erudita) que a escola reconhece como única, se converte em dificuldades no universo escolar. Esse contraste a que a criança é sujeita configura o que Bourdieu chama violência simbólica, que pode dar origem a estratégias de fuga, retraimento, fechamento grupal ou mesmo resistência por parte das suas vítimas.

Ainda segundo Bourdieu (1997 [1980]), a explicação para o insucesso escolar das

famílias populares encontra-se na noção de capital cultural. O capital cultural é, para o autor, uma herança social constituída por um conjunto de conhecimentos, informações, códigos linguísticos e, também, por atitudes e disposições que explicam as diferenças de rendimento escolar das crianças, pois a escola exige das crianças, consciente ou inconscientemente, uma relação natural, familiar, com a cultura e com a linguagem, privilegiando, assim, a relação com o saber, mais do que o saber em si mesmo. Só se consegue estabelecer uma relação natural com a cultura, nomeadamente a cultura escrita, quando essa relação se inicia no interior do ambiente familiar, através de uma aprendizagem difusa, impercetível, proporcionada pelas famílias. Nesse caso, a familiaridade com a cultura é transmitida de maneira osmótica, não sendo percebida como tal. É, como vimos atrás, transmitida como a única realidade. Passa a fazer parte da criança. As diferenças resultantes desta profunda diferença nos contextos iniciais socializadores, do ponto de vista do capital cultural e da cultura escrita, são, no entanto, percecionadas, frequentemente, como diferenças individuais inatas, que se devem a dons, aptidões inatas ou vocações, quando, na verdade, de acordo com as teorias da reprodução social que “iluminaram” esta questão, são, sobretudo, socialmente construídas e inculcadas.

Mas autores como Lahire (1998, 2001, 2005a, 2005b [2002]) têm vindo a contestar, na teoria da reprodução de Bourdieu, que as disposições se formem quase exclusivamente durante o processo de socialização primária e que se ancorem nas relações de produção, o que leva a uma visão do património disposicional herdado como rígido e imutável. E têm vindo a considerar que contextos social e economicamente desfavorecidos podem ter recursos que os capacitem para se adaptarem bem aos requisitos da cultura escolar. O autor privilegiará outros elementos externos de estruturação interna, nomeadamente a ordem doméstica (material e moral), as condições e disposições económicas, as formas familiares de cultura escrita, as formas de autoridade familiar e de investimento pedagógico, enquanto condições externas de estruturação interna propriamente cognitiva (como a capacidade de abstração, racionalização, organização mental do tempo e do espaço). Mas, embora a tónica não seja colocada tanto no ponto de vista do volume ou do tipo de recursos que as famílias detêm, mas nas condições da sua transmissão, existem vários aspetos que remetem para a relativa vantagem das origens sociais dos jovens em trajetos de contratendência face às restantes de classe popular.

Roldão (2012) analisou algumas das pesquisas realizadas sobre trajetos escolares de contratendência nas classes populares e considera que alguns dos resultados a que chegaram têm, no entanto, pontos de contacto com a teoria *bourdiana*,

nomeadamente a importância, nestes trajetos de sucesso escolar, “das condições materiais de existência, do capital cultural, especialmente do ponto de vista da relação com a escrita; do capital social, enquanto via de acesso a recursos rentáveis em contexto escolar, mas também no que significa de espaço para a reconstrução identitária e reconfiguração do *habitus*; e da trajetória social, como elemento relevante para a análise das aspirações e expectativas sociais, mas também do património cultural das famílias.” (2012: 2). Como à frente será referido com maior detalhe, uma abordagem semelhante será aqui adotada, uma vez que as histórias de vida selecionadas foram-no pelo carácter excepcional do percurso realizado, na vida e ao nível do processo RVCC, de cada um dos entrevistados. (2012: 7).

No caso presente, e durante estes primeiros anos de escolaridade, está-se perante casos de sucesso escolar de crianças provenientes de ambientes populares. De facto, os entrevistados têm em comum a ausência de dificuldades de aprendizagem durante os (então) ensinos primário e preparatório (com exceção da disciplina de matemática, no caso de dois dos entrevistados). Esta situação é comum àqueles que contactaram mais precocemente com a cultura escrita, assim como àqueles que com ela não tiveram contacto em casa.

Na escola primária eu era um dos melhores alunos na escola, eu era daqueles cinco melhores alunos da turma e fui assim até ao 6º ano. (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, Entrevista)

Sem qualquer dificuldade na aprendizagem, acabei por terminar o ensino primário apesar dos contratempos e dificuldades provocados por um clima de instabilidade que se começou a viver. (Manuel F., 44 anos, técnico de reparação de eletrodomésticos, PRA)

Sempre fui uma aluna bastante razoável e na matéria que nos ensinavam na escola sempre consegui alcançar todos os objetivos. Gostava muito de Português e Meio Físico, adorava escrever e inventar histórias (influências passadas...), também fazia poesia sobre qualquer assunto. (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

Eu aprendi com facilidade, ensinava matemática à Vitoria, mais velha que eu, a professora admirava-se dela fazer bem os problemas até que descobriu que era eu que lho fazia. Como gostava de desenho à vista, às vezes também ajudava os colegas a fazer o esboço e o sombreado. (Francisco C., 60 anos, funcionário

público, PRA)

Quando havia crianças com uma certa dificuldade, muitas vezes punham-me a mim e às minhas irmãs a ajudá-los. (Filomena, 51 anos, contabilista, Entrevista)

Era o melhor aluno do ciclo, em todas as áreas, em todas as áreas. (Manuel B., 53 anos, desenhador, Entrevista)

Gandára (1995) aflora também o “efeito escola”, mas pela ótica das características sociais dos públicos das escolas e do modelo organizacional destas. Vários dos entrevistados de Gandára (1995), estudantes do ensino superior de origem mexicana, referiram ter frequentado, ao longo do seu trajeto, escolas com uma composição social heterogénea, normalmente fora dos seus contextos residenciais e, muitas vezes, em colégios religiosos.

6.2.1. Expectativas e atuação dos pais em relação ao percurso escolar dos filhos

Bons alunos, portanto, embora maioritariamente provenientes de contextos familiares em que não se integrava a cultura escrita. Esta situação não é a mais comum, a sociologia da educação (Bourdieu e Passeron, 1970, Bernstein, 1975) estabeleceu correlações estreitas entre a origem social e o desempenho escolar, em que a origem dita popular se relaciona estreitamente com o insucesso escolar. Está-se, pois, perante casos excecionais: indivíduos de origens maioritariamente humildes que fizeram uma escolaridade inicial de sucesso. A intervenção “negativa” da sua origem social ter-se-á revelado não nesta fase, mas mais tarde, aquando da interrupção dessa escolaridade na (então) escola secundária ou liceu.

Pode-se verificar, pelos discursos reproduzidos em baixo, que a familiaridade com a escola (e com a cultura escrita que esta valoriza) incorporada em casa pelos entrevistados, no decurso da socialização primária, é muito reduzida. Alguns dos entrevistados são filhos de pessoas que não sabem ler nem escrever, outros de pais que frequentaram a escola durante pouco tempo. Embora com diferenças não negligenciáveis, a cultura escrita não estava presente na maior parte das casas, pelo que não terá proporcionado, na maior parte dos casos analisados, uma relação natural com o tipo de conhecimento e visão do mundo transmitido pela escola. Escasso capital escolar e cultural terá, pois, sido herdado pelos nossos entrevistados, o que, de acordo com Bourdieu (1997 [1980]), e como referido atrás, contribuiria para a reprodução nos filhos das dificuldades dos pais, colocando-os, à partida, em situação de desigualdade face

àqueles cujo capital escolar e cultural é abundante em família. Na tentativa de compreender esta *não regularidade social* dos entrevistados, convoca-se aqui Lahire (1993a, 1993b, 2003), que apresenta sobre esta questão uma abordagem menos determinista. De acordo com as suas investigações empíricas, há pais que, mesmo pouco letrados, representam o papel de intermediários entre a cultura escrita e os seus filhos. Famílias fracamente dotadas de capital escolar podem, através do diálogo ou da reorganização de papéis domésticos, atribuir um lugar simbólico à escola ou à *criança letrada* no seio da configuração familiar.

Foi no sentido de *destapar o véu* sobre o papel dos pais não (ou muito pouco) escolarizados na relação com os filhos que se pediu aos entrevistados que verbalizassem a relação dos seus pais com a instituição escolar e com o seu percurso escolar. Pretendia-se, sobretudo, saber se o encaravam de forma positiva, atribuindo-lhe importância e criando condições propícias a que decorresse bem, ou se, pelo contrário, ignoravam, negligenciavam ou mesmo hostilizavam a caminhada escolar dos seus filhos.

Encontraram-se situações diversificadas desse ponto de vista. De entre os entrevistados, há aqueles cujos pais, mesmo pouco letrados, representaram claramente o papel de intermediários entre a cultura escrita e os seus filhos, de que fala Lahire (*idem*). Isso pode verificar-se quando existe, por exemplo, um incentivo efetivo para a realização das tarefas escolares. É o que acontece com Carlos (o mais novo dos entrevistados e aquele que tem um progenitor – a mãe – com a escolaridade mais elevada – o antigo 5º ano dos liceus).

A minha mãe sempre me incentivou, a minha mãe andava sempre em cima dos estudos, tudo o que era estudos, os testes que eu tinha o comportamento ia as reuniões com a professora, às vezes até exagerava às vezes ia-me levar à escola quando eu já andava na preparatória e ela ia-me levar a escola, a minha mãe sempre foi muito presente muito interessada. (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, Entrevista)

Em contraste com esta atitude da mãe, o pai de Carlos, artista de circo mais ou menos afastado do seu universo “natural” e, por isso, tendencialmente desajustado e desenraizado (Afonso, 2002), não incentivará o filho na escola, a qual, por sua vez, mal terá frequentado enquanto criança, uma vez que nas famílias circenses a criança é integrada, desde muito cedo, nas atividades circenses, sendo “levada a ocupar um lugar na equipa de trabalho constituída pela família o mais precocemente possível” (Afonso, 2002: 103)

Incentivo familiar à realização das tarefas escolares aconteceu também no caso de Orlando, apesar da fraca escolaridade de ambos os pais. A mãe deste entrevistado terá mesmo aprendido a ler e a escrever para ajudar os filhos nas tarefas da escola.

Aprendeu com a minha entrada para a escola, ela aprendeu comigo para me ensinar, ela fazia as contas, ela aprendeu a fazer contas, a contar com os dedos com os riscos (...) Também me ensinava a ler, ela mesmo com o pouco que sabia - ela frequentou a escola para ai até à 2ª classe - e no entanto ela, ao ler um livro, ela conseguia juntar as letras, uma coisa que a minha mulher também lhe aconteceu, ela só tinha a 3ª classe e aprendeu também com os filhos e a ensinar os filhos. (Orlando, 62 anos, reformado, Entrevista)

Não, o meu pai não ajudava, o meu pai não tinha tempo de ajudar, não dava, ele saía do barco e ia para a taberna, e vinha quase à noite, aquilo era de sol a sol. (Orlando, 62 anos, reformado, Entrevista)

Famílias fracamente dotadas de capital escolar podem, pois, através de um modo de organização familiar valorizador das atividades escolares, atribuir um lugar simbólico à escola ou à criança letrada no seio da configuração familiar. Para estas famílias o que é feito na escola tem sentido e valor. É também o caso de Francisco S., com pais analfabetos, e de José Carlos, cujos pais têm o antigo ensino primário:

A minha mãe dizia: vai estudar, vai estudar! (Francisco S., 50 anos, bombeiro, Entrevista)

Os meus pais tentaram demover-me para eu voltar novamente [a estudar]...mas eu não quis. (José Carlos, 39 anos, diretor de empresa, Entrevista)

Mas foram também encontradas situações que não se enquadram neste tipo de famílias populares incentivadoras identificado por Lahire. Pouco ou nenhum incentivo para estudar tiveram três das quatro mulheres entrevistadas. No caso de Isabel R., a falta de apoio devia-se à situação de internato e à ausência de família, tendo a infância sido passada sem escola (iniciou a escolaridade aos 10 anos). Filomena teve de lutar contra a mãe pois, por vontade desta, as filhas não estudariam (pese embora a atitude contrária do pai). Nisto, como à frente se verá, teve a professora como (forte) aliada. O mesmo se passou com Isabel P., cuja professora foi determinante na prossecução de um percurso escolar encarado com desinteresse pela sua mãe.

Em contrapartida [relativamente ao pai] a minha mãe já não dava importância [aos estudos] (Filomena, 51 anos, contabilista, Entrevista)

As expectativas maiores em relação aos filhos parecem ser as dos pais de Manuel B. e de Francisco C.:

Ele tinha razão para ter expectativas (Manuel B., 53 anos, desenhador, Entrevista)

Ele estava muito para à frente do seu tempo, ele queria que nós fossemos o que ele gostava de ter sido e não teve oportunidade de ter sido (...) naturalmente se os filhos quisessem, ele procurou sempre proporcionar o melhor aos filhos. (Manuel B., 53 anos, desenhador, Entrevista)

O meu pai gostava que eu fosse para padre. (Francisco C., 60 anos, funcionário público, Entrevista)

Em conclusão, encontramos situações bastante variáveis no que respeita à relação dos pais com a escola e com o percurso escolar dos filhos. São necessárias mais variáveis que contribuam para a compreensão sociológica deste sucesso escolar. E elas vão surgir, como se verá, nestes relatos individuais, sob a forma de indivíduos de referência, pessoas que apresentaram às crianças (que então os entrevistados eram) outras formas de estar no mundo. Estes indivíduos funcionaram como os grupos de referência ou “extragrupos”, que Merton (1970) contrapõe ao conceito de grupos de pertença ou “intragrupos”. Ao contrário destes segundos grupos, em que os indivíduos sofrem a influência das pessoas que com eles integram um grupo, por exemplo a família, no caso dos “extragrupos”, o indivíduo não pertence ao grupo que exerce influência sobre ele.

6.2.2. A Professora que “faz a diferença”

Proferíamos quadras natalícias e eu tinha sempre que cantar, ela descobriu que eu tinha voz de canário, então durante os quatro anos que andei naquela escola cantei todos os anos a mesma canção. A canção da estrelinha que ela me ensinou:

*Ó estrelinha, ó meiga estrela
No céu azul tão linda a brilhar
Tu és o caminho cheio de luz*

No relato de muitos destes indivíduos surge uma figura significativa: a professora - primária ou do (então) ciclo preparatório. Na maioria dos casos analisados, houve uma figura do sexo feminino ligada à instituição escolar que desempenhou um papel determinante no gosto pelas aprendizagens, na vontade de saber mais, no despertar da curiosidade.

Lembro-me de uma professora que era aqui de Alvito que nos deixou quase uma ligação filial. Ela neste momento está num lar em Évora, foi a primeira professora catequista, preparou-nos para a 1ª comunhão, fez o ensaio, sabia cantar muito bem, gostava muito de nós, deixou em nós, principalmente em mim, quase que uma ligação filial. (...) a professora, agora está num lar em Évora e eu já lá a fui visitar. (Francisco C., 60 anos, funcionário público, Entrevista)

Foi uma professora que soube ensinar, amar os seus alunos e foi simultaneamente catequista, preparando-nos para a vida. É uma pessoa a quem muito devo, e jamais poderia omitir-me de lhe prestar, neste meu trabalho, tão justa e merecida homenagem. (Francisco C., 60 anos, funcionário público, PRA)

Tenho boas recordações da minha professora, tive só uma professora, na altura era só uma professora da 1ª à 4ª classe, a professora Berta (...), ela de vez em quando ia à minha casa, ia lá visitar-me e eu cheguei a ir a casa dela também, em Almada, brincar com o filho dela, tínhamos uma excelente relação. (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, Entrevista)

A minha professora primária puxava muito por mim nesse sentido, às vezes trabalhos para fazer em casa, para os meus colegas enviava uma página do livro de matemática e para mim enviava redações. Ela dizia que gostava de ler as minhas, porque eu fazia redações de duas ou três páginas. (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, Entrevista)

Os meus pais iam trabalhar e eu ficava sozinha em casa e era pequenita. Uma vez pelo magusto a minha irmã falou com a professora e levou-me e foi assim que eu conheci a professora. Eu comecei logo a aprender a ler e a escrever tinha para aí os meus 5 anos. Assim que me viu foi logo uma ligação muito forte, a partir de hoje para a tua irmã não ficar sozinha em casa trá-la, e eu ficava numa escrivadinha pequenina ao lado da professora, ela ensinava-me a escrever o meu nome, a fazer um

cartãozinho no dia da mãe. (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, Entrevista)

Esta Professora cuidava de mim e da minha amiga Silvana como se fossemos filhas dela. Quanto aos outros meus amigos, apesar de gostar muito deles, não precisavam tanto pois os pais tinham mais possibilidades. (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

A parte importante da escola para mim foi só a professora Manuela, explicava muito bem a história de Portugal, então sempre incutiu em mim o gostar de História, os Descobrimentos, a Batalha de Aljubarrota... (Orlando, 62 anos, reformado, Entrevista)

A minha professora da terceira e quarta classe soube incutir nos espíritos dos seus alunos, o interesse e o gosto e até talvez o orgulho, porque não dizê-lo, de ser portugueses. (Orlando, 62 anos, reformado, PRA)

[A diretora de turma, professora de ciências] era uma professora que nos ajudava com todos os nossos problemas e muito dedicada aos alunos, gostei dela muito particularmente. (José Carlos, 39 anos, diretor de empresa, PRA)

Guardo na memória a minha professora de Desenho - Berta, uma mulher generosa, muito meiga e amiga, uma grande companheira, todos os trabalhos que faço ainda hoje que tenham a ver com técnicas de pintura e de reutilização de materiais, em grande parte foram ensinadas por ela. (José, 45 anos, operário, PRA)

No caso das mulheres entrevistadas, o papel desta figura significativa foi ainda mais determinante, tendo sido graças à sua intervenção (convencendo os pais e/ou suportando os encargos com os estudos) que puderam prosseguir a escolaridade.

Até ao 4º ano fiz a escola normalmente e depois a professora foi falar com a minha mãe. Na minha turma éramos cerca de 6 a 7 crianças que se destacavam e portanto ela foi falar com os pais, principalmente os meus pais e os pais de outras 2 crianças, éramos os que não tínhamos possibilidades de ir para a cidade, isto porque incluía o preço dos livros, que eram mais caros, e depois o autocarro e o facto de termos de lá comer porque era necessário, isso implicaria muito dinheiro, coisa que eles não tinham, ou se calhar até tinham mas era aquela mentalidade ainda fechada. A professora falou com a minha mãe e disse para não se preocupar que se responsabilizava pelo pagamento dos livros, deslocações, etc., do bolso dela, foi cinco estrelas, a mim e mais uma menina que veio do Brasil, que era a Silvana, que

era a minha melhor amiga, foi ela que nos pagou os nossos estudos. Ela depois acabou por falecer com um tumor do estômago e como eu também depois fui para fora acabei por perder um bocadinho o contacto com ela, foi com muita pena porque ela foi uma excelente ajuda. Fazia a telescola e ficava ali... se não fosse ela ficava ali, e não sei o que seria de mim nesta altura, se calhar uma empregada de fábrica, era aquilo que a gente da aldeia fazia. (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, Entrevista)

No fim das aulas, íamos para casa da Professora fazer os trabalhos de casa e claro, brincar também, ao dominó, ao berlinde, e outros jogos. (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, Entrevista)

Eu tinha uma professora, que foi a professora da 5ª e 6ª classe, que era açoriana e ela gostava muito de mim, tinha uma afeição, apanhou-me uma afeição. Ela chegou a oferecer-se para me pagar os estudos. (Filomena, 51 anos, contabilista, Entrevista)

Para Merton (1970), os indivíduos ou grupos de referência podem servir duas funções: uma função “normativa”, estabelecendo e mantendo padrões de comportamento para o indivíduo, e uma função de “comparação”, proporcionando uma “estrutura de comparação relativa, em relação à qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros”. Essa função de comparação da professora primária surge muito evidente no discurso de Orlando:

Não nos podemos esquecer que no bairro onde eu nasci e fui criado, as mulheres não usavam pinturas e nem se vestiam como as “senhoras”. Eram pessoas muito humildes na sua forma de trajar, uma blusa, uma saia e um avental por cima. Ou então trajavam uma bata de chita por cima da roupa. Por isso eu ficava deslumbrado quando observava a maneira de vestir e de se arranjar da minha professora da primeira e segunda classe. (Orlando, 62 anos, reformado, PRA)

As circunstâncias que favorecem a identificação total ou parcial dos indivíduos com pessoas de referência, segundo Merton (1970), estão ainda por identificar. Assim como os papéis podem ser segregados uns dos outros, no curso da interação social, também podem ser separados na forma de orientações de referência, correspondendo à adoção de um exemplo de papel. Embora para a maioria dos entrevistados as professoras possam, eventualmente, ter desempenhado este papel mais limitado, no caso de Filomena, que sonhará ser professora primária, a identificação parece “estender-se a uma lista mais ampla de comportamento e de valores das pessoas que podem ser

definidas como indivíduos de referência” (Merton, 1970).

Tanto eu como as minhas irmãs, havia sempre uma altura que os professores nos punham a ensinar, como tínhamos já a 4ª classe, e depois a 5ª e a 6ª, e havia aqueles miúdos com uma certas dificuldades...Hoje há as professoras de apoio. Antigamente não havia. Então punham-nos a nós. Quando havia crianças com uma certa dificuldade, muitas vezes punham-me a mim e às minhas irmãs a ajudá-los. Eu por acaso adorava fazer aquilo. Aliás o meu sonho na altura era ser professora primária. Fiquei muito magoada com os meus pais por não me terem deixado continuar. (Filomena, 51 anos, contabilista, Entrevista)

Nas pesquisas de Laacher (2005) e Laurens (1992) sobre trajetos de contratendência as autoras encontraram, no trajeto biográfico de alunos bem-sucedidos originários de classes populares contactos significativos com outros indivíduos e grupos sociais que promovem o acesso a contextos sociais e referências mais consentâneos com as do mundo escolar. E, o que se encontra em sintonia com o que acabou de vir a ser analisado neste ponto do trabalho, evidenciou-se o cruzamento dos percursos desses jovens com “professores particularmente atenciosos e mobilizadores, que oferecem apoio escolar “extra”, que apoiam em momentos críticos de decisão escolar e que fazem um “trabalho” de motivação e de alargamento das expectativas” (Roldão, 2012: 7).

6.3. O Ciclo Preparatório

Continuar-se-á a acompanhar o percurso escolar dos entrevistados. Esse caminho que vão trilhando, passando de uma escola a outra, corresponde, como foi visto, a uma crescente imersão na socialização secundária e nos seus outros – e parciais – mundos. Como refere Abrantes (2008), “a entrada num novo ciclo surge, de facto, como a exclusão de um universo social e o acesso a um outro, distinto, precipitando a transferência entre etapas e, até, modos de vida. Constitui, pois, um marcador central dos processos biográficos e um impulsionador de novos projetos e renovadas disposições.” (Abrantes, 2008: 108)

Abrantes, na sua tese de doutoramento, reflete sobre o insucesso escolar do ponto de vista da transição entre ciclos de ensino que, por uma série de razões que apresenta, potenciariam esse insucesso. “Na mudança entre ciclos de ensino, ergue-se uma barreira que só uma parte dos alunos consegue transpor. Trata-se de um fenómeno que tem escapado à consciência dos próprios protagonistas, alunos e professores, bem como à lupa dos investigadores sociais, pelo menos, em Portugal, mas cuja

dimensão e regularidade estão à vista. (Abrantes, 2008: 9)

Os percursos escolares dos entrevistados foram realizados em diferentes épocas, pelo que as designações dos seus ciclos de escolaridade nem sempre são coincidentes. Optou-se por colocar no texto as designações de então (que são aquelas que os entrevistados utilizam).¹²²

Em todo o caso, cada um destes ciclos de ensino (diferentemente designados, segundo as épocas) corresponde a um contexto escolar singular, do ponto de vista da sua localização, como da sua organização. Apesar das diferenças entre o contexto da escola primária e o do ciclo preparatório, esta passagem é retratada pelos entrevistados como um processo fluido, pacífico. À exceção de Orlando (que interrompe os estudos logo após o exame da 4ª classe) e Isabel R. (cujo percurso escolar é singular, não podendo ser analisado deste modo), todos os entrevistados evidenciam uma espécie de continuidade entre a forma como viveram estes dois graus de ensino. Até no discurso de Francisco C., que transitará da escola primária para o Seminário, relatando embora dificuldades de adaptação ao regime de internato, se manifesta esta continuidade pacífica.

Passei da primária para a preparatória da Trafaria, continuei a ser um bom aluno, passando até a um dos três melhores da turma 6, a única turma de francês. (...) Passei bons momentos naquela escola. Era uma escola com alguns problemas sociais. A minha Diretora de turma, para tentar resolver esse problema, tinha uma estratégia bastante interessante, os três alunos com mais dificuldades de aprendizagem eram acompanhados pelos três melhores alunos, chamando assim a esses melhores alunos de “Anjos da guarda”. Eu era um dos “Anjos da guarda” e, sou sincero, ao princípio não me agradava nada a ideia, mas depois fui fazendo amizade

¹²² Para facilitar a “localização” temporal, quando se acompanham estes percursos escolares, é importante reter o seguinte:

- A partir de 1956, a escolaridade obrigatória passa a ser de 4 anos para os alunos do sexo masculino, tendo sido alargada a ambos os sexos a partir de 1960, após a frequência com sucesso da escola primária, entrava-se no liceu ou numa escola técnica/industrial;
- Em 1974/75 a escolaridade obrigatória é alargada a 6 anos (constituídos pelo ciclo complementar primário, ciclo preparatório ou ciclo preparatório TV); na mesma altura é criado o curso geral unificado (constituído pelo 7º, 8º e 9º anos de escolaridade) que reúne num só modelo o que eram o ensino liceal e o ensino técnico/industrial;
- Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino básico (universal, obrigatório e gratuito) passa a ter a duração de 9 anos (organizados em 3 ciclos: 1º ciclo – antiga escola primária; 2º ciclo – anterior ciclo preparatório; 3º ciclo – correspondente aos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade).

com os meus colegas que tinham mais dificuldades de aprendizagem, e até passei também a beneficiar com isso, pois eles eram bem mais rufias que eu, então estava sempre protegido. Ao fim e ao cabo, já não sabia quem era o “Anjo da guarda” de quem. (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, PRA)

Finda a escola primária, os meus pais matricularam-me no Seminário de Beja, para onde entrei em 28-09-1962. No Seminário vivi bons momentos da minha vida. Os padres, meus professores, foram a minha 2ª família e foram muito importante para mim os 4 anos que lá estive. (Francisco C., 60 anos, funcionário público, PRA)

Foi a altura da convulsão, do 25 de Abril. Ninguém ia às aulas, faltávamos. Aquilo era uma confusão e acabou por toda gente ir a exame e acabei por chumbar aos exames e...acabei por dispensar os exames todos e acabei por ir para a secundária dispensado dos exames, nem fui aos exames tão pouco. (Francisco S., 50 anos, bombeiro, Entrevista)

O 5º e 6º ano foi através do sistema telescola, que foi horrível, no Colégio em Viseu. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

A organização por disciplinas permite perceber os gostos e interesses dos entrevistados.

Gostava do Português e História, não desgostava de Matemática, mas era do Português e História que gostava mais. (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, Entrevista)

Português gostava, história também gostava, a que eu gostava era da física, religião. Nós tínhamos todas as disciplinas do liceu e mais três disciplinas que era religião, latim e música. Gostava muito de francês e comecei a gostar muito da música francesa também. (Francisco C., 60 anos, funcionário público, Entrevista)

O gosto pela escrita vem de quando percebi no ciclo preparatório... eu comecei a ler quando cheguei ao ciclo preparatório e percebo que consigo resolver a questão das letras. (Manuel B., 53 anos, desenhador, Entrevista)

Estes anos passaram depressa. Sem dificuldades, a não ser a bendita Matemática. Continuava a gostar muito de Português, Ciências, História e Língua Francesa. Apesar de preferir Inglês os meus colegas preferiam Francês, e esta opção tínhamos que escolher aquando a matrícula, optar por uma língua ou outra. Como não queria ir

para outra turma optei por Francês também. Não tive qualquer dificuldade, era até boa aluna. (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

Relativamente a este período [ciclo preparatório] os trabalhos realizados eram direcionados para a política. Tendo em conta o período em causa, penso ter adquirido alguns conceitos básicos das diversas matérias curriculares, com exceção da matemática. (Francisco S., 50 anos, bombeiro, PRA)

Francisco C. começa a evidenciar, desde muito cedo, o seu imenso gosto pela descoberta do funcionamento dos mecanismos, pela ciência aplicada:

Ciências da natureza, tudo quanto era ciência, tudo o que tinha a ver com a física com a química, com lentes de imagens, máquinas fotográficas etc. A minha primeira máquina fotográfica ganhei com uma rifa, tirei-lhe a lente, era plástica e com um colega meu que tinha uma lupa, três moedas ou quatro de centavos em cobre... o rapaz gostava das moedas e eu gostava da lupa e fui trocando. Peguei nessa lupa e reduzi o diâmetro, fiz-lhe um diafragma, e com papel vegetal, consegui focá-la. (Francisco C., 60 anos, funcionário público, PRA)

6.4. O “secundário” e a interrupção do percurso escolar

Se a passagem da escola primária para o ciclo preparatório não parece ter sido difícil, na generalidade dos relatos, o mesmo não acontece com a entrada no 7º ano de escolaridade, o que na época correspondia a uma mudança de escola¹²³.

Como referido atrás, Abrantes considera que “as relações e distâncias (a articulação e desarticulação) entre os ciclos de ensino são um fator fundamental para compreender os percursos escolares e, em particular, o êxito ou o fracasso dos alunos, assim como os mecanismos sociais de exclusão e de regulação inscritos nos sistemas

¹²³ Pode ser sobretudo confusa, no discurso dos entrevistados, a referência ao que é designado atualmente por 3º ciclo do ensino básico como “secundário”, uma vez que, durante alguns anos, a transição do então ciclo preparatório fazia-se diretamente para o ensino secundário, mas já com as designações de 7º, 8º e 9º anos de escolaridade (e já não 3º, 4º e 5º anos do liceu). A partir da publicação da Lei de Bases do sistema Educativo, em 1986, o ensino básico passa a ser constituído por 3 ciclos, num total de 9 anos. Os edifícios escolares passam a responder a esta reorganização da escolaridade obrigatória, constituindo-se em Escolas Básicas Integradas ou Escolas Básicas 2+3, o que significa que, progressivamente, a maioria dos alunos não têm de mudar de estabelecimento educativo na passagem do 6º para o 7ºanos de escolaridade.

educativos”. (Abrantes, 2008: 16). Estes “nós do sistema educativo” promotores de *turning points* biográficos, são, segundo ele, “espaços particularmente intensos de estruturação das sociedades e, daí, (entre)postos privilegiados de observação sociológica.” (*idem*: 15)

Nas vidas dos entrevistados, a entrada na antiga escola secundária corresponde efetivamente a um importante *turning point* ou bifurcação biográfica. É aqui que se interrompe um percurso escolar até então bem-sucedido. Damos a palavra aos entrevistados para “contarem” o que (lhes) aconteceu.

Carlos, o mais novo dos entrevistados, depois de um percurso escolar em que foi sempre um dos melhores alunos da sua turma, relata da seguinte forma a sua experiência frustrante no “secundário”:

Depois no secundário é que eu borrei a pintura toda, no 7º ano a nível financeiro a minha família nunca foi abastada e eu tinha de estudar em Almada, a minha turma também era problemática e talvez o acompanhamento por parte dos meus pais não tivesse sido o acompanhamento que devia ter tido e depois não sei explicar o que realmente o que se passou, não consigo arranjar uma explicação, foi uma altura de bloqueio total, parece que o computador fez um reset. (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, Entrevista)

Mas nas suas palavras encontramos elementos que ajudam a explicar o sucedido:

A Escola Anselmo Andrade tem um tipo de aluno de nível social um pouco mais alto, às vezes pode afetar ao contrário, mas neste caso não eu senti-me deslocado naquela escola, eu lembro-me disso. (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, Entrevista)

E também na história de vida narrada no seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens:

Saí da preparatória para o ensino secundário, a escola Anselmo de Andrade de Almada. De repente comecei a estranhar tudo aquilo, escola nova, colegas mais velhos, escola maior, mais longe de casa, senti-me completamente deslocado. Pensei algumas vezes na redação que tinha escrito para enviar ao Ministro da Educação. Porventura se a escola preparatória da Trafaria tivesse secundário, a minha adaptação seria facilitada, por isso digo que a redação saiu-me cara. No primeiro período já estava chumbado por faltas, mas a pedido da minha mãe, a diretora de turma e os restantes professores deram-me uma segunda oportunidade, que eu não

soube aproveitar. No segundo período estava novamente chumbado, a diretora teve uma reunião com a minha mãe, onde ela dizia que era uma pena o que se estava a passar, ela achava que eu tinha alguma potencialidade e que estava a desperdiçar as minhas capacidades. Depois de mais uma reunião de turma, decidiram dar-me outra oportunidade. Segundo a minha professora nunca tal exceção tinha sido feita naquela escola a nenhum aluno, mas escusado será dizer que foi mais uma oportunidade falhada da minha parte. É claro que hoje lamento muito, por mim e pela minha mãe que sempre foi incansável e não merecia as minhas atitudes em relação à escola. Será escusado dizer qual a grande lição que tirei relativamente a esta situação. (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, PRA)

O caso de Carlos é exemplar ao demonstrar a importância do contexto escolar no sucesso do aluno. Excelente aluno até ao 6º ano de escolaridade, vê ser eleita a sua redação como a carta em que a comunidade escolar da escola preparatória da Trafaria pede ao ministro da educação para não obrigar aquela escola a receber o 3º ciclo do ensino básico. Na carta, o aluno, oriundo de uma família circense (Cardinali), comparava a sua escola aumentada em número de alunos devido a essa intenção ministerial a um circo demasiado cheio em que não se podia desfrutar verdadeiramente do espetáculo. Ironicamente, a aceitação dessa solicitação por parte do Ministério, para a qual Carlos em muito contribuiu, obrigá-lo-á a sair, no 7º ano de escolaridade, da escola em que se sentia bem para a escola em se sentirá deslocado e da qual desistirá.

O mesmo sentimento de se sentir deslocado no “secundário” emerge do discurso de José Miguel, que, dez anos antes e vindo de uma outra escola preparatória, frequenta a mesma escola secundária que Carlos.

No ano de 1980 entro no ensino secundário na Escola Secundária Anselmo de Andrade em Almada e saio no ano de 1982 por motivos económicos e desmotivação. A escola ficava em Almada, eu não estava habituado a andar de autocarro e depois fui para uma escola onde não tinha amigos. Saí da escola com o 8º ano incompleto. (José Miguel, 45 anos, operário, PRA)

Referindo-se aos alunos provenientes das classes desfavorecidas como “intrépidos exploradores do universo escolar”, Abrantes (2008: 108) enfatiza a ideia de que, nos seus casos, a experiência de transição entre ciclos encontra-se dependente das redes de relações nas quais ocorre. Enquanto os alunos oriundos de contextos familiares que integram e promovem a cultura escrita dissociam claramente o processo académico de transição entre ciclos, das condições sociais em que este ocorre, já os segundos

”associam fortemente os acontecimentos desencadeados pela transição com a influência dos novos colegas e professores, da sua família ou até de outros agentes e dinâmicas relevantes na sua vida fora da escola (os amigos da rua, os namoros, os trabalhos temporários, o serviço militar obrigatório, etc.)” (*Idem*).¹²⁴ Esta explicação parece adequar-se ao caso de Carlos, assim como ao de Isabel P., que se refere nestes termos à imersão no “secundário”:

É uma diferença brutal, ninguém nos prepara para essa transição, porque ou nós temos um apoio em casa, com os pais a dizer tem calma tu vais conseguir, a olhar por nós... Eu nem me queixava, a gente já cresce a não se queixar porque sabemos que do outro lado não temos feedback, não temos apoio, portanto, eu com os meus 14 anos: se a minha mãe não me apoia até ali, claro que nunca mais me irá apoiar. Aliás até nos diziam que tínhamos de tomar as nossas decisões, mas somos tão novos, se ela me dissesse não vais nada para o Canadá, continuas a estudar, eu não ia. Se eles me apoiassem eu não saía daqui, tinha continuado a estudar, porque era uma paixão que eu tinha, tinha seguido medicina. (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, Entrevista)

Eu até gostaria de ter seguido, tenho a certeza absoluta que conseguia, disso não tenho dúvida nenhuma. Eu com os meus 13 anos, da aldeia para a cidade a diferença era muito grande, sentia-me muito deslocada, as nossas roupas da aldeia era aquelas saias com pregas, as meias pelo joelho, sapatos..., às vezes nem eram

¹²⁴ Na sua investigação, Abrantes conclui que as transições entre ciclos de ensino, mesmo no interior do ensino básico, implicam a mobilização de recursos que se encontram distribuídos de forma muito assimétricas no tecido social: “Esses recursos serão (1) sobretudo culturais, no sentido em que se exige que os jovens acionem, em pouco tempo, novas competências e disposições, reconstruindo o seu “sentido do jogo” para lidar com modificações na cultura escolar; (2) mas também sociais, visto que o contacto continuado com professores ou outros agentes com experiência bem sucedidas no sistema educativo, através das redes familiares e de sociabilidade, pode constituir um apoio fundamental a essa reconversão; (3) e ainda económicos, sendo que muitas famílias investem, na medida das suas possibilidades financeiras, em escolas, cursos, materiais e explicações, na busca de incrementar os desempenhos escolares dos jovens a seu cargo, em particular, em momentos cruciais do seu percurso educativo, como as transições entre ciclos. Visto do outro lado da escola, a transição entre ciclos de ensino é um processo no qual se tornam particularmente manifestas as distâncias entre a cultura escolar e certas culturas juvenis, locais, étnicas ou de classe, convertendo-se, por isso, em verdadeiros filtros sociais. Essas proximidades e distâncias têm a ver com os universos culturais de referência, mas, adotam configurações distintas — reforçando-se ou atenuando-se — consoante os quadros de interação no espaço escolar). (Abrantes, 2008: 109)

sapatos eram sapatilhas, eu fui assim para o Liceu Eça de Queiroz... (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, Entrevista)

Então foi o que me levou a desistir, além dos meus pais não me apoiarem: a professora sempre a pagar, se eu necessitava de um lápis, de uma esferográfica tinha de pedir à professora, começava também a sentir-me muito mal. Foi quando eu pensei: não tenho o que quero, não tenho as roupas que necessito para me sentir mais à vontade. Foi então que a minha irmã me disse: tens esta hipótese, se quiseres ir para lá, vê se gostas de lá estar e vais para o Canadá. Não pensei duas vezes. Fiz na mesma a matrícula para continuar os meus estudos só que depois não voltei. (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, Entrevista)

Os motivos económicos invocados por Isabel P. (a que adiciona o mal estar sentido no liceu e a falta de apoio dos pais) são também referidos em termos semelhantes por outros entrevistados. Nestes casos não se trata de uma necessidade imperiosa da família que não pode ter um filho a estudar (esta é, sim, a situação dos entrevistados um pouco mais velhos, como Orlando e Filomena). Neste caso, trata-se de uma vontade premente de independência, de poder ter aquilo que se deseja, que não é muito mas que os pais não proporcionam:

Como quando queria comprar qualquer coisa apercebia-me que não o podia fazer por não ter dinheiro, visto nunca ter recebido a mesada que era habitual os pais darem aos filhos, decidi então trabalhar. (Manuel F., 44 anos, técnico de reparação de eletrodomésticos, Entrevista)

Manuel F. revela também que a impossibilidade de seguir a área desejada o levou à desmotivação.

Eu fiz até ao 8º ano. No 9º ano passei para a Lutero, fui para a área de eletrotecnia. Tínhamos transportes da CP, depois da estação nova até à Lutero, mais transportes. Muitas vezes eu levava sandes de casa para almoçar porque não tinha dinheiro para comer. Para a minha mãe não ter de ver tantos sacrifícios da nossa parte, eu saí da Lutero, e passei para uma escola mais perto. Quer dizer, eu deixo a área que gostava, para ir para administração e comércio, pronto... andei lá um ano, depois desisto, sem terminar o 9º ano... e comecei a trabalhar com essa idade. (Manuel F., 44 anos, técnico de reparação de eletrodomésticos, Entrevista)

Essa desmotivação é também evidente no discurso de Manuel B., que vai para o

liceu, e não para a escola técnica como desejava, por vontade do pai.

Eu era um indivíduo prático. Eu quando fui para o liceu... Eu não queria ir para o liceu, queria ir para a escola industrial. (Manuel B., 53 anos, desenhador, Entrevista)

Deixei de estudar no glorioso verão de 75. Tinha ido para o Liceu contrariado, queria era ir para a Escola Industrial, onde via os alunos nas oficinas vestidos com batas sujas dos trabalhos oficinais. Naturalmente que hoje me arrependo de não ter continuado os meus estudos, mas dificilmente me adaptaria ao ensino demasiadamente teórico do Liceu. (Manuel B., 53 anos, desenhador, PRA)

Era o Colégio Nuno Álvares onde eu vou cair no meio... eu filho de um taberneiro, vou cair no meio dos filhos dos indivíduos que eram a média burguesia de Évora, onde vou parecer um bocado deslocado. (Manuel B., 53 anos, desenhador, Entrevista)

Embora sujeitas a constrangimentos de ordem económica, estas opções são tomadas de livre vontade.

Fiz o 8º e matriculei-me no 9º. Mas é a tal história... a gente chega a uma certa idade começa a ter aqueles problemas que é a falta de dinheiro, as saídas, os amigos é não sei quê... Em casa não há e eu comecei a trabalhar. (Francisco S., 50 anos, bombeiro, Entrevista)

Todos estes relatos de interrupções do percurso escolar não diretamente ligadas à escassez de recursos financeiros, mas com ela relacionadas, invocam aquilo que Mouzelis defende (2008: 227): que a capacidade de agência dos indivíduos é diferenciada de acordo com os seus posicionamentos sociais, sendo os contextos tanto mais permeáveis e maleáveis à agência individual quanto menos constrangidos ao nível da posse de recursos estiverem, e vice-versa. Nestes casos, face a uma diminuída capacidade de recursos financeiros, escolares e culturais, a rigidez do contexto não permitiu a continuidade dos indivíduos no sistema de ensino.

Opções livres de constrangimentos económicos parecem ser as de José Carlos e de Ana:

O 8º ficou incompleto. Não foi por falta dos meus pais me incentivarem, não foi por falta de... por problemas financeiros... não foi por nada disso. Abandonei mesmo porque me apeteceu ir trabalhar e ponto final. Os meus pais tentaram demover-me

para eu voltar novamente... mas eu não quis. Penso que todos os jovens naquela altura queriam ir trabalhar, não sei porquê. Alguns... não todos, felizmente! Mas hoje arrependo-me, efetivamente, de não ter terminado os estudos, porque tinha todas as condições para o fazer. (José Carlos, 39 anos, diretor de empresa, Empresa)

O período de que vou falar é o da minha adolescência, determinante no meu percurso e escolhas na vida. Com a cabeça povoada pelos sonhos resultantes da literatura de Camilo, de Eça, lida à socapa na biblioteca da minha avó, os meus olhos sonhadores descobrem um belo rapaz de olhos azuis que trabalhava defronte a minha casa. O meu coração apaixonou-se pelo amor. O curso estava a meio, a minha Mãe não me contemplou com a sua bênção. Daí a luta pela vivência real dos muitos romances que me povoavam a cabeça. Hoje sinto-me lesada pela falta de consistência daquele meu olhar sobre o mundo e pela falta de preparação da minha Mãe ao lidar com um ser que parecia ter um vírus incubado na sua natureza de primeiros e cambaleantes passos. O ultimato surgiu e: - Ou casas, e libertas-me de responsabilidades, ou estudas. Queria independência, queria começar a trabalhar rápido; foram escapando escolhas de vida pessoal, porque o medo falava mais alto. Não foi difícil o primeiro emprego, pois os homens na época estavam na Guerra. (Ana, 61 anos, bancária reformada, PRA)

6.5. As interrupções mais precoces

Determinadas pela vontade dos pais, devido ao contexto económico mas também a hábitos de vida em que a escola não é valorizada, são as interrupções do percurso escolar de Orlando (o mais velho dos entrevistados), finda a 4ª classe, e de Filomena, findo o 6º ano. Os respetivos anos de escolaridade correspondiam ao ensino obrigatório à época em que os entrevistados o frequentaram.

Mas houve uma altura em que eu perdi um bocadinho o gosto outra vez pela escola porque a minha mãe disse-me que não tinha hipótese de fazer o exame de admissão ao liceu, tinha de ir trabalhar, para fazer o exame de admissão tinha de pagar mais à professora e quem tinha de fazer o exame de admissão ficava lá mais uma hora ou duas para explicação e eu não ficava e eu não me senti bem. Assim que acabei o exame da 4ª classe passado 15 dias comecei logo a trabalhar. (Orlando, 62 anos, reformado, Entrevista)

Eu fiz até à 6ª classe, era obrigatória na altura e os meus pais não me deixaram estudar mais, apesar de eu querer. Mas precisavam de dinheiro. Quando terminei a

6ª classe fui trabalhar para uma empresa têxtil. Era empregada fabril. (Filomena, 51 anos, contabilista, Entrevista)

Em ambos os casos os entrevistados fizeram tentativas de continuar os estudos, à noite, mas o esforço quotidiano era incompatível com as outras circunstâncias de uma vida mais independente: a vontade das noitadas com os amigos, no caso de Orlando, a intenção de casar, no caso de Filomena.

Foi logo após o 25 de Abril que começou a suscitar em mim mais aquele interesse por estudar. Como não tinha conseguido ir estudar na altura certa (entretanto comecei a namorar), eu disse para o meu marido (na altura, namorado) que até gostava de ir, mas a minha mãe, mais a minha mãe, não quer porque já tem outros filhos a estudar e que sou precisa ainda. Ele foi falar com o meu pai e ele disse: se ela tem interesse de facto em estudar, ela que vá estudar, ela que vá por conta dela. Ela que vá estudar. Foi então que eu fui estudar. Fui para a escola comercial e industrial Brotero. Mas entretanto pensei em casar e como andava no 9º ano fiquei a meio, não acabei. (Filomena, 51 anos, contabilista, Entrevista)

Ainda andei a estudar na Escola Patrício Prazeres no curso noturno mas era muito difícil conciliar a escola com o trabalho e depois havia outras coisas que me chamavam e eram mais fortes que eram as noitadas, eu ia para as noitadas em vez de ir para a escola. (...) Também cheguei a estudar mais tarde na Escola Lusitana do Comércio que era particular, ainda lá andei, então eu tinha passado a quase todas as disciplinas mas a matemática, que eu não gostava muito, tinha reprovado. Então vinham as notas para casa: um R a matemática. Mas eu do R consegui fazer um A e então fui à caixa do correio e fiz um A mas o meu pai apercebeu-se, virou-se para mim e disse: olha, tu não estás a enganar a mim, estás a enganar-te a ti próprio – e isso ficou-me, foi uma frase muito importante na minha vida. Depois nunca mais continuei. (Orlando, 62 anos, reformado, Entrevista)

É importante enquadrar a não continuidade dos estudos, nestes anos de escolaridade, no contexto social alargado de épocas em que a escolaridade obrigatória era de 4 ou 6 anos (dependendo dos entrevistados) e em que o deficit habilitacional dos portugueses era bem mais acentuado que o atual. A interrupção do percurso escolar no 6º, 7º, e 8º anos de escolaridade era muito comum e até socialmente bem aceite.

As diferenças etárias (num máximo de cerca de 30 anos) entre os entrevistados implicam diferenças nos motivos que levaram à interrupção do percurso escolar, sendo que o que distingue os entrevistados mais velhos e os mais novos em termos dos

motivos que os levaram a deixar a escola parece configurar aquilo que Antikainen (debruçando-se sobre a relação dos finlandeses com a aprendizagem) identifica como *gerações educativas* (1996), em que as narrativas dos mais velhos são mais pronunciadamente histórias de sobrevivência, da vida encarada como uma “luta”.

Destacam-se aqui os percursos escolares muito pouco “regulares” de Francisco C. e Isabel R.. O percurso escolar do primeiro inclui quatro anos no Seminário de Évora (entre os 11 e os 15 anos de idade), pois a vontade do seu pai era que fosse para padre. A ele também não lhe desagradava a ideia.

Os meus pais eram pessoas analfabetas mas crentes e católicos, dada a religiosidade popular, foram a semana santa para Portela, casa dos meus tios, e lá os meus tios incutiram em mim a vontade de ir para o Seminário, meu tio irmão do meu pai, e de maneira que o meu pai lá foi matricular-me no Seminário. (Francisco C., 60 anos, funcionário público, Entrevista)

No Seminário vivi bons momentos da minha vida. Os padres, meus professores, foram a minha 2ª família e foi muito importante para mim os 4 anos que lá estive. (Francisco C., 60 anos, funcionário público, PRA)

Mas depois percebeu que aquilo não era para ele, que cedo revelou uma curiosidade e apetência invulgares para a eletricidade e eletrónica.

Aos 15 anos deixei o seminário, porque tinha a paixão da eletricidade e da eletrónica, não estudava, passava o tempo fazendo experiências de ótica e de eletricidade. Com coisas rudimentares construía campainhas elétricas, auscultadores e vários sistemas de funcionamento magnético. Depois de sair do seminário estive com o meu pai na agricultura, durante algum tempo, e depois fui para o Colégio de Alvito: Externato S. João de Deus. (Francisco C., 60 anos, funcionário público, PRA)

O liceu não aceitava ensino particular e tive que repetir o exame do 2º ano no liceu de Beja. Fiz o 3º e 4º ano no Colégio de Alvito, onde frequentei o 5º ano, tendo sido proposto a exame no liceu de Beja. (Francisco C., 60 anos, funcionário público, Entrevista)

E é no liceu de Évora, durante o exame do antigo 5º ano, que decorre um acontecimento marcante, que Francisco C. recordará com mágoa.

Fui a exame do 5º ano do liceu, eu era tão bom na secção de letras como de

*ciências. Na secção de letras não fui à oral, na secção de ciências fui à oral (...)
Havia uma professora do liceu de Beja, havia a fama de que os professores do liceu de Beja se tinham manifestado contra o regime de Salazar e foram castigados e foram colocados fora das suas terras, eram professores do Norte, de Braga, do Porto, etc., eles tinham uma revolta e a sua revolta penalizava os alunos, tudo o que eram alunos externos eles reprovavam e então calhou-me a professora que tinha a fama de reprovar todos os alunos externos. Eu vou para o quadro e ela manda-me fazer um exercício, era um teorema, um problema e então eu olhei e ela vê-me a olhar para o quadro parado e diz: não sabe, não vale a pena, e eu fiquei uma pilha de nervos. Quando saí dali vou ver a pauta dos resultados e vi que tinha reprovado, eu saí dali tão amargurado da minha vida que se um carro me atropelasse era um favor que me fazia. (Francisco C., 60 anos, funcionário público, Entrevista)*

Três dias depois, estando mais calmo, peguei em papel e lápis, resolvi o problema do tronco de cone. Magoava-me o facto de eu ter 10 minutos para a oral e a examinadora não me ter deixado raciocinar um minuto e meio, que eu resolveria o problema. Este senão da minha vida, com a decisão de não querer estudar mais, trouxe-me a impossibilidade de conseguir um emprego melhor e hoje reconheço que errei e deveria ter continuado os estudos. (Francisco C., 60 anos, funcionário público, PRA)

Este episódio poderia ter sido apenas um incidente, se Francisco C. tivesse voltado a fazer este exame para o qual estava preparado. No entanto, o sentimento muito forte de injustiça, associado à falta de apoio informado (pais apoiantes, mas analfabetos), transforma o incidente numa fatalidade com consequências na sua vida futura. Estamos em presença de um momento fatídico (fateful moment), como o denominou Giddens (1997), uma rutura que se transforma em momento fatídico pois o indivíduo que a sofre não possui os recursos subjetivos para a enfrentar. Assim, este “momento de viragem” não chega a ser integrado na vida de Francisco C., que o recorda até hoje com mágoa.

*“A vida é uma pedra de amolar:
desgasta-nos ou afia-nos,
conforme o metal de que somos feitos”
(George Bernard Shaw)*

(Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, citação no início do PRA)

Devido à violência sofrida na infância, Isabel R. não frequentou a escola até aos

10 anos. Só nesta idade, após ser retirada da família, iniciou a sua escolaridade em contexto de colégio interno, colégios que se sucederiam ao longo da sua adolescência.

Fui educada em Instituições do Estado, sem qualquer apoio familiar. Não tinha gosto nenhum pela vida nessa altura. Fui uma menina, entre milhares, que não viveu a infância. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

Tinha já 10 anos quando entrei pela primeira vez na escola. Assim, de 1978 a 1982 completei a 4ª Classe no Colégio do Castelo de S. Jorge em Lisboa. O 5º e 6º ano foi através do sistema telescola, que foi horrível, no Colégio em Viseu. Em 1984, já em Coimbra fui para o 7º ano na escola Quinta das Flores. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

A interrupção da vida escolar acontece com a gravidez.

Aos dezassete anos fui mãe, a melhor coisa do mundo. Contudo acabei por perder o 8º ano a um mês de terminar as aulas no liceu Quinta das Flores. As Irmãs do colégio, no dia que souberam da minha gravidez tiraram-me da escola. Diziam-me que era uma vergonha uma menina do colégio aparecer grávida. Assim transferiram-me (no dia 1/06/85 - nunca esqueci a data por ser o Dia da Criança) para um colégio no Porto, para adolescentes grávidas. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

A singularidade da vida de Isabel R. não está tanto nas situações dramáticas passadas na infância e adolescência, mas na capacidade que teve de, apesar delas, levar a cabo um caminho de busca do equilíbrio e do bem-estar para si e para as suas filhas, que passa sobretudo pela busca do conhecimento. Pela leitura e pela pesquisa. Pela vontade de saber mais, e sempre mais, quase como uma “vingança” da limitação no acesso ao conhecimento que teve até ao início da idade adulta. Isabel é, neste aspeto, uma exceção inequívoca ao processo de reprodução social de Bourdieu.

6.6. Aprendizagens em contexto profissional

Lahire (1998) chama a atenção para o facto de, na contemporaneidade complexa, os indivíduos não se confinarem a um único grupo social restrito e específico e interagirem em diversos contextos socializadores, interiorizando múltiplos *habitus*, vivendo experiências sociais múltiplas, estando em contacto com pessoas de referência que

desempenham diferentes papéis. Sendo, pois, o produto de todas estas diferentes e mesmo contraditórias experiências de socialização.

A entrada no mundo do trabalho, que aconteceu de forma precoce nos 12 casos analisados, constitui um *turning point* na vida dos entrevistados, marcando o momento em que iniciam uma vida mais autónoma.

Em todos os casos, constata-se uma sucessão de empregos ao longo da vida que segue, com poucas exceções, um fio condutor de crescente especialização, baseada nas competências e saberes crescentemente adquiridos de um patamar para outro. Na área do desenho técnico, Manuel B. vai passando da aprendizagem inicial feita com o pai, com quem trabalhava nessas e noutras coisas, para a crescente especialização na área da reabilitação urbana:

Nesta altura sou convidado para integrar a equipa do arquiteto Nuno Ribeiro Lopes com o qual já participara no processo do Procon, reabilitação do centro histórico de Évora. Com ele trabalhei nos projetos: Casa da Montanha da Ilha do Pico, Mercado Municipal de Vendas Novas, entre muitos outros, e naquele que terá sido até ao momento o maior trabalho de desenho da minha vida, os projetos de Licenciamento, Execução e Museologia do Centro de Interpretação do Farol dos Capelinhos. (Manuel B., 53 anos, desenhador, PRA).

Orlando vai especializar-se nas questões alfandegárias.

Graças ao desenvolvimento e aos conhecimentos que adquiri na área da exportação, fui convidado a integrar a equipa de uma grande empresa que ainda hoje está no mercado. Fui trabalhar para o A. J. Gonçalves de Moraes, agência de navegação, transitários e serviços aduaneiros. (Orlando, 62 anos, reformado, PRA)

Isabel P. fará um percurso na área da saúde, como administrativa, ela que, se tivesse continuado a estudar, elegeria a medicina como curso.

Outra vez um trabalho ligado à Saúde. Decididamente eu tinha um excelente Anjo da Guarda. Em Maio de 2001 comecei a trabalhar na Clínica de Santo André Lda. (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

Estes percursos profissionais são sobretudo marcados por “bifurcações ativas” (Bessin, Bidart e Grossetti, 2010: 164), ou seja, situações em que, face a uma dinâmica inicial de continuidade (o trabalho que desempenhavam mantinha-se, o empregador

queria que continuassem), há uma procura deliberada de mudança, uma vez que a situação já não é satisfatória.

Senti que já não tinha a liberdade para trabalhar e para garantir aos clientes o trabalho, não é? E não podia garantir o meu trabalho dentro desse contexto. Nem à empresa, nem aos clientes. Então decidi abandonar, pena minha. O patrão tentou demover-me, ofereceu-me mais dinheiro e tudo mais. Eu disse-lhe que não era isso que estava em questão, não valia a pena forçar, infelizmente. Fiz questão de informar que estaria à inteira disposição sempre que fosse necessário formar técnicos. (José Carlos, 39 anos, diretor de empresa, Entrevista)

Tive uma conversa com os meus patrões, a pedir um aumento... eu queria um aumento de ordenado. E ele não me deu, então "ok, muito obrigado". Assinei a carta, e enviei a carta...registada, com aviso de receção. Aí, então ele: "Queres ir embora? Mas quanto é que queres para cá ficar?". E eu disse-lhe "É assim, ontem eu negociava consigo, hoje nem que você me oferecesse ouro, eu ficava". Acabou o contrato, e eu vim embora. (Manuel F., 44 anos, técnico de reparação de eletrodomésticos, Entrevista)

Eu nunca tive feitiço de ser subserviente – e ele é hoje a 4ª fortuna do País - eu cheguei a ter litígio com ele, mas como ele era renitente e eu também como tinha naquela altura 33 anos e digo olha agarrei na mala e só quem sabia que eu me vinha embora foi uma secretária que eu tive (Orlando, 62 anos, reformado, Entrevista)

Tanto que quando eu saí eles chamaram-me 3 vezes para eu vir. Só deram valor quando sentiram a minha falta. Eu já tinha dado a minha palavra para onde ia. Ofereceram-me "mundos e fundos". Já tinha dado a minha palavra para onde ia, "não vou dizer que não, já me comprometi, estão a contar comigo." (Filomena, 51 anos, contabilista, Entrevista)

Em todos estes casos, manifestam-se traços disposicionais de autoconfiança, determinação e até de "orgulho".

Muitas destas bifurcações ativas consistem na tentativa de realizar projetos por conta própria, de criação de uma empresa sua. É o caso de Isabel R. que, depois, de experiências de trabalho na área da restauração, se aventura a abrir o seu próprio restaurante. Essa experiência não duraria muito tempo, por ser pouco lucrativa e lhe

roubar o tempo livre em que podia estar com as filhas, mas é um exemplo paradigmático da sua capacidade de agência, de enfrentar condicionalismos sociais e familiares que a remeteriam, mais provavelmente, para uma intervenção passiva no mundo do trabalho.

Sentia-me confiante e propus-me a explorar um restaurante na Lousã o “Arunce” junto à passagem de nível na Lousã. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

Iniciativas deste tipo, que acabam por não vingar, mas que constituem experiências de gestão exigentes e propiciadoras de aprendizagens várias, são também as realizadas por Manuel F., Manuel B. e Orlando.

Entretanto termina essa formação, e sentia-me capaz... com conhecimento e prática, e mais uma vez... vejo um anúncio sobre apoios à criação do próprio emprego. Inscrevi-me, fui chamado, frequentei o curso, fiquei bem, fui selecionado... e estabeleci-me por conta própria, de 93 a 97. Na área de reparação de eletrodomésticos, montagem, instalação. Na altura como eu trabalhava por conta própria...fazia tudo. (Manuel F., 44 anos, técnico de reparação de eletrodomésticos, Entrevista)

Começo a instalar em Viana um gabinete de desenho vocacionado para o pequeno projeto. A Casa do Traço era constituída por dois sócios e duas funcionárias. O seu âmbito de ação era principalmente na área dos projetos de licenciamento e de execução de habitações unifamiliares e de pequenas unidades de turismo de habitação. (Manuel B., 53 anos, desenhador, PRA)

Tanto ao nível da iniciativa de trabalharem por conta própria como da decisão de encerrarem o negócio, é possível detetar de uma forma muito concreta, em cada uma destas situações de bifurcação, a dinâmica recíproca entre a ação dos determinismos sociais, familiares, físicos e o trabalho dos indivíduos sobre a sua história.

Mas, como vimos atrás, as bifurcações biográficas podem ser fruto das circunstâncias, não sendo provocadas pela ação dos indivíduos. Estas “bifurcações passivas” (Bessin, Bidart e Grossetti, 2010: 164) podem ser felizes (resultando de uma “feliz conjugação de circunstâncias”) ou infelizes (as bifurcações “sofridas”, que provocam uma viragem negativa na vida). Sendo menos referidas pelos entrevistados, as bifurcações passivas são, na maior parte dos casos, situações de que foram vítimas mas às quais conseguiram “dar a volta”. É o caso da situação de desemprego com que são

confrontados, num determinado ponto de um percurso profissional bem-sucedido, alguns dos entrevistados.

A 12 de Julho de 2005 fui chamada ao gabinete do meu chefe onde fui verbalmente despedida, aparentemente sem motivos (...) Assim que me acalmei fui ao Ministério do Trabalho para saber o que fazer e como fazê-lo, sabia que estavam a ser violados os meus direitos. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

Isabel R. interporá uma ação contra o empregador, que conseguirá ganhar. Desempregada na altura, tenta aproveitar o tempo para fazer formação. O que começara por ser uma “bifurcação sofrida” na sua vida passa a ser uma “bifurcação feliz”:

Uma questão central na análise das bifurcações numa história de vida é a de considerar os recursos mobilizados pelos atores envolvidos para fazer face àquilo que se lhes apresenta de forma externa, exógena: “O contexto, o quadro, as circunstâncias, os recursos e os constrangimentos fruto de determinismos exteriores à sua vontade imediata” (*idem*: 167). É a questão atrás referida da distinção entre causas estruturais (exteriores ao ator) e causas individuais, entre constrangimentos e escolhas, entre determinismo e individualismo.

Isabel P. cede contrariada às exigências do primeiro marido e despede-se de um emprego que adorava.

Exigiu que me despedisse do meu emprego. Dizia ele que o ambiente nos hospitais não era bom para mulheres casadas. Eram todos ao molho. Mente deturpada a dele! Eu como esposa obediente o fiz. Deixei a minha Clipóvoa e a minha equipa maravilha. (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

Pode verificar-se a partir destas narrativas que os entrevistados têm consciência de realizar muitas aprendizagens através do trabalho. As aprendizagens desenvolvidas são sobretudo conducentes à aquisição de saberes práticos e procedimentais e ao desenvolvimento de competências auto-orientadoras e relacionais. Menos referida é a aprendizagem de saberes teóricos neste contexto. Como se verá, de forma autonomizada, no ponto 6.9, as competências de literacia resultam também do conjunto de aprendizagens realizadas em contexto profissional

Nos relatos analisados, sobressai a importância dos outros (colegas de trabalho, chefes, patrões, clientes) na realização de aprendizagens, constatação que vai no sentido

da resultante da análise extensiva aos dados do IEFA (apresentada no capítulo II), em que se verifica que Portugal se destaca, de entre os países europeus, ao nível deste modo mais tradicional de aprender. Corresponde à forma mais antiga de aprender um ofício, a do aprendiz que recebia os ensinamentos de um mestre especializado:

O meu patrão ajudou-me a ser um “Homenzinho”. O Sr. Santos era uma pessoa muito dinâmica e assertiva, talvez por ter vivência alemã. Passei de uma pessoa com uma atitude muito passiva para uma pessoa mais ativa, com sentido de organização e método de trabalho. (José Miguel, 45 anos, operário, PRA)

A aprendizagem através do computador é também muito referenciada, seguida a grande distância da aprendizagem através de materiais escritos. A pouca relevância dada aos materiais escritos enquanto modalidade de aprendizagem neste contexto parece confirmar estes contextos como “não apenas desqualificados, mas também muitas vezes desqualificantes” (Ávila, 2008: 208), com atividades não estimulantes de novas aprendizagens de carácter informal (em particular de leitura e de escrita), e que não potenciam o exercício/treino de competências previamente adquiridas, o que pode levar, com o passar do tempo, a situações de regressão das competências de literacia. No entanto, como se verá no ponto 6.9, foi possível identificar, nos discursos, situações de desenvolvimento de competências de literacia em contexto profissional, muito ligadas à utilização do computador.

Nalguns casos a dimensão profissional é de tal forma importante que dela depende a identidade do entrevistado. Embora presente na relação de José Carlos com a sua empresa ou na de Isabel P. com a área da saúde, o caso mais paradigmático desta autoidentificação através do trabalho é o de Francisco S., enquanto bombeiro. “Tudo começou ali”, refere a certa altura da entrevista, referindo-se à sua entrada na organização, no final da adolescência. A sua identidade foi forjada no quartel e na atividade de bombeiro profissional.

Exceto ao nível das questões relacionais, nomeadamente com chefias, não se encontram no discurso dos entrevistados referências negativas ao trabalho, mesmo nos casos em que inicialmente este é mais duro e menos qualificado. Esta dimensão das suas vidas parece ter-se revestido sempre de um potencial permanente de aprendizagem. Até Carlos, que desempenha as funções mais duras fisicamente e durante um longo período de tempo, refere-se às aprendizagens feitas na manipulação de máquinas complexas e de cálculos numéricos como mais-valias importantes do seu trabalho. Em todos os casos, o gosto por trabalhar é uma constante e a curiosidade pelas

novas aprendizagens que ele potencia é transversal nas narrativas.

6.7. Aprendizagens noutros contextos

No contexto militar são sobretudo referenciadas aprendizagens ao nível relacional e de auto-orientação. A tropa é, para todos os entrevistados do sexo masculino, um importante contexto de novas aprendizagens, funcionando quase como um ritual de passagem.

Por seu lado, os contextos desportivos são também despoletadores sobretudo do mesmo tipo de competências (relacionais e de auto-orientação). Carlos, depois da rutura com a escola, no 7º ano de escolaridade, liga-se ao futebol, entrando como federado, aos 12 anos, no Grupo Desportivo dos Pescadores da Costa de Caparica. No seu percurso dos *iniciados* aos *seniores*, esta atividade desportiva será central na sua vida, constituindo um espaço relacional de entreajuda em que desenvolverá traços disposicionais como a responsabilidade e a solidariedade, constituindo nas suas palavras “uma excelente escola, a nível social” (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, Entrevista). Ainda hoje tem “saudades do balneário” e das “verdadeiras amizades” que lá se faziam (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, Entrevista). A atividade desportiva constitui também uma importante dimensão da vida de Manuel F., sobretudo presente durante a infância, adolescência, tendo praticado sobretudo hóquei e basquetebol. Também na infância, Francisco S. refere-se à prática de futebol (no Lusitano Futebol Clube, filial do Benfica) e de atletismo.

Em adulta, e na sequência de uma situação de doença, Filomena torna-se praticante dedicada de *Reiki*, sendo atualmente mestre desta modalidade, o que, segundo ela, é fundamental para a sua gestão do stress e das relações interpessoais.

O contexto religioso apresenta uma importância grande na vida de Francisco C., filho de pais analfabetos mas muito religiosos, que, entre os 10 e os 15 anos, frequentará o seminário de Beja. A doutrina e a prática católicas estarão sempre presentes na sua vida, numa transversalidade muito evidente, tanto no seu discurso escrito como no discurso oral.

O associativismo surge também como um contexto potenciador de aprendizagens e de reforço ou desenvolvimento de disposições: é o caso do escutismo, atividade abraçada de forma muito empenhada por José Miguel, que depois de em criança ter sido escuteiro, é agora dirigente do movimento e traz os seus filhos para ele. Uma paixão que vai passando, pois, de geração em geração, e que ele considera a sua “escola de vida” (José Miguel, 45 anos, operário, Entrevista), dos 6 aos 10 anos. Será por causa das suas atividades enquanto escuteiro que José Miguel tirará o CAP (Certificado de

Aptidão Pedagógica) que lhe permite dar formação. Também de âmbito associativo é a atividade de Orlando como membro da Comissão de Trabalhadores de um bairro de Lisboa, atividade que, desempenhada com “garra”, traz frutos ao bairro e aos seus moradores.

Uma das conclusões a que chegaram Laacher (2005) e Laurens (1992) nas pesquisas sobre percursos escolares de contratendência foi a tendência de os bons alunos oriundos de classes trabalhadoras fazerem parte de grupos religiosos, sindicais, partidários ou associativos, contextos socializadores com várias semelhanças com o universo escolar (em termos da relação com a escrita, da apresentação do corpo, etc.). Neste trabalho também parece estar presente esta tendência nas trajetórias dos entrevistados, o que enfatiza a importância destes contextos não escolares, mas organizados e ordenados numa lógica próxima da lógica escolar.

Foi também identificado nos relatos autobiográficos escritos e orais um conjunto de saberes e competências que parecem ter sido adquiridos/desenvolvidos a partir da espontânea iniciativa dos entrevistados. Correspondem a desejos de aprender que surgem na vida destas pessoas e que elas abraçam. Aqui encontramos uma clara diferença entre aqueles que desenvolvem estas aprendizagens com um sentido pragmático e os que as desenvolvem, “apenas”, com o objetivo de saber mais. Assim, temos o gosto pela história e pelos pelourinhos, que Manuel B. desenvolve através de leituras especializadas e que lhe veio da sua atividade profissional na área da reabilitação urbana. O objetivo da aquisição destes conhecimentos, se bem que se enquadre no gosto do *saber pelo saber* tem, no entanto, um cariz utilitário, visando possíveis projetos de recuperação dos pelourinhos estudados.

Com base no livro de Fernando Villas-Boas, “Os Pelourinhos Portugueses”, existente na Biblioteca Municipal, e na observação dos pelourinhos dos concelhos limítrofes, executei uns esquiços simulando a hipotética forma original do conjunto. (Manuel B., 53 anos, desenhador, PRA)

De caráter instrumental é também o curso feito por José Carlos.

Entretanto fui fazendo um curso que havia... que nunca mais vi, um curso de fascículos, que era semanal, gastei bastante dinheiro nisso. Fiz e fui aprendendo... fui conhecendo, confesso que não o aprofundei, é um curso de eletrónica mesmo, são 6 dossiers. (José Carlos, 39 anos, diretor de empresa, Entrevista)

Isabel P. refere as aprendizagens realizadas através da televisão, assistindo a programas de televisão na sua área de eleição, a saúde.

A realização de viagens é também momento de aprendizagens várias, de línguas (valorizadas por Isabel P.), de cultura e valores (Isabel R.).

Muitas destas aprendizagens que resultaram de uma curiosidade e vontade de aprender mais sobre determinados assuntos, como História, Línguas, Ciências da vida e Ciências médicas, Ciências físicas e da terra, enquadram-se em novos contextos de aprendizagem, mais vastos e globalizados, porque realizadas através de meios como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TV, *Internet*).

Em vários casos foram também referidas as viagens realizadas como fonte de aprendizagens e do despoletar da curiosidade por determinadas áreas do conhecimento. Caso paradigmático deste tipo de aprendente é o de Isabel R., que, tendo passado uma infância e adolescência desprovidas de ambiente favorável ao desenvolvimento da curiosidade e do gosto por saber mais, vai paradoxalmente adquirindo ao longo da vida um conjunto de saberes e conhecimentos em regime de autoaprendizagem, através da leitura de livros e do computador. Para esta mulher, verdadeiro símbolo da curiosidade genuína pelo saber, o contexto da realização do processo RVCC funcionou como o *pontapé de saída* deste interesse crescente pelo conhecimento. Através do processo, adquiriu o seu primeiro computador e leu pela primeira vez um livro, passando de não leitora a devoradora de livros.

6.6. Contextos de aquisição, mobilização e desenvolvimento de competências de literacia

Como atrás referido, considera-se aqui que o processo RVCC, integrando competências de várias naturezas, valoriza sobretudo o conjunto de competências de literacia, consideradas chave para viver e agir nas sociedades da informação contemporâneas, e que são uma espécie de “cola” que liga todas as outras e que se torna necessária, neste caso, para as validar. O Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário foi concebido segundo uma perspetiva integradora que reconhece que algumas competências são comuns às diferentes áreas, nomeadamente a capacidade de “ler, analisar e interpretar informação oral, escrita, numérica, visual, cultural, científica ou tecnológica”, encarada no Referencial como “competência transversal indissociável do exercício da cidadania e da profissionalidade” (Gomes *et al*, 2006a: 23). Os 12 adultos entrevistados foram selecionados pelo seu desempenho no processo RVCC, de sucesso reconhecido pelo conjunto da equipa técnico-pedagógica. São, por isso, possuidores de competências de literacia adquiridas ao longo das suas vidas, que conseguiram,

inequivocamente, evidenciar.

Com que práticas e saberes é que eles contactaram, durante o seu percurso existencial, nos vários contextos em que se integraram, que contribuíram para o desenvolvimento destas suas competências de literacia?

A esta questão pretendeu-se dar respostas, analisando as memórias autobiográficas destas pessoas sobre os seus vários contextos de vida, procurando aquelas que se ligam a práticas (ou ao contacto com práticas) de literacia.

Práticas de Leitura e escrita em família

No decorrer da entrevista biográfica foi solicitado aos entrevistados que tentassem lembrar-se dos livros que havia em casa, das ocasiões em que viam os pais a ler jornais, revistas ou livros, e a escrever. Os resultados indiciam, apesar do défice de escolarização e qualificação, algum contacto com livros, sobretudo por parte da figura parental masculina (casos de Filomena, José Carlos, Orlando, Manuel B., Manuel F.).

Havia sempre revistas lá em casa, sempre jornais, sempre livros, aquelas enciclopédias que se compravam, o meu pai ia sempre comprando isso, cursos de inglês para o gira-discos, mas, por outro lado, havia alguma falta de atenção.
(Manuel B., 53 anos, desenhador, Entrevista)

[O gosto pela leitura] veio do meu pai. Como lhe disse, era uma pessoa curiosa.
(Manuel B., 53 anos, desenhador, Entrevista)

E então o meu pai gostava muito de ler e depois passava-se uma coisa frequentemente... a mesa onde a gente comia as refeições estava toda desenhada. De vez em quando não tinha nada por cima, não tinha toalha, só tinha a tábua e então o meu pai tinha desenhado coisas, estava toda cheia de desenhos e quando estávamos às refeições, o meu pai, como era uma pessoa muito ocupada, de vez em quando começava a ler. Aquela coisa do tempo que é para os filhos, ele preocupava-se com a gente, mas depois não tinha aquele pequeno momento de orgulho de conversar e então ele estava a ler e ao fim de pouco tempo estávamos todos a ler e a minha mãe irritava-se com aquilo que era uma coisa brutal porque tinha 4 filhos e um marido, cada um deles a ler à mesa. Na altura era natural porque o meu pai logo que sentia um momento livre começava a ler qualquer coisa. (Manuel B., 53 anos, desenhador, Entrevista)

Neste momento sou eu o proprietário dos livros de uma série de coleção de livros do meu pai... relacionados com engenharia, com mecânica de

automóveis... (Manuel F., 44 anos, técnico de reparação de eletrodomésticos, Entrevista)

Depois comecei a ler alguns livros de banda desenhada, que era a leitura preferida do meu pai. (Orlando, 62 anos, reformado, Entrevista)

Mães leitoras, a de Manuel F. e a de José Miguel, neste caso de revistas. E uma avó leitora de romances que passou à neta Ana essa sua herança:

(...) a cabeça povoada pelos sonhos resultantes da literatura de Camilo, de Eça, lida à socapa na biblioteca da minha avó (Ana, 61 anos, bancária reformada, PRA)

A minha mãe, sim. Até era muito de ler romances e caprichos... (Manuel F., E.)

Em todos estes relatos transparece a familiaridade, desde a infância, de alguns entrevistados com as práticas de leitura. Lahire (1993a, 1993b) refere-se à influência do contexto cultural familiar na vida das crianças, principalmente no que diz respeito à leitura e à escrita, defendendo que a familiaridade com a leitura pode conduzir a práticas voltadas para a criança, de grande importância para o sucesso escolar: o facto de ver os pais a ler jornais, revistas ou livros pode atribuir a esses atos um aspeto “natural” para a criança, cuja identidade social poderá constituir-se, sobretudo através deles: ser adulto como o seu pai ou a sua mãe significa, naturalmente, ler livros.

Mas há casos em que essas práticas eram estranhas ao contexto familiar. Considerando que durante a socialização primária o mundo inicial apreendido pela criança lhe serve “de referência para a objetivação do mundo exterior” (Berger e Luckmann, 2010 [1966]: 140), esta inexistência de práticas de literacia é condicionadora da formação de disposições. Não havendo livros em casa, não se lendo em casa, para a criança muito pequena essas práticas pura e simplesmente não existiam. Terá sido o caso de Carlos, Francisco C., Francisco S., Isabel P. e Isabel R., que se encontravam, na infância, distantes do universo “livresco”:

Acho que nunca vi a minha mãe pegar num livro para ler. [E revistas ou jornais?] Também não. Nada. O meu pai também não. Não havia hábitos de leitura na minha casa. (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, Entrevista)

Não me recorda de haver livros... (Francisco S., 50 anos, bombeiro, Entrevista)

Também Isabel R. nos dirá que os anos de internato não a incentivaram à leitura. Até ao início do processo RVCC só tinha lido um único livro na sua vida, a Bíblia.

Um forte impacto na relação com a leitura, encontrado nos relatos dos entrevistados, foi o produzido pela ação da Biblioteca Móvel da Gulbenkian. Como referido no ponto 2.3. deste trabalho, a criação, em 1958, do Serviço de Bibliotecas Itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian permitiu que os livros e a leitura chegassem “ao Portugal mais profundo, dos pequenos lugarejos, de habitações mais dispersas” (Melo, 2004b: 331). Este serviço assumiu em Portugal uma enorme importância, tendo registado, entre 1958 e 1989, valores muito elevados de livros emprestados (Melo, 2004b, pág. 334-335).

São três os entrevistados que recordam a forte presença das bibliotecas itinerantes nas suas vidas de crianças. Do bairro de Alfama em Lisboa, à aldeia da Aguçadoura (Póvoa de Varzim), passando por Eiras (Coimbra), os relatos são semelhantes e entusiásticos:

Lá no bairro de Alfama todas as semanas ia uma carrinha da biblioteca itinerante da Calouste Gulbenkian em que eu ia buscar os livros: Os Cinco, Condessa de Ségur..., lia muita coisa disso e todas as semanas passava o carro e, se por qualquer motivo não tivesse lido, chegava-se lá e fazia-se nova ficha e trazia-se novamente os livros para casa. Havia muito o gosto pela leitura nessa altura, coisa que hoje em dia não há, quase toda aquela malta que andava lá na escola ia lá levantar livros, não sei se depois liam ou não liam, mas iam lá levantar livros. (Orlando, 62 anos, reformado, Entrevista).

Havia as Bibliotecas ambulantes que nessa altura era da...[a investigadora: Gulbenkian...?] Exatamente, a Gulbenkian. E nós sempre tivemos aquela vontade de ler, de conhecer...íamos lá buscar um livro. Tínhamos aquele tempo para o ler, depois tínhamos que lá ir entregar e depois, ao fim de entregarmos aquele, podíamos levar outro. Muitas das vezes era isso que nos ajudava. (Filomena, 51 anos, contabilista, Entrevista)

Em nossa casa sem ser a Bíblia, não tínhamos livros, e eu adorava e adoro ler, é algo que me faz muita falta, eu conseguia os meus livros através das bibliotecas itinerantes, eu selecionava muito livros e depois pensava eu não posso levar tantos... Era uma carrinha cinzenta e nos entrávamos lá dentro, tínhamos um cartão e eles nesse cartão apontavam os livros que nós trazíamos e depois tínhamos de entregar os livros que estavam lá escritos, e era assim que

eu conseguia os meus livros, eram as Aventuras dos Cinco e dos Quatro. Não é que fossem muito didáticos, mas as aventuras, os contos, já mexiam com a nossa imaginação. (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, Entrevista).

Os entrevistados referiram-se também à influência de pessoas de fora do ambiente familiar no desenvolvimento das suas práticas de leitura e escrita, pessoas que funcionaram nas suas vidas como “indivíduos de referência”, na aceção de Merton (1970). Segundo ele, a escolha dos indivíduos de referência não é idiossincrática mas estruturalmente moldada. São aqueles que estão ali à mão. A seleção dos indivíduos de referência pode ser feita “no milieuo, ou ambiente social imediato constituído pelas relações sociais nas quais o indivíduo esteja diretamente envolvido”, mas também “na sociedade maior, incluindo figuras públicas com as quais não haja interação direta”. (Merton, 1970: 389).

No caso dos entrevistados, a influência, durante os anos de infância e adolescência parece ter sido exercida sobretudo por pessoas próximas, do seu núcleo familiar, da escola ou de associações locais (nomeadamente os Escuteiros e o Grupo Folclórico da terra, no caso de José Miguel). Só o entrevistado mais novo (Carlos, 34 anos) refere durante a entrevista o fascínio sobre ele exercido por programas de televisão, sobretudo aqueles que tratavam de política. Curioso é, também, o facto de alguns destes indivíduos se referirem a outras figuras femininas que tiveram um papel importante na sua relação com a escola e com o capital escolar/cultural que não era suficiente em casa.

Eu estive num rancho folclórico. E então havia uma senhora que me ajudava um bocado com a escola. Uma senhora que eu ia lá muito para casa e ela tinha muitos livros sobre natureza, tinha muitos livros... o marido da senhora era professor no Ginásio Clube Português e então eram duas pessoas muito... e essa senhora é que era organizadora do rancho folclórico e eu às vezes ia lá para a casa e punha-me a ver os livros. Alguns eram alemães e de outras línguas que eu não sei se eram lá para os países de leste. Tinha muitos livros e eu via aquilo tudo, tinha um interesse muito grande pela natureza também. (José Miguel, 45 anos, operário, Entrevista)

Agora a minha avó, a minha avó é que sabia ler e escrever. (...) Aprendeu porque ela serviu em casa de pessoas na altura... ela trabalhava numa pensão que era a Pensão Espanhola. Era como o hotel, o Hotel Ritz (riso) em Lisboa,

era aqui a Pensão Espanhola, não era? (...) Ainda hoje existe, penso que existe lá a pensão espanhola... está remodelada. E, e... pronto, ela aprendeu com pessoas na altura que vinham passar férias a Monte Gordo, tinham um poder económico muito elevado. Aprendeu com essas pessoas...a ler e a escrever. E...recordo-me muito bem de ela receber carta cada vez que havia eleições para o governo, Estado Novo na altura, ela recebia uma carta para ir votar. (Francisco S., 50 anos, bombeiro, Entrevista)

No que diz respeito à leitura, há ainda a salientar o relato de algumas situações pontuais de contacto com a leitura que, segundo os entrevistados, tiveram neles um forte impacto, influenciando a sua relação com os livros. Orlando recorda-se, por exemplo, das suas idas, ao sábado, à Feira da Ladra, onde ouvia um cego que lia em braille, de forma cativante, episódios da História de Portugal, o que nele terá despertado a vontade de ler e beber mais sobre esses temas.

Práticas de Leitura e escrita na Escola

Como parece claro do discurso de quase todos os entrevistados, o tempo passado na escola deixou-lhes, em geral, boas recordações. Não nos deteremos neste ponto, uma vez que o percurso escolar dos entrevistados foi analisado em detalhe em pontos anteriores deste capítulo. Enfatizamos apenas o facto de ter havido, em vários destes casos, uma influência positiva da(s) professora(s) no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita. Carlos, por exemplo, escrevia redações que a professora primária gostava de ler e que eram lidas na turma em voz alta, Orlando adorava ouvir as histórias contadas pela sua professora da 3^a e 4^a classe.

Outro aspeto a salientar é o de, em geral, os entrevistados terem sido bons alunos ou alunos bastante razoáveis. No entanto, é de evidenciar aqui que, dos relatos biográficos, se pode concluir que os entrevistados eram bons alunos ou alunos bastante razoáveis, tendo desenvolvido competências na escola que parecem ter sido bem sedimentadas, o que terá propiciado a sua utilização em outros contextos, tendo sido atualizadas e desenvolvidas. A educação formal surge aqui como um importante despoletador de outras formas de aprendizagem realizadas ao longo da vida.

Práticas de Leitura e escrita no contexto profissional

Possuidores dessa mais-valia que foi a relação positiva com a escola e com as aprendizagens, a maioria dos entrevistados relatam a vida profissional como impulsionadora das suas competências de leitura, escrita e TIC. Como exemplos, ao

nível da escrita, temos a caligrafia que Orlando aperfeiçoou através da aprendizagem com um colega/chefe de secção (Orlando), e a fluidez na escrita de requerimentos em papel selado e na correspondência com países estrangeiros, adquirida no trabalho como despachante. Filomena é promovida da linha de produção para os “gabinetes” da fábrica, passando a lidar com mapas e gráficos mensais, nos quais efetuava registos.

Ao nível da capacidade de lidar com informação tecnológica, a vida profissional surge como espaço de desenvolvimento de competências: Orlando vai aprender a programar em Sinclair, Basic e Pascal, baseando-se na leitura de manuais, criando um mini programa de gestão financeira; José Miguel, enquanto *team leader* na Autoeuropa, inicia-se na utilização do computador para escrever relatórios e inserir dados; por sua vez Filomena, no Gabinete de Contabilidade, é “obrigada” a lidar com programas informáticos de gestão contabilística, passando por formação profissional nesse sentido; para José Carlos, a empresa de informática onde trabalhou, depois de sair das oficinas de reparação automóvel, serviu-lhe de escola em termos de literacia tecnológica.

A formação no âmbito da atividade profissional constituiu para os entrevistados um espaço privilegiado de desenvolvimento de competências de literacia. José Carlos, por exemplo, recorda como momento fundamental na aquisição de competências várias, entre as quais o domínio da língua inglesa, os cursos que frequentou na Suécia e na Finlândia. A frequência de cursos de formação por iniciativa própria tem o mesmo efeito, sendo sobretudo intensa no caso de Manuel F. que se mantém atento a todas as possibilidades de formação disponíveis no Centro de Formação Profissional de Coimbra, onde tirou o CAP (Certificado de Aptidão Pedagógica para o exercício da função de formador). Cursos que se propõe frequentar (trabalha sobretudo por conta própria e frequenta os cursos nessa condição) com grande entusiasmo, como forma de compreender teoricamente as aprendizagens que informalmente vai realizando, consolidando-as:

...até ao belo dia que sou chamado a frequentar a ação de formação de técnicos de eletrodomésticos (CEARTE), onde matéria após matéria ia associando aos casos práticos antes vividos e afirmava para comigo “afinal isto era tão fácil e andei ali a perder o meu tempo...!” (Manuel F., 44 anos, técnico de reparação de eletrodomésticos, PRA)

Também possuidores de CAP são José Carlos, Francisco S. (no âmbito da sua atividade como bombeiro) e José Miguel (no âmbito da sua intervenção nos Escuteiros). Por sua vez, Isabel R. frequentará um curso longo de “Cabeleireira” do qual retém como

importantes, sobretudo, os saberes teóricos que lhe permitiram saber mais sobre questões científico-humanísticas.

Os cursos mais longos têm sempre uma componente teórica associada à componente prática. É o caso do curso de cabeleireiro que Isabel R. frequentou no Centro de Formação Profissional de Coimbra. Isabel R. valoriza sobretudo as aprendizagens teóricas que teve oportunidade de realizar, referindo que:

(...) foi muito proveitoso, melhorei em matemática (disciplina da qual não gostava), relembrei matérias e aprendi muitas coisas novas. Estudei Química, Física, Matemática, Português, Fisiologia, Informática, Desenho, Francês, Técnicas de Procura de Emprego, Hábitos de Vida Saudáveis, Legislação, Código do Trabalho, Higiene e Segurança no Trabalho. A minha disciplina preferida era Fisiologia e Química, ao contrário da grande parte dos meus colegas de curso. (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA).

Se a tropa e o desporto são sempre recordados/referidos como muito importantes no desenvolvimento de competências relacionais e de auto-orientação, as competências de literacia são, no entanto, mais referidas ao nível dos contextos associativos. As funções desempenhadas pelos entrevistados nas associações em que se envolvem exigem o desenvolvimento destas competências, e eles são chamados a desempenhá-las pelo facto de já terem apetência para elas: Orlando trata de “toda a parte escrita” da Comissão de Moradores de que faz parte; Manuel B. possui um blogue de intervenção política local, no qual publica crónicas escritas; Manuel F. participa ativamente na Associação de Pais da escola da filha. No caso de José Miguel, a pertença em pequeno a um rancho folclórico funcionou como um espaço de abertura de horizontes, sobretudo pela relação estabelecida com a organizadora do rancho, que lhe emprestava livros e o ajudava nos TPC.

A intervenção religiosa de Francisco C. foi muito estruturadora da sua vida ao nível da aquisição de competências de literacia. A leitura e a escrita foram competências desenvolvidas ao longo do seu percurso de fé, e a sua utilização intensificou-se com a frequência do Curso para Diaconato Permanente (4 anos) e com a sua atividade de catequista e diácono/ministro da comunhão (ajuda na missa, em batismos e funerais).

Ao nível do serviço militar, as competências a que os entrevistados se referem são sobretudo relacionais e auto-orientadoras, destacando-se apenas, ao nível da literacia, o desempenho de Orlando enquanto escriturário no tribunal militar e o curso de eletrónica feito por correspondência por Francisco C.

6.8. Um novo contexto: o Processo RVCC

Os protagonistas das 12 histórias de vida aqui relatadas têm em comum o facto de terem passado recentemente por uma experiência de reconhecimento de competências. Como atrás referido, a realização de um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências permite, além dessa validação de competências previamente adquiridas ao longo da vida, o desenvolvimento e/ou reforço de outras aprendizagens, podendo potenciar aquilo que alguns autores denominam de aprendizagem narrativa, a “aprendizagem realizada através da construção e reconstrução da história de cada um” (Goodson *et al*, 2010). Na sequência da investigação realizada no âmbito do projeto *Learning Lives*, Goodson enfatiza o potencial das narrativas autobiográficas, tanto ao nível da aprendizagem de conteúdos como da aprendizagem inerente ao próprio ato de narrar e à construção progressiva de uma história. Para estes investigadores, este “contar da sua própria história” tem duas funções fundamentais: por um lado, funciona como uma ferramenta para a reflexão que permite um olhar objetivo sobre a própria vida, fazendo desta um objeto de reflexão, de modo a que se possa atingir uma compreensão sobre a vida que clarifique os valores que são realmente importantes para o próprio; por outro lado, cumpre uma função de integração, ao permitir uma síntese de diferentes aspetos que enformam as experiências, formas, meios e tempos de aprendizagem ao longo da vida. Ao integrar e harmonizar as experiências de uma vida, a narrativa autobiográfica torna-se um elemento de formação da identidade e potencia a agência individual. Este potencial de ação da narrativa foi identificado pelos autores do projeto *Learning Lives*, que chegaram à conclusão que as histórias de vida construídas e contadas pelos seus protagonistas constituem pontos de referência importantes para se conseguir um grau de agência sobre a própria vida.¹²⁵

Na análise das 12 histórias contadas e escritas, os protagonistas evidenciam esse acréscimo na capacidade de agência na sequência da realização do processo RVCC. E, se algumas competências mais instrumentais são referidas como tendo sido desenvolvidas durante este processo, os maiores ganhos salientados são de outra ordem, remetendo para a capacidade de agência individual. Este ponto é consensual nos

¹²⁵ Goodson alerta, no entanto, para as limitações da aprendizagem narrativa. Na análise das centenas de casos do projeto *Learning Lives*, Goodson e os colegas puderam concluir que a narração não funciona como uma necessidade natural, mas como uma ferramenta específica que pode ser útil e utilizável por algumas pessoas. Segundo eles, a ferramenta em si não funciona com todas as pessoas, apenas com aquelas que têm uma “cognição narrativa”, não tendo utilidade, ou apenas uma utilidade limitada para quem possui “formas não narrativas de cognição” (Goodsen *et al*, 2010)

vários trabalhos realizados sobre o impacto do processo RVCC (Cavaco, 2007 e 2009; Pires, 2007a; Ávila, 2008; Rothes, 2009b; Salgado, 2010 e 2011; Carneiro, 2011; Valente, Carvalho e Carvalho, 2011; Gomes, 2012). Efetivamente, e como é bem explicitado por Antikainen (1998), a educação pode ser um fator produtivo, e não apenas reprodutivo, na vida das pessoas, uma vez que, a um nível biográfico, pode assumir vários significados, também emancipatórios.

É isto que acontece com Manuel B., que, passando por uma fase difícil na qual, de alguma forma, perde uma identidade de trabalho assumida durante 30 anos, é estimulado a seguir em frente pela frequência do processo:

(...) à procura de trabalho e a levar a minha vida para a frente. Quando a gente anda em baixo nada nos acontece bom, mas quando se volta para cima é quando as coisas começam de novo a acontecer. No meu trabalho eu não estava a gostar muito daquilo, não era a minha vocação, agora já estou num desafio...começar outra vez aos cinquenta, com um desafio, como é que a gente há-de fazer... melhorar, aprender. (Manuel B., 53 anos, desenhador, Entrevista).

A pausa reflexiva permitida pela biograficidade, ou conhecimento biográfico (Alheit, 1992), é fortalecedora da capacidade de agência individual.

“The ability to attach modern stocks of knowledge to biographical resources of meaning and, with this knowledge, to associate oneself afresh.” (Alheit, 1992: 206)

Conhecendo, através da frequência do processo RVCC, as suas capacidades e competências (e também as falhas e a forma de as colmatar), os relatos recolhidos indiciam uma tendência para deixar de lado alguma passividade e tomar iniciativas. Esta é uma das grandes mais-valias destes processos, mobilizadores dos recursos individuais no sentido da mudança, da aprendizagem e da autonomia.

Os entrevistados realçam nos seus testemunhos exatamente este tipo de ganhos, numa primeira fase no sentido de se terem sentido mais (auto)valorizados:

Foi importante, principalmente o fazer o que estamos a fazer neste momento, olhar para trás. Sabe que as pessoas tendem a desvalorizar muito aquilo que fazem e tendem a acreditar pouco nelas. Pouco naquilo que conseguem, nas capacidades. Ahm... e isso... eu ver isto tudo é engraçado, e ver o meu percurso e ver aquilo que me esforcei também. (José Carlos, 39 anos, diretor de empresa,

Entrevista)

É um processo que faz pensar muito em nós, que nos leva a conhecerno-nos bem e gostei muito dessa experiência. Fez-me falar de coisas que se calhar não me sentia muito à vontade em falar, fez-me reviver situações que não julgava que pudesse novamente revivê-las ou repensá-las e achei isso muito interessante. (Carlos, 34 anos, repositor-vendedor, Entrevista)

Houve coisas que me fizeram muito bem escrever. Há aí histórias de que agora já falo com alguma naturalidade mas foi a primeira vez que pus por escrito e que assumi publicamente, aquela questão do acidente que tive quando era pequeno. (Manuel B., 53 anos, desenhador, Entrevista)

No processo do RVCC tudo foi importante, principalmente a validação de competências que obtive ao longo do nosso percurso de vida (...). Este processo foi uma libertação, pois ao escrever o que passei, relembrei, revivi, chorei, sorri muito, e valorizo muito mais o que consegui alcançar. Os demónios foram exorcizados. (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura, 40 anos, Entrevista)

Numa segunda fase, e isto é uma situação comum aos 12 casos aqui analisados, a valorização leva ao *empowerment*, ou incremento da capacidade de agência individual, como é manifesto nas palavras de Isabel R.:

[Inquirida sobre quando é que teve pela primeira vez um computador:] *No [processo RVCC, equivalente ao] 9º ano, ofereceram-me. É o mesmo. [E em resposta aos livros lidos antes do processo de nível básico:] Só a Bíblia. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, Entrevista)*

[Questionada sobre quando lhe tinha surgido a vontade de ler e de aprender:] *Veio mais no 12º ano, quando fiz o 12º [através do processo RVCC] em 2008. Aquele tal impacto daquela pergunta que o professor que me fez, porque é que o planeta era azul, que me fez questionar coisas que eu não questionava e comecei a procurar literatura que me ajudasse a entender. Comecei a tentar sair do erro que eu acho que se comete por não haver uma orientação, uma informação, um dizer assim: olhe essa literatura é interessante para essa área, aquela literatura é interessante para aquela área. Quer dizer, um leigo como eu chega a uma livraria, algumas vezes comprei livros que não eram aquilo que eu procurava nem aquilo que realmente eu precisava, e diz recomende-me aí um*

livro e pronto e recomendavam-me livros que não eram bem aquilo que eu procurava. Depois devagarinho comecei a descobrir alguns autores como foi o caso de José Rodrigues dos Santos que eu gostei muito que acho que a literatura dele é muito fluida, é muito simples, que explica coisas tão complexas como o aquecimento global, o universo, de uma forma muito simples muito acessível a qualquer pessoa e que me faz entender realmente esses contextos complexos que são necessários e fundamentais conhecermos, porque a importância da história é entendermos o presente, a grande importância da história é entendermos aquilo que somos, aquilo que fazemos, porque é que o fazemos, porque é que estamos nesse patamar e não noutra e tudo isso é importante e qualquer ser humano devia ter esse tipo de conhecimento. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, Entrevista)

Este relato ilustra bem como a realização de um processo RVCC é uma experiência de aprendizagem significativa (no sentido atribuído por Antikainen, 1998), enquanto experiência fortalecedora da capacidade de agência individual. Parece-nos muito difícil distinguir entre os efeitos 1) do contexto em que se realiza o processo, 2) do balanço de competências que é efetuado, e 3) da reflexão biográfica exigida a cada um. Estes efeitos interpenetram-se, configurando em conjunto uma aprendizagem significativa. Uma das características de uma experiência deste tipo é a expansão da visão do mundo e da compreensão cultural de quem a vivencia, o que se encontra claramente expresso nas palavras anteriores de Isabel R.. As duas outras características identificadas por este autor estão também presentes nos discursos individuais: o fortalecimento da voz da pessoa, que passa a ter a coragem de participar no diálogo ou, até, de quebrar formas discursivas dominantes, e o alargamento do campo de identidades ou papéis sociais. Neste último caso, a possibilidade de ser diferente, de ser mais, é assumida por Carlos da seguinte forma:

Começamos a ver que afinal fizemos coisas muito boas e pudemos realçá-las e isso é muito positivo e depois também a nível pessoal e profissional a autoconfiança aumentava com o 12º ano. Eu na altura não estava muito contente com a empresa a Autoeuropa, também eram 10 anos de empresa é muito tempo (aquilo é uma linha de produção onde fazemos sempre o mesmo trabalho, vemos sempre as mesmas pessoas, temos sempre o mesmo tipo de conversa). Eu precisava do 12º ano para poder evoluir, para poder sair. (Carlos, 34 anos, repositores-vendedor, Entrevista)

Os entrevistados chegaram ao Centro Novas Oportunidades por diferentes vias: inscrição de iniciativa individual, sugestão da empresa em que trabalhavam, encaminhamento por parte do Centro de Emprego aquando de uma situação de desemprego. Este último caso, paradoxalmente, parece ter permitido, aos que o vivenciaram, a possibilidade de pararem e refletirem sobre as suas vidas numa perspetiva de aprendizagem, de balanço. Proporcionou-lhes a possibilidade da biograficidade (Alheit, 1992), ou seja, de adquirirem conhecimento biográfico e desenvolverem competências baseadas nesse conhecimento. Nas palavras seguintes de Isabel R. está espelhada a pausa no fluxo do *habitus* de que fala Lahire:

Há males que vêm por bem e é verdade, porque quando eu fui despedida foi terrível para mim, não saía, só chorava e estive mesmo mal mas depois quando integrei o 9º ano, a qualificação, e depois o 12º ano, foi tudo seguido, foram três anos, eu considerei isso uma mais-valia. Se isso não me tivesse acontecido, se eu não tivesse conseguido, provavelmente ainda andava naquele dia a dia, o stress, o fazer a comida, o fazer a cama, e pronto, não tinha parado. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, Entrevista)

No caso de Francisco S. a pausa foi proporcionada, não pelo desemprego, mas por uma mudança de funções no corpo de bombeiros, passando de uma fase muito ativa para um período de trabalho menos intenso e potencialmente mais frustrante que foi aproveitado para a realização do processo:

Eu na altura ainda estava no comando...em 2004. Estava no comando e depois de ter saído foi quando eu percebi, eu tenho que...eu tenho de fazer qualquer coisa...não..não vou ficar aqui parado à espera que...Eu depois comecei a ter muito tempo, a gente quando está no posto do comando nem tem tempo para a família quanto mais...é bombeiros, é bombeiros, é bombeiros... (...) Em 2003 e 2004 eu comandeí estes postos todos aqui. Foram aí semanas de loucos mesmo e depois aquilo terminou tudo em 2005, na altura em que eu pedi para sair. Isto foi assim uma luz ...eu tenho de fazer qualquer coisa se não assim...isto...não é a minha forma de estar, não é? (Francisco S., 50 anos, bombeiro, Entrevista)

Também Manuel B. se encontrava a passar um momento de transição profissional que, segundo ele, condicionou fortemente a importância do processo de nível secundário na sua vida.

Explicaram-me as regras do jogo, eu aceitei as regras do jogo, fiz o 9º ano, correu bastante bem e até gostei bastante da experiência. Mas o que de facto gostei mesmo foi de fazer a parte do 12º ano porque mais do que a certificação, estava a passar uma fase muito má da minha vida: você imagine o que é que chegar ao fim de 30 anos como desenhador, um trabalho de que eu gosto muito. Ainda para mais eu que há 10 anos andava a dizer que pertencia à última geração de desenhadores porque os desenhadores do futuro iriam ser todos indivíduos licenciados em arquitetura porque haveria de haver tanta oferta de estagiários que por si só garantiriam o mercado, e eu fui exatamente vítima disso. A páginas tantas como freelancer os meus clientes começaram a prescindir dos meus serviços e a substituir-me por estagiários. O último cliente que era o meu principal cliente prescindiu dos meus serviços. Eu saí de lá num dia e passado uma semana estava lá um estagiário no lugar que eu estava a ocupar. É natural, Isto é o mundo. (Manuel B., 53 anos, desenhador, Entrevista)

A reflexividade “forçada” é potenciadora de balanços de vida, a pausa para a escrita permite organizar memórias e, com o devido enquadramento técnico, esta escrita autobiográfica potencia a capacidade de agência na delineação de projetos futuros. As aprendizagens realizadas ao longo da vida podem enfim emergir, valorizando quem as foi realizando, possibilitando uma nova maneira de olhar o passado e reconstruir a identidade pessoal.

Num país onde os seus cidadãos são muitas vezes os primeiros a denegrirem a imagem de toda e qualquer coisa que por cá se realize, quando iniciei este processo, vinha influenciado pela opinião pouco abonatória de alguns amigos e mesmo pela imagem que, através de alguns articulistas, passa na nossa comunicação social. Habitado como estou a escrever relatórios de obra, memórias descritivas e a postar nos blogues, pensava eu, antes de iniciar este processo de validação de competências, que a sua execução não me levantaria questões de maior. Como estava enganado! Para satisfazer os requisitos de validação tive de trabalhar, olhar para dentro de mim, trabalhar, confirmar informações, trabalhar, trabalhar, expondo-me através da escrita, nem sempre me sentindo confortável com isso. Mas quis ser honesto para comigo mesmo, o que escrevi, bem ou mal, é o que eu penso. Historiador da minha própria vida, arqueólogo, de trincha na mão removendo a poeira do esquecimento, esforcei-me na reconstrução do meu percurso de vida, redescobrimo-me simultaneamente neste processo. Entre o politicamente correto e o eu repleto de contradições e ansiedades, escolhi aquilo que julgo ser. Aos cinquenta e um anos, já fiz dois filhos, plantei várias árvores e agora, de alguma

forma, escrevi um livro. (Manuel B., 53 anos, desenhador, PRA)

Realça-se ainda aqui o facto de os entrevistados referirem claramente ter sido esta a forma de os fazer aproximar de uma “escola” há muito abandonada. A facilidade de horários, a diferença na forma de abordar as questões, o reconhecimento dos seus percursos de vida (não fazendo deles tábua rasa), foram fundamentais para recativar estas pessoas, para as envolver de novo em processos de aprendizagem. Isso mesmo é claro nas seguintes palavras de Isabel P.:

Se não existisse esta possibilidade não voltaria a estudar, se não tivéssemos esta oportunidade não voltava. Pondo no papel é que realmente temos consciência de que aquilo que sabemos não é assim tão pouco. (Isabel P., 40 anos, administrativa, desempregada na altura., Entrevista)

6.9. As Disposições individuais reveladas pelos entrevistados

Sendo cada indivíduo o produto complexo de diversos processos de socialização, nem sempre coerentes entre si (Lahire, 2005a e 2005b [2002]), é desse entrecruzar de processos que resultam as disposições individuais, as quais, segundo o autor, são frequente e erradamente confundidas com traços de carácter, de personalidade, geneticamente adquiridos. Embora essa componente possa estar presente, a componente social tem o poder de moldar aquilo que é biológico. As disposições são, pois, para Lahire (*idem*), socialmente adquiridas. Considera-se mais correto, no entanto, mantendo presente a dialética entre o que é inato e o que é adquirido que se pretendeu analisar no capítulo I deste trabalho, afirmar que são, *também* (enquanto forte possibilidade mas não como imperativo), socialmente adquiridas. Na análise dos discursos dos indivíduos, tanto escritos (integrados nos seus *Portefólios Reflexivos e Aprendizagens*) como orais (em situação de entrevista biográfica conduzida pela investigadora), vão-se revelando algumas destas disposições individuais, adquiridas, desenvolvidas, ativadas ou inibidas nos vários contextos de vida que atrás caracterizámos. Mas a sua identificação no discurso ou a partir do discurso dos indivíduos sobre si próprios é um processo complexo que merece algumas reflexões prévias. No caso das autobiografias, o estudo dos textos produzidos pode proporcionar ao investigador elementos detalhados sobre “a natureza e as funções deste trabalho sobre si próprio” (Lahire, 2008a: 172). Neste processo, o investigador deve abordar os textos que cada indivíduo produz sobre si próprio ou sobre a vida tendo em conta o contexto e o momento

em que os mesmos foram concebidos. Não podem, de forma nenhuma, ser desenraizados desse contexto “que os fez nascer e da função ou do papel que então desempenharam na vida de quem os escreve.” (*idem*: 173), sob pena de não lhes ser apreendido o seu verdadeiro sentido. De um ponto de vista metodológico, “não se deve considerar uma autobiografia, romanceada ou não, como uma simples janela que se abrirá sobre “a vida” do seu autor”, nem aquilo que é dito como uma “simples coleção de factos reais que dão informações sobre a vida de uma pessoa, de uma profissão, de uma família, de um meio, de uma aldeia, de uma região ou de uma época”. O investigador que se debruça sobre estes documentos biográficos numa pesquisa em sociologia deverá ter sempre presente a possibilidade dessa ilusão biográfica, autoimpedindo-se a crença de que uma vida vivida se pode confundir com uma vida contada. “Aquilo que é escrito só pode ser, no melhor dos casos, uma parte da realidade; e uma parte da realidade vista através do prisma da subjetividade de um escritor que pode ter necessidade de se transvestir ou mesmo de mentir, de embelezar ou, pelo contrário, de dramatizar exageradamente os acontecimentos, as relações interpessoais, etc., de acordo com a relação que mantém com o seu relato ou com o seu diário.” (*idem*: 174). Um diário pessoal ou um relato escrito de si próprio “não contém nenhuma exigência de “verdade sobre si ou sobre o mundo” (*idem*: 174) e, portanto, o seu conteúdo só é passível de interpretação se a questão da sua função e da sua relação com a realidade tiver sido previamente colocada e tratada. Uma história escrita ou contada não é o mesmo que a história vivida, estando as primeiras sujeitas à filtragem imposta pela interpretação, por parte dos sujeitos, daquilo que relatam. Há, pois, que considerar os aspetos estruturais, culturais e conjunturais que influenciam os indivíduos nos seus relatos, assim como tentar compreender as motivações intrínsecas e extrínsecas que os levaram a escrever, pois os motivos moldam aquilo que é escrito (Lahire, 2008a).

Neste caso, no que toca aos discursos escritos houve uma solicitação externa. Os *portefólios* foram produzidos no âmbito de um processo de reconhecimento de competências visando a obtenção da certificação de um nível de escolaridade, o que poderá ter levado a um certo “embelezamento de si no relato da experiência escolar” (Calha, 2012: 8). A análise qualitativa realizada por Calha (2012) a um conjunto de cerca de 100 *portefólios reflexivos de aprendizagens* leva-o a concluir que a apresentação autobiográfica e a descrição do “eu aprendente” são condicionadas pela imposição que é feita aos candidatos de relatarem as “experiências formadoras” por que passaram ao longo da vida. O investigador identificou duas estratégias narrativas que resultam deste condicionamento. O primeiro consiste na vitimização: uma vez que o processo RVCC vincula uma imagem de reparação de injustiças decorrentes da ausência de

oportunidades anteriores de conclusão do percurso escolar, afirma Calha que os candidatos apresentam as “condições particulares da sua infância [que] os colocaram em desvantagem na realização da prova escolar, entendida como prova legítima de determinação do valor individual”, acrescentando que “os argumentos adiantados variam entre a impossibilidade de participar na prova, mais comum no discurso dos candidatos mais velhos, e a desigualdade de oportunidades, traduzida em discriminação ou posição de desvantagem na detenção de recursos necessários ao sucesso escolar, presente no discurso dos candidatos mais novos.” (*idem*: 9). A segunda estratégia narrativa identificada por Calha (2012) é a do heroísmo. Neste caso, o que sobressai no percurso destes candidatos é “o facto de a sua construção biográfica se desenrolar fora da esfera escolar.” Ofusca-se o “veredito escolar”, relativizando-se a sua importância “num processo de individuação em que a construção biográfica é feita, se não em contraponto, fora dos limites da escola.” (*idem*: 12)

O condicionamento atrás referido também existirá, de alguma forma, nas narrativas em presença, embora o aprofundamento da análise qualitativa e as entrevistas individuais realizadas tenham permitido evidenciar outros elementos explicativos. Para fazer face à ilusão biográfica, recorreu-se à triangulação a partir da recolha de dois tipos de testemunhos: um escrito, mais solitário (embora elaborado no âmbito de um processo de reconhecimento de competências), outro oral e mais interativo (resultante de interlocução biográfica). Embora a fonte seja a mesma, a existência de dois tipos diferentes de registo sobre a mesma história de vida torna mais ricos os elementos recolhidos (porque olhados pelo relator de diferentes ângulos, em tempos e situações diferentes).¹²⁶

Ascetismo Versus Hedonismo

Considera-se aqui o *ascetismo* no sentido de uma vida austera com o objetivo de alcançar determinados fins, traduzido na capacidade de fazer sacrifícios e de viver

¹²⁶ As ressalvas anteriores são importantes para compreender as limitações de todo o trabalho interpretativo feito a partir do material empírico recolhido, nomeadamente de tudo aquilo que foi, até aqui exposto como análise dos dados. Mas, no caso da identificação das disposições, os limites parecem ser ainda mais constrangedores da interpretação, uma vez que, como refere Lahire (2005b), tratando-se de contar-se a si próprio, “os inquiridos têm todos tendência, quaisquer que sejam as questões colocadas, a dar rapidamente aquilo que eles consideram ser as chaves de compreensão da sua vida (...) Eles fornecem-nos a grelha de análise que lhes parece a mais pertinente para compreender o seu caso.” (Lahire, 2005b: 392). O investigador sugere que, para evitar cair nesta “armadilha” se esteja atento a todas as palavras do interlocutor, não só aquelas em que ele se caracteriza a si próprio.

situações desprovidas de prazer para poder atingir objetivos autopropostos. Esta capacidade de sacrifício é o contrário do *hedonismo*, do viver a vida de forma prazenteira, no presente, sem pensar no que nos reserva o futuro. A metáfora da formiga (ascética, austera) e da cigarra (hedonista) ilustra bem esta oposição disposicional.

A disposição ascética é muito evidente no discurso escrito e falado da maioria dos entrevistados e, embora salvaguardando a questão atrás referida de poder ser uma forma de autoapresentação, surge com uma tal transversalidade no material empírico, manifestando-se nos pequenos e grandes acontecimentos, que nos leva a concluir tratar-se de um traço disposicional comum a estes indivíduos. A sua génese pode ser encontrada nas duras condições iniciais da vida de muitas destas pessoas, habituadas a fazer face a dificuldades económicas e à necessidade do esforço físico para lidar com o dia-a-dia, decorrendo da situação de pobreza vivida por uma grande parte da população há algumas décadas atrás. Assim sendo, corresponderá ao 1º tipo de formação das disposições identificado por Lahire, que agrega as disposições que resultam do treino, da repetição, da socialização através de participação direta em atividades recorrentes, em família, na escola, no trabalho (Lahire, 2005b, [2002]: 421).

O ascetismo, enquanto espírito de sacrifício, está presente no discurso de Filomena:

Quando me entregaram os trabalhos para executar pensei em desistir, mas como sempre fui uma pessoa bastante lutadora, pensei para comigo: “A tua vida nunca foi fácil, também não é agora que vais desistir.” (Filomena, 51 anos, contabilista, Entrevista)

Nada é fácil, nem nada cai do céu se não lutarmos por isso (Filomena, 51 anos, contabilista, PRA)

Esta disposição também se encontra evidente nas palavras de Manuel F.:

O que custa é sempre o primeiro, a partir daí é sempre a andar. Mas tudo isto doutora, é aquilo que eu ia para dizer, ahm... eu nunca tive facilidades na vida, eu é que tive de me safar. Toda a obra que eu fiz em minha casa, a doutora não imagina a quantidade de desenhos que eu fiz no papel. Desenha, apaga. “Olha, vamos fazer antes assim”... e se não está, apaga-se. Até chegar: “ok, porreiro. É isso que eu quero.” E a partir daí é ferramenta... é cimento, é martelo. E vamos embora para a frente. (Manuel F., 44 anos, técnico de reparação de eletrodomésticos, Entrevista)

É melhor coxear pelo caminho certo do que avançar a grandes passos pelo caminho errado. Porque quem coxeia pelo caminho certo, embora avance devagar, chegará à meta, enquanto que quem segue o caminho errado quanto mais corre mais se afasta do caminho certo. E eu sei que estou no caminho certo, vou demorar mais tempo, mas vou chegar à minha meta. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

A minha filha hoje ainda me diz que eu era também muito exigente, eu gostava que eles fossem perfeitos, mesmo até no trabalho as pessoas que trabalhavam comigo diziam o mesmo eu gostava que as coisas fossem perfeitas, limpas, não pode haver rasuras senão é melhor rasgar e fazer de novo. (Orlando, 62 anos, reformado, Entrevista)

Entretanto chamaram-me, o ordenado era muito, muito, muito mais baixo do que onde eu estava, obviamente, eles não me conheciam... tive que entrar por baixo, é mesmo assim. Os jovens hoje em dia não percebem isso. Ahm... e se calhar principalmente, vou correr o risco de dizer isto, aquilo que eu conheço, e conheço muita gente, principalmente os licenciados não querem começar por baixo. E têm, devem! É bom para eles. Porque eles amanhã podem exigir. (José Carlos, 39 anos, diretor de empresa, Entrevista)

O hedonismo, pelo contrário, está muito pouco manifesto no material empírico recolhido, surgindo, sobretudo, no discurso dos entrevistados que referem não ter tido dificuldades económicas na infância e adolescência.

Mas também Orlando utiliza, no que se refere ao amor, expressões reveladoras deste traço disposicional:

Nos namoros, fui sempre e continuo a ser um eterno apaixonado, tive sempre desde que me conheço propensão para os namoros assolapados. Tive várias paixões, que me fizeram sonhar, viver nas nuvens, imaginar viagens e desfrutar de espaços idílicos. Resumindo só não ladrei à lua porque não sei ladrar. (Orlando, 62 anos, reformado, PRA)

Determinação/Pró-atividade versus Passividade

Um outro traço disposicional muito presente nos discursos escritos e orais dos entrevistados é a determinação ou pró-atividade, disposição relacionada com as competências de auto-orientação. Nestes relatos, não foram encontradas posturas

passivas, não lutadoras, o que é, em si mesmo, um dado muito relevante. A reflexão feita anteriormente sobre os efeitos de *empowerment* do processo de reconhecimento de competências poderá explicar a presença inequívoca desta disposição. Mas, colocando a questão de outra forma, também o sucesso alcançado por estes indivíduos no referido processo pode ter resultado, em grande parte, da determinação que os levou a adquirir competências, posteriormente manifestadas e reconhecidas aquando da realização do processo.

Ouçamos, então, os entrevistados:

Tudo o que passei só me fortaleceu, por isso sou uma mulher forte, uma “guerreira” que quer vencer esta “batalha” e, por que não, a “Guerra”. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

Tenho consciência que terei de esforçar-me o dobro, mas estou disposta a lutar por esse sonho, por mim, pelas minhas filhas (não quero que me vejam como uma ignorante), pelos meus futuros netos (as), quero ter a capacidade e o conhecimento necessário para os poder ajudar. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

Quero ser um dia um bom exemplo para muitas crianças que como eu não tiveram uma família normal. Mostrar-lhes que podemos sempre mudar o nosso destino, podemos ser aquilo que queremos. Sempre acreditei e acredito que quem exercita o bem, recebe sempre a compensação. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

Tive uma conversa com os meus patrões, a pedir um aumento... eu queria um aumento de ordenado. E ele não me deu, então “ok, muito obrigado”. Assinei a carta, e enviei a carta...registada, com aviso de receção. Aí então ele: “queres ir embora? Mas quanto é que queres para cá ficar?”

I – Pois...

E – E eu disse-lhe “é assim, ontem eu negociava consigo, hoje nem que você me oferecesse ouro, eu ficava”. Acabou o contrato, e eu vim embora. (Manuel F., 44 anos, técnico de reparação de eletrodomésticos, Entrevista)

O trabalho é uma das maiores fontes de alegria. O trabalho é um jogo em que o adversário somos nós mesmos. Não conheço maior alegria do que ganharmos a nós mesmos. O trabalho dá saúde e com ele tudo na vida se consegue,

reserva-nos desafios que por vezes põem à prova as nossas capacidades e não há maior alegria que superarmos os desafios e com eles as nossas capacidades. Gosto e adoro a profissão que exerço mas gosto mais ainda quando esta reserva-me desafios, é nestes momentos que recorro a todos os conhecimentos e tento encontrar a razão do porquê e enquanto não a encontro não descanso até o conseguir, o que considero estar a aprender e que é sempre uma mais-valia. É de uma sensação e sabor a VITÓRIA tão boa. (Manuel F., 44 anos, técnico de reparação de eletrodomésticos, PRA)

Eu nunca tive feitiço de ser subserviente e é hoje a 4ª fortuna do País eu cheguei a ter litígio com ele, já ouviu falar do Pingo Doce, mas como ele era renitente e eu também como tinha naquela altura 33 anos e digo olha agarrei na mala e só quem sabia que eu me vinha embora foi uma secretária que eu tive. (Orlando, 62 anos, reformado, Entrevista)

Apostaram em mim... apostaram em mim e eu não... eu penso, como costume dizer, que é preciso alguma sorte também, mas sobretudo muito trabalho, eu era muito empenhado, sem querer passar por cima dos meus colegas, eu quero ter a certeza que foi pelo meu trabalho, pelo trabalho que desenvolvo e por aquilo que sei também, e não por... por ajudas daqui ou dali. Se bem que as tive sempre da parte dos meus colegas, que me deram sempre todo o apoio. (José Carlos, 39 anos, diretor de empresa, Entrevista)

Portanto, fui contra essa situação, e senti que já não tinha a liberdade para trabalhar e para garantir aos clientes o trabalho não é? E não podia garantir o meu trabalho dentro desse contexto. Nem à empresa, nem aos clientes. Então decidi abandonar, pena minha. O patrão tentou demover-me, ofereceu-me mais dinheiro e tudo mais. Eu disse-lhe que não era isso que estava em questão, não valia a pena forçar, infelizmente. Fiz questão de informar que estaria à inteira disposição sempre que fosse necessário formar técnicos. (José Carlos, 39 anos, diretor de empresa, Entrevista)

Autonomia versus dependência

O traço disposicional de autonomia e o seu contrário, a dependência, encontram-se ligados aos traços disposicionais referidos anteriormente: a autonomia em estreita ligação com a determinação/agência individual, a dependência associada à passividade. Assim sendo, e também na sequência da presença em força dos primeiros destes traços, são ausentes dos relatos escritos e orais as referências a situações de dependência.

Querida independência, queria começar a trabalhar rápido; foram escapando escolhas de vida pessoal, porque o medo falava mais alto. (Ana, 61 anos, bancária reformada, PRA)

Sentia também como pilar da minha formação que só seria independente de um homem se o fosse economicamente. Como dizia Simone de Beauvoir e a minha mãe, inclusive: a independência de uma mulher começa no seu porta-moedas (Ana, 61 anos, bancária reformada, PRA)

Adaptabilidade ao contexto

Neste caso, trata-se sobretudo do desenvolvimento de disposições e competências relacionais que permitem ao indivíduo movimentar-se em vários ambientes novos e diferentes, conseguindo obter aquilo que pretende, o que depende muito da relação estabelecida com os outros. Todos os entrevistados manifestam esta disposição, se bem que, no caso de José Miguel, por exemplo, ela só se tenha manifestado no final da adolescência, sobretudo com a vivência da tropa. O caso mais paradigmático desta disposição é o de Orlando:

Até que descobriram a minha facilidade de adaptação. E desde aí nunca mais tive um serviço específico, fui nomeado o “tapa buracos”. Sempre que algum colega estava assoberbado com serviço na sua delegação, o Orlando lá ia dar uma mãozinha. (Orlando, 62 anos, reformado, PRA)

Curiosidade, vontade de aprender versus indiferença face à possibilidade de realizar novas aprendizagens.

Outro traço disposicional que pode ter sido influenciado pelo processo RVCC, mas que certamente terá produzido efeitos *a priori* ao potenciar a aquisição de competências posteriormente reconhecíveis e validáveis, é a curiosidade/vontade de aprender. Em todo o material empírico, a vontade de aprender está presente.

Pela 1ª vez senti ter encontrado o caminho certo o que fez com que renascesse em mim uma vontade própria de luta pela aprendizagem, pelo conhecimento e pela sabedoria, para que pudesse vir a fazer de mim um bom profissional. (Manuel F., 44 anos, técnico de reparação de eletrodomésticos, PRA)

Desde sempre detestei reparar os pequenos eletrodomésticos por não trazerem nada de novo, já o mesmo começa-se a passar com as máquinas de lavar, daí ter tomado a iniciativa dos micro-ondas para que me trouxesse algo de

novos. (Manuel F., 44 anos, técnico de reparação de eletrodomésticos, PRA)

Também tive de aprender a instalar os purificadores de água. É bastante simples depois de se aprender, como tudo na vida. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

Sei que nunca é tarde para se começar ou recomeçar, tenciono com verdade seguir os meus estudos (se conseguir), mais que não seja pelo prazer do conhecimento. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

Eu realmente quanto mais lia, quanto mais sei mais sei que nada sei, e era isso mesmo que eu sentia, quanto mais lia mais eu percebia que havia tanta coisa para saber, tanta coisa para descobrir, tanta coisa que me fazia falta, e depois também essa consciência plena de eu não ter tido essa tal fase normal de criança, de adolescente, que tinha um défice enorme, que tinha de compensar esse défice, que eu tinha de fazer um esforço muito maior do que uma pessoa que tinha tido uma infância normal, uma adolescência normal, porque realmente eu estava descompensada em relação às outras pessoas eu tinha de compensar, de acelerar, e fazer muito mais que faria um adulto normal, precisamente para compensar, assim como também tenho consciência que, em geral, uma pessoa que não é intelectualmente despertada em jovem tem mais dificuldade em que a sua mente desenvolva, e eu por ter consciência disso eu esforçava-me ainda mais. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, Entrevista)

Pessoalmente quero continuar a estudar, li num livro uma frase com que me identifico “Quanto mais aprendo mais me apercebo que nada sei”, tenho noção que tenho todavia muito que aprender e que essa aprendizagem só me vai enriquecer como pessoa, cidadã, mãe e futuramente como avó. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

Portanto, no meu conceito, para tudo é preciso formação. As práticas sem teoria são precárias e vice-versa. (Francisco C., 60 anos, funcionário público, PRA)

“Interessei-me por um curso mesmo a sério, porque eu queria saber mais sobre bases de dados, que é o meu interesse ainda hoje.” (José Carlos, 39 anos, diretor de empresa, Entrevista)

Altruísmo Versus Individualismo

Os traços disposicionais de altruísmo/individualismo poderão ser aqueles que apresentam uma maior distância entre a vida contada e a vida vivida, uma vez que, talvez ainda de forma mais premente que no caso de outras disposições, é socialmente expectável uma postura altruísta e de preocupação com os outros. Assim, neste caso, retiveram-se sobretudo relatos de factos concretos e não autoavaliações dos sujeitos sobre si próprios.

No material empírico encontrou-se uma postura altruísta assumida por todos os entrevistados, nos discursos escritos e orais.

Tento colaborar de alguma forma com a comunidade, por essa razão sou doadora de sangue, estou inscrita na lista nacional e internacional de doadora de medula óssea, doei o meu corpo ao Instituto de Anatomia Normal da Faculdade de Medicina de Coimbra. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura., PRA)*

Sofro com o sofrimento dos outros, e muitas vezes sinto-me impotente talvez por essa razão tente compensar com pequeníssimas ações no dia-a-dia. Algumas pessoas não veem isso como normal, dizem-me que não posso pensar tanto nos outros, mas a verdade é que eu sou feliz assim. (Isabel R., 43 anos, administrativa, desempregada na altura, PRA)

Estávamos com o pelouro da ação social e pronto víamo-las a cair, se pudéssemos ajudar ajudávamos... as vezes nem que fosse uma palavrinha, já se ficavam a rir... a maior parte era porque não tinha dinheiro para medicamentos lá íamos tentar arranjar, ou pedir na farmácia “faça em várias vezes e a gente vai pagando”, nós por exemplo tínhamos... recebíamos eu nem me lembro quanto, assinámos um documento, por acaso eram todos, agora não sei, por tradição fazemos isso, assinámos um documento em como recebemos a despesa de... eles davam outro nome, não era despesa de representação, recebíamos e então assinei um documento a dispensar, não precisava desse dinheiro... (José Miguel, 45 anos, operário, Entrevista)

Intervenção/não intervenção na vida pública

Na maior parte dos casos em presença, os entrevistados parecem atentos à vida pública e às suas obrigações e direitos enquanto cidadãos.

Lahire adianta que, num mesmo indivíduo, a transferibilidade (de um esquema ou de uma disposição) tende a ser muito relativa, operando-se “tanto melhor quanto o contexto de mobilização esteja próximo, no seu conteúdo e na sua estrutura, do contexto inicial de aquisição” (Lahire, 1998: 63-69). Afirmando que as disposições não são sempre transferíveis e generalizáveis, Lahire põe em causa a teoria do *habitus*, que encara

de forma demasiado rígida as disposições, que atuariam de forma semelhante de contexto para contexto, num processo simples de assimilação/acomodação: assimilação das situações aos esquemas incorporados e acomodação (correção) dos esquemas anteriormente adquiridos às variações e às mudanças de situação. Lahire defende que, pelo contrário, existem disposições de aplicação muito localizada (próprias de situações sociais ou de domínios de práticas particulares), de modos de categorização, de percepção, de apreciação ou de ação senso-motora parciais, ligadas a objetos ou domínios específicos. E se, em vez de se generalizar, as disposições estivessem, por vezes, simplesmente inibidas ou desativadas para deixar lugar à formação ou à ativação de outras disposições? E se elas se pudessem limitar a não ser mais do que disposições sociais específicas, com domínio de pertinência bem circunscrito, aprendendo o mesmo indivíduo a desenvolver disposições diferentes em contextos sociais diferentes? E se, em vez de um simples mecanismo de transferência de um sistema de disposições, estivéssemos a lidar com um mecanismo mais complexo de suspensão/ação ou de inibição/ativação de disposições que supõem, com toda a evidência, que cada indivíduo singular seja portador de uma pluralidade de disposições e atravesse uma pluralidade de contextos sociais?

6.10. Em síntese

Neste capítulo procedeu-se a uma análise dos elementos recolhidos nas entrevistas biográficas e na consulta dos *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens*, através da qual se procurou dar resposta às interrogações de partida espelhadas no modelo de análise e detalhadas nas dimensões e categorias temáticas que integraram o guião da entrevista.

Começou por caracterizar-se o contexto familiar em que cada um dos entrevistados viveu a infância, tentando-se entender os seus pais e outras figuras próximas do ponto de vista do capital escolar e cultural. Posteriormente, foram analisados os outros contextos de vida pelos quais os indivíduos foram passando, identificando aprendizagens, contactos, momentos decisivos, momentos de viragem. Um dos importantes contextos analisados foi o escolar, tendo-se tentado apreender a relação estabelecida com a aprendizagem formal e com os seus representantes locais – os professores. Acompanhou-se o percurso escolar de cada entrevistado, nos vários ciclos de ensino, até ao momento da interrupção e do início da vida profissional.

O contexto profissional foi analisado em seguida, tendo tentado captar-se a forma como este foi (ou não) importante no desenvolvimento de competências em cada um dos contextos de vida dos entrevistados. Foram identificados momentos em que se

realizaram aprendizagens e geradas ou reforçadas disposições individuais. O mesmo foi feito ao nível de outros contextos – associativo, desportivo, militar, religioso, com especial ênfase no novo contexto que é o processo RVCC.

Realçaram-se as competências de literacia. Por fim, foram também identificados, no discurso escrito e oral dos entrevistados, traços disposicionais adquiridos, desenvolvidos, ativados ou inibidos nos vários contextos de vida que caracterizámos.

CONCLUSÃO

Na presente investigação tentou-se compreender de que forma os contextos (sobretudo os não formais e informais), pelos quais as pessoas passam ao longo das suas vidas, potenciam a formação de disposições reflexivas e cognitivas e a aquisição e desenvolvimento de competências de literacia. Para tal foram enquadradas, de forma pluridisciplinar, as questões da aprendizagem e da aquisição de competências, e foram analisados elementos estatísticos disponíveis, a nível nacional e europeu, sobre os processos formais, não formais e informais de aprendizagem. Procedeu-se, numa segunda etapa, à recolha e análise de conteúdo de narrativas biográficas escritas e orais.

Neste capítulo final delinham-se algumas das conclusões a que se chegou a partir da análise dos dados quantitativos e qualitativos recolhidos. Reflete-se também sobre as limitações deste trabalho, assim como sobre as potencialidades de desenvolvimento futuro de algumas linhas de investigação aqui iniciadas.

Da aprendizagem como pausa reflexiva

A dialética entre o que é resultado da experiência na formação do ser humano e o que decorre da sua natureza inata tem sido uma constante na história da ciência e do conhecimento. Questão transversal a muitas áreas disciplinares, esta oposição, de um ponto de vista sociológico, está também presente na relação, sempre complexa, entre estrutura e agência na vida dos indivíduos. No caso da aprendizagem, trata-se de compreender a dinâmica que se estabelece entre a possibilidade individual de realizar aprendizagens e as condições objetivas dos contextos sociais que as condicionam. Na linha de pensamento de Lahire (2005b [2002], 2008a), procurou defender-se aqui que um processo de aprendizagem, do mais simples ao mais complexo, constitui uma *pausa reflexiva*, um momento de descontinuidade nas ações não refletidas do nosso quotidiano, sendo um potenciador inequívoco de reflexividade e de agência individual. Estando muito dependente das condições objetivas, do contexto social em que ocorre (condições estruturais condicionadoras), é também, pela via da reflexividade que contém e promove, potencialmente transformador dessas mesmas condições, tornando-as, através da ação nesse sentido, promotoras de outras aprendizagens.

Do conceito de Aprendizagem Informal

Várias são as definições de aprendizagem informal utilizadas pelos organismos internacionais com responsabilidades em matéria de educação. A maior divergência entre os conceitos utilizados reside no facto de algumas das definições apenas integrarem a aprendizagem levada a cabo pelo aprendente de uma forma deliberada e intencional, restringindo-se o ato de aprender àquilo que é previamente assumido como aprendizagem e considerando que a intenção ou o objetivo de aprender é o ponto crítico que distingue as atividades de aprendizagem de outro tipo de atividades. Embora se reconheça aqui a especificidade das aprendizagens informais intencionais, considera-se que as aprendizagens não intencionais/incidentais devem ser integradas debaixo do mesmo grande chapéu das aprendizagens informais. Neste sentido, no presente trabalho propõe-se que se considere a aprendizagem informal como sendo constituída por dois subgrupos: i) *aprendizagens informais intencionais*, resultantes de situações em que foi deliberadamente procurada uma aprendizagem, na sequência, por exemplo, da tentativa de dar resposta a uma questão concreta ou da vontade consciente de saber mais sobre um determinado assunto, e: ii) *aprendizagens informais incidentais*, que ocorrem como *subprodutos* de uma outra atividade que não tinha por principal objetivo a realização de uma aprendizagem. Neste caso, as aprendizagens são produto das atividades do dia-a-dia, não tendo sido concebidas deliberadamente como atividades educativas. Como exemplos deste segundo subgrupo encontram-se as aprendizagens que decorrem de reuniões de trabalho, da audição de um programa de rádio ou da assistência a um programa de televisão. O conceito alargado de aprendizagem informal aqui adotado é consistente com a definição proposta pela UNESCO em 1997 e com o conceito proposto em 1996 por Watkins e Marsick (1996: 12).

Da importância de formalizar o informal

Com a adoção de um conceito de aprendizagem informal abrangente, surgem implicações na sua operacionalização, tanto no âmbito científico como ao nível das práticas de validação de competências. Os processos informais não deliberados de aprendizagem são processos pouco conscientes para quem os vivencia e pouco visíveis para quem os percebe *de fora*. A apreensão das aprendizagens feitas desta forma implica um trabalho complexo e exaustivo de *desocultação*, procurando indícios, esgratando vidas, a partir dos discursos individuais sobre si próprio. É o trabalho a realizar tanto em sede de investigação como durante os processos de validação,

procurando apreender, além da descrição das atividades concretas e específicas de aprendizagem, outros saberes e competências adquiridos de formas diversas, questionando, aprofundando a análise, não ficando pela *rama*.

Nesta procura de saberes e competências, há também que ultrapassar a ideia de que os saberes *teóricos* se aprendem exclusivamente em contextos formais e os saberes práticos sobretudo em situações informais, pois esta relação, embora tendencial, não é exclusiva. Atualmente, face à multiplicação de formas de divulgação do saber científico e à facilidade de acesso proporcionada pelos meios tecnológicos, esta relação deixou de ser simples e direta. Se, por um lado, a instituição escolar tenta incorporar crescentemente, seguindo a proposta centenária de Dewey (1960 [1938]), as vivências dos alunos, trazendo experiência e saberes práticos para a sala de aula, por outro lado, o campo da aprendizagem informal alarga-se até limites insuspeitados há alguns anos atrás. Nas sociedades contemporâneas, com a divulgação da cultura científica através de meios tecnológicos crescentemente partilhados por todos, é cada vez maior a possibilidade de se realizarem, em contextos informais, aprendizagens conducentes à aquisição de saberes teóricos. Estes são, portanto (e paradoxalmente?), *saberes teóricos adquiridos informalmente*. A diferenciação tradicional entre aprendizagem experiencial (sobretudo ligada ao saber-fazer) realizada em contextos informais e a aprendizagem teórico-científica que tem lugar em contextos formais (conducente aos saberes teóricos) não serve já à compreensão dos processos de aprendizagem. É importante ultrapassar esta dicotomia de forma a abarcar uma realidade nova e em mutação permanente.

Na sequência do que se acabou de afirmar, entende-se necessária uma postura inquiridora e atenta, tanto na investigação sobre estas temáticas, como na conceção e aplicação de referenciais de competências para validação das mesmas quando adquiridas experiencialmente. Só essa postura permitirá ir para além do que é aparente e possibilitará a apreensão de saberes diversos e menos evidentes, mesmo para quem os possui. Os referenciais de competências utilizados nos processos de validação deverão ser concebidos cumprindo este desígnio: o de abarcar, com todo o rigor de registo, a complexidade das experiências humanas de aprendizagem.

Da alteração recente da relação dos portugueses menos escolarizados com as aprendizagens

Para a compreensão do fenómeno *macro* da aprendizagem na população adulta, considerou-se aqui imprescindível a consulta e análise de dados extensivos que pudessem mapear o fenómeno, a nível nacional e em termos comparativos

com outros países europeus. Os elementos estatísticos mais pertinentes sobre este tema foram recolhidos no âmbito dos Inquéritos à Educação e Formação de Adultos (IEFA), realizados nos vários países da União Europeia, em 2007 e em 2011, sob as orientações metodológicas e de conteúdo do EUROSTAT. Deles resultou um conjunto abrangente de dados sobre a participação dos adultos europeus em atividades de aprendizagem formal, não formal e informal.

Os dados revelam que Portugal registou, no período entre inquéritos, uma diminuição das desigualdades no acesso da população adulta a processos de aprendizagem ao longo da vida (formais, não formais e informais). A este fenómeno não terá sido alheio o esforço de qualificação escolar da população adulta desenvolvido através dos vários programas integrados na Iniciativa Novas Oportunidades (em vigor de 2005 a 2011). De facto, o número de portugueses entre os 25 e os 64 anos que afirmaram ter efetuado aprendizagens (qualquer que tenha sido o seu grau de formalização) aumentou muito significativamente entre os anos de realização dos dois inquéritos.

É muito relevante o facto de Portugal surgir como o único país em que o maior aumento na taxa de participação em aprendizagens formais e não formais foi registado entre os detentores de qualificações escolares de partida mais baixas (até ao 3º ciclo do ensino básico). Nos outros países da União Europeia, o aumento nas taxas de envolvimento em processos de aprendizagem verificou-se entre os inquiridos com escolaridade de nível secundário ou superior.

No que se refere às aprendizagens informais, constata-se igualmente um crescimento muito acentuado do número de pessoas que se envolveram nesta forma de aprendizagem no referido intervalo de 4 anos: passaram de 39% para 67%. Os portugueses, sobretudo os menos escolarizados, passaram a estar mais atentos às possibilidades de realizar aprendizagens, a procurá-las e a integrá-las no seu quotidiano, assim como a interpretar como tal atividades a que anteriormente não atribuiriam esse nome, por não terem então consciência de que estavam a realizar aprendizagens e a adquirir competências em contextos pessoais e profissionais. Isto evidencia uma importante mudança social mas que foi invisível para o poder político e para os *media*, tendo tido, em consequência, um eco diminuído na opinião pública. É que, até então, só os mais escolarizados é que se envolviam, regularmente, no decurso da vida, em atividades de aprendizagem. Os indivíduos menos qualificados encontravam-se habitualmente afastados de contextos e atividades promotoras de aprendizagens. E o que a análise dos inquéritos revela é que essa situação se alterou profundamente em Portugal naquele período de tempo: finalmente os adultos portugueses menos

escolarizados deixaram de estar excluídos das dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida.

Da ligação incontornável entre as aprendizagens formal, não formal e informal

Os inquéritos IEFA permitiram também caracterizar como e quem se envolve, no nosso país, em aprendizagens informais. As aprendizagens informais dos portugueses resultam sobretudo das relações interpessoais (amigos, colegas de trabalho, familiares) ou, crescentemente, da utilização do computador, mas também da consulta de material impresso (livros, revistas). As variações de género são pouco significativas no que toca ao envolvimento em aprendizagens informais (embora o hiato entre homens e mulheres se tenha vindo a acentuar entre 2007 e 2011, com as mulheres à frente) mas a idade e sobretudo o nível de escolaridade dos inquiridos apresentam associações significativas com a participação em atividades de aprendizagem informal. No primeiro caso, de sentido negativo: quanto mais novo, mais se afirma aprender através de meios informais; no segundo caso, de sentido positivo: quanto mais escolarizado, mais se aprende informalmente.

A análise multivariada (através da realização de uma regressão logística aos dados do inquérito realizado em 2011) permitiu identificar as principais determinantes do envolvimento em atividades de aprendizagem informal, em Portugal. Estas são, por ordem decrescente: a participação em atividades de aprendizagem não formal, a participação em atividades de aprendizagem formal e o envolvimento em processos RVCC. Significa isto que o modo informal de aprender não pode, de forma alguma, ser dissociado dos modos não informais, uma vez que estes últimos parecem criar as condições (e, sobretudo, as competências e as disposições) para que o primeiro possa ocorrer. A escolaridade (positivamente) e a idade (negativamente) também influem na participação em atividades de aprendizagem informal, mas não assumem o peso decisivo daquelas variáveis. De acordo com os dados recolhidos, quanto mais se estuda formalmente mais se tende a aprender informalmente, mesmo com amigos, familiares ou colegas de trabalho; ou seja, tende a reforçar-se mesmo o modo mais tradicional de aprender que é o interpessoal. Isto permite concluir que não são apenas as aprendizagens que pressupõem prévias competências de literacia que ficam comprometidas com a escassez de escolaridade. Até as aprendizagens que decorrem de relações interpessoais informais estão relacionadas com a escolaridade, parecendo que a frequência da escola influencia não só a aquisição de aprendizagens específicas e de modos de aprender, mas também o desenvolvimento de disposições e de redes de

relações potenciadoras de aprendizagens aos mais variados níveis (como já havia sido referido por Ávila, em 2008). O impacto da escola na vida dos indivíduos surge como muito abrangente, extravasando os limites da aprendizagem formal e interferindo nas aprendizagens informais, quotidianas, nas formas de ser e de estar consigo e com os outros.

Esta relação quase paradoxal entre o formal, o não formal e o informal implica que se volte a olhar a *escola* (aqui utilizado o termo em sentido lato) num papel que não é apenas o de promotor de aprendizagens formais, mas também de estimulador privilegiado da curiosidade, da busca do saber e do conhecimento aos mais variados níveis. A aprendizagem informal, ainda que possa acontecer desligada de qualquer processo formal de aprendizagem, é reforçada sempre que as pessoas se envolvem em processos formais e não formais.

O que acabou de ser dito é confirmado nos testemunhos biográficos dos protagonistas das 12 histórias de vida, selecionados por terem adquirido múltiplas competências, nomeadamente de literacia, ao longo de percursos de vida em que a aprendizagem formal teve um peso relativamente reduzido. Se, em todos os casos, o percurso escolar foi precocemente interrompido, este é, no entanto, encarado e recordado pela maioria dos entrevistados (tanto ao nível do discurso produzido durante a entrevista como ao nível da narrativa escrita que integra os respetivos *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens*) como uma fase de despertar de curiosidades, vontades de saber mais, como algo gratificante que irá influenciar futuras formas de estar na vida. A escola enquanto local de passagem pouco modelador da personalidade, dos gostos e vontades individuais – em suma, das disposições individuais - apenas é referida por dois entrevistados, aqueles que se podem enquadrar numa classe média, da pequena burguesia rural e urbana, filhos de comerciantes bem-sucedidos, sem dificuldades financeiras e que, no seio familiar, tiveram amplo acesso à cultura escrita. Os restantes entrevistados, provenientes de meios socioeconómicos menos favorecidos (embora com importantes *nuances* de caso para caso), foram *tocados* de outra forma pela escola, que, nalguns casos, surge nas suas vidas como um espaço singular de usufruto da cultura escrita, de possibilidade de um outro olhar sobre o mundo, diferente do olhar que lhes era proporcionado em casa¹²⁷. Isto poderá ter contribuído para que os entrevistados, ao longo

¹²⁷ Há ainda um caso em que a escola, estreitamente ligada às instituições de internato onde se passou o final da infância, adolescência e início da idade adulta, é altamente contaminada pelas memórias negativas dessa vivência.

das suas vidas, se tenham mantido atentos a novas aprendizagens, tanto a um nível informal como não formal.

Um outro aspeto a salientar no que concerne a esta ligação entre as três formas de aprender aqui analisadas é o facto da realização do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências ter despoletado, em todos os entrevistados, uma vontade de prosseguir estudos e/ou formação profissional, assim como o reforço da vontade de saber mais.

A tomada de consciência da ligação estreita entre aprendizagem formal, não formal e informal evidenciada neste trabalho implica o reconhecimento da importância dos percursos formativos e de aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente os dirigidos a adultos pouco escolarizados. Os seus contextos de vida e de trabalho, ainda que potencialmente se possam constituir como espaços de aprendizagem informal, são de forma mais efetiva se os indivíduos forem “contaminados” pela vontade de *saber mais* a partir das práticas desenvolvidas em contextos formais ou não formais.

Da modelação contextual no desenvolvimento de aprendizagens

A exploração da infância e adolescência dos entrevistados permitiu compreender a relação então estabelecida com a cultura escrita. Provenientes de vários pontos do país, de zonas rurais e urbanas, com vários tipos de profissões manuais, os pais e mães destes indivíduos (sendo as mães sobretudo domésticas) proporcionaram-lhes infâncias nalguns casos duras, e atravessadas por dificuldades económicas, noutros casos mais suavizadas, assim como relações afetuosas ou mais ríspidas. Na maioria das situações é possível identificar um distanciamento grande do contexto familiar relativamente à cultura escrita e, se bem que a escola fosse para muitos pais considerada uma mais-valia, a sua cultura era-lhes estranha, o que impediu um acompanhamento e apoio efetivos durante o percurso escolar dos filhos.

A escola vai, neste processo, revelar-se fundamental na passagem da cultura familiar à cultura escrita, o que acontecerá, de uma forma geral, de modo positivo e gratificante, nos primeiros anos do percurso escolar. Mas à medida que os entrevistados vão avançando na escolaridade, o fosso entre a vida da escola e as suas vidas parece ir-se acentuando, até à rutura, em geral no *secundário*¹²⁸ (atual 3º ciclo do ensino básico). É

¹²⁸ Aquilo que os entrevistados designam como o “secundário”, corresponde atualmente ao 3º ciclo do ensino básico, correspondendo, respetivamente o ciclo preparatório ao 2º ciclo e o ensino primário ao 1º ciclo.

nesta fase do percurso escolar, e com a mudança de estabelecimento de ensino que então implicava a entrada no *secundário*, que a escola perderá estes alunos (e estes se perderão da escola). A ausência de recursos (culturais, económicos, afetivos) parece jogar um importante papel naquilo que é uma das grandes bifurcações nas histórias de vida aqui contadas: a interrupção do percurso escolar. Quando os recursos subjetivos para enfrentar este *momento de viragem na vida* (entrada numa nova escola, novo ciclo de escolaridade) não foram adquiridos numa socialização prévia, quando as ruturas não chegam a ser reinscritas na trama rotineira da existência, elas podem tornar-se momentos fatídicos. É o caso de Carlos, que nunca se adaptou à escola secundária, sendo, no entanto, um aluno brilhante até então, e o de Isabel P., que, boa aluna que sonha com uma carreira em medicina, não é acompanhada e estimulada pelos pais o suficiente para que esse sonho se imponha aos múltiplos esforços que teria de fazer para o prosseguir. Em ambos os casos, estes momentos de viragem correspondem efetivamente a momentos fatídicos, uma vez que implicam a entrada precoce no mercado de trabalho e uma vida sem escola, até ao novo momento de viragem que constitui a entrada num Centro Novas Oportunidades. É muito nítida aqui a tensão entre os dois polos – causas estruturais/exógenas e subjetivas/endógenas, assim como a relação entre os recursos mobilizados pelos indivíduos para fazer face àquilo que se lhes apresenta de forma externa.

Os contextos de socialização primária surgem, no discurso dos entrevistados, como forjadores de muitas das disposições que manifestarão ao longo da vida, nos outros contextos em que se irão progressivamente integrando. É o caso das competências de auto-orientação, associadas à capacidade de agência individual. No discurso dos entrevistados, ainda que tenham sido reforçados nos contextos profissional,

Para facilitar a “localização” temporal, quando se acompanham estes percursos escolares, é importante reter o seguinte:

- A partir de 1956, a escolaridade obrigatória passa a ser de 4 anos para os alunos do sexo masculino, tendo sido alargada a ambos os sexos a partir de 1960, após a frequência com sucesso da escola primária, entrava-se no liceu ou numa escola técnica/industrial;
- Em 1974/75 a escolaridade obrigatória é alargada a 6 anos (constituídos pelo ciclo complementar primário, ciclo preparatório ou ciclo preparatório TV); na mesma altura é criado o curso geral unificado (constituído pelo 7º, 8º e 9º anos de escolaridade) que reúne num só modelo o que eram o ensino liceal e o ensino técnico/industrial;
- Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino básico (universal, obrigatório e gratuito) passa a ter a duração de 9 anos (organizados em 3 ciclos: 1º ciclo – antiga escola primária; 2º ciclo – anterior ciclo preparatório; 3º ciclo – correspondente aos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade).

militar, religioso, estes traços disposicionais encontravam-se neles desde que eram crianças. Nas suas memórias, os momentos de contacto com práticas de literacia estão claramente identificados e permitem compreender alguma da influência dos contextos e das pessoas de referência no delinear dos seus gostos, práticas e percursos. Algumas disposições destes indivíduos, precocemente adquiridas, levaram-nos a procurar desafios, e se o contexto lhes respondeu favoravelmente avançaram; caso contrário, tiveram a capacidade de proceder a bifurcações nas suas vidas no sentido de buscar novos desafios que, num permanente ciclo, reforçaram estes seus traços disposicionais e potenciaram um desenvolvimento permanente e acrescido de competências. É este ciclo potenciador que os leva a um processo RVCC bem-sucedido, em que comprovam com facilidade e clareza as múltiplas competências que possuem, transversais ao referencial de competências-chave. Como traços disposicionais, identificaram-se nos discursos dos entrevistados evidências de *ascetismo*, enquanto espírito de sacrifício, disposição transversal aos vários registos que se manifesta nos pequenos e grandes acontecimentos das suas vidas. A génese desta disposição pode ser encontrada nas duras condições iniciais da vida de muitas destas pessoas, habituadas a fazer face a dificuldades económicas e à necessidade do esforço físico para lidar com o dia-a-dia. Pelo contrário, a disposição que se lhe opõe – o hedonismo – é muito pouco evidente nos discursos produzidos, a não ser no caso dos entrevistados que referem não ter tido dificuldades económicas na infância e adolescência. Um outro traço disposicional muito presente nos discursos escritos e orais dos entrevistados é a *determinação* ou *pró-atividade*, ligada a uma *segurança em si*. Uma postura passiva, não lutadora, não foi, de todo, encontrada nestes relatos, o que é, em si mesmo, um dado muito relevante. A reflexão feita anteriormente sobre os efeitos agenciadores (de ativação da agência individual ou de *empowerment*) do processo RVCC poderá explicar a presença inequívoca desta disposição. Mas, colocando a questão de outra forma, também o facto de estes indivíduos terem realizado com muito sucesso o referido processo pode ter, em grande parte, resultado da determinação que os levou a adquirir essas competências. Assim, na maioria dos casos analisados, a génese dos principais traços disposicionais pode ser encontrada na infância – na família e na escola – tendo a segunda um importante papel no gosto e curiosidade pela aprendizagem.

Uma das constatações que se revelou de forma mais inequívoca na presente investigação tem a ver com a influência de “indivíduos de referência” (Merton, 1970) no quadro da instituição escolar. Nos percursos de vida analisados as figuras que desempenham esse papel são as professoras (nas narrativas dos entrevistados só surgem figuras do sexo feminino) da (então) escola primária ou do ciclo preparatório, que

se mantêm vivas na memória (e, por vezes, também na vida) destes adultos. Elas desempenharam, para as crianças que os entrevistados então eram, as duas funções identificadas por Merton: uma função “normativa”, estabelecendo e mantendo padrões de comportamento, e uma função de “comparação”, proporcionando uma estrutura de comparação relativa, em relação à qual cada indivíduo se avalia a si próprio e aos outros. Elemento exterior ao contexto familiar, a professora surge como a ligação aos outros contextos, sendo o primeiro elemento de socialização secundária forte a surgir na vida destes indivíduos. Em muitos casos, a professora exerce também uma função muito pragmática na progressão da escolaridade, suportando o “seu protegido” logística e financeiramente.

Mas não é exclusivamente durante a socialização primária e na escola que se formam as disposições que nos tornam aquilo que somos. A passagem por outros contextos permite adquirir, desenvolver, ativar ou inibir disposições e competências de vária ordem. No caso das competências de literacia, alguns contextos, apesar de economicamente desfavorecidos, podem fornecer os recursos ou os princípios de ordenação externa capazes de gerar uma ordem interna e cognitiva mais consentânea com a cultura escolar, em que o domínio da literacia é central. No discurso dos entrevistados, esses contextos foram o quartel dos bombeiros, o desporto organizado, a tropa, as associações e o contexto religioso. Nestes contextos/configurações sociais de nível meso-social (Costa, 1999) os entrevistados forjaram disposições e adquiriram competências de literacia que lhes permitiram, posteriormente, validar com facilidade as competências exigidas no processo RVCC.

A capacidade modeladora/educadora dos contextos em que nos movemos é condicionadora da aprendizagem ao longo da vida. É fundamental que, nas sociedades contemporâneas, essa capacidade seja reforçada, como forma de mitigar desigualdades de acesso ao conhecimento, de promover a equidade e a inclusão de todos aqueles (que, em Portugal, são muitos) que frequentaram durante poucos anos a escola. Se bem que alguns contextos possam estar, à partida, mais vocacionados para proporcionar experiências significativas e modeladoras (como é o caso das bibliotecas, que se podem e devem constituir, cada vez mais, como comunidades de aprendizagem – informal e não formal), todos os espaços de uma cidade, por exemplo, podem ser impregnados de elementos que potenciem essa dimensão (como preconiza o Movimento das Cidades Educadoras¹²⁹).

¹²⁹Movimento protagonizado pela Associação Internacional das Cidades Educadoras, com sede em Barcelona e que defende o “direito a uma cidade educadora (...) como uma extensão do direito

Do papel do contexto RVCC e da aprendizagem narrativa como impulsionadores da agência individual

O contexto de realização do processo RVCC é, para todos os entrevistados, um importante espaço de desenvolvimento de competências. Apesar de, na sua especificidade, este processo estar vocacionado para o reconhecimento e validação de aprendizagens realizadas previamente, na prática funciona também como potenciador da realização de novas e variadas aprendizagens. Durante este processo, cada candidato tem de escrever uma narrativa autobiográfica que será estruturante na construção do seu *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*. Essa narrativa deve focar as aprendizagens mais marcantes realizadas pelo candidato, tanto ao nível das experiências de aprendizagem formal como não formal e informal, que devem ser relatadas de uma forma reflexiva, equacionando causas e consequências, e a intervenção que tiveram na sua trajetória de vida. A construção deste instrumento, ao exigir a utilização de competências metacognitivas e meta reflexivas sobre o próprio conhecimento, constitui, por si só, uma experiência promotora de aprendizagens e de aquisição de novas competências. É a chamada *aprendizagem narrativa* (Goodson et al., 2010), na qual, em vez de se lidar com a aquisição de conteúdos externamente prescritos (*curriculum* pré-definido), se explora a aprendizagem envolvida na construção e manutenção permanente de histórias sobre a própria vida.

A narração biográfica parece ser efetivamente uma importante ferramenta de aprendizagem, com implicações substanciais na capacidade de agência individual de quem nela se envolve. A pausa reflexiva permitida pela *biograficidade*, ou conhecimento biográfico (Alheit, 1992) é fortalecedora da capacidade de agência individual. Conhecendo, através da frequência do processo RVCC, as suas capacidades e competências (e também as falhas e a forma de as colmatar), os relatos recolhidos indiciam uma tendência para deixar de lado alguma passividade e tomar iniciativas. Esta é uma das grandes mais-valias destes processos, mobilizadores dos recursos individuais no sentido da mudança, da aprendizagem e da autonomia, aspetos evidenciados pelos 12 entrevistados nas suas narrativas escritas (*Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*) e orais (em sede de entrevista biográfica) e já referenciados em estudos anteriores (Cavaco, 2007 e 2009; Pires, 2007; Ávila, 2008; Rothes, 2009b; Salgado, 2010 e 2011; Carneiro, 2011; Valente, Carvalho e Carvalho, 2011; Gomes, 2012)

fundamental de todos os indivíduos”, comprometendo-se a “formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida.” (Carta das Cidades Educadoras, 2004: Princípio 1)

Dos documentos pessoais como fonte para o estudo da reflexividade individual em Sociologia

Na sequência de abordagens sociológicas recentes à relação entre a escrita e a reflexividade individual (Lahire, 2008a, Laé e Kempeneers, 2008), pretendeu-se analisar esta relação através do recurso às narrativas autobiográficas integradas nos *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens* dos entrevistados. Para tal, e previamente, considerou-se importante sistematizar, sob a forma de uma tipologia, os vários tipos de documentos pessoais passíveis de ser utilizados como fonte pela sociologia¹³⁰.

O recurso a estes registos escritos produzidos de forma retrospectiva (ou *egodocumentos*, como lhes chamou Fabre, 2002) permite o acesso às reflexões individuais sobre

¹³⁰ A tipologia de documentos pessoais a que se chegou contém 4 grandes tipos de documentos: i) os registos transcritos (relatos biográficos resultantes de interlocuções biográficas transcritas a partir de suportes áudio/vídeo), ii) os registos fotográficos, orais e filmados (mantidos no seu suporte original: fotografias, vídeos, registos áudio, media, *internet*), iii) os documentos-objeto ou “Arquivo Pessoal” (de três tipos: a) documentos relativos a procedimentos administrativos vários, preenchidos pelos (ou com os) indivíduos e que dizem respeito diretamente às suas vidas; b) documentos que o indivíduo possui e que, sendo produzidos pelas instituições, dizem apenas respeito a si próprio e revelam as suas vivências; 3) documentos que são produzidos durante pelo ou com o indivíduo durante a sua atividade profissional/associativa/religiosa, etc. e que se constituem como testemunhos dessa atividade) e IV) os registos escritos pessoais. Neste último caso, que é o que aqui nos interessa, estão integrados dois grandes tipos de documentos: são eles i) os registos escritos produzidos no dia-a-dia e ii) os registos escritos produzidos de forma retrospectiva, os *egodocumentos* (Fabre, 2002: 21). Os primeiros consistem em anotações, pequenos momentos de escrita, necessários no quotidiano, espontâneos. Os segundos são também escritos pelo próprio, mas uma forma mais refletida, sendo escolhidos os momentos em que o fazem e que corresponde a verdadeiras pausas reflexivas. Dividem-se, por sua vez, em três subgrupos: a) relatos biográficos que resultam da escrita voluntária dos indivíduos sobre a sua própria vida (exemplos são os diários pessoais, anotações pessoais, relatos biográficos retrospectivos/ autobiografias, correspondência privada, blogues, espaços pessoais nas redes sociais), b) relatos biográficos escritos pelo próprio a pedido de investigadores (resultantes, por exemplo, de concursos autobiográficos ou consistindo em memórias escritas a pedido de investigadores), c) relatos biográficos escritos pelo próprio a pedido de outros interlocutores, em atividades formativas ou de reconhecimento de competências (são as autobiografias e balanços de competências realizados no âmbito de atividades formativas e os *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens* elaborados durante os Processos RVCC).

acontecimentos, constrangimentos e decisões nas vidas das pessoas. Os *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens* constituem um tipo singular de *egodocumento*, de grande potencial heurístico. Estas narrativas autobiográficas em que a história de cada um é contada do ponto de vista da aquisição e mobilização de competências (através de processos formais, não formais e informais de aprendizagem) têm, desde logo, um interesse evidente para a sociologia da educação. Mas, ao incluírem numa mesma história individual várias dimensões da vida social, constituem igualmente fontes de informação muito válidas para outros campos de investigação sociológica. Defende-se aqui que a especificidade de serem escritas pelos próprios, de uma forma “obrigatoriamente reflexiva” (é claramente solicitado aos candidatos à certificação que reflitam, por escrito, sobre as suas experiências de vida, extraíndo delas aprendizagens), transformou estas narrativas, paradoxalmente protagonizadas por indivíduos pouco escolarizados e pouco familiarizados com a palavra escrita, em espaços privilegiados de análise da reflexividade individual e da relação entre constrangimentos estruturais e agência humana.

Dos aspetos metodológicos a melhorar

Esta pesquisa foi desafiadora, entre outros aspetos, pelo esforço desenvolvido de integrar metodologias de análise extensiva e intensiva. Embora, no cômputo geral, se considere que os objetivos foram cumpridos, é possível também elencar, nesta fase, aspetos que careceriam de melhoria.

Um dos aspetos prende-se com o perigo de *ilusão biográfica* (Bourdieu, 1986), sempre presente quando se tomam como objeto de estudo autobiografias. Na construção de um *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* esta questão torna-se ainda mais premente, uma vez que, neste caso específico, a autobiografia serve o reconhecimento e a validação de aprendizagens previamente realizadas no sentido da obtenção de uma certificação escolar e/ou profissional. Calha (2012) considera que este objetivo intrínseco ao processo RVCC impõe às narrativas que integram os *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens* uma *agenda oculta*, assim como o recurso a estratégias narrativas de heroísmo e vitimização. Realmente, as narrativas são condicionadas – e não podia ser de outra forma – pelo facto de se enquadrarem num processo que exige comparabilidade e padronização, elementos fundamentais à avaliação. Não podem ser, nem se esperava que fossem, verdadeiramente espontâneas, uma vez que devem seguir os requisitos dos referenciais de competências-chave que lhes servem de grelha orientadora, devendo incluir determinados temas e assuntos, cabendo ao candidato, com o apoio da

equipa técnica, fazer a ponte entre a sua vida e as áreas de competências cobertas pelo referencial, relatando as suas experiências de aprendizagem em cada uma dessas áreas. Apesar da singularidade de cada percurso de vida, existe inevitavelmente alguma padronização resultante do cumprimento dos propósitos do sistema RVCC.

Mas quando os *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens* se transfiguram em material de investigação, no âmbito de uma pesquisa sociológica, torna-se importante, por um lado, ter em conta os aspetos atrás referidos e, por outro, procurar estratégias de triangulação. No caso presente, essas estratégias passaram pela confrontação da narrativa escrita com a narrativa falada. Para cada um dos *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens* recolhidos e analisados foi realizada uma interlocução biográfica longa. O guião de entrevista (em anexo), aplicado com flexibilidade de modo a estimular o relato autobiográfico, contém tópicos que, em geral, não foram abordados nas narrativas escritas, trazendo uma outra luz sobre estes percursos de vida. Embora não apresentando diferenças substanciais ao nível do conteúdo, cada um dos tipos de narrativa complementou o outro, permitindo uma apreensão holística de cada história de vida, o que não seria possível se a análise se tivesse limitado a um único destes registos.

Há, no entanto, que considerar a possibilidade de também o discurso sobre si mesmo durante a entrevista ter sido, de alguma forma, contaminado pelo próprio processo RVCC, indutor e potenciador de auscultação interior e de reflexão sobre a vida. Não foi possível destrinçar devidamente esta situação, embora tivesse sido muito evidente, como se refere em vários pontos deste trabalho, o efeito auto-agenciador do processo RVCC. Mas, uma vez que a maioria das entrevistas foi realizada mais de um ano depois da conclusão do processo, os efeitos contaminadores do discurso produzido estarão, à partida, atenuados. De qualquer forma, considera-se que outro tipo de triangulação, nomeadamente proporcionada por entrevistas aos elementos da equipa técnico-pedagógica dos Centros que acompanharam os processos dos entrevistados, acrescentaria informação pertinente e importante para a compreensão dos fenómenos em análise. Permitiria um olhar exterior (mas conhecedor) sobre cada uma das histórias de vida que seria certamente enriquecedor desta pesquisa.

Um segundo aspeto que teria beneficiado de aprofundamento refere-se à utilização dos calendários de vida. Neste trabalho, estes instrumentos serviram de orientador cronológico, ao cruzar as idades dos entrevistados, os acontecimentos biográficos e a época histórica em que se desenrolaram, permitindo uma aferição *a posteriori* dos candidatos relativamente aos dados extraídos dos seus relatos: os calendários foram-lhes enviados para que confirmassem ou corrigissem a informação neles contida. Mas estes instrumentos têm potencialidades acrescidas, nomeadamente

quando resultam do trabalho conjunto de preenchimento por parte do entrevistado e do investigador, durante a interlocução biográfica. Através desta utilização participada, para além de ser colmatada a falta de rigor na memória das datas e das sequências dos eventos por parte do entrevistado (que se orienta melhor na viagem no tempo através do uso deste auxiliar de memória), verificam-se ainda ganhos bilaterais, na medida em que a introdução da grelha altera a dinâmica da conversa, enriquecendo-a, ao estimular, ao nível da narrativa, a relação entre a experiência individual e a identificação de momentos-chave, históricos ou individuais (Parry, Thomson e Fowkes, 1999).

Este outro tipo de utilização favorece a participação ativa dos sujeitos na investigação que toma por objeto de estudo as suas histórias de vida. Considera-se importante, ao nível epistemológico mas também deontológico, essa participação ativa dos sujeitos durante o processo de investigação, assim como o acesso às narrativas que sobre eles são produzidas pelo investigador (o que aconteceu na pesquisa em presença), no sentido de as corrigir, colmatar, contrariar ou, tão-somente, de as conhecer. Apesar de algum trabalho nesse sentido ter sido realizado nesta investigação, julga-se que teria sido importante reforçar essa participação ativa dos entrevistados nas várias fases de realização. Uma sociologia participada e participante, cujos resultados sejam partilhados com quem a eles deu origem, é o que aqui se defende.

Das aprendizagens por realizar, ao nível nacional, sobre educação e formação de adultos

Não queremos dar por “concluído” este trabalho sem algumas referências aos desenvolvimentos mais recentes da educação e formação de adultos em Portugal.

A importância atualmente consagrada pela UNESCO, União Europeia e OCDE aos sistemas de validação de competências adquiridas através de processos não formais e informais de aprendizagem decorre de alterações progressivas no campo da educação e formação de adultos, nomeadamente da passagem do paradigma da *Educação Permanente* ao da *Aprendizagem ao Longo da Vida*. Emergindo deste segundo paradigma, o reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens realizadas fora das instituições escolares constitui uma viragem no modo como se encara o ato de aprender. Passam a ser reconhecidos como promotores válidos de aprendizagens outros espaços e contextos, além da instituição escolar, e passa a encarar-se cada pessoa, na sua singularidade, como detentora de competências e saberes específicos, válidos e válidos, *que contam* não apenas simbolicamente mas também em termos de progressão académica. E o caminho, a partir desta primeira progressão desbloqueadora

que é a certificação desses saberes e competências individuais, torna-se incomensuravelmente mais vasto, no plano das possibilidades, desafios, consequências e realizações. Daí que estes processos desempenhem o papel de propulsores do envolvimento em percursos formativos/educativos posteriores, de impulsionadores efetivos da aprendizagem ao longo da vida.

O reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais é atualmente uma prioridade das políticas educativas europeias. Embora de forma diferenciada, de país para país, estão a ser concebidos, implementados e/ou em funcionamento dispositivos de validação de aprendizagens não formais e informais.

Considerado uma “boa prática” na Europa¹³¹, o sistema português de reconhecimento, validação e certificação de competências apresentava um conjunto de características que o singularizavam e que resultavam, sobretudo, do facto de constituir uma resposta adequada à população portuguesa, subescolarizada mas também subcertificada por comparação com os restantes países europeus. Na presente pesquisa realizou-se a contextualização histórica da educação e formação de adultos em Portugal, de forma a enquadrar a criação no nosso país deste modelo inovador. Foram também caracterizados, em detalhe, os princípios, metodologias e instrumentos integrantes do sistema, tendo sido igualmente abordados os vários estudos de avaliação que o tomaram por objeto desde a sua entrada em funcionamento. A conjugação de todos estes elementos, assim como a análise estatística aos dados dos IEFA e a análise de conteúdo dos discursos orais e escritos produzidos pelos entrevistados, leva-nos a defender que este tipo de resposta é incontornável em Portugal, por diversos que sejam os contornos da sua implementação. Por ser justo, motivador e por, além do mais, permitir poupar recursos (não voltando a ensinar-se aquilo que já se aprendeu), o reconhecimento das aprendizagens já realizadas pelos adultos deve ser, sempre, o ponto de partida de qualquer percurso formativo que os envolva.

¹³¹ Em 2010 Portugal foi incluído no Relatório do CEDEFOP sobre validação de competências não formais e informais, juntamente com a França e a Noruega, no grupo restrito de países com as práticas mais inovadoras e abrangentes nesta matéria, que “estabeleceram práticas de validação, abarcando todos ou a maior parte dos sectores de aprendizagem e que demonstram já um nível significativo de certificações por esta via. Nesta categoria, os países estabeleceram um quadro legislativo ou uma política nacional, que pode ser uma política nacional relativa à validação em todos os sectores ou um conjunto de políticas/leis relativas a diferentes sectores que, em conjunto, formam um enquadramento geral. “(CEDEFOP, 2010: 7).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, Pedro (2008), *Os Muros da Escola: Distâncias e Transições entre Ciclos de Ensino*, Tese de Doutoramento, Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Abrantes, Pedro (2009), "Os guardiões do templo: a imprensa generalista e a imposição de uma agenda educativa", *Educação, Sociedade & Culturas*, (28), pp. 127-144.
- Abrantes, Pedro (2011), "Para uma teoria da socialização", *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXI, pp. 121-139.
- Abrantes, Pedro (2011), "Revisitando a Teoria da Reprodução: Debate Teórico e Aplicações ao Caso Português", *Análise Social*, XLVI, (199), Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp. 261-281.
- Abrantes, Pedro (2013), *A Escola da Vida. Socialização e biografia(s) da classe trabalhadora*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Abrantes, Pedro, Alexandra Aníbal e Flávia Paliotes (2010), "Do método biográfico em Sociologia da Educação", *Sociologia da Educação: Revista Luso-Brasileira*, (2), pp. 5-31.
- Afonso, Almerindo (2005), "A Sociologia da Educação em Portugal: elementos para a configuração do estado da arte", em Teodoro, A. e Torres, C. (orgs.). *Educação Crítica & Utopia. Perspectivas para o Século XXI*, Porto, Afrontamento.
- Afonso, Joana (2002), *Os Circos não existem*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (2002), *Referencial de Competências-Chave de Nível Básico*.
- Agência Nacional para a Qualificação (2010), *Briefing da Iniciativa Novas Oportunidades*. Disponível em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>
- Agência Nacional para a Qualificação (2010), *Linhas Orientadoras para o Futuro da Iniciativa Novas Oportunidades*. Disponível em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>
- Agência Nacional para a Qualificação (2010), *Catálogo Nacional de Qualificações*. Disponível em <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/>. 46
- AICE (2004), Carta das Cidades Educadoras. Disponível em <http://www.fafeeduca.net/docs/Cartadascidadeseducadoras.pdf>
- Alheit, Peter (1992), "The biographical approach to adult education" in Mader, W. (Ed.), *Adult Education in the Federal Republic of Germany: Scholarly Approaches and Professional Practice*, Vancouver, University of British Columbia, pp. 186-222.
- Alves, Mariana e outros (2010), *Aprendizagem ao longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: Tensões e Ambiguidades nos Discursos e nas Práticas dos Estados, Instituições e Indivíduos*, Caparica, UIED Coleção Educação e Desenvolvimento, (26).
- Andrade, Pedro (2007), "Sociologia da blogosfera: figurações do humano e do social em blogs e hybrilogs", *Comunicação e Sociedade*, (12), pp 51-65.
- Aníbal, Alexandra (1999), *A Expansão da Rede Escolar do Ensino Primário durante o Estado Novo (1930-70): Uma Política de Voluntarismo Minimalista*, Tese de Mestrado em

- Sociologia, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Aníbal, Alexandra e Rosa Moínhos (2010), "Educação não escolar", in Abrantes, Pedro (org.), *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 173-205
- Aníbal, Alexandra et al (2008), "Vidas Reconhecidas: o Projecto de Educação e Formação de Adultos na Câmara Municipal de Lisboa", *Revista Lusófona de Educação*, II, pp. 149-159.
- Annen, Silvia, e M. Bretschneider (2010), *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2010. Country Report: Germany*, CEDEFOP. Disponível em <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77458.pdf>.
- Antikainen, Ari (1996), "Life, Learning and Empowerment", *Nordisk pedagogic*.
- Antikainen, Ari (1998), *Living in a Learning Society: Life-Histories, Identities and Education*, New York, Routledge.
- Archer, Margaret (1995), *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Archer, Margaret (2003), *Structure, Agency and Internal Conversation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Archer, Margaret (2007), *Making Our Way through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Artières, Philippe (2000), *Le Livre des Vies Coupables: Autobiographies de Criminels (1896-1909)*, Histoire, Paris, Éditions Albin Michel.
- Artières, Philippe (2008), *L'exceptionnel ordinaire: l'historien à l'épreuve des écrits de criminels et vice versa*, 40, (2), pp. 35-49.
- Artières, Philippe, e D. Kalifa (2002), *Histoire et Archives de Soi*, Paris, Publications de la Sorbonne.
- Atkinson, P. e Silverman, D. (1997), *Kundera's immortality: The interview society and the invention of the self*, *Qualitative Inquiry*, 3, pp. 304-325.
- Auvert, A.-J. (2008), "Le sociologue et les archives des enquêtés", *Sociologie et Sociétés*, 40, (2), pp.15-34.
- Ávila, Patrícia (2008), *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, Celta Editora.
- Bachelard, Gaston (1934), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Bandura, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice-Hall.
- Bardin, Laurence (2009 [1977]), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- Barros, Rosanna (2011), *Da Educação Permanente à Aprendizagem ao longo da Vida. Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Um estudo sobre os Fundamentos Político-Pedagógicos da Prática Educacional*, Lisboa, Chiado Editora.

- Bateson, Gregory (1991 [1972]), *Vers une ecologie de l'esprit*, Paris, Seuil.
- Beck, Ulrich (1992), *Risk Society: Towards a New Modernity*, London, Sage.
- Becker, Howard S. (1974), "Photography and Sociology", *Studies in the Anthropology of Visual Communication*, (1), pp. 3-26.
- Becker, Howard S. (1996), "The epistemology of qualitative research", em R. Jessor, A. Colby e R. Schweder (orgs.), *Ethnography and Human Development: Context and Meaning in Social Inquiry*, Chicago, University of Chicago Press.
- Benavente, Ana, António Firmino da Costa, Alexandre Rosa, Patrícia Ávila (1996), *A Literacia em Portugal*. Resultados de uma pesquisa Extensiva e Monográfica, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Benavente, Ana, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Manuela Castro Neves (1987), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Rolim.
- Berger, Peter e Luckmann, Thomas (2010 [1966]), *A construção social da realidade*, Lisboa, Dinalivro.
- Bernstein, Basil (1975), *Class, Code and Control: Volume 3 - Towards A Theory Of Educational Transmissions*, London, Routledge.
- Bertaux, Daniel (1971), "Histoires de Vie ou Récits de Pratiques?", *Méthodologie de l'Approche Biographique en Sociologie*, Paris, Rapport CORDES.
- Bertaux, Daniel (1981), "Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences", *Sage Publications*, Beverly Hills.
- Bertaux, Daniel (1989), "Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement", em G. Pineau e G. Jobert (orgs.), *Les Histoires de Vie: Utilisation pour la Formation*, (1), Actes du Colloque "Les histoires de vie en formation", Université de Tours, Juin 1986, Éditions l'Harmattan, pp. 17-38.
- Bertaux, Daniel e Paul Thomson (1993O), *Pathways to Social Class: A Qualitative Approach to Social Mobility*, Oxford, Oxford University Press.
- Bessin, Marc, Claire Bidart, e Michel Grossetti (2010), "Bifurcations: Les Sciences Sociales face aux Ruptures et à l'Événement", *Collection Recherches, Découverte*, Paris.
- Bettencourt, Ana Maria (org.) (2011), *Estado da Educação 2011: A Qualificação dos Portugueses*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- Bhaskar, Roy (1989), *The Possibility of Naturalism. A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*, Londres, Harvester Wheatsheaf.
- Bjornavold, Jens (2002), "Identification, assessment and recognition of non-formal learning: European tendencies", *CEDEFOP Panorama Series*, 45, AGORA V Identification, Evaluation and Recognition of Non-Formal Learning, Tessalónica, 15 e 16 de março de 1999.
- Blais, Marie-Claude Gauchet, Marcel e Ottavi, Dominique (2008), *Conditions de l'éducation*, Stock.
- Bourdieu, Pierre (2002 [1972]), *Esboço de uma Teoria da Prática*. Precedido de Três Estudos de Etnologia Cabila, Oeiras, Celta Editora.

- Bourdieu, Pierre (1997 [1980]), *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Acção*, Oeiras, Celta Editora.
- Bourdieu, Pierre (1986), "L'illusion biographique", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (62/63), pp. 69-72.
- Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970.
- Bourgeois, Etienne e Nizet, Jean (1997), *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF.
- Brockmeier, Jens e David R. Olson (2002), "What is a culture of literacy?", em Brockmeier e outros (orgs.), *Literacy, Narrative and Culture*, Routledge Curzon, pp. 1-14.
- Caetano, Ana (2007), "Práticas fotográficas, experiências identitárias: a fotografia privada nos processos de (re)construção das identidades", *Sociologia, Problemas e Práticas*, (55), pp. 69-89.
- Caetano, Ana (2011), "Para uma análise sociológica da reflexividade individual", *Sociologia, Problemas e Práticas*, (66), pp. 157-174.
- Calha, António (2012), *Entre a vitimização e o heroísmo: relatos autobiográficos da experiência escolar produzidos no âmbito do processo RVCC*.
Disponível em <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77458.pdf>.
- Calixto, José (2004), "O papel das bibliotecas públicas no apoio à aprendizagem ao longo da vida", *Páginas a&b*, (13), pp. 77-103.
- Canário, Rui (1997), *Intervenção no Seminário "Educar e Formar ao longo da Vida"*, 20 de novembro, Ed. CNE, Lisboa.
- Canário, Rui (1999), *Educação de Adultos: Um Campo e Uma Problemática*, Coimbra, Educa/ANEFA.
- Canário, Rui (2001), "Adultos: da escolarização à educação", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (35), pp. 85-100.
- Canário, Rui (2003), "'A Aprendizagem ao longo da Vida': análise crítica de um conceito e de uma política", em Rui Canário (org.), *Formação e Situações de Trabalho*, Porto, Porto Editora, pp. 189-205.
- Candeias, António (2001), "Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português", em S. Stoer, L. Cortezão e J. A. Correia (orgs.), *A Transnacionalização da Educação — da Crise da Educação à Educação da Crise*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 23-89.
- Candeias, António (2005), "Modernidade e cultura escrita nos séculos XIX e XX em Portugal: população, economia, legitimação política e educação", em A. Candeias (org.), *Modernidade, Educação e Estatísticas na Ibero-América dos Séculos XIX e XX: Estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza*, Lisboa, Educa, pp. 53-113
- Candeias, António (2010), *Educação, Estado e Mercado no Século XX. Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada*, Lisboa, Edições Colibri.
- Capucha, Luís (2010), "Inovação e Justiça social. Políticas ativas para a inclusão educativa", *Sociologia, Problemas e Práticas*, (63), pp. 25-50.

- Carneiro, Roberto (org.) (2011), *Accreditation of Prior Learning as a Lever for Lifelong Learning: Lessons Learnt from the New Opportunities Initiative*, Portugal, UNESCO Institute for Lifelong Learning, CEPCEP-UCP, Menon Network, Lisboa, Publito.
- Carvalho, Helena (2008), *Análise Multivariada de Dados Qualitativos. Utilização da Análise de Correspondências Múltiplas com o SPSS*, Edições Silabo.
- Carvalho, Helena, Patrícia Ávila, Magda Nico e Pedro Pacheco (2012), Literacia e desigualdades sociais em Portugal: uma análise a partir dos dados do PISA (2006-2009), Atas do VII Congresso Português de Sociologia.
- Carvalho, Rómulo de (1986), *História do Ensino em Portugal: Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro-Caldas, Alexandre e Alexandra Reis (2000), "Neuropsicologia do analfabetismo. Considerações a propósito de um projecto em desenvolvimento", em Delgado-Martins, Raquel, Ramalho, Glória e Costa, Armada (orgs.), *Literacia e Sociedade*, Lisboa, Caminho.
- Castro-Caldas, Alexandre, K. M. Petersson, A. Reis, S. Stone-Elander, e M. Ingvar (1998), "The illiterate brain: learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain", *Brain*, (121), pp. 1053-1063. 33.
- Catani, M. e S. Mazé (1982), *Tante Suzanne: Une Histoire de Vie Sociale*, Paris, Librairie des Méridiens.
- Cavaco, Cármen (2007), "Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas actividades profissionais", *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, (2), pp. 21-34.
- Cavaco, Cármen (2009), *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*, Lisboa, Educa.
- CEDEFOP (2007), *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2007*. Disponível em http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4073_en.pdf
- CEDEFOP (2009), *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Disponível em: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_en.pdf
- CEDEFOP (2010), *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning Executive summary of Final Report*. Disponível em <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77641.pdf>. 27
- Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDECE) (2004), *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*, Lisboa, Ministério da Educação/Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDECE) (2007), *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida: Actualização e Aperfeiçoamento*, Lisboa, Ministério da Educação/Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Chamberlayne, P., King, A. (2000), *Cultures of Care Biographies of carers in Britain and the two Germanies*, Bristol, The Policy Press.

- Charlot, Bernard (2002), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Charraud, Anne-Marie (2010), *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2010. Country Report: France*, CEDEFOP.
- Disponível em <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77462.pdf>
- Chomsky, Noah (1957), *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton.
- Comissão Europeia (1995), *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva*, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Luxemburgo.
- Disponível em: https://infoeuropa.eurocid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000037230&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA
- Comissão Europeia (2000), *A Memorandum for Lifelong Learning*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Comissão Europeia (2001), *Report from the Education Council to the European Council: The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems*.
- Disponível em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf
- Comissão Europeia (2001), *Communication from the Commission "Making a European Area of Lifelong Learning a reality"*, Bruxelas.
- Comissão Europeia (2002), *The Copenhagen Declaration*.
- Disponível em http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf
- Comissão Europeia (2004), *Common European principles for validation of informal and non formal learning*, Bruxelas.
- Comissão Europeia (2008), *Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao longo da Vida*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pt.pdf
- Comissão Europeia (2008), *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*, Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities.
- Comissão Europeia (2010), *Europe 2020: Integrated Guidelines for the Economic and Employment Policies of the Member States*.
- Disponível em <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/Brochure%20Integrated%20Guidelines.pdf>
- Comissão Europeia (2012), *Proposta de Recomendação do Conselho sobre a Validação da Aprendizagem não Formal e Informal*.
- Disponível em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_pt.pdf
- Conde, Idalina (1993), "Problemas e virtudes na defesa da biografia em Sociologia", *Sociologia, Problemas e Práticas*, (13), Lisboa, pp. 39-57.
- Correia, Luís (1998), "O sistema educativo do Estado Novo", *LER História*, (35), pp. 71-107.
- Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro. Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta Editora.
- Costa, António Firmino da et al. (2000), "Classes sociais na Europa", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 34, 9-46.

- Costa, António Firmino da (2003), "Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação", in AAVV, *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 179-194
- Couceiro, Maria do Loreto (2002), "O reconhecimento de competências", *Revista Saber +*, (13), Lisboa, ANEFA, pp. 30-32.
- Couceiro, Maria do Loreto (1995), "Autoformação e contexto profissional", *Formar: Revista dos Formadores*, (14), Lisboa, pp. 4-16.
- Courtois, Bernardette (1992), "La formation en situation de travail : une formation expérientielle ambigüe", *Education Permanente*, (112), pp.95-105.
- Damáσιο, António (1997), *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*, Lisboa, Publicações Europa- América.
- Damáσιο, António (2010), *O Livro da consciência. A construção do cérebro consciente*, Temas de Debates.
- Dampière, E. de (1957), "Problèmes de métier: le sociologue et l'analyse des documents personnels", *Annales Économies, Sociétés, Civilisations*, 12 (3), pp. 442-454.
- Dehaene S, Cohen L, Sigman M, Vinckier F. (2005), "The neural code for written words: a proposal", *Trends in Cognitive Sciences*, (9), pp. 335–341.
- Dehaene, Stanislas (2007), *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob.
- Dehaene, Stanislas (2009), *Reading in the brain*, New York, Penguin.
- Delors, Jacques et al. (1996), *Educação. Um Tesouro a descobrir*. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf
- Denzin, Norman e Lincoln, Yvonna (1998), *Handbook of qualitative research*, Sage.
- Dewey, John (1960 [1938]), *Experiencia y Educacion*, Buenos Aires, Editorial Losada.
- Dominicé, Pierre (1989), "Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu", *Education Permanente*, (100/101), pp. 57-65.
- Drucker, Peter (2000), *Desafios da Gestão para o Século XXI*, Porto, Civilização Editora.
- Dubar, Claude (1996), "La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités", *Education Permanente*, (129), pp.19-28.
- Dubar, Claude (2000), *La formation professionnelle continue* (4ª Edição), Paris, La Découverte
- Dubar, Claude (2006), *A crise das Identidades. A interpretação de uma mutação*, Porto, Edições Afrontamento.
- Dubet, François (2004), *Les inégalités multipliées*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.
- Durkheim, Émile (1977 [1893]), *A Divisão do Trabalho Social*, Lisboa, Presença.
- Durkheim, Émile (2002 [1912]), *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, Oeiras, Celta Editora.
- Durkheim, Émile (2011), *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70.
- Elias, Norbert (1991 [1939]), *La société des individus*, Paris, Fayard.
- Enguita, Mariano F. (2001), *Educar en Tiempos Inciertos*, Madrid, Morata.
- EUROSTAT (s/d), *Inquérito à Educação e Formação de Adultos (2007 e 2011)*. Disponível em

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>

- Fabre, Daniel (1997), *Par Écrit: Ethnologie des Écritures*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Fabre, Daniel (2002), "Vivre, écrire, archiver", *Sociétés & Représentations*, (13), pp. 19- 42.
- Fabre, Daniel (org.) (1993), *Écritures Ordinaires*, Paris, Éditions POL/Centre Georges- Pompidou.
- Fabre, Daniel et al (2010), "Jeu et enjeu ethnographiques de la biographie", *L'Homme*, (195-196), Paris, Éditions EHESS, pp. 7-20.
- Faure, Edgar, Felipe Herrera, Felipe, Kaddoura Abdul-Razzak, Henri Lopes, Arthur Petrovsky, Majid Rahanema e Frederick Ward (1972), *Learning to Be: The Worlds of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO.
- Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>
- Fernandes, Pedro Afonso, e Sónia Trindade (2004), *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao longo da Vida*, Lisboa, CIDEF, Ministério da Educação/Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Ferrarotti, Franco (1983), *Histoire et Histoires de Vie: La Méthode Biographique dans les Sciences Sociales*, Paris, Meridiens.
- Ferrarotti, Franco (1991), "Sobre a autonomia do método biográfico", *Sociologia, Problemas e Práticas*, (9), pp. 171-177.
- Finger, Mathias, Asún, José Manuel (2003), *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*, Porto, Porto Editora.
- Freire, Paulo (1972), *Pedagogia do Oprimido*, Porto, Afrontamento.
- Freire, Paulo (1987), *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1996), *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra.
- Friedman, Milton (1985), *Tyranny of the Status Quo*, Harmondsworth, Penguin Books.
- Frith, Uta e Sarah-Jayne Blakemore (2009), *O Cérebro Que Aprende: Lições para a Educação*, Lisboa, Gradiva.
- Gándara, Patricia (1995), *Over the ivy walls: The educational mobility of low-income Chicanos*, Albany, State University of New York Press.
- Ghiglione, Rodolphe e Matalon, Benjamin (1997), *O inquérito: teoria e prática*, Oeiras, Celta Editora.
- Giddens, Anthony (1984), *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge, Polity.
- Giddens, Anthony (1993 [1976]), *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*, Cambridge, Polity Press.
- Giddens, Anthony (1995 [1990]), *As Consequências da Modernidade*, Lisboa, Celta Editora.
- Giddens, Anthony (1997 [1991]), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Lisboa, Celta Editora.
- Giordan, A. e G. Vecchi. (1987), *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchatel, Delachauz e Niestlé.

- Gomes, Maria do Carmo (2012), *Qualificar adultos em Portugal: políticas públicas e dinâmicas sociais*. Tese elaborada para obtenção do grau de Doutor em Sociologia, Lisboa, ISCTE-IUL.
- Gomes, Maria do Carmo (2010), "Da retórica à acção", *Revista O Direito de Aprender*, 12, pp. 26-29.
- Gomes, Maria do Carmo e Duarte, Alexandra (2012), "Políticas Públicas de Educação e Formação", in Rodrigues, Maria de Lurdes e Silva, Pedro Adão (orgs.), *Políticas Públicas em Portugal*, Lisboa, INCM e ISCTE-IUL, pp. 349-358
- Gomes, Maria do Carmo (org.), Ana Umbelino, Isabel Ferreira Martins, e José Baeta (2006a), *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos: Nível Secundário*, Lisboa, Ministério da Educação/Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Gomes, Maria do Carmo (org.), Ana Umbelino, Isabel Ferreira Martins, e José Baeta (2006b), *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos: Nível Secundário. Guia de Operacionalização*, Lisboa, Ministério da Educação/Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Gomes, Maria do Carmo, e Maria Francisca Simões (2007), *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação.
- Goodson, I. F., Biesta, G., Tedder, M., & Adair, N. (2010). *Narrative Learning*. London and New York: Routledge
- Goody, John (1986), *The Logic of Writing and the Organization of Society*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Goody, John (1988 [1977]), *Domesticação do Pensamento Selvagem*, Lisboa, Editorial 34.
- Goody, John (2000), *The Power of the Written Tradition*, Washington and London, Smithsonian Institution Press, Washington and London.
- Hareven, T. e Masaoka, K. (1988), "Turning points and transitions: perceptions of the life course", *Journal of family history*, vol. 13, nº 3, pp. 271- 289.
- Hawley, Joe, e Odd Bjørn Ure (2010), *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2010: Country Report*, Noruega, CEDEFOP.
- Disponível em <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77474.pdf>
- Honoré, Bernard (1992), *Vers l'Oeuvre de Formation: L' ouverture à l'existence*, Paris, L'Harmattan,
- Husserl, Edmund (1996), *A crise da humanidade europeia e a filosofia*, Porto Alegre, Edpucrs.
- Imaginário, Luís (2001), *Balanço de Competências. Discurso e Práticas*, Ministério da Educação/Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Instituto Nacional de Estatística (2009). *Aprendizagem ao Longo da Vida - Inquérito à Educação e Formação de Adultos (2007)*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- Instituto Nacional de Estatística (2011), *Censos 2011: Resultados Provisórios*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- Instituto Nacional de Estatística (2012). *Inquérito à Educação e Formação de Adultos – IEFA 2011-*

- Documento Metodológico*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- Jarvis, Peter (1987), *Adult learning in the social context*, Routledge Library Editions.
- Josso, Christine (1988), "Da Formação do Sujeito...ao Sujeito da Formação", em Nóvoa, A. e Finger M. (Orgs), *O Método (auto) biográfico e a Formação*, Lisboa, Ministério da Saúde - Departamento de Recursos Humanos.
- Josso, Christine (1991a), "L'expérience formatrice: un concept en construction", em Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston, *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française, pp.191-200.
- Josso, Christine (1991b), *Cheminer vers Soi*, Lausanne, Éditions l'Age d'Homme.
- Josso, Christine (2002), *Experiências de Vida e de Formação*, Lisboa, Educa.
- Kelle, Udo (1997), "Capabilities for Theory Building and Hypothesis testing in Software for computer aided qualitative analysis", *Data Archive Bulletin*, (65).
- Knowles, M. S. (1990 [1973]), *The adult learner: A neglected species*, Houston, Gulf Publishing Company.
- Kolb, David (1984), *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, New Jersey, Prentice Hall.
- Krippendorff, Klaus (2004), "Narrating the results", *Content Analysis, an Introduction to its Methodology*, Sage, London, pp. 362-364.
- Laacher, Smain (2005), *L'institution scolaire et ses miracles*, Paris, La Dispute.
- Laé, J. F. e M. Kempeneers (2008), "Présentation: écritures et documents personnels, une source sociologique?", *Sociologie et S*, 40 (2), pp. 9-14.
- Lahire, Bernard (1993), *La Raison des plus Faibles: Rapport au Travail, Écritures Domestiques et Lectures en Milieux Populaires*, Presses Univ. Septentrion.
- Lahire, Bernard (1993), *Culture Écrite et Inégalités Scolaires. Sociologie de l' "Échec Scolaire" à l'École Primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, Bernard (1993), "La division sexuelle du travail d'écriture domestique", *Ethnologie Française*, XXIII (4), pp. 504-516.
- Lahire, Bernard (1993) "Pratiques d'écriture et sens pratique", em Chaudron, M. et Singly, F. (ed.), *Identité, lecture, écriture*, Paris BPI/Centre Georges Pompidou, 115-130.
- Lahire, Bernard (1995), "Écritures domestiques. La domestication du domestique", *Information sur les sciences sociales*, Sage, 34 (4), 567-592.
- Lahire, Bernard (1998), *L'Homme Pluriel*, Paris, Éditions Nathan.
- Lahire, Bernard (2001), *De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique*, Paris, Éditions La Découverte
- Lahire, Bernard (2003), "Échanges avec Bernard Lahire", Em Gilles, A. (Coord.), *De l'illettrisme aujourd'hui à la compréhension et à l'action*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, pp.29-36.
- Lahire, Bernard (2004), *La Culture des Individus: Dissonances Culturelles et Distinction de Soi*, Paris, Éditions La Découverte.

- Lahire, Bernard (2005a), "Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual", *Sociologia, Problemas e Práticas*, (49), pp. 11-42.
- Lahire, Bernard (2005b [2002]), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Armand Colin.
- Lahire, Bernard (2006), *La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Éditions La Découverte.
- Lahire, Bernard (2008a), "De la réflexivité dans la vie quotidienne: journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi", *Sociologie et S* 40 (2), pp. 165-179.
- Lahire, Bernard (2008b), *La Raison Scolaire: École et Pratiques d'Écriture, entre Savoir et Pouvoir*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Lahire, Bernard e Claude Rosental (2008c), *La Cognition au Prisme des Sciences Sociales*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.
- Lash, Scott (1997), "A reflexividade e seus duplos: estrutura, estética, comunidade", em Beck, Giddens e Lash (orgs), *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*, São Paulo, Editora da Unesp.
- Laurens, Jean-Paul (1992), *1 sur 500 – La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Lautray, J. (1984), *Classe Sociale, milieu familial, intelligence*. Paris, PUF.
- Lave, J. e Wenger (1991), *Situated Learning—Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Le Deuff, Olivier (2011), *La formation aux cultures numériques: Une nouvelle pédagogie pour une culture de l'information à l'heure du numérique*, Éditions Flyp.
- Le Goff, Jean-Pierre (1996), "L'érosion des idéaux de l'Éducation permanente", *Éducation Permanente* (129).
- Legros, Martin (2012), "Apprendre à l'ère d'Internet", *Philosophie Magazine*, (62), Philo Éditions, pp.36-37.
- Lejeune, Philippe (2005), *Le Pacte Autobiographique: Signes de Vie*, Paris, Seuil.
- Lesne, Marcel (1977), *Trabalho pedagógico e formação de adultos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lewis, Oscar (1970), *Os Filhos de Sánchez*, Lisboa, Moraes Editores.
- Liétard, Bernard (1997), "Se reconnaître dans le maquis des acquis", *Formation Permanente*, (133), pp.65-74.
- Lima, Francisco (2012), *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho*, Lisboa, Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa e CEG-IST.
- Lima, Francisco (2012), *Avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares Certificadas: Empregabilidade e Remunerações*, Lisboa, Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa e CEG-IST.
- Lima, Licínio (2005), "A educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da

- educação popular e da gestão de recursos humanos”, em Rui Canário e Belmiro Cabrita (orgs.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*, Lisboa, Educa, pp. 31-60.
- Lima, Licínio (2010), “Notas breves de um participante”, *O Direito de Aprender*, (12), Lisboa, Associação O Direito de Aprender, pp. 30-33.
- Luria, Alexander (1976), *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*, Harvard University Press.
- Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, José Luís Casanova, João Ferreira de Almeida (2003), “Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp. 45-80.
- Malglaive, Gérard (1995 [1990]), *Ensinar Adultos: Trabalho e Pedagogia*, Porto, Porto Editora.
- Malglaive, Gerard (1994), “Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes”, *Éducation Permanente*, (119), pp. 125-133.
- Markiewicz-Lagneau, J. (1976), “L'autobiographie en Pologne ou de l'usage social d'une technique sociologique”, *Revue Française de Sociologie*, 17 (4), pp. 591-613.
- Maroco, João (2007), *Análise estatística com utilização do SPSS*, Edições Sílabo.
- Marsick, V. J., e Watkins, K. (1990), *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, London/New, Routledge York
- Melo, Alberto (2003), *Em Portugal: Uma Nova Vontade Política de Relançar a Educação e Formação de Adultos?*, Rio de Janeiro, ANPED.
- Melo, Alberto (2005), “Formação de adultos e desenvolvimento local”, em Rui Canário, e Belmiro Cabrito (orgs.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*, Lisboa, Educa.
- Melo, Alberto, Ana Maria Queirós, Augusto Santos Silva, Lucília Salgado, Luís Areal Rothes, e Mário Ribeiro (1998), *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos: Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*, Lisboa, Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Educação e da Inovação.
- Melo, Alberto, e Ana Benavente (1978), *A Educação Popular em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Melo, Alberto, Licínio Lima e Mariana Almeida (2002), *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos: O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa*, Lisboa, ANEFA.
- Melo, Daniel (2004a), “Leitura e leitores nas bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian (1957-1987)”, *working paper* 1/2004. Disponível em <http://www.ics.ul.pt/publicacoes/workingpapers/wp2004/WP1-2004.pdf>
- Melo, Daniel (2004b), *A Leitura Pública no Portugal Contemporâneo: 1926-1987*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Merton, Robert K. (1970), *Sociologia. Teoria e Estrutura*, São Paulo, Editora Mestre Jou.
- Mezirow, J. D. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass.

- Ministério da Educação (2003), *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário Recorrente*.
- Ministério do Trabalho e da Segurança Social e Ministério da Educação (2005), *Novas Oportunidades: Iniciativa no Âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico*, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Segurança Social e Ministério da Educação.
- Mónica, Maria Filomena (1977), "Deve-se ensinar o povo a ler?: a questão do analfabetismo (1926-39)", *Análise Social*, XIII (50), Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp. 321-353.
- Mouzelis, Nicos (1995), *Sociological Theory. What Went Wrong? Diagnosis and Remedies*, Londres, Routledge.
- Mouzelis, Nicos (2008), *Modern and Postmodern Theorizing: Bridging the Divide*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Murray, T. Scott (2003), "Reflections on international competence assessments", em Dominique Simone Rychen, e Laura Hersh Salganik (orgs.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers.
- Nico, Magda (2011), Manual de apoio ao módulo de MAXQDA na Pós-graduação de Análise de dados em Ciências Sociais.
- Nico, Magda (2012), "Calendar interviewing: enhancing conversation and escaping the "biographical illusion", RC33 Eighth International Conference on Social Science Methodology, 9 a 13 July 2012, Sydney, Australia, Conference Proceedings.
- Disponível em <http://conference.acspri.org.au/index.php/rc33/2012/paper/view/59>
- Nico, Magda (2012), "Viragem e ilusão biográficas. Estratégias metodológicas alternativas para abordar a reflexividade e a temporalidade" Secção Teorias e Metodologias, Congresso APS 2012, Porto.
- Disponível em http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0051_ed.pdf
- Nikolova, Nataliya (2010), European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2010, Country Report: France, CEDEFOP.
- Disponível em <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77453.pdf>
- Nóvoa, António (1987), *Le Temps des Professeurs*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, II.
- Nóvoa, António (2005), *Evidentemente. Histórias da Educação*, Lisboa, ASA-
- OECD (1996), *Lifelong Learning for All*, OECD Publications.
- OECD (2000), *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*, OECD Publications.
- OECD (2010a), *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*, OECD Publications.
- OECD (2010b), *Recognition of Non-formal and Informal Learning: Pointers for Policy Development*, Disponível em <http://www.oecd.org/edu/educationeconomyandsociety/44870953.pdf>

- OECD (2011), *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*, OECD Publishing. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090873-en>
- OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Parker, John (2000), *Structuration*, Buckingham, Open University Press, pp. 39-101.
- Parry, O. et al. (1999), "Life course data collection: qualitative interviewing using life grid", *Sociological Research on line*, 4, pp. 152-165.
- Perrenoud, Philippe (2003), *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades*, Porto, Edições Asa.
- Perulli, Elisabetta, e Gabriella Di Francesco (2010), *European Inventory on Validation of Non Formal and Informal Learning 2010. Country Report: Italy*, CEDEFOP. Disponível em <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77467.pdf>
- Piaget, Jean (1977), *O Desenvolvimento do Pensamento. Equilíbrio das Estruturas Cognitivas*, Coleção Universidade Moderna, (55), Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Piaget, Jean (1991 [1970]), *Psicologia e Epistemologia. Para uma Teoria do Conhecimento*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Pineau, G. e J. L. Le Grand (1993), *Les Histoires de Vie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Pineau, Gaston (1988), "A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação", em Nóvoa, A. e Finger, M. *O Método (Auto) biográfico e a Formação*, Lisboa, Ministério da Saúde, pp.65-86.
- Pintassilgo, Joaquim (1998), *República e Formação de Cidadãos: A Educação Cívica nas Escolas Primárias da 1.ª República Portuguesa*, Lisboa, Edições Colibri.
- Pinto, Jorge, Lisete Matos, e Luís Areal Rothes (1998), *Ensino Recorrente: Relatório de Avaliação*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Pinto, Leonor (2010), "Estratégias de valorização social do papel das bibliotecas públicas europeias na Aprendizagem ao longo da Vida", *Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*.
- Pires, Ana Luísa (2002), *Educação e Formação ao longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa/Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Pires, Ana Luísa (2007), "Reconhecimento e validação de aprendizagens experienciais: Uma problemática educativa", *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, (2), pp. 5-20.
- Pires, Rui Pena (2007), "Árvores conceptuais. Uma reconstrução multidimensional dos conceitos de acção e de estrutura", *Sociologia, Problemas e Práticas*, (53), pp. 11-50.
- Poirier, Jean et al (1997), *Histórias de Vida*, Lisboa, Celta Editora.
- Ramos, Rui (1988), "Culturas de alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo", *Análise Social*, (103/104), pp.1067-1145.

- Reis, Jaime (1993), "O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação", *Colóquio Educação e Sociedade*, (2), pp. 13-40.
- Reis, Jaime (1993), *O Atraso Económico Português: 1850-1930*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Ribeiro, Mário (1998), *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos: Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*, Lisboa, Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Educação e da Inovação.
- Roelens, Nicole (1997), "Reconnaissance des acquis ou habilitation intersubjective à tenir un role social?", *Education Permanente*, (133), pp. 47-63.
- Roldão, Cristina (2012), "O Olhar Bourdiano sobre os Trajetos Escolares de Contratendência", Actas do VII Congresso Português de Sociologia, APS.
- Rothés, Luís (2003), "A formação de educadores de adultos em Portugal: trajectos e tendências", *Forúm*, (34), pp. 35-62.
- Rothés, Luís (2009a), *Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos: Lógicas de Apropriação Local num Contexto Político Institucional Redefinido*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- Rothés, Luís (2009b), "Novas Oportunidades: uma revolução na aprendizagem", em Augusto Santos Silva (org.), *O Sentido da Mudança: Políticas Públicas em Portugal 2005-2009*, Fundação Res Publica, pp. 61-70.
- Russ, Jacqueline (2003), *Philosophie. Les auteurs, les oeuvres*, Paris, Bordas.
- Salgado, Lucília (1990), "O outro lado da educação: para além do instituído", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (29), Coimbra, Centro de Estudos Sociais, pp. 105-119.
- Salgado, Lucília (coord.) (2010), *A Educação de Adultos: Uma Dupla Oportunidade na Família*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Salgado, Lucília (coord.) (2011), *O aumento das competências educativas das famílias: um efeito dos Centros Novas Oportunidades*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Sebastião, João (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Seguro, Rui (org.) (2010), "Dossier COFITEA VI", *Aprender ao longo da Vida*, (12), Lisboa, Associação O Direito de Aprender, pp. 16-45.
- Silva, Augusto Santos (1990), *Educação de Adultos: Educação para o Desenvolvimento*, Lisboa, Edições ASA.
- Simões, Maria Francisca, e Maria Pastora Silva (2008), *A Operacionalização de Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais: Guia de Apoio*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Simone, Raffaele (2012), "Pourquoi nous n'étudions plus comme avant", *Philosophie Magazine*, (62), Philo Éditions, pp. 52-53.
- Stroobants, Marcelle (1998), "La production flexible des aptitudes", *Education Permanente*, (135),

- pp.10-21.
- Tasner, Veronika (2010), *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2010, Country Report: Slovenia*, CEDEFOP.
Disponível em <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77478.pdf>
- Teixeira, Alex Niche e Becker, Fernando (2001), "Novas possibilidades de pesquisa qualitativa via sistema CAQDAS", *Sociologias*, Porto Alegre, 3, (5), pp. 91-113.
- Thomas, William I. e Florian Znaniecki (1984 [1918-1929]), *The Polish Peasant in Europe and America*, Chicago, University of Illinois Press.
- Touraine, Alain (1965), *La sociologie de l'action*, Paris, Seuil.
- UNESCO (1976), *Recommendation on the Development of Adult Education Adopted by the General Conference at its Nineteenth Session*. Disponível em http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF
- UNESCO (1997), *International standard classification of education, ISCED 1997*, UNESCO, Institute for Statistics, Paris.
- UNESCO (1998), *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: Hamburgo 1997. Declaração Final e Agenda para o Futuro*, Lisboa, Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- UNESCO (2009), *Marco de Ação de Belém: Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos*, Disponível em http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf
- UNESCO (2011), *International Standard Classification of Education, ISCED 2011*, UNESCO, Institut for Statistics, Paris.
- UNESCO (2011), *Revision of the international standard classification of education, ISCED 2011*, UNESCO, Institute for Statistics, Paris.
- UNESCO (2012), *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-Formal and Informal Learning*, Hamburgo.
- Universidade Católica Portuguesa (UCP) (2010), *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa 2009-2010*, Centro de Estudos (CEPCEP) da Universidade Católica, (Online). Disponível em [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1300&file Name=Microsoft Word Resultados 2010 da Aval.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1300&file Name=Microsoft Word Resultados 2010 da Aval.pdf)
- Valente, Ana Cláudia, Lourenço Carvalho, e André Carvalho (2011) "Bringing lifelong learning to low-skilled adults", em Roberto Carneiro, *Accreditation of Prior Learning as a Lever for Lifelong Learning: Lessons Learnt from the New Opportunities Initiative*, Portugal, UNESCO, pp. 146-181.
- Velho, Gilberto (1994), *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Vygotsky, Lev S. (1934, 1987), *Thought and Language*, Massachusetts, Massachusetts Institute of Technology.

Waddington, Conrad et al (1942), *Science and Ethics*, George Allen & Unwin Editors
 Watkins, K., and Marsick, V. J. (1996), *In Action: Creating the Learning Organization*, Arlington, ASTD Press.
 Weber, R.P. (1990), *Basic Content Analysis*, Newbury Park, Sage Publications.
 Wenger, E. (1998), *Communities of Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

ANEXO - GRELHA DA ENTREVISTA BIOGRÁFICA

Origem social e familiar	Escolaridade e Profissão dos Pais Apreciação sobre o nível de vida
Modos de estar em família	Relação com os pais Relação com os irmãos Relação com outros adultos significativos Formas de autoridade familiar
Modos de estar em família	Valorização da cultura escrita Hábitos de leitura em família Motivações para a leitura de jornais e revista/tipo de jornais e revistas/periodicidade Motivações para leitura de livros/tipo de livros/Periodicidade Hábitos quotidianos de escrita: agendas, listas de “coisas a fazer”, recados, computador
Formas familiares de investimento pedagógico	Valorização em casa da escola Valorização em casa das aprendizagens escolares Deslocação de familiares à escola Apoio nas tarefas escolares/tipo de apoio
Trajectoria escolar	Ano de entrada em cada escola/Idade
Modos de estar na escola	O que mais gostava (em cada escola) O que menos gostava (em cada escola) O que aprendeu (em cada escola) Apreciação sobre a forma de estar na escola (atento/desatento, interessado/desinteressado, fazia sentido/não fazia sentido, considerava útil para a vida/não considerava útil para a vida)
Interrupção/interrupções do percurso escolar	Quando/idade Porquê Apreciação sobre as vantagens/desvantagens trazidas
Trajectoria profissional	1º emprego/idade Outros empregos/idade
Práticas de leitura, escrita e cálculo em contexto profissional	Para cada emprego: exigências quotidianas ao nível da leitura, escrita e cálculo
Trajectoria familiar	Saída de casa dos pais Casamento(s), separações Filhos
Práticas quotidianas de leitura, pessoais, em família, em casa	Motivações para a leitura de jornais, revistas/que jornais e revistas/ periodicidade Motivações para a leitura de livros/que livros/ periodicidade
Práticas quotidianas de escrita, pessoais, em família, em casa	Diário/caderno de bordo Agenda/agenda eletrónica Computador: mail, msn, blog, redes sociais Lista de coisas a fazer
Trajectoria religiosa	Momentos-chave/ <i>Turning points</i> Lugares ocupados/Funções Práticas de leitura e escrita
Trajectoria associativa/intervenção cívico-política	Momentos-chave/ <i>Turning points</i> Lugares ocupados/Funções Práticas de leitura e escrita
Trajectoria desportiva	Momentos-chave/ <i>Turning points</i> Lugares ocupados/Funções Práticas de leitura e escrita
Processo RVCC	Motivos da inscrição Aprendizagens realizadas

Escrita do <i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagens</i>	Relato do que se passou a um nível interior durante o processo de elaboração do <i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagens</i> Dificuldades sentidas Aspetos positivos Efeitos/impacto
---	---