



**A Aprendizagem ao Longo da Vida na Iniciativa Novas Oportunidades:
entre a Igualdade e a Desigualdade de Oportunidades rumo ao Ensino Superior.
Um estudo de caso na região Norte de Portugal**

Sandrina Maria Pereira Vieira

UMinho | 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandrina Maria Pereira Vieira

**A Aprendizagem ao Longo da Vida na
Iniciativa Novas Oportunidades:
entre a Igualdade e a Desigualdade de
Oportunidades rumo ao Ensino Superior.
Um estudo de caso na região Norte de Portugal**

Abril de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandrina Maria Pereira Vieira

**A Aprendizagem ao Longo da Vida na
Iniciativa Novas Oportunidades:
entre a Igualdade e a Desigualdade de
Oportunidades rumo ao Ensino Superior.
Um estudo de caso na região Norte de Portugal**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Educação de Adultos

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Fátima Magalhães
Antunes Gonçalves Teixeira**

Abril de 2012

Declaração

Nome

Sandrina Maria Pereira Vieira

Endereço Eletrónico

sandrinav@hotmail.com

Telefone

962309116

N.º de Identificação

11046216

Título da Dissertação

A Aprendizagem ao Longo da Vida na Iniciativa Novas Oportunidades: entre a Igualdade e a Desigualdade de Oportunidades rumo ao Ensino Superior. Um estudo de caso na região Norte de Portugal

Orientadora

Professora Doutora Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira

Ano de Conclusão

2012

Designação do Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Educação de Adultos

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

À minha família, especialmente à minha mãe, pela paciência, encorajamento e apoio.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira, pelo apoio incondicional e disponibilidade que sempre demonstrou ao longo da realização desta investigação e ainda pela dinamização das sessões do Círculo de Estudos, o que permitiu uma discussão e troca permanente de ideias entre os vários membros participantes.

Aos Centros Novas Oportunidades que disponibilizaram a informação necessária para a investigação empírica, a saber: Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária de Ponte de Lima, Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária de Monserrate, Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Francisco de Holanda, Centro Novas Oportunidades da Kerigma e Centro Novas Oportunidades da ETAP.

Aos adultos que se disponibilizaram para a realização das entrevistas, um especial agradecimento.

À Doutora Paula Guimarães, pelas recomendações de leituras e autores na área de Educação de Adultos em Portugal.

Aos meus amigos, pela paciência e incentivo, especialmente à Elisa Queirós e ao António Oliveira.

À Cidália Araújo, pelos estímulos e apoio.

A Aprendizagem ao Longo da Vida na Iniciativa Novas Oportunidades: entre a Igualdade e a Desigualdade de Oportunidades rumo ao Ensino Superior. Um estudo de caso na região Norte de Portugal

Resumo

O presente estudo discute relações entre duas medidas políticas educativas enquadradas pelo paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida: o modelo de reconhecimento e certificação de adquiridos experienciais, promovido pela Iniciativa Novas Oportunidades através do eixo adultos, e as novas medidas para flexibilizar e alargar o acesso ao Ensino Superior a designados *novos públicos*. Procuramos analisar trajetórias de vida em que a educação e formação (a aprendizagem) se revestiram como condições de transição e de reconstrução biográfica, quer a nível identitário quer a nível de trajetórias pessoais, profissionais e sociais.

Para a investigação apoiamo-nos numa abordagem qualitativa, centrada num estudo de caso, que envolve percursos de um conjunto de indivíduos que interagiram com o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais e que decidiram concorrer ao Ensino Superior. Para a recolha, tratamento e análise da informação recorreremos a diversos procedimentos e técnicas de pesquisa. Delineamos os contornos de um modelo de observação e análise de percursos biográficos (e de transição), que permitiu identificar *percursos de continuidade biográfica e percursos de descontinuidade biográfica*.

Com base no estudo desenvolvido, destacamos que estes percursos de continuidade e descontinuidade biográfica expõem sobretudo a *destradiconalização* das trajetórias biográficas, que passaram a ser geridas de forma individual, desencadeando a *individualização* de trajetórias biográficas. Neste processo, no qual a dimensão biográfica adquire visibilidade, a *individualização* da reprodução social também marca presença, na medida em que ocorre a partir da interação e interconexão ente as relações sociais estruturais de cada trajetória de vida e as opções e escolhas dos sujeitos dessa trajetória. Neste espaço, a *reflexividade* do sujeito é de igual forma exposta, pelo que as questões relativas à capacitação, à autonomia dos sujeitos e às *condições biográficas e estruturais de reflexividade* ganham relevo e permitem indagar em que medida e sob que condições, a educação e formação, podem favorecer a obtenção de bases para a ação, ou seja, adquirir um domínio de competências para poder agir no mundo social e, nesse sentido, afastar-se de novos padrões de desigualdade social emergentes nas sociedades contemporâneas.

L'Apprentissage Tout au Long de la Vie dans le cadre de *l'Iniciativa Novas Oportunidades*: l'égalité et l'inégalité de chances vers l'enseignement supérieur. Une étude de cas au Nord du Portugal

Résumé

Cette étude examine les relations entre deux mesures politiques éducatives incluses dans le paradigme de l'Apprentissage Tout au Long de la Vie: d'une part le modèle de la validation des acquis de l'expérience, destiné aux adultes, dans le cadre de *l'Iniciativa Novas Oportunidades*, et d'autre part de nouvelles mesures qui ont comme finalité accroître et élargir l'accès à l'enseignement supérieur a dénommé *novos públicos*. Nous avons essayé d'analyser des trajectoires de vie dans lesquelles l'éducation et la formation (l'apprentissage) produisent des conditions de transition et de reconstruction biographique, au niveau de l'identité ainsi qu'au niveau des trajectoires personnelles, professionnelles et sociales.

Nous avons appuyé notre recherche sur une approche qualitative, plus précisément à travers d'une étude de cas qui regroupe un ensemble d'individus qui ont intégré le modèle de la validation des acquis de l'expérience et ont décidé d'accéder à l'enseignement supérieur. Pour réunir, débattre et analyser les informations nous avons utilisé diverses procédures et techniques de recherche. Nous avons délinéé/esquissé les contours d'un modèle d'observation et d'analyse de biographies (et de transition), qui nous a permis d'identifier des *itinéraires/trajectoires de continuité biographiques* et des *itinéraires/trajectoires de discontinuité biographiques*.

Selon l'étude entreprise, nous avons conclu que ces itinéraires de continuité et de discontinuité biographique tracent principalement la *détraditionalisation* des trajectoires biographiques, qui sont maintenant contrôlées par l'individu, ce qui déclenche *l'individualisation* de ces mêmes trajectoires. Dans ce processus, dans lequel la dimension biographique acquiert une visibilité, *l'individualisation* de la reproduction sociale est également présente, parce que celle-ci se produit entre l'interaction et l'interconnexion des relations sociales structurelles de chaque trajectoire de vie et selon les options des sujets de cette même trajectoire. À cette condition, la *réflectivité* du sujet est également exposée, cependant les questions de responsabilisation, d'autonomie des sujets et de leurs *conditions biographiques et structurelles de réflexivité* deviennent importantes et nous permettent de nous questionner dans quelle mesure et sous quelles conditions, l'éducation et la formation, peuvent faciliter la réalisation de la base de l'action, c'est à dire, augmentent l'acquisition d'une maîtrise de compétences afin d'agir sur le monde social et, par conséquent, de surmonter de nouveaux modèles émergents de l'inégalité sociale dans les sociétés contemporaines.

Índice

INTRODUÇÃO.....17

CAPÍTULO I – Contributos Para a Emergência da Aprendizagem ao Longo da Vida 23

1. O PARADIGMA DA PÓS-MODERNIDADE.....	24
1.1. A CRISE DO PROJETO DA MODERNIDADE E A EDUCAÇÃO: BREVE INCURSÃO	26
1.2. PONTES PARA A CRISE DO PROJETO DA MODERNIDADE E A EDUCAÇÃO	27
2. REPRESENTAÇÕES DA GLOBALIZAÇÃO.....	29
3. A EDUCAÇÃO NA SENDA DOS PROCESSOS E DINÂMICAS DA GLOBALIZAÇÃO.....	35
4. EM TORNO DE UMA NOVA ORDEM EDUCACIONAL	39
5. A EUROPEIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO.....	41
5.1. UMA ABORDAGEM DO QUADRO ESTRATÉGICO PARA A COOPERAÇÃO EUROPEIA NO DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO “ET 2020”	44
5.2. O PAPEL DO PROCESSO DE BOLONHA	47
5.3. O ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO.....	49
5.4. O ESPAÇO EUROPEU DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	50

CAPÍTULO II – A Aprendizagem ao Longo da Vida: Novo Paradigma Educacional...53

1. O CONHECIMENTO E A INFORMAÇÃO: AGENTES DE MUDANÇA	54
1.1. SOCIEDADE DE INFORMAÇÃO	54
1.2. SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	58
2. ECONOMIAS BASEADAS NO CONHECIMENTO	61
3. A EDUCAÇÃO NAS ECONOMIAS BASEADAS NO CONHECIMENTO	65
3.1. CONTRIBUTOS DE ILLICH E FREIRE NA EDUCAÇÃO ATUAL.....	66
4. DA EDUCAÇÃO PERMANENTE À APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	70
4.1. CONTRIBUTOS DE ABORDAGENS DE CARIZ HUMANISTA E CRÍTICA NA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO PERMANENTE.....	71
4.2. CONTRIBUTOS DA DIMENSÃO PRAGMÁTICA E PROGRESSISTA NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO/APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	76
5. A AFIRMAÇÃO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....	78
5.1. UMA ANÁLISE CRÍTICA DO MEMORANDO DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....	81
6. O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM AO LONGO VIDA	84
7. OUTROS OLHARES SOBRE A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....	86
8. PASSOS PARA A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA EM PORTUGAL.....	88

CAPÍTULO III - A Aprendizagem ao Longo da Vida nos Trilhos da Educação de Adultos em Portugal: um Modelo em Construção 101

1. À VOLTA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA EM PORTUGAL	102
2. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL: UMA BREVE INCURSÃO	104
2.1. SINAIS DA EDUCAÇÃO POPULAR EM PORTUGAL E O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO EXTRAESCOLAR	107
2.2. PASSOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM SUBSISTEMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL.....	110
2.3. LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO: O ACENTUAR DA DIMENSÃO ECONÓMICA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	111
2.4. PANORAMA ATUAL DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	113
3. AS COMPETÊNCIAS E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS	118
3.1. UMA PLURALIDADE DE ABORDAGENS E UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO	119
3.1.1. Perspetiva da Linguística.....	120
3.1.2. Perspetiva da Psicologia.....	121
3.1.3. Perspetiva da Ergonomia	123
3.1.4. Perspetiva das Ciências da Educação/Formação	124
3.1.5. Contornos da perspetiva da Sociologia do Trabalho	125
3.2. CONTRIBUTOS DA DISCUSSÃO ENTRE <i>QUALIFICAÇÃO</i> E <i>COMPETÊNCIA</i>	126
4. AS COMPETÊNCIAS E O SISTEMA DE RVCC.....	130
5. AS COMPETÊNCIAS E O ENSINO SUPERIOR	133
5.1. O ENSINO SUPERIOR E OS “NOVOS PÚBLICOS”	135
5.2. O SISTEMA RVCC RUMO AO ENSINO SUPERIOR.....	144
5.3. RECONHECIMENTO DE APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS NO ENSINO SUPERIOR.....	151

CAPÍTULO IV - O Modelo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos Experienciais na Rota do Ensino Superior: Biografias à Procura de uma Identidade..... 155

1. NATUREZA DO ESTUDO	156
1.1. CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO SOCIOLÓGICA EM EDUCAÇÃO	158
1.2. UM OLHAR SOBRE A “TEORIA DA REPRODUÇÃO”	160
1.3. CONTRIBUTOS DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU, À LUZ DA SOCIEDADE ATUAL	164
2. JUSTIFICAÇÃO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	166
3. REVISÃO DE LITERATURA.....	169
3.1. CONTRIBUTOS DE ESTUDOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE NOVOS PÚBLICOS NO ES.....	173

3.2. CONTRIBUTOS DO DEBATE SOBRE O RECONHECIMENTO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS NO ENSINO SUPERIOR.....	179
4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	181
4.1. MODO DE INVESTIGAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE PESQUISA	182
4.2. TÉCNICAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO.....	183
4.2.1. A observação.....	183
4.2.2. A pesquisa documental.....	184
4.2.3. A entrevista	185
4.2.4. Processos de tratamento da informação.....	190
4.2.5. Construção da grelha de análise	191
4.2.6. Codificação e comparação sistemática dos dados.....	192
4.2.7. Validação das hipóteses e das propostas interpretativas.....	192
5. QUADRO INTERPRETATIVO – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	193
5.1. A RELEVÂNCIA DO CONCEITO DE <i>IDENTIDADE</i> E DE <i>PROJETO</i>	194
5.2. À VOLTA DO CONCEITO DE <i>TRANSIÇÃO</i>	198
5.3. DEFINIÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE.....	200
5.3.1. O tempo da trajetória passada – a formação do <i>habitus</i>	204
5.3.2. O tempo da transição projetada no futuro - a definição de um projeto de vida	205
5.3.3. O tempo da resignificação do passado - a (re)definição do projeto de vida	210
6. PERCURSOS DE CONTINUIDADE E DE DESCONTINUIDADE BIOGRÁFICA.....	211
6.1. PERCURSOS DE CONVERSÃO A	213
6.1.1. O tempo da trajetória passada	213
6.1.2. O tempo da transição projetada no futuro.....	216
6.1.3. O tempo da resignificação do passado	219
6.2. PERCURSOS DE CONVERSÃO B	229
6.2.1. O tempo da trajetória passada	230
6.2.2. O tempo da transição projetada no futuro.....	232
6.2.3. O tempo da resignificação do passado	236
6.3. PERCURSOS DE RUTURA A.....	244
6.3.1. O tempo da trajetória passada	245
6.3.2. O tempo da transição projetada no futuro.....	248
6.3.3. O tempo da resignificação do passado	254
6.4. PERCURSOS DE RUTURA B.....	267
6.4.1. O tempo da trajetória passada	268
6.4.2. O tempo da transição projetada no futuro.....	272
6.4.3. O tempo da resignificação do passado	278

6.5. QUADRO-SÍNTESE DOS PERCURSOS DE CONTINUIDADE E DE DESCONTINUIDADE BIOGRÁFICA.....	292
6.6. A DINÂMICA ENTRE AS ESTRUTURAS SOCIAIS E AS ESTRATÉGIAS INDIVIDUAIS	297
7. ENTRE A IGUALDADE E A DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES RUMO AO ENSINO SUPERIOR.....	301

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 309

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 315

BIBLIOGRAFIA	315
DOCUMENTOS DA UNIÃO EUROPEIA E LEGISLAÇÃO	336
DOCUMENTOS ELETRÓNICOS	339

Apêndices

APÊNDICES.....	343
APÊNDICE I	
QUADRO/GUIÃO DE ENTREVISTA UTILIZADO NA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	345
APÊNDICE II	
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS – EM CD-ROM	351
APÊNDICE III	
NARRATIVAS DE VIDA – EM CD-ROM	353
APÊNDICE IV.....	
GRELHA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS ADULTOS.....	355

Siglas, Abreviaturas e Acrónimos

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

CET – Curso de Especialização Tecnológica

CNO – Centro Novas Oportunidades

CQES – Curso de Qualificação para Estudos Superiores

CRVCC – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

DGEA – Direção Geral de Educação de Adultos

DGEE – Direção Geral de Extensão Educativa

DGEP – Direção-Geral de Educação Permanente

DGFV – Direção-Geral de Formação Vocacional

EAVL – Estratégia de Aprendizagem ao Longo da Vida

ECVET – Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional

EEALV – Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida

EEE – Espaço Europeu de Educação

EEE – Estratégia Europeia para o Emprego

EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior

EFA – Educação e Formação de Adultos

EQF – Quadro Europeu de Qualificações

ES – Ensino Superior

FSE – Fundo Social Europeu

GPEARI – Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

M23 – Maiores de 23

OMC – Organização Mundial do Comércio

PAVL – Programa da Aprendizagem ao Longo da Vida

PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies

PNACE – Programa Nacional de Ação para o Crescimento e Emprego

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

PNE – Plano Nacional de Emprego

PNR – Programa Nacional de Reformas

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagem

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SNQ – Sistema Nacional de Qualificações

UAb – Universidade Aberta

Introdução

A União Europeia e os seus cidadãos, ao longo destes últimos anos, têm sido confrontados com os desafios emergentes da designada *sociedade do conhecimento* e com os fenómenos transversais à sociedade em geral, aos quais estão associados os efeitos da globalização, a crise do capitalismo neoliberal e o impacto da revolução tecnológica. Por conseguinte, crescem as preocupações com a educação/formação e o emprego/desemprego, pelo que a perspetiva do investimento em *capital humano* assume um papel de relevo, na medida em que o *conhecimento* e as *competências* são considerados como fatores-chave para o crescimento económico e para a sustentabilidade das sociedades.

Emerge desse quadro a estratégia de *Aprendizagem ao Longo da Vida* que tem marcado a reconfiguração das agendas políticas e das instâncias regionais. Pela ação da Comissão Europeia uma vasta publicação de documentos e normativos orientadores têm servido de referenciais aos diversos governos, no sentido de estes apreenderem e integrarem aquelas orientações na definição de políticas a nível nacional. Dessas interações e interconexões resultaram *programas de aprendizagem ao longo da vida, espaços europeus: espaço europeu de educação, espaço europeu de ensino superior e espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida*, entres outros programas e espaços que têm contribuído para a edificação de novos contornos, instituições, processos e relações sociais na área da educação.

No cerne desses instrumentos políticos mediadores está o *indivíduo* enquanto ator da Sociedade do Conhecimento (CCE, 2000) e, de certo modo, responsabiliza-se o mesmo pela procura e atualização das suas aprendizagens para que se possa ajustar e adaptar à instabilidade e flexibilidade que cada vez mais caracterizam o mundo do trabalho e a vida geral em sociedade. Portanto, há um enfoque evidente na Educação e Formação de Adultos e numa abordagem que revaloriza contextos de aprendizagens não formais e informais. Como nos sugere Lima (2003:129) os atuais

“conceitos de formação e de aprendizagem ao longo da vida remetem teoricamente para o ideal de educação permanente, um princípio considerado ‘pedra angular’ da criação de uma ‘cidade educativa’ e ‘ideia mestra’ para as políticas educativas futuras, segundo o Relatório da UNESCO coordenado por Edgar Faure e publicado há trinta anos com o título ‘Aprender a Ser’”.

Na prática assistimos à construção de um modelo de formação e de aprendizagem ao longo da vida mais pragmático, ao contrário da visão humanista que inspirou o modelo de Educação Permanente outrora difundido. O modelo atual

“tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, num quadro de crise do Estado de bem-estar e de esbatimento do seu papel na educação, com o correspondente reforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de ‘competências para competir’” (*ibidem*).

Em Portugal, sustentada nas diretrizes das políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida veiculadas pela Comissão Europeia, surgiu a Iniciativa Novas Oportunidades como medida de política educativa, com uma vertente na área da Educação de Adultos. Portanto, a Iniciativa Novas Oportunidades representa uma das medidas do Plano Tecnológico da agenda política do XVII governo Constitucional e traduz também as prioridades para Portugal da aplicação da Estratégia de Lisboa. Numa perspetiva breve, essa medida visa qualificar, a partir do eixo adultos, a população portuguesa e generalizar o décimo segundo ano como o patamar mínimo de qualificação, através de percursos de qualificação ajustados à realidade de cada sujeito; entre esses percursos distingue-se o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), que permite, a partir de uma abordagem autobiográfica e de balanço de competências, reconhecer adquiridos experienciais a partir de um Referencial de Competências-chave. Para dinamizar esses Processos de RVCC foi criada uma rede nacional de Centros Novas Oportunidades.

Perante uma singular e significativa massificação do reconhecimento, validação e certificação de competências enquanto instrumento de qualificação, podemos considerar que o modelo permitiu uma nova consciencialização nos indivíduos, quer ao nível da valorização das suas competências, quer no sentido de os levar a obter mais educação e formação. Portanto, é no seguimento deste reconhecimento de adquiridos experienciais que alguns indivíduos decidem concorrer ao Ensino Superior.

O Ensino Superior enredado nas mesmas orientações políticas que fomentam a Aprendizagem ao Longo da Vida também se moldou e redefiniu novas modalidades de acesso, no sentido de permitir a igualdade de oportunidades a todos os indivíduos, inclusivamente aos *novos públicos* que se têm manifestado face às transformações emergentes da sociedade do conhecimento. No entanto, a comunidade académica ainda vê com alguma desconfiança o

ingresso de novos públicos, sobretudo daqueles que certificaram as suas competências informais e não-formais.

Mediante este cenário, resultou como problemática de investigação a seguinte questão: em que medida o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais prepara os indivíduos que pretendem prosseguir estudos de nível superior e assegura a inserção social, a igualdade de oportunidades e a cidadania ativa veiculadas pela Aprendizagem ao Longo da Vida?

Apresentamos, de seguida, os objetivos do nosso estudo:

- Analisar a Iniciativa Novas Oportunidades no quadro da Aprendizagem ao Longo da Vida e à luz da emergência de uma Nova Ordem Educacional Europeia;
- Confrontar o modelo de adquiridos experienciais com os conceitos-chave veiculados pela Aprendizagem ao Longo da Vida;
- Verificar se o modelo de adquiridos experienciais torna os indivíduos cidadãos ativos e autónomos na construção dos seus percursos de educação e formação ao longo da vida;
- Averiguar se o modelo de adquiridos experienciais é promotor de igualdade de oportunidades para os indivíduos que pretendem prosseguir estudos de nível superior.
- Discutir a continuidade do modelo de adquiridos experienciais em percursos de formação e educação no contexto das instituições de Ensino Superior.

Consideramos que este estudo poderia constituir-se como um contributo importante para a investigação em Educação de Adultos, na medida em que o alargamento do acesso ao Ensino Superior a novos públicos, nomeadamente a público adulto, é uma tendência observada atualmente a nível internacional (Pires, 2010b). Em Portugal a implementação do Decreto-Lei 64/2006 de 21 de março, que regulamenta o acesso de adultos com mais de 23 anos, de acordo com Alves & Pires (2009) e Pires (2010b) poderá ter iniciado essa tendência, com alguns contornos mais visíveis atualmente. Consideramos ainda que este estudo poderia contribuir para a investigação de trajetórias biográficas, face à dimensão de *individualização* das trajetórias de vida e de *transição* resultantes das dinâmicas da vida em sociedades/economias do conhecimento, nas quais a aprendizagem surge como uma condição, numa lógica de participação reflexiva, para se agir no mundo social.

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos, subdivididos em subcapítulos e secções. Procuramos partir de uma análise de nível macro para o nível micro. Nesse sentido, a nível macro situamo-nos numa dimensão em larga escala e dentro das políticas da aprendizagem ao longo da vida, da educação de adultos a nível europeu, das organizações internacionais (UNESCO, UE, entre outras) e nacionais (contexto português face às medidas políticas de educação de adultos), e a nível micro, situamo-nos numa dimensão de estudo de um fenómeno em pequena escala, investigando a passagem pelo Processo de RVCC e os contornos do acesso ao Ensino Superior por parte de sujeitos que constituem um público não tradicional. Sistematizando, os capítulos I, II e III apresentam um enquadramento teórico que define e orienta a pesquisa empírica e o capítulo IV dedica-se à componente empírica da investigação que inclui a Metodologia, com a construção dos dados, a sua análise pela apresentação das propostas interpretativas e as considerações finais.

No primeiro capítulo, intitulado *Contributos para a emergência da Aprendizagem ao Longo da Vida*, discutimos reflexões e conceitos em torno da transição do *projeto da modernidade* para o período da *pós-modernidade*, intensificado pelo fenómeno da *globalização*, e articulamos esses paradigmas societais com a educação. Por conseguinte, discutimos algumas das transformações que traçam a mudança de rumo, de orientação e governação das políticas de educação e formação e que, em última instância, dão forma a uma nova ordem educacional. Terminamos o primeiro capítulo com uma breve discussão sobre a europeização das políticas de educação e formação e a emergência do *espaço europeu da aprendizagem ao longo da vida*.

No segundo capítulo, com o título *A Aprendizagem ao Longo da Vida: novo paradigma educacional*, exploramos alguns dos sentidos atribuídos ao *conhecimento* e à *informação*, que adquiriram relevância e se tornam alavancas estruturantes da vida social, no quadro dos valores dominantes do capitalismo global, contribuindo para a formação de designadas *sociedades e economias baseadas no conhecimento*. Nesse quadro, a educação torna-se indispensável para alimentar a economia do conhecimento e passa a ser considerada elemento-chave nos processos de produção e valorização económicas. Nesse contexto, emergem nas sociedades globalizadas de capitalismo avançado novos sentidos para a educação, e o ideal da aprendizagem ao longo da vida torna-se uma determinante. Por conseguinte, refletimos sobre o desenvolvimento do projeto da *educação permanente* e, mais tarde, da *aprendizagem ao longo da vida*. Por fim, e na sequência da afirmação da aprendizagem ao longo da vida, exploramos a

sua expansão, contextos e práticas e analisamos como o nosso país se apropriou deste novo paradigma educacional.

No terceiro capítulo, que designamos por *A Aprendizagem ao Longo da Vida nos trilhos da Educação de Adultos em Portugal: um modelo em construção*, refletimos sobre o impacto da Aprendizagem ao Longo da Vida nas políticas, programas e estratégias implementados em Portugal, sobretudo para a população adulta, o que nos remete para a uma breve incursão sobre a história (políticas e práticas) da educação de adultos preconizados no nosso país. Por conseguinte, exploramos os conceitos inerentes ao projeto da aprendizagem ao longo da vida: aprendizagens não-formais e informais, competências, aprendizagens experienciais, entre outros, que desenham as modalidades veiculadas pela Iniciativa Novas Oportunidades para o nível secundário e determinadas vias de acesso ao Ensino Superior. Por fim, face aos desafios atribuídos recentemente às instituições de Ensino Superior, refletimos sobre a interdependência entre a conclusão do ensino secundário via Processo RVCC e o acesso ao Ensino Superior e em que moldes se define a igualdade de oportunidades para os novos públicos.

No quarto e último capítulo, que intitulamos *O modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais na rota do Ensino Superior: biografias à procura de uma identidade*, procuramos responder à problemática e aos objetivos a que nos propusemos para este estudo, anteriormente assinalados. Iniciamos com a discussão sobre a natureza do estudo, a justificação e objetivos da investigação e apresentamos os contornos de outros estudos relacionados com a nossa investigação. Seguidamente, apresentamos a opção metodológica e as estratégias de pesquisa utilizadas, contextualizando as diversas técnicas e instrumentos utilizados, desde a definição da amostra aos instrumentos escolhidos para recolha de informação, assim como o tratamento dessa informação. Por conseguinte, apresentamos o quadro interpretativo, com o modelo de análise construído a partir da análise de conteúdo, que nos permitiu definir *percursos de continuidade e de descontinuidade biográfica* e nos guiou quanto às considerações finais. Concluimos este capítulo com uma reflexão sobre a questão da igualdade ou *desigualdade* no acesso ao Ensino Superior.

Terminamos esta introdução geral assinalando que esta investigação é de carácter exploratória e não pretende qualquer generalização, contudo, pretende contribuir para a construção de um quadro compreensivo sobre uma das consequências individuais da estratégia de qualificação através do reconhecimento de adquiridos experienciais: provocar uma mudança na autonomia dos indivíduos na construção dos seus percursos de educação e formação ao

longo da vida. Parece-nos que essa mudança, embora sobretudo latente, já se manifesta em indivíduos que decidiram prosseguir os seus estudos de nível superior após convivência com o modelo de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário.

O acesso destes novos públicos ao ensino superior é um manifesto reflexo das mudanças que marcam a sociedade pós-moderna e põe em discussão as mudanças que ocorrem nas biografias individuais no mundo social atual. Portanto, com esta investigação pretendemos lançar pistas para um estudo mais profundo sobre *o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais na rota do ensino superior: biografias à procura de uma identidade*.

Capítulo I – Contributos para a emergência da Aprendizagem ao Longo da Vida

“A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.”
Albert Einstein, Alemanha (1879 -1955)

A problemática central desta investigação, construída em torno de uma modalidade específica de reconhecimento, valorização e certificação de adquiridos experienciais e nas possibilidades que a mesma veicula no acesso ao Ensino Superior, inscreve-se no âmbito de programas de *aprendizagem ao longo da vida*, do *espaço europeu de ensino superior* e do *espaço europeu de educação (e aprendizagem ao longo da vida)*. A emergência destes programas e espaços tem contribuído para a edificação de novos contornos, instituições, processos e relações sociais na área da educação. Para melhor compreender estas dinâmicas e novos processos, é necessário enquadrar e situar as *transformações sociais* que têm vindo a ter lugar nas sociedades contemporâneas.

Face à diversidade semântica que envolve o conceito de “transformação social” atendemos ao contributo de Castles. O autor propõe que o “estudo das transformações sociais pode (...) ser entendido como a análise das articulações transnacionais e da forma como estas afectam as sociedades nacionais, as comunidades locais e os indivíduos” (Castles, 2002:124). Neste quadro, e a partir do desenvolvimento do primeiro capítulo, procuramos apreender os modos como a sociedade e a cultura se transformaram (e transformam) em resposta a fatores potenciadores de mudança.

No primeiro capítulo, apresentamos reflexões em torno da transição do *projeto da modernidade* para o período da *pós-modernidade*, intensificado pelo fenómeno da *globalização*, e articulamos esses paradigmas societais com a *educação*. Seguidamente, a discussão desenrola-se em torno das transformações que traçam a mudança de rumo, de orientação e governação das políticas de educação e formação e que, em última instância, dão forma a uma *nova ordem educacional*. Finalizamos o primeiro capítulo com uma breve discussão sobre a europeização das políticas de educação e formação e a emergência do *espaço europeu da aprendizagem ao longo da vida*.

1. O paradigma da pós-modernidade

Hoje em dia é um lugar-comum falar-se de crise, de mudança social e de processos de transformação social, sobretudo quando nos situamos no tempo e no espaço, enredados num milénio que já não vive apenas de crises conjunturais do modelo capitalista e neoliberal, mas que também assiste ao emergir de novas formas de organização social, económica, cultural e política. Ao considerarmos que estamos perante uma mudança social estrutural, inevitavelmente atendemos a questionar determinados alicerces que compõem uma sociedade e que concorrem para uma transformação social: ao identificarmos as dificuldades no funcionamento das instituições responsáveis pela coesão social, somos confrontados com a crise do Estado-Providência; ao interpelar as relações entre a economia/sociedade, a economia/educação e a sociedade/educação, emerge a crise do trabalho, da educação e da formação, e da cidadania; e ao questionarmos os modos de construção das identidades individuais e coletivas, deparamo-nos com a crise do sujeito.

A sociedade contemporânea mergulha assim numa procura incessante de sentidos e de significados epistemológicos, sociológicos, antropológicos, ontológicos e éticos. Para enquadrar e compreender esta crise, diferentes contributos teóricos têm surgido, contrapondo novos prismas de análise e de questionamentos. Tenderemos, na nossa investigação, privilegiar os contributos de âmbito sociológico.

Captar o sentido das profundas mudanças sociais e atribuir-lhe uma designação que espelhe o período em que agora vivemos, tem suscitado discussões que, por um lado, enformam uma reflexão que procura compreender o significado e os impactos das transformações que estão a ocorrer, e, por outro, possibilitam o debate entre vários críticos sociais, que apresentam propostas distintas para qualificar este período, por detrás das quais se confrontam diferentes sentidos e projetos de sociedade. Com efeito, é comum encontrarmos termos, tais como, *pós-modernidade*, *modernidade tardia*, *modernidade reflexiva*, *sociedade de informação*, *sociedade em rede*, *sociedade do conhecimento*, *projeto inacabado*, etc. (Bauman, 2001; Beck, 2000; Castels, 2007; Giddens, 1991; Habermas, 2010; Lyotard, 1989; Touraine, 1994). Parece-nos que Santos (2000) ao definir o tempo presente como um período de transição paradigmática, ou seja, período em que vivemos numa sociedade de passagem entre paradigmas, remete-nos para uma ideia tranquilizadora, que nos transporta para a apreensão dos sentidos e da história, quer dos paradigmas em jeito de supressão, quer dos novos paradigmas que estamos a construir.

Por detrás das aceções que pretendem caracterizar esta *transição paradigmática*, surgem controvérsias teóricas movidas por significados de causa-efeito que julgam o *projeto da modernidade* (Santos, 2000;1994). Do ponto de vista do sociólogo Boaventura Sousa Santos, o século vinte ficará na história como um século infeliz uma vez que foi marcado por diversos acontecimentos que participaram numa crise da modernidade (Santos, 1994). Desta forma, caminhamos no presente para a configuração de um paradigma sustentado em pressupostos conducentes a uma *pós-modernidade*, que está ancorado e imbricado à expansão do capitalismo e à difusão mais recente do neoliberalismo, à emergência de novas formas sociais, e ao aumento exponencial do ritmo das mudanças, não apenas na área das tecnologias mas noutras esferas da sociedade. Com efeito, a discussão em relação a esta transição é enriquecida por tensões e contradições e há diferentes posicionamentos de teóricos do pensamento social, desde os que sustentam o fim da modernidade, a sua descontinuidade, a outros que consideram não ter havido efetiva rutura com os tempos modernos.

Jean-François Lyotard é um dos autores a quem se associa a expansão do termo *pós-modernidade* e que questionou as grandes narrativas, que prescreviam regras de conduta política e ética para toda a humanidade. Na sua perspetiva, a *história* encarregou-se de desconstruir estas visões totalizantes; se, por um lado, o progresso científico contribuiu para melhorar as condições e a qualidade de vida, por outro, também contribuiu para a ameaça e sobrevivência da espécie humana. Em contrapartida, abandonar as grandes narrativas, nomeadamente assistir à falência dos metarrelatos filosóficos que legitimavam as ciências, as artes e as normas, provocou a necessidade de justificar o saber no contexto da cultura ocidental. Fruto desta condição, acrescenta o autor, que a natureza do saber se tornou volátil e dependente de “jogos de linguagem”; logo, deixa de haver um tempo e espaço para as metanarrativas que tornaram os discursos aceites por todas as culturas, o conhecimento pós-moderno passa a estar ao alcance de todos através da “intersecção desses jogos de linguagem”. Em consequência, “o próprio sujeito parece dissolver-se nessa disseminação de jogos de linguagem” e pilares fundamentais, como a democracia, a liberdade e os direitos individuais ficaram mais expostos e suscetíveis de novas reconfigurações. O ser humano passou a enfrentar as questões globais e eternas na *aldeia global* que o envolve, onde o tempo e as distâncias têm outra dimensão. (cf. Lyotard, 1989; Peters, 1995)

Na perspetiva de Alain Touraine um dos aspetos que derrotou o projeto da modernidade reside na relação entre dois componentes básicos inerentes ao processo de desenvolvimento da

sociedade e da sua articulação com os indivíduos: a racionalidade e a subjetividade. No âmbito da racionalidade pretendia-se organizar a vida social e as atividades produtivas através do progresso da ciência e da tecnologia; a subjetividade direcionava-se para o desenvolvimento integral da pessoa, libertando-a das limitações impostas por determinantes sociais ou culturais. De acordo com o autor, a modernidade não soube lidar com esta última componente, opondo-se ao indivíduo e à sua liberdade. (cf. Touraine, 1994)

Na mesma linha, embora com outras propostas e outros sentidos, Boaventura Sousa Santos considera que há duas forças que estão na base do projeto da modernidade e que contribuíram para a atual situação de crise: as forças de regulação e as forças de emancipação (cf. Santos, 1994). Uma citação de Goergen (citado por Sanfelice, 2001:301), do ponto de vista da educação, contribui para esta reflexão, “o ideal da formação do cidadão, homem emancipado e livre, através da razão, transformou-se no ‘ideal’ do homem submisso à ordem burguesa e aos seus interesses, dispostos a aceitar as regras de mercado e a instrumentalização do ser humano ao seu serviço”. Do corolário deste ideal emergiu uma tensão na dinâmica que procurava conjugar as forças de regulação e as de emancipação, contribuindo para a *sociedade intervalar* em que vivemos no presente (cf. Santos, 1994; 2000).

O sociólogo Anthony Giddens acrescenta que o caracteriza este período de transição é a sua descontinuidade com as épocas anteriores. Assistimos a profundas transformações, quer em extensão, quer em intensidade, nos modos de vida e, conseqüentemente, distanciamos-nos de todos os tipos tradicionais de sociedade, ascendemos a formas de interligação social à escala global e alteramos algumas das características mais íntimas e pessoais da nossa existência quotidiana (cf. Giddens, 1991).

1.1. A crise do projeto da modernidade e a educação: breve incursão

Os contributos das abordagens que sustentaram o período da modernidade e que moldam a era da pós-modernidade tornam-se indispensáveis para situarmos os contornos e as dinâmicas da educação em geral, e da educação de adultos em particular, atendo à importância conferida ao sistema escolar no processo de construção da modernidade (Afonso, 2001a; 2001b; Teodoro, 2005). Se a modernidade pretendia uma separação entre o mundo da racionalização (objetividade) e o mundo da subjetivação (subjetividade), neste seguimento a educação revestiu-se de forma a libertar os indivíduos de modelos e crenças tradicionais, associadas sobretudo ao papel da família e da comunidade, e permitir-lhes o acesso ao saber

racional. Na escola o papel da formação reveste-se de uma determinada instrumentalização no sentido de, por um lado, iniciar toda a população no saber científico, e, por outro lado, permitir o passo decisivo para a construção de uma sociedade racional (Sebastião, 1998).

Acrescenta Touraine (1994), retomando a proposta dos componentes básicos: a racionalidade e a subjetividade, que o sistema escolar foi um local privilegiado da tensão entre os dois. Alicerçada no conceito de educação proposto por Émile Durkheim (1984), a organização da ação educativa, confinada às instituições escolares, pretendia preparar os indivíduos para a integração na sociedade, pelas gerações adultas e de uma forma homogénea; esta organização consubstanciava o princípio da racionalidade, em que o sujeito era entendido como um objeto sem contexto cultural, económico e social. Este modelo supunha uma rutura com os laços familiares, contudo, o seu funcionamento estava organicamente articulado com a socialização familiar, envolvendo-se aqui uma tensão com o princípio da subjetividade. Pretendia-se que a família fosse responsável pelo sucesso escolar e que contribuísse para a formação do ser, da sua personalidade, no sentido deste alcançar um bom desempenho escolar, ou seja, exercia-se uma ação pedagógica familiar através da ação da escola. Esta forma de conceber a educação, gerou uma tensão entre os dois componentes porque não era apenas a escola que era um espaço de transformação social, existiam outros contextos de socialização, nos discursos contemporâneos designados de *informais* e *não-formais*, que esbatiam nesse processo de transformação e de formação. Com efeito, atualmente caminha-se para uma abordagem da ação educativa que se opõem a este modelo do projeto da modernidade e que, por exemplo, começa a valorizar cada vez mais as aprendizagens adquiridas ao longo da vida e em todos os contextos de vida, privilegiando-se a heterogeneidade de experiências e de percursos de formação.

1.2. Pontes para a crise do projeto da modernidade e a educação

O “desencantamento” do mundo (Habermas, 2010), definição do advento da modernidade introduzida por Max Weber (1864-1920) que sugere a relação entre o surgimento do capitalismo moderno e as suas implicações na esfera da educação nesse período, e partilhada por outros pensadores como Adorno, Foucault, Heidegger, Horkheimer, Nietzsche e Habermas, afigura-se como um ponto de situação do período de transição paradigmática que nos envolve. Esta conceção reveste-se de uma lógica mais filosófica, de modernidade cultural, e menos sociológica, de modernidade social, contudo parece-nos que sistematiza as breves reflexões que apresentamos em relação à transição da modernidade e pós-modernidade

(Habermas, 2010). Para não nos rendermos a este desencantamento, pensar e agir são duas premissas imprescindíveis, nomeadamente na área da educação e formação, para se conceber um projeto de sociedade ainda viável. Se considerarmos que educação é cultura, a educação configura-se como basilar, sobretudo se uma nova consciência permitir estimular novos processos e modelos educativos.

O primeiro passo é considerar a *pós-modernidade* como a expressão ideal para justificar o tempo presente, imbricando-se neste período uma continuidade da própria modernidade com a linha cultural multifacetada do próprio capitalismo contemporâneo, permitindo novas premissas epistemológicas e sociais, novos espaços de reflexão e, em última instância, reconstruindo-se assim o *projeto inacabado da modernidade* (Habermas, 2010). Será neste sentido que nos relacionaremos com a pós-modernidade, ao longo desta investigação.

A “crise da escola e exclusão escolar” (Alves & Canário, 2004) marca o debate educacional atual. Adverte Canário que estamos perante “uma crise do modo de pensar a escola” (Canário, 2005a:61). Entender a escola a partir das mudanças e problemas de caráter estrutural coloca-nos, segundo o autor, perante duas grandes reflexões, nas quais o conceito de “crise” dá lugar ao de “mutação”. A primeira reflexão confronta-nos com a invenção histórica da escola e com as três dimensões que a definem: a forma, a organização e a instituição. A segunda reflexão, a partir de uma perspetiva diacrónica, permite identificar três períodos distintos da escola: i) o período da “escola das certezas”, que marca o período forte da instituição, que tem como referência um “Estado-educador”; ii) o período da “escola das promessas”, que regista o período em que se assume um Estado-Providência ou “Estado desenvolvimentista”; iii) e a era da “escola das incertezas”, que corresponde à erosão do Estado-Providência, à sua perda de legitimidade e à consequente emergência de um Estado redutor. (cf. Canário, 2005a:59-87).

Para melhor desafiar estas reflexões, propomos como segundo passo: apreender os conteúdos necessários da modernidade, desvinculando-se das metanarrativas que definiam a estrutura teórica educacional, promovendo-se, assim, um debate que não se reduza apenas a um jogo retórico em virtude do afastamento de tais premissas teóricas consideradas fundadoras do processo educativo. Neste sentido, partilhamos com Canário (2005a), o ideal de uma escola do futuro, que se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, assente em três pilares fundamentais: i) construir uma escola; ii) fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo ato intelectual de aprender – valor de uso para “ler” e intervir no mundo; iii)

transformar a escola num sítio em que se ganha gosto pela política, a fim de a poder usar para pensar o mundo e nele intervir (*op. cit.*:87-88).

Como acrescenta António Candeias (2005:478), a teoria social apresentada por Giddens explica a “relação entre a emergência das estruturas políticas e económicas modernas e o mundo educativo contemporâneo”, desafia-se, assim, os sistemas educativos contemporâneos, sobretudo pelo poder e representatividade que alcançaram no decurso da modernidade, a tornar possível a construção de novas relações sociais e a apresentarem-se como espaços que permitam a “implementação da difícil síntese e do precário equilíbrio que caracterizam o conceito de modernidade” (*op. cit.*:482).

A Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), considerada neste contexto no seu sentido mais lato, é um projeto emergente do período da pós-modernidade, relacionado com o crescimento geral das aspirações de aprendizagem perante o requerimento social de novas competências, aliadas à situação de crise geral do trabalho e ao fenómeno da globalização (Bélanger & Federighi, 2001). Parece-nos que os seus contornos já contribuem para um debate educacional e para desafiar novas práticas educativas que sustentem a formação de um novo “sistema pedagógico multireferencial e integrado” (Pourtois & Desmet, 1997:48), em que a educação possa ser entendida como um processo multipolar, integral e integrador (Fernández, 2011).

2. Representações da Globalização

Imbuída no jogo das aporias que dão forma e significado à pós-modernidade, a *globalização*, surge como um fenómeno que se reveste, de igual forma, de uma pluralidade de significados. Para alguns autores, a globalização emerge associada ao movimento de uma nova economia mundial, que se fez sentir há cerca de duas décadas atrás, e a sua expansão já revestiu de novos sentidos e significados as dimensões estruturais da sociedade presente. Por outro lado, enquanto fenómeno potenciador de transformação das relações sociais, imbrica-se e atinge as outras dimensões de carácter social, político e cultural que compõem o todo local, societal e global.

Segundo Estêvão (2002:8) há um certo entendimento “em situar a emergência da actual onda da globalização na segunda metade da década de 80”. Sendo “um fenómeno especificamente do nosso tempo” (*ibidem*), a complexidade das mudanças e transformações sociais a que temos assistido ultimamente, desde um nível local a um nível global, são

consideradas como o reflexo das dinâmicas e dos processos de globalização. Esta perspetiva associa-se aos processos sociais que deram forma à pós-modernidade e criticaram o capitalismo desorganizado. Contudo, há autores que situam o início do processo de globalização noutra época, mesmo até antes do aparecimento do capitalismo e do projeto da modernidade, como por exemplo Malcom Waters (consultar Waters, 1998).

Anthony Giddens (1991:60) define a globalização como “a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa”. Acrescenta o autor que assistimos fundamentalmente à compressão do mundo, em que a compressão espaço-tempo marca decisivamente as dinâmicas e os processos que dão origem à globalização (*ibidem*). Encontramos nestas definições um ponto de partida para uma orientação sobre os contornos da globalização, dos seus processos, complexidade e multidimensionalidade. Com efeito, o conceito de globalização procura abarcar os fenómenos associados à crescente interdependência mundial a nível económico, político, cultural e social, para além de caracterizar a crescente transnacionalização dos sistemas de produção de bens e serviços e dos mercados financeiros, a crescente formação de organizações supranacionais, não apenas de âmbito regional mas global, governamentais e não-governamentais, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, as movimentações crescentes de pessoas, sobretudo de emigrantes e refugiados e a transformação da identidade cultural nacional em, atrevendo-nos a uma proposta, *identidade neoliberal* que transforma tudo em *mercadoria cultural* ou *indústria cultural* (Seixas, 2001; Santos, 2001; Antunes, 2004a).

Numa outra perspetiva, também há uma tendência em associar a globalização a um “processo de modernização iniciado pelo Estado” (Estêvão 2002:8) e variadas têm sido as discussões em relação ao papel dos Estados-nação, sobretudo em relação aos Estados centrais do sistema mundial. Há uma preocupação, por parte de diferentes autores, em estudar o fenómeno da globalização associado ao papel do Estado, porque, por um lado, têm emergido agendas políticas, nomeadamente na área da educação, concertadas cada vez mais a um nível superior ou supranacional e, por outro lado, e em controvérsia, também se tem assistido a uma transferência de atividades e de poder para um nível inferior ou subnacional, a organismos não estatais, ou a simples consumidores (Seixas, 2001). Assiste-se a uma coexistência de teorias, práticas e “políticas” que pretendem justificar e fundamentar os instrumentos de governação, de mudança e de transformação, nos mais diversos contextos e domínios da vida social (Afonso,

2006:9). Esta transferência de poderes na relação entre o Estado e a educação, tanto para um nível supranacional como para um nível subnacional, leva-nos a perspetivar um cenário extremo, neste período pós-moderno, na área da educação: a extinção dos sistemas educativos nacionais, em troca de uma norma convergente comum, abolindo-se assim as especificidades que os distinguem; ainda a crescente diversidade e fragmentação cultural poderia ameaçar o carácter público e coletivo desses sistemas educativos nacionais, transformando-se a educação cada vez mais num bem de consumo privado e individualizado (Seixas, 2001).

Na perspetiva de vários pensadores sociais, a discussão sobre o papel do Estado e a sua ligação com a nação e a educação tem a sua génese no projeto da modernidade capitalista (Afonso, 2001a; 2001b; Canário & Alves, 2004; Canário, 2005a; Teodoro, 2005). O Estado depois de conquistar o seu estatuto de organização política, que “a partir de determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território”, atuando ao nível das “funções de regulação, coerção e controlo social”, assistiu ao reforço da sua representatividade quando passou a associar-se à expressão *nação* (Afonso, 2001a:17). Nesse sentido, o *Estado-nação*, revestiu-se numa “organização tendencialmente isomórfica de território, etnia, governo e identidade nacional” (*op. cit.*:18). É no contexto do Estado-nação que a escola adquire centralidade e torna-se num “instrumento de reprodução de uma visão essencialista de identidade nacional” (*ibidem*). A escola foi idealizada de forma a contribuir para a “socialização (ou mesmo fusão) de identidades dispersas, fragmentadas e plurais, que se esperava pudessem ser reconstituídas em torno de um ideário político e cultural comum” ou “*identidade nacional*” (*ibidem*). Ao Estado-nação está, assim, associada a expansão e desenvolvimento da “*escola de massas*” e a difusão de uma educação escolar que assegurasse a “transmissão (e legitimação) de um projecto societal integrador e homogeneizador” (*ibidem*). Na transição para a pós-modernidade, o papel do Estado e a sua relação com a escola pública (e com a ideia de cidadania) está em redefinição, “em grande medida, por influência, mais ou menos directa, dos processos de globalização cultural e de transnacionalização do capitalismo” (*op. cit.*:19). As políticas educacionais atuais, para além de se submeterem a um Estado-nação que transita para um Estado com características de “*Estado-avaliador*”, caracterizado por uma regulação híbrida que conjuga o seu controlo com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas, veem-se também confrontadas com a “emergência de novas instâncias de regulação global e transnacional” (*op. cit.*:20-25).

Interessa, ainda, nesta fase de reflexão, e retomando o contributo anteriormente exposto por Afonso (2001a), perceber que o papel do Estado se vê gradualmente confrontado com novas denominações que pretendem justificar a atual natureza da sua ação. Para enquadrar as alterações do papel do Estado podemos atender, de uma forma sistematizada, à emergência da neoliberalização, à crise do Estado-Providência (Santos, 1994) e ainda a uma retração das despesas em áreas consideradas menos relevantes para a competitividade económica nacional. Segundo Antunes (2004a:88), a partir de outros autores, têm emergido conceitos, tais como, “Estado-de-competição, Estado-em-rede ou Estado-articulador”. Outras denominações fazem parte da literatura atual especializada, contudo, não tencionamos desenvolver este debate, apenas salientamos que a redefinição e reforma do Estado potenciam o surgimento destas expressões. No que diz respeito às alterações do papel do Estado na área da educação, e remontando de novo aos anos 80 e 90, período em que o eco dos processos da globalização se fazem sentir nessa área, assiste-se à emergência de duas agendas políticas paradoxais, uma visava articular a educação com os interesses económicos nacionais, desafiando a função social do Estado face à educação como um bem público, e a outra pretendia demarcar a educação do controlo direto do Estado, imputando-lhe um aumento de autonomia institucional, submetendo a educação a uma lógica de mercado e transformando-a num bem privado competitivo (Ball, 2001).

Boaventura Sousa Santos é um autor que tem contribuído para a clarificação não apenas do conceito de globalização mas para o aprofundar da complexidade dos processos e dinâmicas a ela associada. Acrescenta este autor (2001:32) que “há uma forte tendência” para se conferir uma determinada direção às dinâmicas da globalização, reduzindo-a à sua dimensão económica, e o mesmo autor sublinha que “é necessário dar igual atenção às dimensões social, política e cultural”. Do nosso ponto de vista, a crise do capitalismo e o surgimento de políticas neoliberais com tendência a transformar o papel do Estado, fomentaram essa tendência e contribuíram para a hegemonia dessa direção. Com efeito, os impactos dos processos de globalização económica contagiaram a área da educação, nomeadamente nos anos 80 e 90, a partir da teoria do capital humano¹ e da consequente ligação da educação com a competitividade

¹ Teoria que surgiu a partir de estudos realizados por Theodore Schultz (1902-1998). A essência desta teoria, não sendo uma ideia primária neste contexto, mas cuja expansão se deve a este teórico, reside na ideia de que o trabalho humano, sujeito e qualificado através de instituições escolares ou pela ação da educação, representaria um dos mais importantes meios para o aumento da produtividade económica. Gerou-se a partir desta teoria uma visão tecnicista da educação em que a educação é associada ao desenvolvimento da economia, potenciando ainda o desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria a valorizar-se a si mesmo, na mesma lógica em que se valoriza o capital. Consultar Schultz, t. (1963) *O valor económico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores e Schultz, T. (1963) *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

económica nacional no mercado global. Estes processos repercutiram-se também ao nível dos sistemas do ensino superior nesse período, e de acordo com Seixas (2001:213) exigia-se “do ensino superior a descoberta de novos produtos e processos necessários para manter a posição nacional na economia mundial”.

Retomando Santos (2001), a proposta teórica que sugere sobre a complexidade que caracteriza a sociedade globalizada assenta em três aparentes contradições. A primeira contradição está relacionada com a dualidade entre globalização e localização. A segunda vai ao encontro da nossa reflexão anterior sobre o papel do Estado, e opõe Estado-nação e a regulação transnacional. A terceira contradição, de natureza política-ideológica, opõe os defensores do atual sistema capitalista e os que consideram este modelo uma falácia, pelo que promovem lutas de solidariedade transnacional e anticapitalistas. É perante esta diversidade e complexidade de processos e dinâmicas que o mesmo autor sugere que não há apenas globalização mas “globalizações” (*op. cit.*:62).

Em consequência, e numa dimensão sobretudo económica da globalização, o mesmo autor, sugere que a globalização se efetiva através de quatro modos de produção ou formas de globalização, das quais duas são predominantemente hegemónicas e exemplificam-se através da ação e reprodução dos localismos globalizados e dos globalismos localizados, e outras duas apresentam-se predominantemente contra-hegemónicas, e são geradoras de tensões e luta contra a globalização hegemónica recorrendo à expressão de outras duas formas de globalização, consideradas de resistência, o cosmopolitismo e o estabelecimento de um património comum da humanidade (cf. Santos, 2001). A globalização contra-hegemónica compõem-se, assim, de uma enorme diversidade de ações de resistência contra a injustiça social nas suas múltiplas dimensões, por exemplo, podemos estar a caminhar para um confronto no campo das políticas sociais, apelando à cidadania, expresso em lutas locais, nacionais e internacionais, sobretudo se tivermos em conta ações como a oficialmente conhecida pelo “Movimento 12 de Março” (M12M, 2011), em que, para além de outros protestos, jovens portadores de um curso de formação de nível superior reivindicaram o seu direito a um projeto de vida profissional. Na senda deste movimento, em Espanha ganhou expressão uma luta semelhante, denominada de "Democracia Real Já" (Santo, 2011), que juntou em Madrid uma manifestação como forma de protesto contra o atual sistema democrático. À semelhança de outras tantas revoluções mais recentes, as redes sociais têm servido de veículo de mensagens e de ponto de encontro entre manifestantes e apoiantes.

O autor acrescenta que os modos de globalização hegemónicos são associados a países e à representação da sua soberania no plano internacional. Nesse sentido, há uma tendência para se associar os “localismos globalizados” a países centrais e os “globalismos localizados” a países periféricos, esperando-se dos países semiperiféricos uma coexistência entre localismos globalizados e globalismos localizados, mas também tensões. É perante este cenário que o autor sustenta que o sistema mundial em transição é uma trama de globalismos localizados e localismos globalizados (Santos, 2001).

Com efeito, a *aldeia global* molda os ritmos e evolução das sociedades atuais, e no que concerne ao nosso país, atrevemo-nos a associá-lo aos globalismos localizados perante as similitudes com essa configuração, apesar da nossa caracterização semiperiférica (Santos, 1985). E, numa tentativa de responder aos imperativos transnacionais e consequentes alterações estruturais, quer no plano coletivo, quer no plano individual, poder-se-ia apelar para os contributos positivos que advêm dessas transformações, atuando-se a nível do desenvolvimento sociocomunitário e sociocultural local e regionalmente. Conjugando o global e o local como dois processos que inevitavelmente estabelecem tensões entre si, mas que articulam simultaneamente outros processos de reestruturação e desenvolvimento a vários níveis: político, económico, educativo, social e cultural, geram-se novas oportunidades para a participação ativa dos cidadãos nas decisões que os afetam. Para este movimento, talvez pudéssemos convocar alguns dos contributos que Paulo Freire nos deixou, apelando à “consciência crítica” e à “acção cultural”, retomá-los, por exemplo, no campo da educação de adultos, práticas e projetos que promovessem *uma nova educação como prática de liberdade* e de transformação (Freire, 2008).

A partir de contributos de autores que se têm debruçado sobre os processos e dinâmicas da globalização noutras esferas da sociedade, nomeadamente na da educação (Dale, 2001; 2005), propomos ainda distinguir as dinâmicas inerentes à globalização de “alta intensidade” e de “baixa intensidade” (Santos, 2001:91). Estas propostas surgem a partir da definição de globalização em que Santos (2001:90) associa a globalização a “conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas de práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais”. Deprendemos, assim, que são os modos de regulação transnacional que definem os graus de intensidade da globalização. Para os “processos rápidos, intensos e relativamente monocausais de globalização” associamos a globalização de alta intensidade, e para os “processos mais lentos e difusos e mais ambíguos na sua causalidade”, a globalização de baixa intensidade. (*op.*

cit.:91). No que diz respeito à área da educação e a partir dos contributos de Roger Dale, o autor Teodoro (2005:168) afirma que, na

“educação, a mediação obrigatória dos Estados nacionais na formulação das respectivas políticas, condicionadas em geral por fortes movimentos sociais internos, conduz a que se possa argumentar que estamos perante um possível caso paradigmático de uma *globalização de baixa intensidade*”.

Para finalizar esta reflexão e no sentido de marcarmos uma posição perante a ambiguidade que a designação “globalização” encerra em si mesma, e sobretudo para balizar o conceito que abarcaremos ao longo desta investigação, recorreremos às propostas de Santos, que considera que não há apenas uma globalização mas *globalizações* e que a “globalização resulta, de facto, de um conjunto de decisões políticas identificadas no tempo e na autoria” (Santos, 2001:56) e “é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (Santos, 2005:3). Pretendemos analisar estas perspetivas ao longo da nossa investigação, pela abrangência que comportam: por um lado, perante as condições do sistema-mundo ocidental, partilhamos com Santos (2005), que não existe globalização legítima, o que vulgarmente se entende por globalização “é sempre a globalização bem-sucedida de determinado localismo”; por outro lado, a (in)definição entre localização e globalização permite-nos considerar a nossa investigação em termos de localização, em vez de globalização, atendendo “ao facto de o discurso científico hegemónico tender a privilegiar a história do mundo na versão dos vencedores” (*ibidem*), no entanto, esperamos que contribua para suscitar outras reflexões e discussões no campo da educação de adultos.

3. A Educação na senda dos processos e dinâmicas da Globalização

A globalização ou “projecto de desenvolvimento global” (Teodoro, 2005:164) promoveu novas formas de poder e de gestão económica dos Estados-nação, dependendo estes cada vez mais das instituições globais, nas palavras de Dale (2005:53), “a assunção de que a governação era um pelouro exclusivo do estado foi posta em causa por vários quadrantes”. Na senda deste “gerencialismo global” (cf. Teodoro, 2005:163), surge o bloco regional constituído pela União Europeia que representa uma das dinâmicas que mais tem contribuído para os processos de globalização. Esta entidade supranacional, fundada através de acordos multilaterais, tem afetado as políticas e práticas de educação, constituindo-se, de acordo com Antunes (2008a) como uma instância de mediação.

Na perspetiva de Afonso (2001b) embora seja premente refletir sobre o impacto da globalização na educação também se deve ter em consideração que o papel, natureza, relações e interações do Estado são ainda uma referência não apenas na definição das políticas públicas educativas assim como na concretização das suas práticas. Prevalece ainda um consenso de que os efeitos nas políticas educacionais são indiretos, agindo por ação e mediação dos Estados nacionais e potenciando distintas formas de interpretação dessas novas regras, em função, normalmente, da localização de cada país no sistema mundial (Afonso, 2001b; Dale, 2005; Teodoro, 2005;).

A literatura atual especifica acentua que a educação escolar foi uma preocupação política dos Estado-Providência, contudo, face aos processos de globalização, assistimos a uma nova orientação da política de educação que transita de ideais e conceitos do Estado-Providência para, segundo Lima (2004:9), “concepções políticas de feição neoliberal e neoconservadora, baseadas na reforma do Estado e no protagonismo do mercado”. Roger Dale (2005:56) acrescenta que nesta mudança “o papel do estado na governação da educação mudou (...) de um em que o estado ‘fazia tudo’ para outro em que o estado se torna o ‘coordenador da coordenação’”. O mesmo autor reforça que “o nível nacional já não é considerado o único nível a que tem lugar a governação da educação” (*ibidem*).

Roger Dale tem-se debruçado sobre o estudo da relação entre globalização e educação e apresentou duas abordagens dessa relação, que têm servido como referentes de investigação para autores “que procuram apreender as novas configurações assumidas pelos fenómenos educativos num contexto de alteração e intensificação das articulações e conexões entre processos que ocorrem às escalas global/supranacional e nacional” (Antunes, 2004b:101-102). Com efeito, os seus contributos fundamentam a nossa investigação.

A abordagem designada de “cultura educacional mundial comum – CEMC, foi segundo Dale (2005), desenvolvida por John Meyer e seus colegas da Universidade de Satndford (Califórnia), e de acordo com Afonso (2001b:39-40), procura demonstrar a existência de uma base comum mas partilhada de recursos imateriais, que permite a cada Estado-nação, de forma autónoma, a institucionalização de “modelos estandardizados e a seguir orientações idênticas”, contribuindo para um “isomorfismo educacional” ou isomorfismo das categorias curriculares em todos os países; é uma abordagem que pretende acentuar o facto de os Estados-nação e as suas instituições “não se desenvolverem autonomamente” porque são modeladas “no contexto supranacional pelo efeito de uma ideologia mundial (ocidental) dominante”. Os principais atores

desta “penetração de ideologias e a institucionalização de modelos educativos largamente estandardizados” (Antunes, 2004b:102) são organizações internacionais, entre elas, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial. Para Teodoro (2005:161) este “vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental” conduziu à “internacionalização das problemáticas educacionais”.

A abordagem “agenda globalmente estruturada para a educação - AGEE” destaca os efeitos dos processos de globalização, sobretudo o nível económico e político desses processos no contexto educativo, tal como Afonso (2001b:40) afirma “o que está em causa é a manutenção e reprodução do sistema económico capitalista e a posição hegemónica que nele detêm os estados mais poderosos”. Nas palavras de Dale (2001:165) a AGEE pretende mostrar como “é que uma nova forma de força supranacional afecta os sistemas educativos”. A par com Dale, contribui para este debate Cortesão e Stoer (2001) ao concordarem que é o imperativo económico que assume o papel principal no processo de globalização da educação e não as dimensões cultural e normativa. Para melhor entender esta abordagem, têm surgido estudos que procuram analisar o impacto e influência de entidades regionais, entre elas a União Europeia no domínio educativo, a articulação de políticas nacionais e comunitárias e a apropriação de orientações e modelos nos contextos de ação (Antunes, 2001, 2008a; Barros, 2009; Barroso, 2006; Teodoro, 2005).

Da análise destas duas abordagens podemos reconhecer que ambas consideram o enfoque supranacional como referencial para a definição das políticas de educação ao nível nacional, nomeadamente na determinação e/ou delimitação da educação contemporânea e do seu enquadramento interpretativo e legitimador (cf. Cortesão e Stoer, 2001). Contudo, orientam-se por pressupostos diferentes (Dale, 2001), ambas contrapondo, segundo Teodoro (2005), um projeto desenvolvimentista nacional com um projeto de desenvolvimento global. A perspetiva da AGEE é orientada pela centralidade da economia capitalista, vulgarmente considerada a força motriz da globalização, e a sua ação implica alterações, a vários níveis, nas práticas educativas. Afigura-se para o campo da educação uma transformação multidimensional, em que os Estados-nação se confrontam com os processos de globalização e a sua situação/posição no contexto internacional, o que poderá condicionar a sua interação com tais processos. Resulta desta perspetiva, pela ação de uma governação pluriescalar, gerida por um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental, que cumulativamente interagem

com outros atores supranacionais com interesses no mercado da educação, uma diminuição de opções quanto à orientação das políticas educativas para os Estados-nação. Perspetiva-se uma margem para a atuação dos Estados-nação que não seja estritamente condicionada pelas instâncias que regulam a política e o poder, por outro lado, questiona-se de que forma serão apropriadas e definidas pelos Estados-nação as novas orientações e processos sociais. Entrevê-se uma regulação que é condicionada pela relação dicotómica entre as dimensões global/local e entre os processos de globalização/localização cultural, em que as preocupações com a mediação assumem um papel de relevância quando os processos se produzem ao nível nacional e subnacional, porque os contextos de ação e os respetivos atores têm identidades próprias (Afonso, 2001a; Antunes, 2005; Stoer e Cortesão, 2001; Teodoro, 2005).

Resulta desta reflexão um olhar sobre o papel do Estado e os modos de regulação a que está sujeito no campo da educação. Barroso (2003:44-67), na discussão que tece a propósito da “regulação transnacional”, da “regulação nacional” e da “microrregulação local”, considerando estes três níveis diferentes mas complementares, destaca três interferências que influem no processo de progressiva internacionalização das políticas na área da educação: i) no campo da regulação transnacional, destaca o efeito contaminação, ou seja, a transferência e importação de conceitos, políticas e medidas adotadas e postas em prática nos países à escala mundial como forma de justificar e legitimar as políticas nacionais; ii) no âmbito da regulação nacional aponta o efeito hibridismo, que resulta da sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas, o que reforça o caráter ambíguo, compósito e plural das políticas educativas; iii) ao referir-se à forma como a regulação nacional é reajustada localmente, destaca o efeito mosaico no interior do sistema educativo nacional, caracterizado por uma diversidade de medidas avulsas que visam situações e públicos específicos e que raramente atingem, de modo coerente e agregado, a generalidade do sistema político-educativo.

Com efeito, a educação, enquanto campo de transnacionalização, está a ser reconfigurada, quer pelo conjunto de programas e estratégias concebidos ao nível das organizações regionais, nomeadamente pelos “grandes projectos estatísticos internacionais” (Teodoro, 2005:165), dos quais se destaca a publicação anual de *Education at a Glance*², quer pelo confronto com o papel regulador do Estado, que é um papel redutor mas que “concede de novo, reorienta e reescala”, que se redefine mas não se ausenta porque lhe cabe ainda

² Esta publicação surge na sequência de uma conferência realizada em Washington, em 1987, por iniciativa e a convite do Ministério da Educação dos EUA e do Secretariado da OCDE, em que participaram representantes de 22 países, entre outros observadores e peritos. Ainda pela ação da OCDE surgiu o projeto INES (*Indicators of Educational Systems*).

desempenhar “a função de financiador, fornecedor e proprietário” (Dale, 2005:67). Por outro lado, a educação é um campo que recentemente tem sido alvo de reformas e programas que reinventam conceitos, tais como, *sociedade do conhecimento, aprendizagem ao longo da vida, competências e atores da sociedade do conhecimento*. Esta nova roupagem atribuída à educação será debatida no próximo capítulo.

Estamos perante uma mudança social em educação que, sendo inerente à sociedade humana, nos coloca numa dialética entre a permanência e a mudança e, em última instância, lança nos indivíduos o desafio de serem “permanentemente sujeitos aprendentes” (Hake, 2006:32).

4. Em torno de uma Nova Ordem Educacional

Na senda das interações associadas à globalização e à transnacionalização da educação, pretendemos enunciar algumas das transformações sociais que têm ocorrido no campo da educação, ao nível das organizações regionais, e que têm contribuindo para a ideia de uma *nova ordem educacional*. Nas reflexões anteriores já expusemos brevemente estes enunciados, pretendemos neste ponto da discussão recenseá-los.

A “nova ordem educacional” (Laval & Weber, 2003; Field, 2006) pode ser discutida a partir de quatro eixos organizadores (Antunes, 2008a). Um dos eixos considerados tem a ver com a *ação transnacional*, que engloba as organizações internacionais formais e entidades coletivas não formais, numa visão hegemónica, e, numa visão contra-hegemónica, engloba formas diversas de ação, mais ou menos organizadas, da sociedade civil. Estas dinâmicas são impulsionadas pelos processos de globalização e conferem a organismos, tais como, o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio, a OCDE, e a entidades regionais, como a União Europeia, uma ação modeladora das políticas de educação e de formação.

Outro eixo fundamental tem a ver com a “governança pluriescalar” (Dale, 2005:63), que reflete um maior envolvimento supranacional na governação da educação. Há abordagens que, segundo Hake (2005:61), defendem o papel relevante e central dos Estados-nação na educação mas que reconhecem que os “Estados ‘perderam’ poder em favor das organizações supranacionais, e que é aí que se encontra a ‘governança’”. O mesmo autor reconhece a ideia da governação pluriescalar, apontando a organização regional da União Europeia como a mais significativa, e caracteriza a governação da educação como pluriescalar porque já não se concretiza apenas ao nível do Estado-nação, “tem lugar em várias escalas”, porque “não é

internacional, com as suas implicações de múltiplas localizações (...) na mesma escala” e “é governação porque os seus pressupostos são mais vastos” (*op. cit.*:63). Para melhor entender os modos de regulação e a divisão funcional e escalar da governação da educação, os estudos têm-se centrado nas instituições, nas atividades que coordenam e no nível da governação da educação, e continuarão a sua demanda face às transformações constantes do sistema capitalista/neoliberal mundial (cf. Hake, 2005).

Emerge no quadro deste “sistema político de múltiplos níveis” (Pierson & Leibfried, 1995 *citado por* Antunes, 2004a), transnacional, supranacional, nacional, subnacional, local, institucional (e contextos de ação), uma preocupação centrada no sistema de mediações. Uma política pública de educação idealizada a um nível supranacional, à medida que ela vai sendo apropriada e adaptada sofre traduções e reinterpretações em cada um desses níveis. Há abordagens que defendem que sempre que se pretende entender uma política pública de educação, é necessário usar um *olhar bidirecional*, ou seja, entendê-la numa dimensão supranacional e numa dimensão dos contextos de ação (Antunes, 2008a).

Os contributos de Roger Dale (2001, 2005) permitem consolidar a ideia de uma *agenda globalmente estruturada* para a educação, que se configura como um terceiro eixo de análise da nova ordem educacional, e se complementa com um quarto eixo na compreensão dessa ordem, a *formação de novos modelos educativos mundiais* (Antunes, 2008a).

De que forma esta *nova ordem educacional* se faz sentir nas políticas educativas em Portugal, nomeadamente na área da educação de adultos, será um tema que pretendemos discutir ao longo desta investigação, destacando alguns programas, orientações e medidas no âmbito da “*europaização*” da educação (Antunes 2008a:8), da aprendizagem para a vida e os seus efeitos sobre a sociedade (e o indivíduo) e sobre a economia (entendida esta como a causa-efeito destas transformações no campo da educação).

Parece-nos pertinente reter, a título de exemplo, o relatório anteriormente referido *Education at Glance* (OCDE, 2010), publicado em 2010 (reportando-se a dados de 2008). O estudo que difunde contribui para uma “*verdadeira agenda global*” (Teodoro, 2005:166) de reformas nos sistemas educativos, atendendo à sua natureza, onde se antevê: i) a possibilidade dos governos se dotarem com informação para a decisão política sobre educação de uma forma eficaz e menos onerosa, ii) a possibilidade dos países compararem o seu desempenho com o desempenho de outros países, ou seja, o relatório fornece a comparabilidade e atualização de um conjunto diversos de indicadores, iii) indicadores que mostram quem participa, quanto é

gasto e como funciona o sistema de ensino. Um dos indicadores associados ao impacto da aprendizagem, revela que a maioria dos adultos continua a aprender e a estudar ao longo da sua vida profissional, mais de 40% dos adultos tendo em conta a média anual da OCDE. Ora, uma vez que os dados em relação a Portugal ainda se situam abaixo da média, aproximam-se dos 30%, esta informação poderá, por exemplo, reconduzir as práticas educativas no campo da educação de adultos, no que diz respeito à educação e formação ao longo da vida, como já é por si muito revelador o papel do Sistema Nacional de Qualificações³ desde a sua implementação.

5. A Europeização das Políticas de Educação e Formação

Podemos situar a emergência da intervenção política comunitária no campo da educação desde o início dos anos 70, concretamente em 1976 através de um *Programa Comunitário* que previa, entre outros aspetos, a melhoria do conhecimento mútuo dos diferentes sistemas de educação europeu (Fernandes, 1992), e, em meados dos anos 80, com o Ato Único Europeu, assistimos à intensificação dessa intervenção (Antunes 2005, 2008a), através de “programas de acção” que incidiam sobre “a cooperação entre os sistemas educativos, o desenvolvimento de línguas estrangeiras, a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, a cooperação no domínio do ensino superior e da mobilidade de estudantes e professores, e sobre a formação profissional” (cf. Fernandes, 1992:245)

A edificação de uma política comunitária da educação e do espaço europeu de educação (e formação) configurou-se a partir do Tratado da União Europeia (TUE), em 1992, com a consagração do artigo 126^{o4}, que legitima a competência e a ação da União Europeia no domínio educativo. A inclusão formal da União Europeia na área da educação fez-se assim acompanhar de uma expansão de programas de ação e de outras iniciativas que reconduziram o papel da educação e formação no contexto da economia mundial (Antunes, 2008a).

O fenómeno da globalização e a emergência de novas potências económicas, o surgimento da *economia baseada no conhecimento* (e o envelhecimento da população), assinalam um outro momento significativo de intervenção comunitária que permitiu edificar

³ O Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) é regulado pelo Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro. Pretende-se com o SNQ promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população e promover os instrumentos necessários à sua efetiva execução, em articulação com os instrumentos financeiros propiciados, nomeadamente pelo Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007 -2013. Neste contexto, a elevação da formação de base da população ativa deve, ao mesmo tempo, gerar competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e à modernização das empresas e da economia, bem como possibilitar a progressão escolar e profissional dos cidadãos. Estes objetivos aplicam -se tanto a jovens como a adultos, por forma a promover, por razões de justiça social e por imperativos de desenvolvimento, novas oportunidades de qualificação das pessoas inseridas no mercado de trabalho, muitas das quais sofreram os efeitos do abandono e da saída escolar precoce. No âmbito do SNS, foi criado, por exemplo, o Quadro Nacional de Qualificações, que define a estrutura de níveis de qualificação, tendo como referência os princípios do Quadro Europeu de Qualificações, no que diz respeito à descrição das qualificações nacionais em termos de resultados de aprendizagem, de acordo com os descritores associados a cada nível de qualificação.

⁴ Definido posteriormente como artigo 149º no Tratado de Amesterdão em 1997.

“uma nova fase do processo de *europeização* das políticas educativas e de formação” (Antunes, 2005:128). Marcam essa fase: a estratégia de cooperação europeia para a área da educação, procedente da *Cimeira da União Europeia (Estratégia de Lisboa)*, em março de 2000, em Lisboa; a tendência da União Europeia em “ampliar e aprofundar a sua capacidade de actuação e influência, redesenhando as fronteiras da sua acção em termos quer de áreas políticas quer de limites territoriais” (Antunes, 2005:128) e um conjunto de iniciativas, entre elas, o *Programa de Objectivos Comuns para 2010* – renomeado de *Programa de Educação & Formação 2010*, o *Processo de Bruges/Copenhaga* e o *Processo de Bolonha*.

Na Estratégia de Lisboa definiu-se como objetivo estratégico para a Europa em 2010 “tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (CE, 2002:7). Para se concretizar este propósito previam-se transformações na economia mas também na área da proteção social e da educação. Com efeito, a Estratégia de Lisboa é assinalada como um marco determinante no que diz respeito às transformações sociais que moldam o atual campo da educação e da formação. Em 2005, foi realizada uma revisão dos seus objetivos, no âmbito de um balanço intercalar, da qual resultou uma comunicação intitulada “Trabalhando juntos para o crescimento e o emprego – Um novo começo para a Estratégia de Lisboa” (COM, 2005), que reforçou a necessidade de se investir na investigação, na inovação e na educação, adequando estes referenciais em instrumentos centrais para a competitividade e a prosperidade. Neste contexto, é integrado o objetivo da *aprendizagem ao longo da vida*. Ainda se constatou que tais objetivos só poderiam ser alcançados através da ação combinada de várias políticas, da juventude, do emprego, da inclusão social e da investigação.

Para firmar os propósitos da Estratégia de Lisboa, o Programa *Educação & Formação 2010*, delineado desde 2000 e cujos objetivos estratégicos preveem “aumentar a eficácia e a qualidade dos sistemas de educação e formação da UE, facilitar o acesso de todos a sistemas de educação e formação e abrir ao mundo os sistemas de educação e formação” (CE, 2002:8), e o *Processo de Copenhaga*, plataforma de coordenação política lançada em março de 2002, que procura desenvolver uma articulação mais detalhada com algumas questões do Programa *Educação & Formação*, efetivam, como afirma Antunes (2008a), um nível de governação supranacional que legitima os novos modelos de políticas a desenvolver nos sistemas educativos e de formação.

No sentido de orientar e coordenar a política aplicável em domínios como a educação e a formação, a Estratégia de Lisboa legitimou o *método aberto de coordenação*. Este método pretende uma maior convergência no que respeita aos principais objetivos da União Europeia, ajudando os Estados-Membros a desenvolverem progressivamente as suas próprias políticas nesse sentido (CE, 2002:7). O enfoque deste método está nos instrumentos que utiliza para controlar os programas ou políticas educativas. O método aberto de coordenação, de acordo com o “Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa” (CE, 2002), serve-se de vários instrumentos, tais como indicadores e critérios de referência (*benchmarks*), da comparação de melhores práticas, da monitorização periódica, da avaliação e da análise pelos pares, etc., organizados como um processo de aprendizagem recíproca.

A aplicação deste método de cooperação e de avaliação poderá ameaçar a afirmação de uma nação, no contexto internacional global, porque, cada vez mais, esta depende do seu posicionamento. Ao nível dos sistemas de educação e formação há uma tendência para colocar as nações num posicionamento acrítico, em que se delega, como exemplo, a técnicos da OCDE, no âmbito de programas de comparação estatística, a capacidade de decidir os indicadores técnicos de aprendizagem, diminuindo o poder de decisão dos políticos eleitos e legitimados das nações. Assiste-se a um processo que transforma decisões políticas em decisões técnicas e que configura a formação de *um novo modelo de educação mundial*. Na área da educação de adultos, em 2007 e lançado pela OCDE, emergiu o *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) que mede, no âmbito de uma investigação internacional, as competências dos adultos. O objetivo principal da investigação é demonstrar em que medida os adultos no seu dia a dia são capazes de utilizar os conhecimentos e as competências que adquiriram ao longo da vida, para além das informações obtidas permitirem, aos países participantes, a avaliação e a conceção de políticas e programas orientados para a melhoria das competências dos adultos.

Não obstante, há um consenso de que a educação e a formação estão na base de transformações significativas da União Europeia, contribuindo para a afirmação de uma sociedade e economia do conhecimento. Como já referimos, a Estratégia de Lisboa foi pioneira na cooperação política em matéria de educação e formação, seguindo-se o Programa Educação & Formação 2010 e, no sentido de reforçar esta dinâmica europeia, planificou-se o quadro estratégico para a cooperação europeia em matéria de educação e formação “ET 2020”.

5.1. Uma abordagem do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação “ET 2020”

O quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação, para além de estar relacionado com a “Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo – EUROPA 2020 ” (COM, 2010), entendida esta como uma “**resposta política**, assumida ao mais alto nível pelas instituições europeias e nacionais, (...)” (negrito no original, CNELPT, 2010:1), é sobretudo uma continuidade do anterior Programa Educação & Formação 2010, firmado com o Processo de Copenhaga, com o Processo de Bolonha e com os contributos que a educação e formação protagonizaram “para alcançar os objectivos a longo prazo da Estratégia de Lisboa para o crescimento e o emprego” (CEU, 2009: C 119/2).

Pretende este quadro estratégico, através do reforço do quadro de cooperação europeia, envolver “os sistemas de educação e de formação no seu todo numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida” (*op. cit.*: C 119/3), ou seja, a aprendizagem ao longo da vida é o elemento central deste quadro e é transversal aos contextos de aprendizagem (formal, informal e não formal) e a todos os níveis de educação, “desde a educação pré-escolar e escolar até ao ensino superior, educação e formação profissionais e educação de adultos” (*ibidem*). A partir destas premissas, o quadro estratégico terá como objetivos a concretizar: i) *tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade* – melhorar ou implementar estratégias de educação e formação ao longo da vida, consolidar quadros de qualificação nacionais associados ao Quadro Europeu de Qualificações⁵ e assegurar uma maior flexibilidade dos percursos de formação e ainda deverá apelar à mobilidade europeia e a Carta Europeia para a Mobilidade deverá ser implementada; ii) *melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação* – todos os cidadãos devem ter o direito de adquirir as competências chave através de referenciais de formação escolares e profissionais de qualidade; iii) *promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa* – pretende-se que a educação e formação, para além de permitir a cada indivíduo a aquisição de competências necessárias para assegurar a sua empregabilidade, deve também incentivar à formação contínua, à cidadania ativa e ao diálogo intercultural, no sentido de combater as desigualdades dentro dos sistemas de educação, pois

⁵ O Quadro Europeu de Qualificações já era um objetivo traçado pela Estratégia de Lisboa. Mais precisamente, este instrumento já se inscrevia na execução do programa de trabalho “Educação e Formação para 2010”, sobretudo através da *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho*, de 23 de abril de 2008, relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (JO, n.º C 111, de 6 de maio de 2008). Desta forma, no nosso país, a Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho, foi instituída para regular o Quadro Nacional de Qualificações que definiu 8 níveis de qualificação.

estas só podem ser combatidas com uma oferta de serviços de educação aberta a todos e de qualidade; iv) *incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis de educação e formação* – a aquisição de competências transversais deverá ser incentivada bem como a articulação entre a educação, a investigação e a inovação, ou seja, o *triângulo do conhecimento* (esta expressão tem a sua origem na Estratégia de Lisboa 2005) deverá ser assegurado; para concretizar este objetivo será necessário fomentar a cooperação entre empresas e os estabelecimentos de ensino e entre as comunidades de aprendizagem e a sociedade civil. (cf. CEU, 2009).

Concretamente, da articulação do quadro estratégico de educação e formação Europa 2020, da cooperação europeia e da Estratégia Europa 2020, definiram-se eixos e ações a concretizar. Três principais prioridades temáticas interligadas foram traçadas: i) *Crescimento inteligente* – expandir o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento e na inovação; ii) *Crescimento sustentável* – cimentar uma economia mais eficiente, mais *verde* e mais competitiva; e iii) *Crescimento inclusivo* – consolidar uma economia com mais emprego, com mais coesão social e territorial.

Numa perspetiva económica destes documentos orientadores preveem-se cinco grandes objetivos da EU para 2020, concretamente para o nosso país prevê-se: i) aumentar para 75 % a taxa de emprego; ii) aumentar para 3% do PIB o investimento, público e privado, em I&D e inovação; iii) alcançar a *meta dos três vinte* na área das alterações climáticas e da energia; iv) alcançar uma taxa de abandono escolar inferior a 10% (15% atuais) e pelo menos 40% de geração de 30 a 34 anos com ensino superior (31% atuais); e v) reduzir o número de pessoas em risco ou situação de pobreza (COM, 2010).

No sentido de responder a estes objetivos o papel da educação e da formação assume uma relevância fulcral. Se atendermos às três temáticas supra mencionadas, emergem ações a operacionalizar, não apenas a nível nacional, mas com a cooperação da EU e de outras organizações internacionais, mediadas pelo reforço do método aberto de coordenação e através de “outras formas de coordenação” que “permitirão ir mais além na transversalidade e na coordenação intersectorial da Governação da Estratégia, quer no Plano Europeu quer no Plano Nacional” (negrito no original, CNELPT, 2010:11). Procuramos sistematizar algumas das principais ações previstas, diretamente relacionadas com a intervenção no campo da educação e da formação, para o nosso país, apresentadas no “Portugal 2020 - Programa Nacional de Reformas” (CIEJD/DG Consumidor, 2011), aprovado a 20 de março pelo Conselho de Ministros:

i) em relação ao *Crescimento Inteligente*, definiram-se iniciativas, tais como: a Agenda Digital 2015, a Inovação Portugal 2020, a Redução da Saída Precoce do Sistema de Ensino (Programa Educação 2015, Iniciativa Novas Oportunidades e Reorganização e Racionalização da Rede Escolar) e o Contrato de Confiança para o futuro de Portugal (qualificar e alargar a base social de recrutamento do ensino superior, reestruturar a oferta e reforçar a eficiência e empregar e apoiar a inserção dos jovens diplomados no mercado de trabalho); em relação ao *Crescimento Inclusivo* definiram-se metas, tais como: a Meta Emprego, que prevê como linhas de ação, Qualificar para a competitividade e coesão social, a Iniciativa Novas Oportunidades, o Programa de formação para a Inovação, Modernização e Reconversão Empresarial, o Programa de Formação-Ação para PME, a Iniciativa de Formação para empresários, Assegurar mais emprego sustentável de qualidade, a Inserção de jovens no mercado de trabalho, o Alinhamento do sistema de formação profissional com as necessidades de requalificação reconversão dos desempregados, Apoios à contratação e à criação de emprego, Contratos emprego-inserção para grupos desfavorecidos; prevê ainda, a Redução da Pobreza e Combate às Desigualdades (COM, 2010; CIEJD/DG Consumidor, 2011).

Uma leitura das sinergias destas ações permite-nos identificar determinadas linhas orientadoras e estratégicas para Portugal em 2020. Destacamos, em primeiro plano, a aspiração de uma *economia baseada no conhecimento*, considerada como força motriz para uma cidadania plena e para um modelo de sociedade justo, solidário e coeso (Gameiro, 2011). Numa perspetiva mais abrangente, é de destacar uma *agenda integrada*, definida a um nível macroestrutural, de desenvolvimento sustentável, que articula três dimensões estruturantes, económica, ambiental e social. Numa perspetiva mais particularizada, destaca-se o apoio para a *investigação e desenvolvimento (I&D)* e a inovação, conjugada com o reforço do chamado “triângulo do conhecimento” – investigação, inovação e educação, e articulada com o potencial da economia digital. Esta abordagem triangular pretende destacar a ideia de que não basta investir na investigação, é necessário apreender o conhecimento *através e para* a inovação. Estas medidas, contribuirão não apenas para o desenvolvimento de uma mão de obra qualificada, adequada às necessidades do mercado de trabalho, promovendo a aprendizagem ao longo da vida, como permitirão melhorar os sistemas de educação e formação e aumentar a participação no ensino superior, combatendo a exclusão social, a exclusão digital, as desigualdades sociais e promovendo a igualdade oportunidades e a justiça social (cf. Gameiro, 2011; COM, 2010; CIEJD/DG Consumidor, 2011).

Na perspetiva de Gewirtz, tal Programa Nacional de Reformas (PNR) a apresentar por cada Estado-membro da União Europeia (UE), resulta na consolidação dos discursos centrados em *sociedade de aprendizagem e aprendizagem ao longo da vida*, que há cerca de 40 anos apenas se revestiam de um registo teórico e aspiracional. No entanto, esta investigadora questiona as implicações da tradução desses discursos teóricos e aspiracionais em políticas nacionais e práticas profissionais. Se atendermos às finalidades das medidas prescritas no PNR para o nosso país, verificamos que se alicerçam em discursos sobre a aprendizagem, que Gewirtz entende serem inflexões ideológicas que se combinam entre si: discursos sobre a realização pessoal, a cidadania, a inclusão social ou justiça social e o trabalho (relacionado com a aprendizagem) (cf. Gewirtz, 2008). Estas políticas e práticas de aprendizagem ao longo da vida têm implicações e, no que diz respeito ao indivíduo, assistimos à “governança da [sua] alma”; por outras palavras, determinadas dimensões associadas ao indivíduo reconfiguram-se: a dimensão das identidades (culturais, sociais e pessoais), continuamente reinventadas; a dimensão que transforma os indivíduos em sujeitos económicos flexíveis; e a dimensão das subjetividades, que passam a ser modeladas pelas práticas do poder nos diversos contextos sociais. Neste sentido, a investigadora questiona a individualização, a responsabilização e flexibilidade associadas ao projeto da aprendizagem ao longo da vida. (*op. cit.*:414-424). Nos capítulos retomaremos esta discussão.

5.2. O papel do Processo de Bolonha

O *Processo de Bolonha* tem na sua génese um conjunto de iniciativas que resultaram da *Declaração de Bolonha*. Esta última foi subscrita em 1999 por 29 estados europeus (hoje, quarenta e sete⁶ estados europeus já a subscreveram) e visava a constituição, até 2010 do *Espaço Europeu de Ensino Superior* (EEES). O Processo de Bolonha firmou-se como promotor da dimensão europeia conferida atualmente ao ensino superior. Particularmente previa-se que potenciase um sistema global de graus académicos comparável e compatível, por dois ciclos de estudo de pré-doutoramento, representados por um sistema de créditos e por um suplemento ao diploma (Portal da Europa, 2010).

Do nosso ponto de vista, o Processo de Bolonha contribuiu para a dimensão europeia do Ensino Superior, expressa no número de países que aderiram a este processo e nas transformações que marcam o ensino superior nacional. Por outro lado, a aposta na crescente

⁶ Esta informação foi consultada no dia 20 de junho de 2011 e retirada do *site* “Sínteses da legislação da UE”:
- http://europa.eu/legislation_summaries/index_pt.htm

mobilidade e cooperação, em particular nos domínios da avaliação e da qualidade, moldam o Espaço Europeu de Ensino Superior e tornam-no mais competitivo e coeso. Os graus académicos e diplomas obtidos são automaticamente reconhecidos em todos os estados aderentes, facilitando, desta forma, o reconhecimento das qualificações e a mobilidade das pessoas.

Numa perspetiva crítica, o *Processo de Bolonha*, sendo “uma dinâmica radicalmente nova de mudança educacional e de elaboração de políticas educativas” (Antunes, 2008a:31), é considerado como um processo orientado para uma “*política segundo objetivos*”, na senda de modelos oriundos do universo da economia e da gestão, em detrimento de um processo democrático de elaboração de políticas, envolvendo processos de decisão, de debate e de pensamento e reflexão para a ação (cf. Antunes, 2008a). Este novo modelo de educação de ambição mundial é veiculado pela ação dominante de uma plataforma intergovernamental (Conferência Ministerial) que concede a “influência oficialmente admitida de carácter consultivo” de entidades de âmbito europeu que agrupam Estados, como o Conselho da Europa e a UNESCO, de instituições do Ensino Superior (a Associação Europeia das Universidades, EUA, a Associação Europeia das Instituições de Ensino Superior e a EURASHE), de estudantes (ESIB, representando as Associações Nacionais de Estudantes na Europa), e ainda a Internacional da Educação (que representa os docentes), mas em que os contextos e atores nacionais envolvidos com o sistema de Ensino Superior “são remetidos para um papel e participação implementativos de natureza técnica” (*op. cit.*:33).

A última reunião de ministros do Ensino Superior realizou-se em março de 2010, da qual resultou a *Declaração de Budapeste-Viena de 12 de março de 2010 sobre o Espaço Europeu do Ensino Superior*. Nessa declaração entende-se que o EEES já está consolidado e definem-se objetivos a concretizar, entre eles, encontramos a intenção de se intensificar os esforços ao nível da dimensão social, de forma a promover a igualdade de oportunidades para uma educação de qualidade, prestando uma especial atenção aos grupos sub-representados (CE, 2010). Efetivamente, a problemática da nossa investigação insere-se nesta deliberação ao sublinhar a questão da igualdade de oportunidades, para os *novos públicos*, no acesso ao Ensino Superior em Portugal.

Os ministros do Ensino Superior voltarão a reunir-se em Bucareste a 26 e 27 de abril de 2012. O Processo de Bolonha inscreve-se nos objetivos dos programas Educação e Formação 2020 e Europa 2020 (Portal da Europa, 2010).

5.3. O Espaço Europeu de Educação

Sistematizando, a fase do processo de *europização* das políticas educativas e de formação é marcada pela formação de um bloco supranacional, que pretende estender-se a outros países do espaço europeu, responsável por um conjunto de programas de educação e de formação, inicialmente previstos até 2010, atualmente prosseguindo metas até 2020, que reorientam e reconfiguram os sistemas de educação e formação, sobretudo num contexto nacional. Por outro lado, a apropriação destes programas está sujeita a um controlo do seu grau de consecução através do método aberto de coordenação. Este modo de fazer políticas públicas de educação e formação, ao nível nacional, sujeita as instituições e atores a um novo modelo, que sendo alvo de comparações e de processos de confronto, levará a reinterpretar e ajustes que poderão não se adequar aos contextos de ação e, em última instância, criar constrangimentos, disparidades e, ao contrário do objetivo defendido por tais programas em relação à ideia de uma coesão social, poder-se-á estar a criar situações de exclusão social.

Face a este quadro, a questão da exclusão social tem merecido destaque. Na perspetiva de Capucha (2010:26), este fenómeno pode ser interpretado sob diversas dimensões: i) como uma realidade dinâmica – “que varia com a trajetória das pessoas mas também com os processos de construção social dos direitos e deveres e com a reconstrução das identidades e representações sociais”; ii) multidimensional – “envolvendo quer dimensões materiais da existência, quer dimensões subjectivas”; iii) e relacional – “chama a atenção para a importância das pertenças sociais e, ao mesmo tempo, para a relação entre as pessoas e as instituições, nas quais se inscrevem os recursos e as regras que conferem o acesso aos direitos”. Assim, um primeiro eixo de análise destas dimensões confronta-nos com as estruturas e os processos de nível macro, determinando estes as “oportunidades’ inscritas nos sistemas sociais” e as “práticas e os quadros de interacção, a que se associam as ‘capacidades’ das pessoas para jogar com aquelas oportunidades”. Um segundo eixo de análise confronta-nos com os “factores objectivamente exteriores aos agentes no pólo simétrico dos que se encontram incorporados nas representações e disposições das pessoas e comunidades” (*op. cit.*:26-27). Espera-se, portanto, que estes processos, dinâmicas e interações, na perspetiva da educação e formação, construam sinergias de modo a proporcionar a igualdade de oportunidades, esbatendo as desigualdades sociais e, assim, evitando a exclusão social.

Com efeito, assistimos a um processo de europeização e à consolidação de um espaço europeu de educação (EEE) cujas dinâmicas contribuem para a construção de um “referencial global” europeu de educação e formação que é caracterizado pela tendência em extravasar os seus limites geográficos, políticos e socioculturais e pela reconfiguração de políticas de educação e formação nacionais submetendo-as a instâncias de governação supranacional e transnacional (Nóvoa, 2005). Esta mudança de orientação de políticas educativas, quando refletida a nível nacional, contribui para o cimentar da abordagem sugerida por Roger Dale de que se está a consolidar uma agenda globalmente estruturada da educação; na perspetiva de outros autores, entre eles Antunes (2008a), contribui para o emergir de uma “nova ordem educacional” (Laval & Weber, 2003; Field, 2006).

Na senda desta agenda globalmente estruturada para a educação, em que a transição para uma sociedade de conhecimento está no cerne desta nova abordagem, é conferida à aprendizagem ao longo da vida um novo protagonismo. Com a integração destas dinâmicas, processos e espaços (de educação, de formação, de ensino superior, etc.), podemos afirmar que o espaço europeu de educação se desenvolveu, dando lugar a um *espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida*.

5.4. O Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida

O *Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida* (EEALV) resulta assim da afirmação do EEE e da estratégia de *Aprendizagem ao Longo da Vida* (AVL), num momento em que diversas transformações e mudanças sociais reorganizavam a economia global. É no contexto desse quadro que a AVL e o EEE são “colocados na agenda política”, para além de serem “incontornáveis as fortes ligações que unem os projectos/estratégia de *aprendizagem ao longo da vida* e de afirmação do *espaço europeu de educação* às reconfigurações da economia e do capitalismo (cf. Antunes, 2008a:135-136). Podemos considerar o ano 1996, proclamado “Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida”, como marco de um novo advento, em que a União Europeia passa a assumir um protagonismo-chave na definição dos contornos do projeto de educação e formação e de aprendizagem ao longo da vida. Atualmente, este projeto representa uma estratégia política central para a União Europeia.

A ideia de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida consagra-se na comunicação da Comissão “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade” (COM, 2001). No âmbito desse espaço e contexto, é conferida aos indivíduos a

responsabilidade do seu futuro bem-estar económico e social, apoiando-se estes nos programas, ações e políticas definidos no âmbito do EEALV. Pode-se ler no referido documento que o EEALV permitirá “prover os cidadãos de meios para circular livremente entre espaços de aprendizagem, empregos, regiões e países, capitalizando ao máximo os seus conhecimentos e as suas competências”(COM, 2001:3).

O conceito de aprendizagem ao longo da vida apresentado no documento acima referido, delineado e proposto no “Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida” (CCE, 2000) pretende ir para além de uma visão economicista da aprendizagem e tenciona não se restringir apenas à educação de adultos. Assim, espera-se que a aprendizagem ao longo da vida abranja desde a pré-escolaridade à pós-reforma, que abrace as diferentes modalidades de aprendizagem: formal, não formal e informal, e que promova uma cidadania ativa, o desenvolvimento individual, a inclusão social e a empregabilidade-adaptabilidade. Com a aprendizagem ao longo da vida, os indivíduos tornam-se aprendentes e são “o cerne das preocupações”, e a igualdade de oportunidades, bem como a qualidade e pertinência das oportunidades de aprendizagem, assumem-se como os princípios basilares do EEALV (COM, 2001:3).

A aprendizagem ao longo da vida assume centralidade nos documentos, orientações, ações, políticas e estratégias, moldando os principais programas de educação e formação, nomeadamente o Programa da ALV, programa de ação no domínio da aprendizagem ao longo da vida (Decisão 2006/1720/CE), o programa de Educação & Formação 2010 e, atualmente, o programa de Educação e Formação 2020. A integração da ALV na edificação do EEE reordenou o espaço político, económico e cultural da União Europeia e da sua governação, e reconfigurou os espaços, os tempos, os contextos e a inscrição biográfica da educação (Antunes, 2008a:141).

No capítulo seguinte, aprofundaremos as questões que norteiam a ALV. Com efeito, há muitos discursos em torno da *sociedade de aprendizagem* e da *aprendizagem ao longo da vida*. A heterogeneidade e diversificação de conceitos, que permanentemente se redefinem e reconstróem, poderão justificar a “pluralidade de perspectivas no campo do debate, de políticas e práticas de *aprendizagem ao longo da vida*” (Antunes, 2008a:143).

Capítulo II – A Aprendizagem ao Longo da Vida: novo paradigma educacional

“Uma nova concepção alargada da educação deveria permitir a cada indivíduo descobrir, despertar e fortificar o seu potencial criador – trazer à luz do dia o tesouro escondido em cada um de nós. Isso supõe que se transcenda uma visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem económica), para considerar a sua função em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, no seu todo, *aprende a ser*.”

Jacques Delors *e al.*, *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*.

Numa dimensão macrossocial, no capítulo anterior, esboçamos determinadas transformações estruturais: económicas, políticas, sociais e culturais, que contribuíram para uma mudança da educação no contexto das sociedades atuais. No cerne dessas transformações estão sobretudo as interações e dinâmicas que moldaram (e moldam) a transição do paradigma da *modernidade* para o paradigma da *pós-modernidade*, sustentadas pela crise do capitalismo e o surgimento de políticas neoliberais. Com efeito, é no quadro dos valores dominantes do capitalismo global que o *conhecimento* e a *informação* adquirem relevância e se tornam agentes estruturantes da vida social. Por conseguinte, a educação (re)surge na *economia do conhecimento* como elemento-chave nos processos de produção económica. Nesse contexto, emergem nas sociedades globalizadas de capitalismo avançado novos sentidos para a educação, e o ideal da *aprendizagem ao longo da vida* torna-se uma determinante.

Neste capítulo, num primeiro momento, explora-se diversos sentidos atribuídos ao conhecimento e à informação, e reflete-se sobre os seus contributos na formação de *sociedades do conhecimento* e de *economias baseadas no conhecimento*. Seguidamente discute-se esses contributos no desenvolvimento do projeto da *educação permanente* e, mais tarde, da *aprendizagem ao longo da vida*. Num último momento, e na sequência da afirmação da aprendizagem ao longo da vida, explora-se a sua expansão, contextos e práticas e analisa-se como o nosso país se apropriou deste novo paradigma educacional.

1. O conhecimento e a informação: agentes de mudança

O *conhecimento* e a *informação* são dois conceitos que estão interligados com o surgimento da *sociedade do conhecimento*. Na literatura encontram-se estes conceitos envolvidos em tensões e contradições; ainda que conceptualmente separados tendem a convergir, dado que com efeito, ambos pretendem caracterizar o mesmo modelo de sociedade. A UNESCO, no documento “*Vers les sociétés du savoir*”, traça a principal diferença entre estes dois conceitos,

“...hoje em dia assistimos ao advento de uma sociedade global de informação onde a tecnologia aumentou para além de todas as expectativas a quantidade de informação disponível e a velocidade dessas transmissões, o caminho que nos permite aceder às genuínas sociedades do conhecimento ainda é longo, (...). E, enquanto em todo o mundo nem todos usufruírem da igualdade de oportunidades no campo da educação para discutir as informações disponíveis com discrição e pensar criticamente, de analisar, classificar e incorporar itens que consideram mais interessantes numa base de conhecimento, a informação continuará a ser uma massa de dados indistintos” (tradução livre, UNESCO, 2005:19).

A partir desta posição, iniciamos uma discussão que procura clarificar os contributos de cada conceito. O investigador Peter Jarvis apresenta a seguinte proposta de distinção,

“... as sociedades de informação utilizam tecnologias avançadas para transmitir conhecimento (informação) dentro e entre sociedades, enquanto as sociedades de conhecimento são sociedades que utilizam formas específicas de conhecimento para os processos e produção de bens e mercadorias (*commodities*)” (tradução livre, cf. Jarvis, 2007:77).

Depreendemos, desde já, que se é consensual que a *sociedade de informação* está associada à revolução e expansão das tecnologias de informação e comunicação, mais crítica é a posição sobre a *sociedade de conhecimento*, quer pelas dinâmicas, processos de produção e de aplicação do conhecimento e do saber social, quer pelas desigualdades de oportunidades que ela pode veicular, a vários níveis e escalas.

1.1. Sociedade de informação

Em relação à ideia de uma *sociedade de informação*, os trabalhos de Daniel Bell e de Alain Touraine são tomados como referência por diversos teóricos sociais. Na obra intitulada “*El advenimiento de la sociedad post-industrial*”, Daniel Bell reflete sobre as mudanças estruturais em curso (nos EUA), sobretudo na esfera económica, que marcaram a transição das *sociedades*

⁷ Na versão de origem “*The Coming of Postindustrial Society*”, publicada em 1973.

industriais para as “sociedades pós-industriais” (Bell, 1986:6), em que destaca a evolução do setor terciário, o conseqüente aumento de serviços, e por acréscimo um impacto no acesso à educação formal. O “capital humano” ou “capacidade técnica” (*op. cit.*:53) enquanto recurso ganha centralidade e a educação assume novos contornos associados à estratificação social e no acesso ao poder. O foco da teoria proposta por Bell suporta-se no “conhecimento teórico”; conhecimento que o autor considera como “princípio axial” da sociedade pós-industrial, ou seja, o autor entende que o conhecimento muda a sua essência ao relacionar-se com a tecnologia, desafiando a sociedade pós-industrial, transformando-a numa “sociedade do conhecimento” (*op. cit.*:11-12). Reestruturam-se, assim, as sociedades que passam a ser conduzidas pelo conhecimento teórico e a informação, entendida esta última como o principal recurso ou tecnologia das sociedades pós-industriais. Encontramos a sistematização da proposta teórica do autor, nas palavras do próprio,

“... a fonte mais importante da mudança estrutural na sociedade – a mudança nos modos de inovação, na relação da ciência com a tecnologia e na política pública, constituem a mudança no carácter do conhecimento: o crescimento exponencial e a especialização da ciência, o surgimento de uma nova tecnologia intelectual, a criação de uma investigação sistemática através de fundos para a investigação e o desenvolvimento e, como ponto crucial, a codificação do conhecimento teórico” (tradução livre, *op. cit.*:28).

Alain Touraine apresenta uma proposta diferente para a emergência do pós-industrialismo, que se baseia nas formas de organização social emergentes nas “sociedades programadas” (Touraine, 1994:290). Para o autor, na sociedade programada “a produção e a difusão maciça dos bens culturais” sucede à produção “dos bens materiais na sociedade industrial” (*ibidem*), provocando uma separação entre o mercado e a comunidade e alterando o papel do Estado na intervenção social. Neste contexto, novas formas de governação e de controlo social emergem com o intuito de “prever e modificar opiniões, atitudes, comportamentos, em modelar a personalidade e a cultura, em entrar directamente no mundo dos ‘valores’, em vez de se limitar ao domínio da utilidade” (*ibidem*). Esta mudança leva à formação de novos conflitos sociais, acentua as desigualdades sociais e movimenta resistências ao poder, centradas na defesa do sujeito, em que se reclama uma certa concepção de liberdade e se procura dar “*formas sociais*” às novas orientações culturais (*op. cit.*:425). Este confronto espelha-se, por exemplo, no debate, ainda muito atual, em torno das finalidades da escola: deverá a escola preparar para o mundo do trabalho ou transmitir normas escolares propriamente ditas ou, ainda, preocupar-se com a personalidade do aluno ou de outros aspetos

da realidade da sala de aula? Efetivamente, para Touraine o que mais caracteriza as sociedades programadas é a centralidade conferida ao sujeito, e o autor apela para a importância da descoberta dos seres humanos e das relações sociais por detrás das técnicas e alerta para

“os confrontos de formas opostas de utilizar a informação e de organizar a comunicação, quer abstractamente, para reforçar os fluxos de informação que são também fluxos de dinheiro e de poder, quer «concretamente», para reforçar o diálogo entre os locutores situados de modo desigual em relações de poder ou de autoridade” (*op. cit.*: 297).

Os contributos de ambos, apesar de analiticamente diferentes, convergem ao considerarem o conhecimento e a informação como agentes de mudança ao nível da estruturação das sociedades. Importa reter destes contributos a dimensão que é conferida à importância das tecnologias de informação (e comunicação) e à informação no contexto da estruturação das sociedades contemporâneas, nomeadamente na esfera económica, que afeta todas as outras esferas sociais, particularmente a da educação.

Com efeito, é sobretudo a partir dos anos 80 que as tecnologias de informação e da comunicação começam a ser consideradas como elementos de reflexão sociológica. A perceção de um novo modelo de sociedade, em que a informação e a informática são protagonistas, contribui para o cimentar de uma “sociedade da informação” (Lyon, 1992) e para a necessidade de perceber os seus impactos, não apenas na esfera económica, contrapondo contributos como os de Alvin Toffler⁸ com a proposta de “uma sociedade da era da informática da *Terceira Vaga*” (Toffler, 1995:13) - na qual a sociedade de informação é “comparada com duas outras grandes transformações, a revolução agrícola e a revolução industrial” (*op. cit.*:17), mas noutras dimensões, nomeadamente políticas e sociais.

O autor David Lyon destaca as consequências da difusão social por meio das tecnologias de informação e comunicação opondo-se às visões sociológicas determinísticas, evolucionistas e demasiado simplificadas. Segundo o autor, o impacto das novas tecnologias faz-se sentir nos diferentes planos, não apenas nos políticos e globais, mas nos culturais, para além de incitar a predominância e crescente dependência de todo o tipo de atividades em relação à microeletrónica, computação, informática, telecomunicações, entre outros sistemas, e de contribuir ainda para a afirmação dos “trabalhadores da informação” (cf. Lyon, 1992:11) e para a possível substituição do homem pelas tecnologias da informação. Desta interação entre o

⁸ Alvin TOFFLER publicou a obra “Terceira Vaga”, em 1980, e tornou-se uma referência para a geração que analisou os fenómenos em torno da *terceira revolução industrial*.

homem, a tecnologia e a sociedade resulta uma “mudança social” que “está indubitavelmente relacionada com a inovação tecnológica; porém, os eventuais desfechos dessa inovação resultarão não de meros ‘impactes tecnológicos’, mas sim de uma subtil e complexa interpenetração entre tecnologia e sociedade” (*op. cit.*: 46), que contribuem para o aumento das desigualdades e conflitos sociais, não só reforçando as desigualdades sociais já existentes mas fomentando novos problemas.

Manuel Castells tomou o ideal da *sociedade de informação* para descrever uma sociedade “na era da informação”⁹ centrada nas tecnologias de informação e comunicação e em que estas se tornam no elemento central de toda a atividade humana. Considera o autor que “a revolução da tecnologia, a reestruturação da economia, e a crítica da cultura, convergiram para uma redefinição histórica das relações de produção, poder e experiência em que se baseia a sociedade” (cf. Castells, 2003:463). Assim, apesar da tecnologia se assumir como elemento principal desta dinâmica, é sobretudo o que esta pode potenciar nas relações entre pessoas e pessoas e organizações que está no cerne da sua reflexão teórica. O novo modelo de sociedade assenta numa combinação entre o conhecimento e a informação em que o progresso se alicerça no saber, no pensamento e na informação, tal como afirma o autor, as sociedades

“organizam o seu sistema produtivo em torno de princípios de maximização da produtividade baseada em conhecimento, através do desenvolvimento de tecnologias da informação, e do preenchimento dos pré-requisitos para a sua utilização (sobretudo recursos humanos e infra-estruturas educacionais)” (cf. Castells, 2005:269).

Na perspetiva do autor, esta revolução digital, em que o alcance do novo sistema económico se torna cada vez mais “global” e a sua organização assume um dispositivo em “forma de rede”, em virtude do papel da *Internet*, traz consequências não apenas para a vida económica e no mundo social, mas na educação.

Face a este cenário, no mundo académico, emergiram novos olhares sobre as mudanças que conduzem à sociedade de informação, informacional ou em rede, colocando o conhecimento como principal elemento de mudança das sociedades atuais. Como acrescenta João Almeida (2003:196), assistia-se à formação de uma nova “dimensão societal” marcada pela difusão e aprofundamento dos saberes sociais, na qual a questão do conhecimento recolocava-se, “passando a definir relações novas com outros processos sociais, políticos,

⁹ Este autor publicou uma trilogia dedicada à análise das profundas mudanças nas sociedades, a vários níveis, na *Era da Informação*. Consultar o estudo de Castells que deu origem à trilogia “A Era da Informação – Economia, Sociedade e Cultura”: *A Sociedade em Rede* (1996), *O Poder da Identidade* (1997) e *O Fim do Milénio* (1998).

económicos, tecnológicos, simbólicos”, para além de propor “um programa de pesquisa e reflexão sobre essas novas relações que se estabelecem”. A *Sociedade do Conhecimento* emerge e a *Sociedade de Informação*, nalguns círculos teóricos e académicos, foi considerada como uma etapa que antecedeu a sua formação.

1.2. Sociedade do conhecimento

Um autor que seguiu essa linha de reflexão foi Nico Stehr. Na sua proposta teórica defende que a sociedade atual pode ser retratada como “sociedade do conhecimento” porque os fundamentos da ordem social que a sustentam baseiam-se no conhecimento científico, conhecimento este que penetra todas as esferas da vida (Stehr, 1994). Para o autor, o conhecimento é um elemento essencial para o desenvolvimento, em particular neste período, em que o aumento sem precedentes de um tipo de conhecimento específico, designado de “conhecimento para a acção”, permite, aproximando-se da proposta teórica de Touraine, a “capacidade para agir dos indivíduos” (*ibidem*). Como afirma o autor,

“As mais importantes qualificações neste mundo do trabalho são naturalmente não apenas as habilidades cognitivas, mas também as competências sociais, como a convicção de poder adaptar-se e transformar-se. Em resumo, uma nova autoconsciência. As pessoas jovens e bem formadas tomam hoje a iniciativa. Elas têm a sensação de poder mover algo” (Stehr, 2007:s/n).

Considera o autor que esta capacidade é paradoxal na medida em que o desenvolvimento em direção à sociedade do conhecimento é simultaneamente o desenvolvimento em direção a uma sociedade frágil, porque não envolve todos os indivíduos simultaneamente, pois quanto maior a capacidade de ação dos sujeitos menor a capacidade de planeamento, repressão e manipulação por parte das entidades administrativas (Stehr, 1994). Para o autor, há outro aspeto particular que caracteriza a sociedade do conhecimento: a forma como influencia diferentes cidades e regiões do mundo é discrepante em virtude da assincronia temporal e espacial dos diferentes desenvolvimentos sociais (Stehr, 2007).

No seguimento da discussão iniciada por Nico Stehr, o sociólogo Perter Jarvis propõe uma discussão sobre a transferência do conhecimento (e informação) sustentada a partir da ideia de que o “conhecimento é, agora, visto como relativo, a sua base racional mudou, os seus modos de transmissão alteraram-se, e tornou-se uma mercadoria negociável” (Jarvis, 2000:33). Tendo por base esta premissa, apresenta o autor quatro mudanças que estão na base da sua permanente reconceptualização.

A primeira está relacionada com a “relatividade” que é conferida atualmente ao conhecimento, ou seja, o conhecimento predominante ou científico num determinado período ou contexto pode mudar, e até mudar muito rapidamente, o que implica um acompanhamento permanente dessas mudanças; em determinadas disciplinas, como a das ciências sociais e da educação de adultos, conseqüentemente, leva ao uso de termos como “aprendizagem” e “informação”, porque a eles está associada uma representação de finitude, ou de produto acabado (cf. Jarvis, 2000), ou, por outras palavras, porque representam designações estanques naqueles contextos.

A segunda mudança está relacionada com a “base racional do conhecimento”, e vai ao encontro dos contributos de Jean-François Lyotard que expusemos anteriormente: nas sociedades contemporâneas a base do conhecimento está a mudar pondo em causa o caráter científico e empírico do conhecimento que caracterizava os modelos anteriores de sociedade; conseqüentemente formam-se afirmações cada vez mais “ideológicas” (Foucault, citado em Jarvis, 2000:34) do que empíricas, a um aumento de narrativas que tentam prescrever modelos de sociedade, a uma legitimação social do conhecimento em função dos critérios de desempenho do sistema social (cf. Lyotard, 1989), e a uma transmissão do conhecimento cada vez mais pragmática que transforma o campo da educação, porque o valor da educação depende do seu impacto na sociedade/organização (cf. Jarvis, 2000).

Uma terceira mudança envolve a “transmissão de conhecimentos”, pois a oralidade e a escrita passaram a concorrer e, em certa medida, a esbater-se, com outras modalidades de transmissão, nomeadamente através da inovação eletrónica e tecnológica; na educação assiste-se, por exemplo a formas de transmissão de conhecimentos a partir de plataformas virtuais, é o caso concreto da Universidade Aberta¹⁰ no nosso país. Contudo, esta discussão é mais profunda, pois de acordo com Robert Boyer é necessário distinguir, em termos teóricos, os mecanismos para a difusão de informação (as tecnologias de informação e comunicação), que representam a infraestrutura de uma economia baseada no conhecimento, e a criação e a utilização do conhecimento (Boyer, 1999). Por outras palavras, o que está em causa são as renovadas possibilidades de codificação do conhecimento e da informação resultantes das “capacidades crescentes de memorização e armazenamento, velocidade, manipulação e interpretação de dados” (tradução livre, Soete, 1999:11). Contudo, são estas novas infraestruturas que permitem a criação das redes de informação que tornam os conhecimentos, dados e informações, muito

¹⁰ O modelo pedagógico de ensino de referência desta instituição universitária é o ensino à distância ou *e-learning/b-learning*.

mais acessíveis do que anteriormente (*ibidem*). Assim, o que efetivamente muda é o crescimento e a partilha, sem paralelo, do *conhecimento codificado*, por oposição ao *conhecimento tácito*¹¹. Este último é baseado sobretudo na experiência e não é facilmente transmissível, o primeiro tem suporte escrito e pode, a partir da revolução operada no domínio das tecnologias da informação e da comunicação, ser cada vez mais partilhado.

A última mudança antecipa a transformação do conhecimento numa “mercadoria negociável”; de acordo com Jarvis (2000:36) a sociedade atual “é movida pelo conhecimento e a informação tornou-se uma mercadoria que pode ser vendida como qualquer outra”, e, em última instância, segundo Lyotard (cf. 1989), o controlo da informação poderá representar uma luta entre os estados-nação, tal como a luta pelo controlo do território representou outrora. Jarvis acrescenta que esta mudança terá um impacto sobretudo nas qualificações, na medida em que estas servem de moeda de troca para o mercado de trabalho, ou seja, se o conhecimento se transforma, também novas qualificações são exigidas, desvalorizando as já obtidas. Outro impacto relacionado com a transformação da educação em mercadoria está associado ao papel das instituições educacionais, nomeadamente as universitárias; tradicionalmente estas emitiam qualificações cujo simbolismo conferia ao “proprietário” o “conhecimento legítimo”, contudo, nas sociedades contemporâneas as instituições universitárias (e outras instituições educacionais) concorrem com outras “organizações comerciais” que se assumem como fornecedoras de conhecimento, consolidando a formação de um “mercado de aprendizagem” (cf. Jarvis, 2000:38-39).

A breve incursão teórica que apresentamos sobre o conhecimento e a informação permite-nos, num primeiro momento, destacar a relevância destes agentes na reestruturação das sociedades contemporâneas e, num segundo momento, apreender o carácter decisivo que preconizam não apenas na esfera económica mas noutras esferas da vida em sociedade, ou seja, o conhecimento e a informação afetam não apenas os sistemas produtivos, mas também as formas culturais das sociedades e a capacidade de ação dos sujeitos. O acesso, cada vez mais desmesurado ao conhecimento, sobretudo difundido pelas novas tecnologias de informação e comunicação, torna o conhecimento num elemento essencial e fundamental nos ritmos de vida atuais.

Caminhamos, assim, para a “formação de uma nova economia, um novo sistema de meios de comunicação, uma nova forma de gestão, tanto nas empresas como nos serviços

¹¹ Michael Polanyi (1891-1976) contribuiu para a distinção deste conceito. Consultar a obra “*The tacit dimension*” publicada em 1966.

públicos, uma nova cultura e, de uma forma incipiente, à emergência de novas formas de instituições políticas e administrativas” (Cardoso, *et al.*, 2005:20).

2. Economias baseadas no conhecimento

Há uma tendência para interpretar as atuais economias como sendo *baseadas no conhecimento*, concretamente os documentos orientadores do Conselho Europeu e da Comissão Europeia referem, desde a Estratégia de Lisboa, que a Europa entrou na “Era do Conhecimento” (CE, 2000). Com efeito, a centralidade conferida ao conhecimento, enquanto recurso económico, as lógicas do capitalismo neoliberal predominantes na Europa e a necessidade urgente deste bloco regional europeu se posicionar na economia global, são os pontos de partida para esta tendência.

Entendemos que este percurso a trilhar na *era do conhecimento* parte de pressupostos demasiado circunscritos, sobretudo se atendermos às principais mudanças previstas; por exemplo, projetam-se mudanças (estruturais e conjunturais) numa dimensão particular da sociedade, concretamente a económica; privilegia-se um tipo determinado de conhecimento, tendencialmente o científico, e, ainda, dá-se ênfase a um dos sentidos do conhecimento: o processo ou o produto.

Na perspetiva de Pires (2005:20), há efetivamente uma tendência para a “introdução de profundas mudanças ao nível da produção, distribuição e organização das actividades de investigação e de produção de conhecimento”. Acrescenta a investigadora que a “produção de novos conhecimentos, a reconstrução/recomposição dos saberes e das competências disponíveis, e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem dos indivíduos são assim perspectivados como elementos chave para o desenvolvimento económico” (*op. cit.*:27).

Contribui igualmente para este debate a investigadora Susana Robertson. Do seu ponto de vista, o que está no centro desta economia baseada no conhecimento é uma forma de pensar a organização económica e o que esta poderá proporcionar em termos de novas formas de produção e de novas formas de gerar valor (Robertson, 2008). Por outras palavras, as economias ocidentalizadas, cada vez mais, irão basear o seu crescimento económico em serviços altamente especializados e de grande valor acrescentado em diferentes áreas do conhecimento, e não na produção de bens. De acordo com Alvin Toffler (1991), o que está em causa é o papel crucial e crescente do conhecimento na produção de riqueza, enquanto capital

intangível, inesgotável e não-exclusivo; como acrescenta o autor, no paradigma atual, é “o conhecimento que guia a economia, não a economia que guia o conhecimento” (*op. cit.*:463).

De acordo com Robertson a formação de uma economia baseada no conhecimento está ancorada na estrutura da Organização Mundial do Comércio (OMC), através da qual os países desenvolvidos têm procurado liberalizar o setor dos serviços a nível mundial de forma a proporcionar novas ofertas na área financeira, dos transportes e, mais recentemente, na área da educação, através da progressiva liberalização da OMC e do Acordo para a Propriedade Intelectual no Comércio. Tais acordos permitem aos países mais desenvolvidos investir bastante do seu poder de negociação e usufruir dos mesmos, propiciando um processo de acumulação de riqueza a longo prazo das economias desenvolvidas (cf. Robertson, 2008).

Como já assinalamos, desde 2000, que a Agenda de Lisboa¹², definiu como objetivo estratégico posicionar a Europa como uma região mais competitiva, desafiando os diversos estados-membros a assumirem uma postura mais agressiva. No que diz respeito à área da educação, a Comissão Europeia entendeu conduzir as propostas políticas e educativas sobretudo a um nível supranacional, interferindo com a autonomia a nível nacional. O desafio lançado causou (e causa) mudanças num duplo sentido: para responder à agenda política económica que reivindica a criação de mais empregos, melhor crescimento, níveis de inovação criativos na economia, os estados-membros veem-se confrontados com a urgência de reformas no mercado de trabalho e na reorganização (e reestruturação) das políticas de educação e formação. Entre outras, uma das mudanças que mais interferiu (e interfere), quer ao nível da governação, quer na sua reorganização, foi a que reestruturou o Ensino Superior, a partir da implementação do Processo de Bolonha e da criação do EEES.

Encontramos evidências da formação de uma agenda ao nível supranacional na área da educação e formação, no Livro Branco “Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva”, de 2001, (CCE, 2002). O relatório acentua a premência da relação entre a sociedade do conhecimento e a “nova economia” e a transição para uma nova era de mundialização das relações e de globalização da informação, sustentada pelo acelerado progresso científico e técnico. No seguimento desta lógica, uma mudança estrutural impõem-se nos sistemas de trabalho e da formação, privilegiando a “produtividade e a “inovação” como fatores de aplicação do conhecimento ao trabalho, exigindo novas qualificações e aptidões, e firmando, de acordo

¹² Ancorado no Conselho de Lisboa em 2000, o termo “Agenda de Lisboa” foi uma forma de descrever os objetivos prioritários da União europeia para o período de 2000-2010.

com a visão de Peter Drucker, a afirmação do “trabalhador do conhecimento”, que detém o conhecimento e, conseqüentemente, o domínio dos instrumentos e meios de produção, transportando-os, para onde se deslocar, contrariando, esta reestruturação, as teorias económicas clássicas de produção (Drucker, 1993). Esta discussão transportar-nos-ia para as transformações que têm ocorrido nos sistemas de trabalho e nas organizações, contudo, não se aprofundará essa questão nesta investigação. No entanto, temos em consideração que as mudanças que têm ocorrido no contexto económico, tecnológico e social denunciam uma “evolução das formas tradicionais de organização do trabalho (*tayloristas* e *fordistas*) para modelos mais orgânicos e flexíveis”, (cf. Pires, 2005:32), provocando “uma mudança profunda ao nível das competências dos sujeitos (saberes mais complexos, mais abstractos, mais globalizantes e transferíveis)” e potenciando a “emergência do conceito de competência e [...] [a] sua generalização” (*ibidem*).

Na senda destas novas dinâmicas, contribuem para a discussão em torno dos principais desafios com que se confrontam as economias baseadas no conhecimento, os processos inerentes aos recursos humanos (sujeitos/atores). O sociólogo Peter Jarvis sugere, a este propósito, que deveríamos tratar as sociedades atuais por “sociedades humanísticas”, uma vez que o conhecimento pertence, é gerado e é melhorado pelas pessoas/indivíduos (cf. Jarvis, 2007). Perante este quadro, emerge um novo paradigma nas organizações que interpela a “natureza das qualificações” e introduz “uma evolução ao nível das competências dos indivíduos”, determinando “a exigência de competências pessoais (esferas socio-afetiva e cognitiva), e uma maior integração dos conhecimentos formais (adquiridos nos sistemas de educação/formação) e dos conhecimentos informais (adquiridos em contextos de vida ou de trabalho)” (cf. Pires, 2005:42-43).

Do ponto de vista das ciências económicas, uma primeira abordagem centrada nas potencialidades dos recursos humanos surgiu com a teoria do capital humano (ver capítulo 1, título 2.), em meados de 1960. Este modelo, de acordo com Becker (1993), propunha uma relação entre educação e crescimento económico e uma analogia entre educação e investimento, na medida em que quanto maior fosse o investimento que o sujeito fizesse na sua educação, mais elevado seria o seu salário no futuro. A partir desta teoria, a “educação deixa de ser percebida como um bem de consumo para ser vista como investimento, o que lhe dá grande legitimidade como objecto de estudo, e consolida, em larga medida, o campo da sociologia da educação” (Ferreira, 2006:7). Com efeito, é no quadro da sociologia da educação que uma

massa crítica de sociólogos, após a década de 60, se debruça sobre a problemática da escola: por um lado, questiona-se o seu papel na transformação e melhoria da sociedade, assim como a sua ação para o desenvolvimento económico e social e, por outro lado, denuncia-se a sua ação “como um mecanismo importante para a reprodução das desigualdades sociais” (*op. cit.*:10). Neste quadro, Pierre Bourdieu (1930-2002), em colaboração com outros sociólogos, faz eco da afirmação da “educação como local de exercício do poder ao serviço dos grupos sociais que dominam no conjunto da sociedade” (*ibidem*), denunciando a ação pedagógica como violência simbólica, amplamente discutida a partir da publicação “A Reprodução. Elementos para uma teoria do Sistema de Ensino”, por Bourdieu & Passeron, em 1979.

Para Vasconcellos (2002), os contributos de Pierre Bourdieu permitiram edificar um novo olhar sobre a prática sociológica, na medida em que revelaram uma nova forma de apreender o social e desvendaram novos mecanismos de construção da sociedade. Uma das críticas mais recentes que Pierre Bourdieu apresentou está relacionada com a hegemonia da ciência económica¹³, na medida em que esta tende a dominar as estruturas da sociedade atual; crítica partilhada por diversos sociólogos, como temos vindo a assinalar desde o primeiro capítulo. A tendência para as ciências económicas, a partir da difusão da teoria do capital humano, não atenderem aos fatores e às condições sociais que fomentam a igualdade de oportunidades e o acesso aos recursos educativos, nomeadamente recursos tecnológicos e redes sociais, surgem como as principais críticas dessa hegemonia. A propósito desta última condição relacionada com a revolução tecnológica, Castells acrescenta que “o acesso não constitui uma solução em si mesma para evitar a info-exclusão, embora seja um requisito prévio para superar a desigualdade numa sociedade cujas funções principais e cujos grupos sociais dominantes estão cada vez mais organizados em torno da Internet” (Castells, 2007:288). Assistimos, assim, a uma hegemonia económica, que apela para a formação de uma *sociedade do conhecimento*, que não questiona as desigualdades estruturais, sociais e emergentes, limita-se apenas à defesa das liberdades fundamentais e da igualdade jurídica e política-formal e “evacua da discussão as diferenciadas condições que permitem justamente um diferente grau de aceso e controlo sobre os recursos” (Silva, 2007:108).

¹³ Consultar a obra “*Les structures sociales de l'économie*” de Pierre Bourdieu, publicada em 2000.

3. A educação nas economias baseadas no conhecimento

Na perspectiva de Pires (2005:28), na “base da economia do conhecimento encontra-se a capacidade de aprendizagem dos indivíduos, das organizações, do mundo do trabalho, da esfera política, e da sociedade em geral”. Com efeito, o debate crescente em torno do papel da economia e da educação (e formação), veiculado sobretudo pelos modelos económicos, expõe um discurso centrado em torno da ação dos recursos humanos e da educação no desenvolvimento das economias, consolidando a ideia de que vivemos atualmente em *economias baseadas no conhecimento*.

Segundo Pires (2005:23), esta discussão extravasa largamente o papel da escola, pois em curso está a formação de um “novo conceito de educação e de formação”, no qual

“o processo educativo ultrapassa largamente os limites institucionais da escola, por um lado em termos de duração, por outro em termos de espaço. A multiplicidade das fontes de informação e de conhecimento promovem processos de aprendizagem em diferentes tempos e contextos, para além dos formais. Para além da actividade profissional, desenvolvida em contexto de trabalho, reconhece-se cada vez mais a componente formativa implícita em actividades que não são intencionalmente organizadas nem estruturadas para a aprendizagem, tais como as actividades de lazer, e as situações da vida do quotidiano” (*ibidem*).

Nesta sociedade da economia baseada no conhecimento, o conhecimento assume-se como recurso principal, “colocando-se o enfoque na sua criação, disseminação e utilização” (*op. cit.*:31). Neste contexto, urge reajustar as políticas estruturais de educação, formação e trabalho para o desenvolvimento e o crescimento económico e, em última instância, para assegurar a coesão social. A Escola, instrumento ideológico do sistema capitalista, alvo de acesas discussões quanto aos seus papéis, como já assinalámos anteriormente (Afonso 2001a; 2001b; Alves & Canário, 2004; Barroso, 2006; Bourdieu & Passeron, 1979; Candeias, 2005; Canário, 2005a; Teodoro, 2005), tem sido vista como uma instituição que exerce um papel basilar para a reprodução da ordem social; conseqüentemente, perante uma sociedade dominada pela *informação* e pelo *conhecimento*, vê-se confrontada com novos desafios. Na perspectiva de Nóvoa (2006), dentro dos muitos desafios da Escola no mundo contemporâneo, há dois desafios essenciais,

“... a necessidade de construir um outro ‘modelo de Escola’. Continuamos fechados num modelo de Escola inventado no final do século XIX e que já não serve para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo: escolas voltadas para dentro de quatro muros, currículos rígidos, professores fechados no interior das salas de aula, horários escolares desajustados, organização tradicional das turmas e dos ciclos de ensino, etc. etc., (...) é necessário repensar os modos de organização do trabalho escolar, desde a estrutura física das escolas até à lógica curricular das disciplinas e dos

programas, (...) Em segundo lugar, a importância de nunca renunciar ao conhecimento e à cultura. Quando se fala de 'educação permanente' (e, pior ainda, de 'educação e formação ao longo da vida'), há, por vezes, uma tendência para valorizar certas competências técnicas ou instrumentais em detrimento do conhecimento, da ciência e da cultura. Fala-se do 'aprender a aprender', das capacidades de actualização e de procura autónoma do saber, das competências informáticas e outras. Tudo isto é verdade e deve ser tido em conta. Mas estas aprendizagens se fazem no 'vazio'. Por isso, não nos devemos vergar às modas instrumentais e temos de manter uma grande atenção aos conhecimentos e às disciplinas que formam os nossos alunos" (2006:113-114).

Desvinculando-se dos desafios propostos por Nóvoa (2006), de acordo com Robertson (2008:2) assistimos à formação de uma "agenda modernizadora [que] procura ao mesmo tempo actualizar a gestão das escolas, associando o ensino aos fundamentos da economia globalizada". Acrescenta Robertson (2008), que para se atingir esse fim, em curso está uma certa apropriação dos contributos de Ivan Illich, apresentados na década 70, em relação à modernização da escola – no sentido de promover a igualdade de oportunidades e a democracia – projetada, contudo, no "quadro de uma outra racionalidade pedagógica" (Afonso, 2001c:29). Baseados nesses princípios, os atuais economistas e decisores políticos estão empenhados em construir um novo tipo de economia, não tanto preocupados com a igualdade de oportunidades mas antes "em criar as condições para que os indivíduos participem na produção de uma economia baseada no conhecimento e desempenhem o seu papel individual nesse processo" (*op. cit.*:3).

3.1. Contributos de Illich e Freire na educação atual

Como já assinalamos, as discussões sobre mudanças nos sistemas educacionais sentiram-se sobretudo a partir dos anos 60, ainda antes do surgimento da era da informação e do conhecimento. Os autores Ivan Illich e Paulo Freire contribuíram à época com as suas propostas teóricas, enquadradas numa corrente crítica e emancipatória. Ivan Illich (1926-2002) nos anos 70 contribuiu de uma forma radical, segundo os críticos, para a discussão que problematizava o papel da escola. Rui Canário (Canário & Pombo, 2005) defende que ele antecipou com grande lucidez os problemas com que nos defrontamos hoje nos sistemas escolares e na educação em geral; por exemplo, o conceito de *contraprodutividade*⁴ apresentado por Illich e muito criticado à época está confirmado pelos factos; hoje,

"os sistemas escolares são contra-produtivos. Fabricam uma infância anormal, fabricam problemas de aprendizagem, fabricam desfuncionalidades, subordinam a educação à produtividade e àquilo que ele critica em termos de desenvolvimento. Illich pensa globalmente a educação, tendo como

⁴ Consultar a obra de Ivan Illich "Sociedade sem escolas" (1979).

referência uma outra sociedade baseada naquilo que ele chama a convivialidade, ou convivencialidade, e que é uma outra referência” (Canário & Pombo, 2005:3).

Ainda na perspectiva de Canário, perante a atual crise da escola, os contributos de Illich poderão ser uma mais-valia, na medida em que este autor defendia “as potencialidades, a importância da autoformação, das situações educativas não-formais, da relação muito directa entre a socialização e a aprendizagem, a valorização daquilo que as pessoas sabem como ponto de partida para construírem a sua autonomia, tudo contrário àquilo que a escola faz” (*ibidem*).

Paulo Freire (1921-1997) tinha um pensamento diferente de Illich porque, e ao contrário deste, “tem um pensamento construído sem pôr em causa os princípios que norteiam todo o pensamento da modernidade: a crença absoluta no papel da escola, no progresso, numa certa ideia de ciência, numa certa ideia normativa da mudança social, a ideia do Estado, do progresso” (*op. cit.:2*); Paulo Freire situa-se na sua discussão teórica “dentro dos limites do escolar, não critica o escolar nem o que lhe está agregado: o papel do Estado, o papel que a escola e a escolarização têm, de acordo com uma certa ideia de progresso” (*ibidem*).

Segundo Canário, os dois têm em comum o reconhecimento de que todo o ser humano é capaz de construir a aventura intelectual, sendo esse o distintivo da humanidade, a capacidade de criar, pôr perguntas, ser curioso; e isto é comum a todos os indivíduos independentemente da sua origem ou capital cultural acumulado e isso permite ainda uma reversibilidade de papéis educativos entre as pessoas. Paulo Freire critica a escola tradicional precisamente por não permitir esta reversibilidade, critica o que ele designa de educação bancária – uma forma de educação em que o professor, considerado único detentor do capital *Saber* (cultura), transmite-o (deposita-o) mecanicamente ao educando que o recebe acriticamente assumindo não ser detentor de cultura (Freire, 2008).

Mais na literatura académica do que nas práticas educativas encontramos referências às sugestões de reforma nos sistemas educativos e na educação em geral propostos por Illich e Freire. Amiúde as agendas políticas educativas servem-se de determinados conceitos chave ou reflexões, embora revestidos de uma nova roupagem. Uma leitura que pode justificar, em parte, a pouca visibilidade, à época, dos contributos destes dois autores poderá estar relacionada com os agentes estruturantes das sociedades atuais: a dinâmica entre a informação e o conhecimento (à época, a ausência de suporte tecnológico - ou ausência do processo desencadeado pelo conhecimento codificado); contrariamente ao que assistimos hoje, as tecnologias de informação e comunicação suportam e acentuam as mudanças sociais.

Paradoxalmente, as tecnologias de informação e comunicação ainda estão condicionadas pelas limitações das instituições em entender as novas tecnologias como mecanismos de inovação e criatividade. A articulação das instituições escolares face aos desafios das economias baseadas no conhecimento exige que se repense a escola, os currículos, o aluno, os professores e, sobretudo, a educação (*lifelong learning* e *lifewide*), condições para uma verdadeira sociedade do conhecimento, neste caso, *sociedade da aprendizagem*. Encontramos nas palavras de Gadotti os fundamentos para se continuar a ter em conta o pensamento de Freire na educação de hoje:

“A escola e o sistema educacional encontram-se hoje frente a novos e grandes desafios diante da generalização da informação na sociedade do conhecimento e da aprendizagem. As cidades tornam-se educadoras, multiplicando os seus espaços de formação. A escola, nesse contexto de impregnação do conhecimento, não pode ser mais um espaço, entre outros, de formação. Precisa de ser um espaço organizador dos múltiplos espaços de formação, exercendo uma função mais formativa e menos informativa. A sua vocação hoje é muito mais a de gestora do conhecimento social do que a leccionadora” (Prefácio de Gadotti em Cortesão, 2001:17).

Neste cenário, que papéis cabem à escola e à educação e formação? Uma leitura das abordagens teóricas de Pierre Bourdieu confronta-nos com uma instituição escolar que não consegue esbater as desigualdades sociais, para além de reproduzir essas mesmas desigualdades. Por outro lado, novas abordagens desafiam a função da escola, apelando para que no seu interior, a partir sobretudo do conhecimento dos professores, se alicercem novas bases fundamentais para a transformação da sociedade e dos indivíduos, como propõe Almeida (2005:154),

“na dialéctica apontada por Bourdieu, compreende-se que o *habitus* do agente social é o produto das relações objectivas. Porém, esse agente social age dentro do *campo*, modificando-o. Assim, compreendendo a escola como um *campo*, com autonomia relativa em relação aos outros *campos* sociais, o professor que tem seu *habitus* formado pelas estruturas objectivas desses *campos* sociais, como agente dentro do *campo* escolar, pode interferir mudando o jogo e o funcionamento do *campo*”.

Outro desafio que rompe com o paradigma tradicional da função da escola, é veiculado pelo papel que representa a educação fora da escola¹⁵ (educação não formal e educação

¹⁵ Esclaremos neste ponto de discussão o que distingue os três modos de educação mais comuns:

- Na educação formal cabe o sistema educativo altamente institucionalizado, cronologicamente graduado, hierarquicamente estruturado, desde os primeiros anos da escola primária até aos últimos anos da universidade. Em Portugal, esta ideia é consubstanciada pelo Artigo 73º, do Capítulo III, da Constituição da República Portuguesa que consagra: “Todos têm direito à educação [...]” e “o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da

informal). As abordagens de Pierre Bourdieu não se centram nesta questão, a educação na sua perspectiva é delegada às instituições escolares e à família, em que a escola determina o sucesso (ou insucesso) das trajetórias sociais dos seus alunos. Contudo, as propostas que defendem o alargamento do espaço conceptual da educação (*lifewide*) manifestam-se, sugerindo que podemos contribuir para uma nova forma de intervenção na construção das trajetórias dos indivíduos e desenvolver um processo educativo menos permeável às desigualdades sociais de classe (de origem) e aos processos de reprodução social do sistema escolar. Neste sentido, valorizar-se-ia todo o conjunto de *capital* cultural incorporado e, em última instância, institucionalizar-se-iam esses novos modos/formas de educação.

Caminhamos, assim, para uma “sociedade da aprendizagem”, onde a vida é um processo contínuo de aprendizagem, no qual a educação tradicional mais não é do que a primeira etapa de um longo percurso que nunca termina” (Osório, 2005:34). Neste quadro, surgem novos espaços e novos contextos de socialização que dão forma à educação permanente e ao longo da vida e os conceitos de igualdade de oportunidades (e de justiça social) adquirem novos sentidos.

Noutra perspectiva de análise, a democratização no acesso à informação, a utilização dessa informação, e sobretudo, a apropriação dessa informação, traduzida em conhecimento, transformaram-se em condições de vida na *sociedade da aprendizagem*. Por conseguinte, novas discussões e reflexões surgem, dado que estes processos e dinâmicas poderão (re)definir a construção de trajetórias profissionais e sociais, para além de se afiguram como *pré-requisitos* para se saber fazer as escolhas mais adequadas na complexidade e diversidade das ofertas possíveis nas sociedades da informação e do conhecimento.

personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva”.

- Ander-Egg (1999) define a educação não formal, ou educação extraescolar, como aquela que se dirige a pessoas de todas as idades, escolarizadas ou não, através de uma intervenção educativa fora das instituições educacionais institucionalizadas. Na educação não formal não existe a intenção de obtenção de um reconhecimento oficial. No entanto, para o autor Alan Rogers (2004) há pelo menos duas formas de perspetivar o que constitui a educação não formal. Por um lado, a crescente diversidade da educação formal, não deixa claro o que está e o que não está incluído na rubrica da educação formal. Por outro lado, o conceito de educação não formal abrange atualmente uma grande variedade de programas educacionais. Num extremo, situa-se o modelo flexível de escolaridade, através de subsistemas de ensino para crianças, jovens e adultos. No outro extremo, estão programas educacionais que implicam uma participação ativa e que vão ao encontro das necessidades de cada grupo ou comunidade. Perante este cenário o autor interroga-se: onde começa a educação formal e a educação não formal? A maioria dos programas educativos vai obviamente estar entre esses dois conceitos. Para Pinto (2007:13) “reconhecer a educação não formal numa perspetiva social, educativa e política, significa possibilitar o enquadramento numa estratégia e numa política educativa determinadas, das práticas, dos atores e dos processos já existentes, valorizando e potenciando o que lhe é específico e complementar ao sistema educativo formal.”
- A educação informal é entendida como um processo que dura toda a vida, no sentido em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de compreensão através das experiências diárias e da sua relação com o meio ambiente.

4. Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida

A informação e o conhecimento tornaram-se dimensões cada vez mais estruturantes nas sociedades contemporâneas, conferindo uma intensidade e um ritmo acelerado aos processos de transformação social. De igual forma, estas mudanças conferem novos sentidos ao papel dos indivíduos, particularmente à população adulta, levando-os a tomarem uma atitude permanente com a educação ou com processos de aprendizagem, para conseguirem acompanhar as transformações com que se deparam.

Na sequência desta transição paradigmática, os conceitos de *educação ao longo da vida* e *formação/aprendizagem ao longo da vida* adquiriram forma e tornaram-se uma referência nas práticas discursivas contemporâneas. Uma primeira abordagem sobre as precedências destes conceitos remete-nos para a década de 1970 e, de acordo com Lima (2007), para o Relatório da UNESCO coordenado por Edgar Faure, em 1972, que põe em evidência os conceitos-chave de “educação permanente” e de “cidade educativa”. “Ideias mestras” para uma educação ao longo da vida e para as políticas educativas futuras da época, face às mudanças sociais que ocorriam e que punham em causa a educação e o papel das respetivas instituições (cf. Lima, 2007:13).

Com efeito, a ideia de uma educação ao longo da vida, “enquanto *continuum* que compreende a educação de crianças, jovens e adultos” (*ibidem*), já se tinha instaurado no pós II Guerra Mundial, em certos países, numa ótica de provisão pública da educação e de igualdade de oportunidades, em que “a transformação social através do exercício de uma cidadania activa e crítica” já era considerada basilar, ou seja, o ideal da autonomia dos indivíduos já ocupava a centralidade das políticas públicas (*op. cit.*:14).

Em torno das políticas e práticas educativas que hoje respondem aos ideais de formação e aprendizagem ao longo da vida existe uma discussão que envolve a matriz desses projetos educativos. Por um lado, regista-se uma dimensão mais humanista e crítica, articulada com as conceptualizações de *educação de adultos*, envolta nos ideais da *psicologia humanista*, da *andragogia* e da *pedagogia crítica*, ou em “projectos de filiação crítica e emancipatória” (*ibidem*), destacando-se os contributos de investigadores, tais como: Malcom Knowles (1913-1997), Carl Rogers (1902-1987), Maslow (1908-1970), Jürgen Habermas (1929-), e ainda os contributos de Ivan Illich (1926-2002) e Paulo Freire (1921-1997), como já assinalámos e discutimos. Por outro lado, enquadrados em “projectos educativos de matriz «radicalmente realista» e funcionalista” (*ibidem*), encontra-se uma dimensão mais economicista da educação, da formação e da aprendizagem, baseada no pragmatismo, sustentada na corrente progressista, orientada para a

“adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global” (*ibidem*), destacando-se os contributos de investigadores, como por exemplo, Eduard Lindeman (1895-1953), Jack Mezirow (1923-) e Peter Jarvis (1937-).

Ainda há a destacar o contributo de John Dewey (1859-1952); na perspetiva de Paraskeva (2008:26), Dewey

“ultrapassa as fronteiras de qualquer rótulo. Procurar inseri-lo em qualquer movimento suscita, por conseguinte, sérios problemas. Há alturas em que as suas ideias parecem enquadrar-se no pensamento de um social-democrata; outras há em que parecem ser mais identificáveis com postulados liberais. Há ainda ocasiões em que parecem inserir-se numa esfera de posições mais radicais”.

No entanto, há um consenso generalizado, tal como afirma Pires (2005:113-114), em reconhecer que os seus contributos fomentaram “a introdução de uma nova linha de pensamento – a educação progressista – e de importantes princípios educativos que vieram a influenciar de forma decisiva o pensamento educativo”, destacando-se especialmente o “seu contributo para a definição do conceito de aprendizagem experiencial e para a valorização do pensamento reflexivo” (*ibidem*).

Outros contributos teóricos, como os propostos por Licínio Lima, destacam o envolvimento das dimensões e teorias acima mencionadas nas políticas e práticas educativas atuais, dando forma a projetos educativos híbridos (cf. Lima, 2007).

4.1. Contributos de abordagens de cariz humanista e crítica na formação da Educação Permanente

Os conceitos atuais em torno da *educação e formação/aprendizagem ao longo da vida*, através de um olhar assente numa perspetiva mais humanista e crítica, não se podem dissociar do conceito de *educação de adultos* nem do conceito de *educação permanente*, fundamentados estes últimos pela UNESCO. Foi sobretudo a partir da década de 60, até ao início da década de 90, que esta agência cimentou um discurso baseado no desenvolvimento sustentado, consolidando uma “agenda de libertação e *empowerment* através da educação, quer científica, quer cultural” (Finger & Asún, 2003:29), articulada com as três linhas de pensamento de outras escolas ligadas a esta área, o Humanismo, o Pragmatismo e o Marxismo, no sentido de pôr a educação ao serviço do desenvolvimento.

Numa dimensão conceptual, a UNESCO situa-se no *humanismo científico* por influência, em grande parte, do seu primeiro diretor-geral Julian Huxley que apresentou desta forma o trabalho a desenvolver pela instituição:

“A UNESCO, (...) tem de trabalhar no contexto do que designei por Humanismo Científico, baseado nos factos estabelecidos de adaptação e avanço biológico, produzidos por selecção darwiniana, mantidos na esfera humana por pressões psicossociais, e conduzindo a um certo tipo de avanço, até mesmo progresso, com crescente controlo humano e conservação da Natureza e das forças naturais. No que respeita à UNESCO, o processo deveria ser orientado por ideias humanistas e intercâmbio cultural” (Huxley, 1973 citado por Finger & Asún, 2003:30).

É na década de 70, imbuída nesta corrente e a par com a emergência de novos sentidos para a educação, que a afirmação do conceito de *educação permanente* atribui à UNESCO protagonismo na arena política. Com a educação permanente pretende-se cimentar “um processo de crescimento global, integrando os conceitos de educação escolar e de educação de adultos, o qual se exerce ao longo da vida e em todos os lugares em que ela decorre” (Barbosa, 2004:89). Este conceito historicamente está relacionado com a Conferência Geral da UNESCO em Nairobi no Quénia em 1976, assim como a expressão “educação de adultos”, entendida esta como um “sub-conjunto integrado num projecto global de educação permanente” (UNESCO, s/d:4) e “como preparação permanente da população activa para uma consciente valorização pessoal e para uma participação activa na sociedade a que pertencem” (Silva e Tieman, citados em Barbosa, 2004:89). Com efeito, esta perspetiva da educação permanente

“é concebida para responder aos problemas levantados pelas rápidas mudanças tecnológicas, económicas e sociais da sociedade contemporânea, pela complexidade dos papéis pessoais e sociais que cada pessoa é chamada a desempenhar e para oferecer maior igualdade de oportunidades educativas” (Lima *et al*, 1988:237-238).

Na senda das preocupações com a educação de adultos, nomeadamente a alfabetização e o desenvolvimento económico, protagoniza, esta agência das Nações Unidas, cinco Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFINTEA). A Conferência de Elsinor (1949) apelou para um entendimento e cooperação internacional no âmbito da educação em geral e da educação de adultos em particular. A Conferência de Montreal (1960), centrada no papel da educação de adultos num mundo em transformação, moldou o que viria a constituir-se como *educação permanente*. Na Conferência de Tóquio (1972), discutiu-se a funcionalidade que deve desempenhar a educação de adultos, no sentido desta assumir um papel ativo e regulador no desenvolvimento. A Conferência de Paris (1985), na qual Portugal participou pela primeira

vez, centrou-se no *direito a aprender*, entendido este como um dos maiores contributos para a resolução dos problemas da humanidade, para além de nessa Conferência se propor o alargamento dos âmbitos da educação de adultos, nomeadamente a dimensão profissionalizante. Na Conferência de Hamburgo (1997) propõe-se um novo desafio para a educação (e formação) de adultos, face às rápidas mudanças que afetam a sociedade e o mundo, representando esta Conferência uma mudança nas orientações políticas em relação à educação de adultos. Recentemente, em dezembro de 2009, teve lugar a CONFITEA VI em Belém do Pará; nessa Conferência sublinhou-se que a *aprendizagem ao longo da vida* constitui “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (UNESCO, 2010:6)

Nas diferentes Conferências, a UNESCO procurou privilegiar a dimensão humanista da educação, contudo, a tensão com uma dimensão mais pragmática, permite distinguir marcas destas duas correntes nos discursos que estruturam as referidas Conferências, consubstanciando a dimensão híbrida avançada anteriormente por Lima (2007). Por outro lado, aceita-se que o discurso teórico em torno da educação, difundido pela UNESCO até à CONFITEA V, assenta, historicamente, numa visão humanista e crítica articulada com ideais marxistas, desafiando a agência a mobilizar um conceito de política de educação global. A partir dessa Conferência entende-se que o discurso teórico mudou, provocando uma viragem nas práticas e na ação política em relação aos sistemas e práticas educacionais, como afirma Barbosa (2004:108) se “a nível de princípios, encontramos confluências com a Teoria Crítica, a UNESCO, enquanto organismo internacional, acaba por estar sujeita à tecnocracia e ao funcionalismo”.

Como já assinalamos, o papel assumido por esta agência teve impactos a nível mundial, assim, para além das Conferências que protagonizou, a UNESCO consolidou a sua afirmação no panorama mundial com os contributos de trabalhos de diferentes autores, como por exemplo, Paul Lengrand (1970), Edgar Faure (1972) e Jacques Delors (1996). Os fundamentos que sustentavam os documentos produzidos por estes autores visavam a criação de “uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender” (Finger & Asún, 2003:30).

A perspetiva humanista de Lengrand, autor do documento “*Introduction à L'éducation Permanente*” (1970), defende uma educação permanente que ajuste e articule a formação ao indivíduo, tendo em conta a sociedade em que o mesmo se insere e que potencie a continuidade

do seu desenvolvimento e conhecimento, perante as transformações e mudanças a que está sujeito. Os programas e instrumentos de educação devem ser articulados entre as necessidades e a formação geral, o ensino da profissão, a expressão cultural com, e para as quais, cada indivíduo se realiza e se completa. Nas palavras do autor, a educação permanente reveste-se de um sentido próprio de forma a “fazer da educação um instrumento de vida, alimentado pela contribuição da vida, e que prepare os homens para enfrentarem com êxito as tarefas e responsabilidades da sua existência.” (Lengrand, 1970:94)

No Relatório “*Apprende à être*” (1972), resultado dos trabalhos da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, a ideia da educação permanente é apresentada no âmbito de uma nova abordagem humanista, acentuando os contributos de uma ação educativa, quer humanista-científica, quer tecnológica. Nesse sentido, a educação é entendida como um processo inerente ao desenvolvimento do ser humano, alargado a todos os contextos de vida social e profissional e a todas as idades da vida. Os contextos não-formais complementam e articulam-se com os formais, numa espiral que entende a educação como um processo educativo global e permanente. A educação permanente configura-se numa nova forma de entender a educação. É uma abordagem que questiona as raízes do sistema educativo, integra e articula todas as estruturas e passos da educação, considera e reconhece a educação formal mas também a educação não formal e informal, salienta a importância de uma educação contínua ao longo de toda a vida e de acordo com as necessidades de cada etapa e idade, ou seja, entende a educação no seu todo: escolar, não escolar e extraescolar, no sentido de potenciar quer a adaptação do indivíduo à sociedade, quer a sua capacidade em transformá-la (Faure *et al.*, 1972).

O Relatório dirigido por Jacques Delors para a UNESCO em 1996, “Educação – Um tesouro a descobrir”, pretende, de algum modo, apelar para uma *educação ao longo de toda a vida*, ainda num sentido humanista, definindo-a como a chave para as sociedades do século XXI. Estas poderão ser concebidas como *sociedades educativas*, pois nelas todos os contextos podem ser de aprendizagem, esbatendo-se a “distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente” (Delors *et al.*, 1996:101). Nesse sentido, a educação tem de abarcar a diversidade de saberes e *competências* requeridas pelas mudanças estruturais e sociais das sociedades, sobretudo em virtude da afirmação das tecnologias de informação e comunicação, ou seja, o desenvolvimento tecnológico implica repensar o lugar e a função dos sistemas educativos e, por conseguinte, na perspetiva de uma educação ao longo de toda a vida. Desta forma, aponta como

principal consequência da *sociedade do conhecimento* a necessidade de uma educação reconceptualizada e organizada em torno de quatro pilares do conhecimento e da formação contínua: *aprender a conhecer* (adquirir os instrumentos de compreensão), *aprender a fazer* (para poder agir sobre o meio envolvente), *aprender a viver juntos* e *aprender a ser* (de modo a participar e cooperar com os outros em todas as atividades da vida humana).

Numa perspetiva global, podemos afirmar que a UNESCO concebeu a educação permanente como um “movimento institucional, um projecto político-institucional, e talvez como um discurso sobre a mudança social, mas nunca como uma pedagogia” (Finger & Asún, 2003:30-31). Neste sentido, a UNESCO pretendia com a educação permanente criar uma sociedade em que se aprende em qualquer idade e responder a determinadas preocupações emergentes, associadas ao desenvolvimento das sociedades e às consequentes mudanças sociais. Enquanto projeto político, a educação permanente foi convocada para oferecer mais educação aos indivíduos e para responder a quatro desafios, no sentido de humanizar o desenvolvimento: assegurar a continuidade cultural numa sociedade em desenvolvimento, envolver a população na ciência e tecnologia não apenas para as compreender mas para poder agir sobre elas, integrar de forma congruente o eclodir de uma *sociedade de informação* e, ainda, tornar os indivíduos, e sobretudo os países, membros ativos na intervenção política e atores de mudança e de desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento, a educação permanente é um projeto mais vasto do que a educação tradicional, pois é pensada para todos, ou seja, deve ser declarada como um direito universal básico, e é baseada em *aprendizagens* formais, informais e não formais, em que a vida é geradora de situações educativas. A sua abordagem dinâmica e flexível valoriza metodologias, técnicas e conteúdos diversificados onde o processo de aprendizagem é mais valorizado do que o conteúdo disciplinar, ou seja, o ideal de *aprender a aprender* é mais importante. Pretende ainda a educação permanente melhorar a qualidade de vida, humanizando o desenvolvimento e fazer deste projeto educativo um movimento social que derruba o *statu quo* (*op. cit.*:32-33).

Segundo Finger & Asún, a educação permanente é suscetível de críticas quanto a algumas das suas dimensões: i) a ideia utópica de um desenvolvimento alicerçado na ciência e tecnologia, potenciando uma evolução forte e positiva das sociedades modernas; ii) o discurso de uma educação permanente que colide com as práticas educacionais, na medida em que converte as experiências não formais em formais, institucionalizando-as, contrariando outras perspetivas, como por exemplo a de Ivan Illich, e cimentando o que este autor considera como

educação contraprodutiva; iii) a fragilidade do discurso político-institucional quanto à epistemologia e pedagogia, pois os seus fundamentos baseiam-se em pressupostos ideológicos ocidentais, numa narrativa que confunde aprendizagem e educação, assim como aprendizagem coletiva e individual (*op. cit.*:33-34).

Com efeito, apesar dos ideais da educação permanente terem tido uma abrangência e impacto significativo, sobretudo em termos de discursos teóricos, de acordo com Rui Canário no campo das práticas educativas, ficaram aquém do seu objetivo, enquanto princípio reorganizador de toda a atividade educativa. Aponta este investigador três efeitos que consolidaram essa tendência: a redução da educação permanente ao “período da educação post escolar”, contribuindo esta limitação para que o conceito de educação permanente fosse utilizado repetidamente como sinónimo de educação de adultos; o confluir da formação permanente à extensão da forma escolar, dando lugar à perpetuidade da escola; e a valorização dos saberes adquiridos pela via escolar em detrimento dos saberes experienciais, contrariando o conceito de “aprender a ser” que é basilar nos ideais da educação permanente. Estes efeitos firmaram a “expansão quantitativa e o alargamento a todas as esferas da vida social das actividades de educação deliberada, com base na continuidade e reforço de uma lógica escolarizada”. (cf. Canário, 2000:88-89)

4.2. Contributos da dimensão pragmática e progressista na educação e formação/aprendizagem ao longo da vida

Em relação à abordagem atual da *educação e formação/aprendizagem ao longo da vida*, para além de ser caracterizada pela “sua emergência secundária ou algo periférica” (Lima, 2003:130), é consensual que a sua matriz reside nas transformações que ocorreram nas sociedades, na crise do papel do Estado-Providência e no apelo à formação e educação para a economia de mercado e competitividade. Esta transição do conceito de educação é consentânea com a transição das sociedades modernas para o projeto da pós-modernidade, bem como com a afirmação das economias baseadas no conhecimento. Assim, no cenário da pós-modernidade somos confrontados com a *Aprendizagem ao Longo da Vida*, ou com uma “nova ordem educacional” (cf. Field, 2006), em consequência da nova ordem mundial económica em que a informação e o conhecimento são considerados agentes do desenvolvimento económico.

Esta nova abordagem da educação não tem a mesma dimensão que o projeto de Educação Permanente. Emergiu sobretudo a partir da década de 80, num momento de

enfraquecimento da UNESCO, através da ação da OCDE. Esta organização surge no panorama com a proposta de um modelo de educação baseado no pensamento neoliberal, sustentado na teoria do capital humano, e pretendia, de acordo com Field “demonstrar aos governos formas práticas de realizar a educação ao longo da vida” (tradução livre, *op. cit.*:14). Assume centralidade o trabalho da OCDE “*Recurrent Education: a strategy for lifelong learning*” (Kallen & Bengtsson, 1973), em que é proposta uma educação contínua, que para além de responder às críticas da época sobre o sistema escolar, propõe uma “alternativa ao período sempre crescente da educação inicial”, articulando-a com trabalho ou outra actividade (Kallen, 1996:19). O enquadramento político desta proposta mobilizava um conjunto de objetivos educacionais, económicos e sociais, que procuravam estreitar a relação entre educação e formação e educação e trabalho. A educação contínua seria “uma alternativa educativa em larga escala adaptada às necessidades da sociedade futura” (*op. cit.*:20).

Os contributos da OCDE ajudaram a cimentar um conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida baseado na corrente progressista, concretamente no pragmatismo americano; por outro lado, é perante este quadro teórico que os contributos de John Dewey se tornam imprescindíveis para o pensamento educativo (Canário, 2000; Finger & Asún, 2003).

Numa perspetiva considerada antropológica, Dewey considera que a educação, perante as rápidas e complexas mudanças das sociedades, deve assentar em três diferentes funções: a educação como preparação para o processo de vida em comunidade; a educação como potencial através da inovação, da criatividade e imaginação para que se aja criativamente na realidade; e a educação como ação no sentido de permitir a resolução de problemas. Entende-se, assim, que a educação é o veículo através do qual todos os indivíduos podem vivenciar experiências, conferir-lhes significados e aprender com elas. À educação cabe ainda proporcionar a todos os indivíduos as mesmas oportunidades de atingir o mesmo nível de “inteligência industrial de base”, de modo a que todos possam participar na mudança aprendendo-fazendo. Por outro lado, numa dimensão ontológica ou individual de educação, Dewey entende que os indivíduos aprendem com a experiência e não apenas com a teoria ou reflexão, “é a totalidade do ciclo que constitui a aprendizagem, neste sentido, a aprendizagem é experiencial e deve, em última instância, estabelecer-se em relação com a comunidade”. (cf. Finger & Asún, 2003:35-40; Dewey, 2002)

De acordo com Finger & Asún os contributos de Dewey para além de influenciarem a educação americana, também influenciaram todo o campo da educação de adulto. Outros

autores marcaram o pragmatismo americano, como já assinalamos, contudo, com destaque na educação de adultos, ainda há a salientar os contributos de Kurt Lewin (1890-1940), David Kolb (1939-), Chris Argyris (1923-) e Donald Schön (1930-1997). Peter Jarvis e Jack Mezirow teorizaram outra vertente do pragmatismo americano, o interacionismo simbólico, que marcou de igual forma a educação de adultos. De uma forma resumida, Jarvis desenvolve um modelo de aprendizagem que vê na *aprendizagem* um processo semelhante ao autodesenvolvimento da identidade, em que a educação de adultos é instrumentalizada e a sua função para além de ajudar as pessoas a adaptarem-se à sociedade, também passa por reforçar a sua individualidade. Mezirow vai mais além de Jarvis e apresenta um modelo de aprendizagem assente na aprendizagem transformativa do adulto. As principais críticas aplicadas a estas visões pragmáticas da educação, sobretudo a nível da educação de adultos, são a ausência de paralelismo entre o desenvolvimento societal (mudanças sociais) e individual (aprendizagem do adulto) e não problematizar o papel das instituições e das estruturas sociais. (cf. Finger & Asún, 2003:40-59).

Esta lógica pragmática da educação, com impacto profundo na educação de adultos, em que a educação é trilhada para a qualificação, a empregabilidade e para a formação profissional, firmou-se a partir da década de 90. Assiste-se, assim, à substituição progressiva da expressão *educação permanente* por uma nova conceção terminológica: num primeiro momento, afirma-se a *Educação ao Longo da Vida*, e, mais recentemente, a *Educação e Formação/Aprendizagem ao Longo da Vida*. Neste quadro, a OCDE e, conseqüentemente, o Conselho Europeu, instâncias com poder político-social a nível internacional e europeu, adaptam um novo discurso no sentido de instrumentalizar a educação ao serviço da economia. Com efeito, o Livro Branco sobre “Crescimento, Competitividade e Emprego: os desafios e as pistas para entrar no Século XXI” (CCE, 1993) e o Livro Branco intitulado “Enseigner et Apprendre. Vers La Société Cognitive” (CCE, 1995) são determinantes quanto à viragem das prioridades e das políticas da União Europeia em relação ao papel da educação e da formação na competitividade da economia europeia. (Antunes, 2005:127)

5. A afirmação da Aprendizagem ao Longo da Vida

A *Aprendizagem ao Longo da Vida* (AVL) surge no panorama europeu como uma proposta prometedora de mudança, como o demonstra a decisão, do Conselho dos Ministros e do Parlamento Europeu, de tornar o ano de 1996 o “Ano Europeu da Educação e da Formação

ao Longo da Vida” (ver capítulo 1, subtítulo 5.4.). A integração definitiva do conceito de AVL consolida-se, tornando-se num referencial de mudança nas políticas de educação e formação, de modo a assegurar a todos os indivíduos o acesso à educação e formação ao longo da vida. Do ponto de vista de Cresson (1996), este novo paradigma de educação e formação confere uma nova abordagem ao papel dos indivíduos nas sociedades contemporâneas. Acrescenta esta comissão que,

“A educação e a formação são factores de progresso social e de consolidação da democracia. O seu papel é central para a competitividade e o crescimento. O conceito de educação e formação ao longo da vida deve, pois, remeter para uma construção individual de geometria variável, fazendo a alquimia entre determinantes individuais e determinantes económicas” (*op. cit.*:9).

Continuadamente o apelo à AVL afirmou-se, contribuindo para o seu advento as conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa, em março de 2000, em que se reitera que “as pessoas são o principal trunfo da Europa e deverão constituir o ponto de referência das políticas da União,” reforçando-se que os sistemas de educação e formação terão de adaptar-se às novas realidades do século XXI e que a “aprendizagem ao longo da vida é uma política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social e do emprego.” (CE, 2000).

No seguimento da Estratégia de Lisboa, o “Memorando de Aprendizagens ao Longo da Vida”¹⁶ (CCE, 2000) surge em cena como documento catalisador das orientações políticas e ações a adotar na União Europeia, consolidando uma estratégia global e coerente para a ALV na Europa. No Memorando assiste-se a uma permanente preocupação global com a educação e reforça-se a necessidade de se adotar uma ação concertada perante as emergentes mudanças sociais e económicas, através de uma nova abordagem da educação e da formação. A ALV neste contexto é entendida como “toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (*op. cit.*:3). Assim, a educação é postulada como a chave para promover uma cidadania ativa, fomentar a empregabilidade e a coesão social. Os “cidadãos” são considerados como os “actores principais da sociedade do conhecimento” (*ibidem*).

Para além da publicação do Memorando, outros documentos elaborados pela Comissão Europeia contribuíram para a afirmação da AVL no espaço europeu e para a reorganização dos

¹⁶ O “Memorando de Aprendizagens ao Longo da Vida” é um documento elaborado pela Comissão Europeia no âmbito da “estratégia de aprendizagem ao longo da vida” e pretende ser um instrumento orientador do debate e reflexão a nível da Europa, para além de estar sob a observação do método aberto de coordenação.

sistemas educativos. Entre eles destacam-se a comunicação da Comissão Europeia “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade” (COM, 2001), como já assinalamos no primeiro capítulo, e o relatório “Os Objectivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos” (COM, 2001b). O primeiro documento resulta na sequência do processo de consulta sobre o Memorando e amplia os objetivos preconizados no Memorando, sobretudo no que diz respeito à necessidade de se adotar uma nova abordagem da educação e da formação,

“A mensagem é inequívoca: os sistemas tradicionais devem ser adaptados, a fim de se tornarem mais abertos e mais flexíveis, obstando a que as desigualdades existentes se perpetuem, facultando aos aprendentes o acesso a percursos individuais de aprendizagem à medida das suas necessidades e interesses, em qualquer estágio da sua existência” (COM, 2001:4).

No documento, celebra-se a afirmação do Espaço Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida, numa lógica de integração de todos os Estados-membros, levando-os a adotar ações concertadas a nível europeu, para que se possa dotar os cidadãos para os desafios da sociedade do conhecimento e garantir a melhoria da prosperidade, integração, tolerância e democracia nos países que formam a União Europeia. Portanto, o documento reforça a necessidade da criação de um quadro global para a educação e formação, que se articule com as políticas de emprego, integração social, juventude e investigação.

Nesse quadro, merece destaque no âmbito da nossa investigação a preocupação da Comissão em facilitar o acesso às oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, apela-se, no âmbito das estratégias a adotar pelos vários países da União Europeia, que equacionem,

“os aspectos de igualdade (por exemplo, igualdade de sexos) e da definição de grupos destinatários específicos, por forma a garantir oportunidades de aprendizagem ao longo da vida verdadeiramente acessíveis a todos, especialmente os que estão mais sujeitos ao risco de exclusão, (...), as pessoas que interrompem prematuramente a sua educação, as famílias mono-parentais, os pais que reingressam no mercado de trabalho, os trabalhadores com níveis inferiores de educação e formação, as pessoas fora do mercado de trabalho, (...) e os ex-reclusos. Essa definição de grupos destinatários específicos deveria ter em conta as necessidades não apenas dos indivíduos em áreas urbanas desfavorecidas, como também as dos habitantes de zonas rurais, passíveis de terem necessidades específicas” (COM, 2001:16).

O segundo relatório define um conjunto de objetivos concretos, a serem concretizáveis nos próximos dez anos, de forma a responderem aos objetivos divulgados na Estratégia de Lisboa. Tem como principal objetivo definir, no quadro da União Europeia, uma ação global e coerente das políticas nacionais em matéria de educação. Os três principais objetivos são: aumentar a qualidade dos sistemas de educação e formação, facilitar o acesso de todos à

educação e à formação e abrir os sistemas de educação e formação ao mundo. Para que tais objetivos sejam atingidos sugere-se uma aprendizagem modelada através do método aberto de coordenação. Com efeito, num contexto de interdependência, quer social, quer económica, todos os Estados-membros deverão reconhecer que tais objetivos são comuns, salvaguardando-se as diferenças estruturais que definem a identidade das regiões e países. A educação é um meio de promover não apenas os cidadãos mas também a Sociedade Europeia.

No que resulta de uma primeira análise, a União Europeia, através das suas publicações, confere à AVL muito importância, sobretudo a partir da sua “ascensão a plataforma organizadora do novo quadro integrado de referência para todo o programa de trabalho da UE, no domínio da Educação e Formação” (Dale, 2008:27). Esta ação e dinâmica da União Europeia contribuem para a formação da “agenda globalmente estruturada para a educação” (cf. Dale, 2001), anteriormente discutida (ver capítulo 1, título 3), em que a AVL aparece como elemento chave e catalisador dessa agenda.

5.1. Uma análise crítica do Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida

Perceber a corrente ideológica que subjaz à elaboração dos documentos orientadores da AVL, assim como a matriz da reconceptualização da AVL, continua a ser tema de grandes debates. Sendo consensual que se trata de documentos cujos conceitos são de natureza política, há, por outro lado, a convergência de várias visões e perspetivas. O investigador Colin Griffin apresenta um modelo de produção de políticas sociais que enquanto referente de análise nos permite perceber, em particular, a evolução de conceitos e os princípios ideológicos subjacentes ao Memorando e a ação que caberá aos vários Estado-nação da União Europeia no domínio da AVL. Com efeito, o Memorando introduz uma nova abordagem da aprendizagem, mais complexa e mais alargada, esbatendo as fronteiras entre a educação e a formação, e reconhecendo novas modalidades e contextos na aprendizagem dos adultos.

De acordo com Griffin o “modelo progressivo social-democrata” patenteia o papel de Estado-Providência que se responsabiliza por prover a educação, a saúde, os direitos fundamentais aos cidadãos e que para isso afeta recursos e meios de concretização desses serviços. Este modelo preconiza um Estado Educador, promotor de políticas públicas, em que a educação é considerada como uma política social. Foi essencialmente o modelo divulgado e difundido pela UNESCO no campo da educação. Numa tendência reformista deste Estado-Providência surgem os “modelos de reforma social neoliberal” em que a tônica de mercado, de

concorrência, de parcerias e de programa se acentua de forma a dar ao Estado a capacidade de decidir estrategicamente as políticas e de as regular e controlar, sem contudo afetar meios de concretização. Surge em contra vento uma perspetiva social crítica, “modelos de políticas sociais críticos”, que defende que o Estado tem responsabilidade social de criar ou manter a rede pública de serviços mas dando espaço de realização à sociedade civil (Griffin, 1999a; 1999b; Lima, 2007). Parte-se, numa primeiro momento, de um papel eminentemente totalitarista do Estado para uma tendência de papel mínimo sendo defendido, em última instância, segundo a perspetiva radical crítica, que o Estado não se deve demitir do seu papel de garante de acesso igualitário e justo dentro de uma sociedade.

A análise do documento permite-nos considerar que o *modelo de reforma social neoliberal* é o que orienta a redação do Memorando. Dos vários princípios e enunciados que se coadunam com este modelo social, há a destacar o objetivo firmado de que a “União Europeia seja a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do Mundo” (CCE, 2000), que denuncia uma agenda global de políticas, portanto, confere outra legitimidade aos Estados-nação. Ao desconstruir-se as linhas gerais do Memorando, somos confrontados com uma preocupação global com a educação: i) que deixa de ser uma preocupação política de Estado-Nação, para passar a ser uma preocupação ao nível supranacional; ii) em que a lógica de provisão da educação (do Estado como ator social) transita para uma lógica do *indivíduo como ator social*, desresponsabilizando o papel do Estado, contudo, responsabilizando os indivíduos, entendidos como “os actores principais das sociedades do conhecimento” (CCE, 2000:8), e capazes de “construir e utilizar o conhecimento” (Pires, 2005:55). Nesse sentido, a par com a transformação do ideal de *educação de adultos* em *educação e formação de adultos* e do ideal de *educação ao longo da vida por aprendizagem ao longo da vida*, em que esta última é definida como uma estratégia, assiste-se à diminuição do papel do Estado, com uma ação cada vez mais “gerencialista” (Lima, 2007), reenviando essa ação para a Sociedade Civil e para o Mercado e apelando para um sentido de responsabilidade partilhada que envolve os Estados-Membros, instituições europeias, parceiros sociais e mundo empresarial, autoridades regionais e locais, profissionais da educação e da formação, organizações, associações e grupos da sociedade civil e os cidadãos.

Nestes termos, a AVL “deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto” (CCE, 2000:3), em que assume importância a

aquisição de competências (*skills*) para que o aprendiz trabalhe mais, mais rápido e mais inteligentemente e assim permita que o seu empregador seja mais competitivo na economia global (Boschier, 1998). Contudo, segundo Lima (2004:10), o vocábulo “competência”, “remetendo para conhecimentos e habilidades em uso, não deixa de reforçar o sentido de competição.” Concordamos, assim, que no Memorando, a ideia de “competências” que subjaz é a de cimentar “as vantagens competitivas dos indivíduos, das empresas e das nações” (Lima, 2007:102). Essas competências estão prescritas nas transformações que ocorrem a nível económico e social que, conseqüentemente moldam o perfil dos indivíduos, e para que estes tenham uma atitude ativa perante a vida são consagradas determinadas competências básicas¹⁷: competências em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), línguas estrangeiras, cultura tecnológica, espírito empresarial e competências sociais.

Neste contexto, a estratégia da aprendizagem ao longo da vida “constitui o enquadramento comum no qual deverão ser reunidas todos os tipos de ensino e aprendizagem” (Rodrigues, 2006:9). Uma leitura sobre a proposta em torno dos diferentes tipos de aprendizagens permite-nos perceber uma posição crítica ao pensamento político dominante em relação à aprendizagem formal, que modela as formas como a educação e formação são definidas e influencia as percepções dos indivíduos do que é importante em termos de aprendizagem. O Memorando acaba por defender que o contínuo de aprendizagem ao longo da vida abarca todos os tipos de aprendizagem, incluindo a aprendizagem não formal e informal, sublinha a necessidade de considerar a complementaridade entre os três domínios de aprendizagem e coloca ainda a tónica na aprendizagem em todos os domínios (*lifewide*). Para Alheit & Dausien (2002), a distinção entre os três tipos de aprendizagem: formal, não formal e informal, para além de proporcionar “um novo entendimento de aprendizagem”, enfatiza os domínios de vida em que esta pode ocorrer, “*os ambientes de aprendizagem devem ser engendrados para que os vários tipos de aprendizagem se complementem organicamente*” (tradução livre, *op. cit.*:8). Esta ideia é clara numa das mensagens-chave do Memorando: Inovação no Ensino e na Aprendizagem, em que se define como principal objetivo, desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida.

¹⁷ Mais tarde, na sequência da “Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida” em 2005, definiram-se 8 competências consideradas essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: Comunicação na língua materna; Comunicação em línguas estrangeiras; Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; Competência digital; Aprender a aprender; Competências interpessoais, interculturais e sociais e competência cívica; Espírito empresarial; e Expressão cultural.

Para se executarem as “estratégias coerentes e globais” (CCE, 2000:11) da aprendizagem ao longo da vida, o Memorando apresenta um conjunto de seis mensagens-chave, que se constituem como enquadramento base para a definição das ações concretas nos sistemas de educação e formação: i) novas competências básicas para todos; ii) mais investimento em recursos humanos; iii) inovação no ensino e na aprendizagem; iv) valorizar a aprendizagem; v) repensar as ações de orientação e consultoria; e vi) aproximar a aprendizagem dos indivíduos.

Em linhas gerais, podemos constatar que o Memorando é produto das sociedades pós-modernas, caracterizadas por uma transformação do papel do Estado, em que este deixa de ser o único ator na definição das políticas sociais. Neste sentido, o Memorando é o resultado de uma governação a nível global para a aprendizagem ao longo da vida, que retira poder ao Estado-nação e põe em causa o papel de *Estado-educador*, para além de redefinir os sistemas de educação e formação e promover a “aprendizagem individual” (Lima, 2009).

6. O Programa de Aprendizagem ao Longo Vida

No sentido de cimentar a *agenda globalmente estruturada para a aprendizagem ao longo da vida* (políticas) e de se agir (práticas) em prol da AVL, e ainda no seguimento da “Comunicação ao Conselho Europeu da Primavera” (CCE, 2005), emergem determinadas iniciativas da responsabilidade do bloco regional europeu. O “Programa da ALV” (PAVL), programa de ação no domínio da aprendizagem ao longo da vida (Decisão 2006/1720/CE), é um exemplo estruturante dessa nova geração de programas comunitários para a AVL, que se afirmaria como “a base para a nova geração de programas de Educação da UE, para 2007-2013” (Dale, 2008:26). Este programa acentua o contributo da AVL para o desenvolvimento da União Europeia, “(...) O programa destina-se a promover, em particular, os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de ensino e formação na Comunidade, a fim de que estes passem a constituir uma referência mundial de qualidade” (CE, 2006: L 327/48).

O PAVL apresenta como palavras-chave o conhecimento, o emprego e coesão, a interação, a cooperação e mobilidade; contorna quatro espaços/tempos biográficos e institucionais: educação escolar, educação superior e formação avançada, educação e formação profissional inicial e contínua e educação de adultos; e desenvolve-se a partir de subprogramas sectoriais: *Comenius*, *Erasmus*, *Leonardo da Vinci*, *Grundtvig*, de um programa transversal que desenvolve as políticas, fomenta a aprendizagem de línguas e tecnologias de informação e

comunicação; e do *Programa Jean Monet*. Para tentar responder a esta realidade a União Europeia articula o PALV com os processos de Bolonha e de Copenhaga,

“O Erasmus, o subprograma PALV destinado ao ensino superior, abriu caminho ao Processo de Bolonha, à convergência dos ciclos de estudos do ensino superior e ao desenvolvimento de um sistema de reconhecimento dos estudos realizados no estrangeiro baseado nos resultados de aprendizagem. O subprograma Leonardo da Vinci (LdV), vocacionado para o sector do ensino e formação profissional (EFP), contribui para a implementação do Processo de Copenhaga, ...” (CE, 2011).

Com a integração num único programa de apoio comunitário de medidas de cooperação e de mobilidade no espaço europeu nos domínios da educação, ensino superior e formação, a União Europeia pretende contribuir para uma maior articulação entre os vários níveis de educação e formação profissional, potenciando sinergias e facilitando uma gestão mais coerente, eficaz e eficiente. Como já assinalamos, prevê-se que a sua execução decorra entre janeiro de 2007 e dezembro de 2013. (CE, 2006).

A coordenação geral e o acompanhamento regular deste programa (e do respetivo financiamento) cabe à Comissão Europeia, que é auxiliada por um comité composto por representantes dos Estados-Membros. No último relatório, intitulado “Avaliação Intercalar do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida” (CE, 2011), o PALV é considerado um “agente catalisador” de mudanças estruturais face às principais conclusões da sua avaliação. Para além dos contributos favoráveis alcançados, nomeadamente com os subprogramas Erasmus, Leonardo da Vinci e o programa Jean Monet, o impacto positivo é associado a nível dos indivíduos (desenvolvimento de competências) e das instituições. Em oposição a estes resultados, está o seu fraco impacto nos sistemas e políticas, pois este ainda é relativamente limitado. Por outro lado, destaca-se os contributos do PALV ao nível do reconhecimento das qualificações e a uma maior transparência dos sistemas de educação e formação em toda a Europa, enaltecendo-se o “grande contributo do PAVL para o desenvolvimento de políticas, em especial a sua relação clara com o quadro estratégico «Educação e Formação 2020»”. (*op. cit.*:5)

O PAVL prevê a criação de “agências nacionais” que assegurem a gestão eficaz do Programa, “associando todos os intervenientes nos diversos aspectos da aprendizagem ao longo da vida, de acordo com as práticas ou a legislação nacionais” (CE, 2006:52). Em Portugal, há a *Agência Nacional para a Gestão do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida* (AN PROALV) constituída como um Grupo de Missão. Esta esteve sob a tutela nacional e tripartida do

Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, durante o XVII Governo Constitucional, a quem competia estabelecer, em articulação, as linhas de orientação e os domínios prioritários de atividade.

7. Outros olhares sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida

Apesar da afirmação da AVL no EEE e das bases para a sua expansão estarem lançadas, a discussão em torno da sua operacionalidade não acolhe o consenso de todos os que estudam e investigam os seus impactos nas atuais agendas políticas de educação e formação (Antunes, 2008a; Canário, 2000; 2005a; Dale, 2005; Field, 2006; 2008; Hake, 2006; Lima, 2003; 2004; Pires, 2005; Teodoro, 2005). Com efeito, encontramos nos documentos referenciados: “Livro Branco sobre educação e formação”, “Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida”, “Objectivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos” e “Tornar o espaço europeu da aprendizagem ao longo da vida uma realidade”,

“um pensamento educativo que reflecte perspectivas teóricas do domínio da educação/formação de adultos, mas também identificamos algumas tensões e contradições, nomeadamente na forma como operacionalizam as questões educativas e nas propostas de acção – onde ressaltam posições que traduzem algumas perspectivas economicistas (adequação ao emprego) e behavioristas (abordagem parcelarizada e cumulativa dos saberes), e que contradizem os quadros teóricos actuais de suporte da formação de adultos” (Pires, 2005:66).

Do ponto de vista de Canário (2000:89-90), no quadro da atual política de construção europeia há uma tendência para se conferir à educação e formação uma “perspectiva de sobredeterminação da educação por uma lógica de carácter económico que, cumulativamente induz uma visão redutora e pobre dos fenómenos educativos”. Neste contexto, segundo o mesmo autor, estamos perante uma visão redutora e utilitária de educação ligada sobretudo ao mundo do trabalho.

Antunes (2008b:5) partilha esta visão e acrescenta que as políticas e práticas cimentadas através desta ação da União Europeia, influenciadas por novos protagonismos (organizações internacionais, atores supranacionais e processos globais), têm contribuído para a formação de uma educação sustentada num modelo “liberal-produtivista e utilitarista-instrumental de organizar as relações, processos e instituições educativos”.

Assim, estamos perante um modelo que fomenta a organização do sistema educativo baseado na lógica de mercado, transformando o conhecimento em mercadoria negociável (cf. Jarvis, 2000), e o papel da instituição educativa é o de um “instrumento que serve interesses

individuais, sendo a utilidade a medida do seu sentido e a sua justificação” (Antunes, 2008b:5). Neste sentido, a função da educação fica reduzida, revestindo-se como um bem privado, individual e comercializável, cujo propósito é oferecer benefícios fundamentalmente económicos (Laval & Weber, 2002). O contributo de Lima elucida o papel conferido atualmente à AVL,

“A aprendizagem ao longo da vida chega a assemelhar-se a um medicamento administrado para tratar os males de que tantos pacientes sofrem; se convenientemente cumprida a posologia, maiores serão as possibilidades de cura do indivíduo (...), situação em que a investigação em educação não teria por vocação primeira a compreensão dos fenómenos educativos, mas antes aspiraria ao estatuto de tecnociência e a vir a ser adoptada como uma espécie de *literatura inclusa* das medidas de política educativa” (Lima, 2009:3).

Outro olhar sobre o discurso presente nestes documentos está na centralidade que é conferida aos indivíduos (cidadãos), numa dimensão individual, em que se destaca a capacidade destes de aprenderem e de adquirirem os conhecimentos necessários para acompanharem a evolução social. Desta forma, aos indivíduos são atribuídas as responsabilidades pela sua educação e formação ao longo da vida, agindo estes no campo da educação e formação de acordo com os “pressupostos neo-liberais sobre o indivíduo que se governa a si próprio” (Robertson & Dale, 2001:129). É perante esta perspectiva que a questão sobre as desigualdades assume relevo, na medida em que estas não resultam apenas da ação e da responsabilidade individual. Por outro lado, a centralidade na competência, entendida como “instrumento da medida do desempenho individual” (CCE, 1995:4), de igual forma, confere ao indivíduo responsabilidade individual na aprendizagem “num espaço que também é colectivo e social” (Pires, 2005:67). Assim, para além das questões das desigualdades sociais, os indivíduos também se confrontam com a igualdade de oportunidades.

De acordo com a investigadora Mariana Gaio Alves, indicadores sobre a relação entre a motivação e a adesão a dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida e sobre o maior ou menor sucesso anterior dos percursos escolares (a nível individual) ou dos processos de desenvolvimento e consolidação de sistemas educativos (a nível societal), permitiram verificar que as “dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida parecem poder significar uma reprodução das desigualdades existentes, entre países e entre grupos de indivíduos, quer na motivação para a aprendizagem quer no acesso às ações e sistemas de educação e formação”, pelo que, se esta tendência se acentuar, “a centralidade da aprendizagem ao longo da vida não tornará as políticas educativas mais geradoras de equidade, pois continuarão a acentuar as desigualdades já existentes” (Alves, 2009:19-20).

Não obstante, atualmente é perentória a abordagem de que a ALV representa uma necessidade estrutural das sociedades contemporâneas e que as transformações da sua ação permitem uma “re-distribuição das oportunidades e riscos” para os indivíduos, constituindo os sistemas de educação e formação mecanismos de alocação decisivos (Antunes, 2008a:144-145).

Com efeito, perante a mudança social que nos envolve, dominada por conceitos como “economia de competição, de globalização e baseada no conhecimento; mercado de trabalho exigente e flexível; demografia, diversidade, inclusão; Europa alargada”, o “*papel central da educação e formação*” é considerado como alavanca para responder a estas alterações. (*op. cit.*:154).

8. Passos para a Aprendizagem ao Longo da Vida em Portugal

O ritmo acelerado e intenso das mudanças e transformações sociais que marcam as sociedades atuais desenhou novas formas para a educação e formação, com consequências na construção das trajetórias biográficas dos indivíduos. Emergiram dessa nova abordagem os conceitos de aprendizagem e de competências, sob o desígnio de uma *aprendizagem ao longo da vida*, considerada uma condição *sine qua non* para se enfrentar as exigências e as potencialidades das *sociedades da aprendizagem*, nas quais aprender implica desenvolver amiúde e numa relação de interdependência, as competências (chaves e transversais) necessárias nas diferentes esferas da vida em sociedade.

Esta rutura no modo de entender a educação e a formação foi sobretudo conduzida pelo bloco regional europeu, a par de outros organismos internacionais, com o propósito basililar de qualificar para a produtividade económica global, pressionando e moldando as políticas (educacionais e sociais) implementadas a nível nacional. Entre outras, uma das mudanças significativas que esta nova abordagem assinala é o facto de os processos de aprendizagem não estarem limitados a apenas uma faixa etária, pelo contrário, alargam-se a todas as idades. Neste contexto, a educação deixa de assegurar um determinado nível de competências e de certificação, entendidos como recursos ou ferramentas duráveis e suficientes para a vida, sobretudo para o mundo do trabalho. A educação e a formação, ou seja, a escolaridade e a aprendizagem, passam a estar presentes ao longo da vida de toda a população, independentemente da sua condição social, em que a população adulta assume centralidade.

Este cenário contribuiu para que em Portugal o debate em torno da aprendizagem ao longo da vida se centrasse sobretudo nas qualificações e nas competências da população adulta. Contribuíram ainda para esta tendência e para a elaboração dos Planos Nacionais de Emprego, no âmbito da Estratégia Europeia para o Emprego¹⁸, determinados documentos orientadores, tais como: a “Estratégia de Lisboa” (2001), o “Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida” e a comunicação “Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade”, que situam num plano transnacional; e num plano nacional, o “Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação” (2001) e a “Estratégia de Aprendizagem ao Longo da Vida” (2001)¹⁹. De acordo com Neves, (2005:14), este quadro contribuiu para o cimentar de uma “abordagem sistémica da aprendizagem ao longo vida” em Portugal. Depreende-se, assim, que a aprendizagem ao longo da vida no nosso país se fundou numa lógica de coexistência com as políticas de emprego e com a área específica da educação e formação da população adulta, por outras palavras, pretendia-se que a AVL na sociedade portuguesa estabelecesse a “base para o desenvolvimento dos conhecimentos, das competências e das qualificações” e contribuisse para a promoção de “uma estratégia integrada de inovação favorável ao reforço da competitividade, do crescimento sustentado e da criação de mais e melhores empregos.” (PNE, 2001:52).

Como já assinalamos, os Planos Nacionais de Emprego (PNE) assumem-se como instrumentos catalisadores de ações e medidas transversais e interdependentes, que abarcam diversos domínios e áreas de intervenção. A partir do segundo semestre de 1997, os Conselhos de Ministros passaram a aprovar anualmente, entre 1998 e 2004, os seus Planos Nacionais de Emprego. Na sequência da Estratégia de Lisboa Revista em 2005, os PNE passaram a ser parte integrante dos Programas Nacionais de Ação para o Crescimento e Emprego. Para a elaboração desses Planos o Governo criou uma Comissão de Acompanhamento do Plano Nacional de

¹⁸ Resulta da Cimeira do Emprego do Luxemburgo e do “Processo do Luxemburgo” em 1997 e pretende coordenar as políticas nacionais em matéria de emprego, matéria que passa a ser reconhecida enquanto questão de interesse comum para a Europa. Aquando da sua constituição a Estratégia Europeia para o Emprego (EEE) tinha como objetivo reduzir o desemprego, de forma significativa, na Europa, num horizonte temporal de cinco anos. A EEE instituiu um quadro de supervisão multilateral que compreendia, entre outras ações, uma planificação anual, acompanhamento, análise e adaptação das políticas de emprego empreendidas pelos Estados-Membros para coordenar os respetivos instrumentos de combate ao desemprego. Da EEE resultaram: orientações para o emprego emanadas pela Comissão Europeia; planos de ação nacionais para o emprego, que em Portugal assumiram a forma de Plano Nacional de Emprego (PNE), que concretizam à escala nacional as orientações comuns; relatórios conjuntos anuais sobre o emprego que permitem o acompanhamento das ações e a identificação das orientações a considerarem para os anos subsequentes; e ainda, recomendações do Conselho – deliberadas por maioria qualificada, aos diferentes Estados-Membros. Em 2001, foram acrescentados cinco objetivos horizontais para as políticas de emprego dos Estados-Membros no sentido de dar resposta às prioridades definidas nos Conselhos Europeus de Lisboa e da Feira e com o objetivo de assegurar a coerência com a nova meta estratégica para a Europa de se tornar na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e mais coesão social. No Conselho Europeu de primavera de 2005, decidiu-se relançar a Estratégia de Lisboa para o Crescimento e o Emprego, com novos objetivos. Consultar a seguinte ligação na rede Internet, http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/community_employment_policies/c11318_pt.htm

¹⁹ Publicada em anexo ao Plano Nacional de Emprego em julho de 2001.

Emprego, que envolveu não só várias áreas de governação, como assegurou a articulação com a Comissão Permanente de Concertação Social.

O Plano Nacional de Emprego de 2001 é decisivo no que concerne às políticas de educação e formação de adultos (Melo & Lima & Almeida, 2002). Desenvolveu-se sustentado nos principais pilares difundidos à época pela Estratégia Europeia para o Emprego, a saber: preparar a transição para uma economia do conhecimento; modernizar o modelo social europeu, investindo nas pessoas e combatendo a exclusão social; e promover a igualdade de oportunidades. Nele são identificadas determinadas áreas de intervenção, por exemplo, ao nível dos sistemas de educação e formação, pretende-se o “fortalecimento do apoio à formação contínua, na dupla perspectiva da formação ao longo da vida dos indivíduos e do desenvolvimento da adaptabilidade das empresas às mudanças estruturais da economia, com particular atenção aos domínios das tecnologias da informação e da comunicação, ...” (PNE, 2001:4).

Estrutura-se a partir deste quadro uma “instrumentalização do campo da educação e formação de adultos face a finalidades de ordem económica” (cf. Melo & Lima & Almeida, 2002:21). No entanto, de acordo com Neves (2005:28), a articulação entre educação, formação e emprego, já se tinha feito sentir em Portugal sobretudo na segunda metade dos anos noventa, “com a integração progressiva da educação de adultos no Ministério da Educação e uma melhor articulação deste com a tutela da formação profissional”.

A partir desse momento, sobretudo sob a alçada dos Planos Nacionais de Emprego, desencadearam-se outras iniciativas relevantes com o propósito da “consecução da Aprendizagem ao Longo da Vida” (*ibidem*). Com tais medidas de intervenção pretendia-se, por exemplo, o aumento das qualificações profissionais, sobretudo para jovens; o reconhecimento da formação contínua junto de empregadores e empregados, resultando deste reconhecimento legislação laboral adequada; e o reconhecimento dos recursos de informação e comunicação “como instrumentos transversais às acções de educação, formação e melhoria da qualidade dos sistemas de educação e formação e favorecedoras da e-aprendizagem” (*ibidem*).

Com efeito, entre 2001 e 2004, e a partir das diretrizes dos PNE, foram levadas a cabo diversas intervenções nos domínios da educação e da formação profissional, que contribuíram para o cimentar da Estratégia da Aprendizagem ao Longo da Vida (EAVL). Para a sua concretização, foi relevante o quadro financeiro constituído por fundos estruturais,

nomeadamente do Fundo Social Europeu (FSE)²⁰, e fundos do Orçamento de Estado, nomeadamente os atribuídos ao Orçamento da Segurança Social. Assim, desse quadro de financiamento é de destacar dois vetores fundamentais para a consolidação da EAVL: o Programa Operacional da Educação (PRODEP), que suportou as medidas relacionadas com a diversificação das ofertas de formação inicial qualificante de jovens, o desenvolvimento do ensino pós-secundário e superior, o apoio à transição de jovens para a vida ativa, a educação ao longo da vida e a formação de docentes e outros agentes; e o Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), que comportou as medidas direcionadas para a promoção da formação qualificante e da transição para a vida ativa, a formação ao longo da vida e adaptabilidade, a qualificação para a modernização da Administração Pública, a promoção da eficácia e da equidade das políticas de emprego e formação e a promoção do desenvolvimento social. Este quadro de financiamento das políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida foi determinante para a implementação das medidas previstas (cf. Neves, 2005).

Atualmente estamos sob a vigência do quadro financeiro para o período 2007-2013 e no âmbito da AVL o Programa Operacional Potencial Humano, inscrito no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN)²¹ é fundamental. Apresenta como primeira prioridade combater as baixas taxas de qualificação do capital humano português, através do Eixo Prioritário 2 – “Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida”, concretamente, “tem como principal objectivo o reforço da qualificação da população adulta activa – empregada e desempregada” contribuindo para o “desenvolvimento das competências críticas à modernização económica e empresarial e para a adaptabilidade dos trabalhadores” (POPH, 2007: 101).

Em jeito de balanço, podemos aferir que no sentido de ir ao encontro das prioridades definidas para a Aprendizagem ao Longo da Vida, Portugal, até ao PNE 2004, empreendeu diversas iniciativas que iniciaram um processo de reestruturação, quer a nível dos sistemas de ensino e de formação, quer a nível da qualificação da população portuguesa. Firma-se após a Estratégia de Lisboa Revista em 2005 um novo período para a ALV com os contributos dos seguintes ministérios: o Ministério da Educação, o Ministério da Ciência, Inovação e Ensino, Superior e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Estes constituíram um quadro de

²⁰ O Fundo Social Europeu (FSE) é um dos Fundos Estruturais da UE e foi concebido para reduzir as diferenças de prosperidade e padrões de vida entre os Estados-Membros e regiões da UE, promovendo, desta forma, a coesão económica e social. Com efeito, o quadro financeiro 2000-2006 (definido de 7 em 7 anos) pretendia financiar: políticas ativas do mercado de trabalho para combater e prevenir o desemprego; a igualdade de oportunidades para todos em termos de acesso ao mercado de trabalho; a melhoria da formação e da educação, como parte de uma política de aprendizagem ao longo da vida para melhorar o acesso ao mercado de trabalho, manter a empregabilidade e promover a mobilidade profissional; uma mão de obra qualificada, formada e adaptável, bem como novas formas de organização do trabalho; um espírito empresarial e condições que facilitem a criação de empregos. Consultar <http://ec.europa.eu/esf/>

²¹ O Quadro de Referência Estratégico Nacional constitui o enquadramento para a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013. Consultar: <http://www.qren.pt/>

orientações a concretizar a médio e longo prazo que, na fase atual, se encontram definidas como prioridades e compromissos na agenda política de qualificação dos portugueses. Nesse quadro há programas estruturais que se destacaram: o Programa Nacional de Ação para o Crescimento e Emprego 2005-2008 (PNACE), o Programa Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI) e, como já assinalamos, o Programa Operacional Potencial Humano (POPH) 2007-2013.

No PNACE apresentado em 2005, a situação portuguesa era referenciada da seguinte forma,

“Portugal tem que superar de forma determinada os constrangimentos à sua competitividade e à sua atractividade, designadamente as carências de qualificações, de competências específicas, de suporte tecnológico, de coesão social e territorial, de ordenamento, de informalidade e de contexto jurídico e administrativo..., tem que mobilizar a confiança dos agentes e criar as condições necessárias para atrair o investimento privado, nacional e estrangeiro, pela valorização integrada dos factores diferenciadores de referência em que Portugal dispõe de vantagens comparativas estruturantes, bem como das características diferenciadoras positivas do seu capital intelectual, designadamente da identidade multicultural, da flexibilidade adaptativa e da capacidade relacional dos portugueses” (PNACE, 2005:2).

Tornava-se premente dar uma resposta ao “principal estrangulamento estrutural ao desenvolvimento do nosso sistema de emprego e da sociedade portuguesa: os baixos níveis de qualificação da grande maioria da nossa população activa” (PNACE, 2007:9) e definir uma ação estratégica para a AVL que transformasse os sistemas de educação e de formação no sentido de favorecer o desenvolvimento do país tornando-o numa nação com mão de obra qualificada, com capacidades tecnológicas e de inovação, e que favorecesse a confiança para o investimento nacional e estrangeiro.

O “Relatório Nacional de Progresso – 2007”, sobre a implementação do programa de Educação e Formação 2010, confronta-nos, assim, com as novas medidas levadas a cabo para o cimentar de uma Estratégia Nacional de Aprendizagem ao Longo da Vida. Percebemos que a Estratégia Nacional de Aprendizagem ao Longo da Vida traça objetivos ambiciosos, não apenas porque pretende elevar o nível de qualificação dos ativos e reduzir a taxa de saída precoce do sistema educativo, mas porque pretende levar a cabo diversas iniciativas estruturais. Destacamos as seguintes: i) introduzir medidas de flexibilização curricular e reformas sobretudo a nível do 1º Ciclo; ii) alargar as condições físicas e recursos para ajustar a escola a todas as faixas etárias, inclusive o pré-escolar; iii) sob o lançamento da “Iniciativa Novas Oportunidades”, reforçar a formação em contexto de trabalho no ensino pós-obrigatório (à época²²),

²² A Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação, em que “consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas

nomeadamente com a expansão de cursos profissionais²³, desenvolver ações de formação para os adultos com reconhecimento e validação de competências adquiridas e definir o 12º ano como patamar de qualificação para todos, envolvendo parceiros sociais, empresas e associações empresariais; iv) reforçar os sistemas de educação e formação, apostando na qualidade, e a nível do ensino superior, reformá-lo de acordo com o processo de Bolonha, por a forma a, entre outros objetivos, promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior; e v) promover e expandir a utilização das TIC (Relatório Nacional de Progresso, 2007).

Uma primeira análise das medidas e iniciativas contempladas, sugere-nos que os sentidos da AVL propostos para o nosso país prendem-se com dinâmicas mais associadas à qualificação e ao emprego, do que a outras questões, como a coesão social e até o desenvolvimento individual. Esses sentidos estão claramente definidos no Relatório Nacional de Progresso,

“Assim, Portugal continua a apostar na qualificação dos portugueses, promovendo uma cultura de aprendizagem ao longo da vida que reduza o deficit de qualificações existentes, que reforce a equidade, estimule e responda à necessidade de reforçar a inovação e o empreendedorismo e reduza as disparidades de competências no mercado de trabalho” (*op. cit.*:2).

E nos documentos orientadores para a EAVL, nomeadamente no PNACE (Relatório do 2.º ano de Execução, 2007),

“Na sequência das sucessivas recomendações a Portugal na área da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), a acção governativa nesta matéria tem vindo a apostar na promoção de uma estratégia de ALV que pretende abranger todos os cidadãos e resultados de aprendizagem obtidos em meio formal, não formal e informal, potenciando os níveis de empregabilidade dos indivíduos em todos os momentos da sua vida activa” (PNACE, 2007:41).

Nesta linha de ação, centrada na qualificação dos portugueses, torna-se emblemática a “Iniciativa Novas Oportunidades” (INO), que para além de ser referenciada sistematicamente nos documentos, assumiu determinado protagonismo na arena da educação e formação de jovens e adultos. A INO surge “no âmbito de actuação conjunta entre os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação [e] representa um impulso decisivo na estratégia de qualificação dos Portugueses, estabelecendo metas específicas e ambiciosas” (*op. cit.*:5). No âmbito da INO e no que se refere ao eixo adultos, assume centralidade o *Sistema de*

entre os 6 e os 18 anos”. Até à promulgação deste diploma a escolaridade obrigatória estendia-se apenas até aos 15 anos – Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

²³ Incluem-se nessa via profissionalizante os seguintes cursos: cursos profissionais, cursos do sistema de aprendizagem, cursos de educação e formação, cursos tecnológicos e cursos de ensino artístico.

Reconhecimento, Validação, Certificação de Competências, que atualmente é dinamizado por uma rede de Centros Novas Oportunidades (CNO). Com efeito, o Relatório Nacional de Progresso previa atingir em 2010 a operacionalidade de 500 CNO, e, de acordo com a informação disponível em linha²⁴, atualmente ainda estão a funcionar 448²⁵. Com o Sistema de RVCC pretende-se “assegurar a adequação da oferta formativa às necessidades de empresas e trabalhadores, valorizando as aprendizagens por via da experiência e permitindo a estruturação de percursos de formação coerentes”, revestindo-se na “porta de entrada por excelência para a qualificação de activos, pela aposta na orientação da formação profissional de activos para ofertas de dupla certificação.” (cf. Relatório Nacional de Progresso, 2007:6)

A preocupação em conceber uma agenda política para a ALV em Portugal eminentemente associada à qualificação de recursos humanos firma-se no “Plano Tecnológico – Uma estratégia de crescimento com base no Conhecimento, Tecnologia e Inovação”²⁶ e no documento que enquadra e apresenta a INO, intitulado “NOVAS OPORTUNIDADES – Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico”. A INO “representa um novo impulso no caminho da qualificação dos portugueses” cujo principal objetivo é o da escolarização geral da população ao nível do ensino secundário (INO, s/d:6). Nestes documentos também encontramos uma das fontes de legitimação das opções e medidas políticas para a qualificação dos portugueses, ancorada nos dados divulgados por organismos internacionais: a “importância central da qualificação para o crescimento económico e para a promoção da coesão social está hoje amplamente demonstrada por diversos indicadores publicados por várias organizações internacionais” (INO, s/d:2).

No PNE 2008-2010 reafirmam-se as preocupações relacionadas com a “superação do défice estrutural de qualificações da população portuguesa através do alinhamento das políticas e instrumentos de educação, formação, ciência e inovação com as políticas e instrumentos de desenvolvimento e modernização do tecido produtivo português” (PNACE, 2010:28). Neste

²⁴ Consultar o endereço: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>

²⁵ Entendemos que é relevante informarmos que Portugal se encontra no quadro de um novo mandato governativo, que “face aos processos de educação e formação de adultos [fazem] antever dias negros, ... assiste-se hoje – pouco mais de meio ano após a tomada de posse do governo – ao desmantelamento acelerado de 40% da rede de Centros Novas Oportunidades” (Medina, 2012:42).

²⁶ O Plano Tecnológico, proposto pelo XVII Governo Constitucional, constitui o pilar para o Crescimento e a Competitividade do Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego, que traduz a aplicação em Portugal das prioridades da Estratégia de Lisboa. É apresentado como “um plano de ação para levar à prática um conjunto articulado de políticas que visam estimular a criação, difusão, absorção e uso do conhecimento, como alavanca para transformar Portugal numa economia dinâmica e capaz de se afirmar na economia global”. Estrutura-se em três eixos de ação: 1) Conhecimento – qualificar os portugueses para a sociedade do conhecimento, fomentando medidas estruturais vocacionadas para elevar os níveis educativos médios da população, criando um sistema abrangente e diversificado de aprendizagem ao longo da vida e mobilizando os portugueses para a Sociedade de Informação; 2) Tecnologia – vencer o atraso científico e tecnológico, apostando no reforço das competências científicas e tecnológicas nacionais, públicas e privadas, reconhecendo o papel das empresas na criação de emprego qualificado e nas atividades de investigação e desenvolvimento (I&D); e 3) Inovação – imprimir um novo impulso à inovação, facilitando a adaptação do tecido produtivo aos desafios impostos pela globalização através da difusão, adaptação e uso de novos processos, formas de organização, serviços e produtos. Consultar o site, <http://www.planotecnologico.pt/>

contexto, reforçam-se as medidas e reformas encetadas para responder a estas preocupações, tais como: a Iniciativa Novas Oportunidades; a reforma da formação profissional; a reforma dos ensinos básicos e secundário e a reforma do ensino superior.

Em relação à Iniciativa Novas Oportunidades são apresentados dados do seu processo e impacto. Apresentam-se os seus dois eixos de intervenção, um direcionado para os jovens e um outro direcionado para os adultos. O primeiro foi delineado para colmatar os baixos níveis de escolarização dos jovens, através da diversificação das vias de educação e formação, reforçando o número de vagas em cursos profissionalizantes e promovendo a melhoria das taxas de aproveitamento escolar. O segundo foi estruturado para elevar os níveis de qualificação de base da população adulta, através do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas pela via da experiência e de oferta de educação e formação dirigida a adultos pouco escolarizados. Quanto aos resultados, no eixo jovens registam-se melhorias na diversificação das modalidades de educação e formação de nível secundário e a sua expansão em escolas secundárias públicas, a redução das taxas de retenção e desistência no ensino básico e secundário e do abandono precoce do sistema educativo, e o aumento da percentagem de jovens dos 20 aos 24 anos que terminaram, pelo menos, o ensino secundário. No eixo adultos, regista-se um número significativo de população adulta envolvida em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e ações de formação de adultos; um número significativo de certificações em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e ações de formação de adultos; a mobilização de entidades empregadoras (privadas e públicas) firmada através de protocolos e de acordos de cooperação; a expansão e consolidação da rede de Centros Novas Oportunidades; e o alargamento dos processos de RVCC para as competências profissionais potenciando o quadro integrador do sistema RVCC e a sua lógica de dupla certificação – escolar e profissional. (cf. PNACE, 2010).

Para aferir o sucesso da INO, no Relatório de Acompanhamento do PNACE 2008-2009 apresentam-se os dados preliminares de um estudo resultante de protocolo assinado entre a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) e a Universidade Católica em abril de 2008. Esse estudo global de avaliação externa da INO apresenta resultados positivos sobre o impacto da INO, nomeadamente em relação ao eixo adulto. Destacam-se o desenvolvimento de competências ao nível das literacias (leitura, escrita e comunicação oral), das tecnologias de informação e comunicação (e Internet) e da capacidade de aprender.

Na mesma linha de análise, na 8.^a Reunião do Conselho Consultivo do Plano Tecnológico realizado em julho de 2009, afirma-se que há a registar melhorias significativas no domínio da qualificação dos portugueses, sobretudo na área da “qualificação dos activos, com programas de grande fôlego como o ‘Novas Oportunidades’ onde já foram requalificadas ou certificadas competências de mais de 200 000 portugueses e onde outros 800 000 estão a cumprir o seu processo de reconhecimento e validação” (Conselho Consultivo do Plano Tecnológico, 2009). Na mesma reunião, recoloca-se na população adulta a chave para os desafios emergentes com a sociedade do conhecimento, apelando-a para a aquisição de novas competências e de novas atitudes. O desafio para “que os portugueses sejam cada vez mais consistente e competentemente empreendedores, colocando o seu talento e a sua criatividade ao serviço da modernização e da competitividade do País é a chave para o sucesso da agenda transformadora do Plano Tecnológico.” (*ibidem*).

A expansão da INO também provocou uma reforma na área da formação profissional, destacando-se a articulação entre a formação profissional e a qualificação da população portuguesa (jovens e adultos), firmada através do Acordo de Concertação Social para a Reforma da Formação Profissional de 2007. Resulta desse acordo uma “abordagem da qualificação assente em competências, transversais e especializadas, que podem ser adquiridas no sistema educativo, de formação e na vida profissional e pessoal, ...” (PNACE, 2010). Baseia-se essa abordagem, a nível europeu, no Quadro Europeu de Qualificações²⁷ (EQF) e no Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional²⁸ (ECVET)”, e, a nível nacional, esta abordagem foi desenvolvida com base em dois instrumentos fundamentais: o Sistema Nacional de Qualificações²⁹ (enquanto quadro de referência para todo o sistema de educação e formação e em operacionalidade através do Catálogo Nacional de Qualificações³⁰) e o Sistema de Regulação de Acesso às Profissões (enquanto quadro de estruturação do acesso e do exercício das profissões em Portugal, que entrou em vigor através do Decreto-Lei n.º 92/2011). Com efeito, o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) possibilitou a publicação da legislação de enquadramento jurídico dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e das Formações Modulares³¹ e da criação e funcionamento dos CNO³², dispositivos estruturais para a

²⁷ Consultar a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida – [JO C 111 de 6.5.2008].

²⁸ Consultar a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de junho de 2009, sobre a criação do Sistema Europeu de Créditos do Ensino e da Formação Profissionais (ECVET) [Jornal Oficial C 155 de 8.7.2009].

²⁹ Consultar o Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro.

³⁰ Consultar o Despacho n.º 13456/2008, de 14 de maio, complementado pela Portaria n.º 781/2009, de 23 de julho, que estabelece a estrutura e organização do Catálogo.

³¹ Consultar a Portaria 230/2008 de 7 de março.

implementação da INO. Mais recentemente foi definido o Quadro Nacional de Qualificações³³, sustentado nos princípios do Quadro Europeu de Qualificações, que esclarece os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais, passando a abranger o ensino básico, secundário e superior, a formação profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências obtidas por vias não formais e informais no âmbito do SNQ. Com a implementação deste instrumento pretende-se atingir um padrão de transparência e de comparabilidade das qualificações, não só a nível nacional como a nível europeu.

Outra questão que merece centralidade na EAVL é a dimensão do Ensino Superior (doravante designada por ES), e a sua articulação com o mercado de trabalho. No Relatório de Acompanhamento do PNACE realizada em 2006, definem-se como prioridades para o ES as medidas relacionadas com a sua modernização e com a sua capacidade de atracção de novos públicos, no sentido de melhorar as qualificações face às exigências do tecido empresarial e, assim, potenciar o desenvolvimento económico do país. Para responder a estes desafios, o processo de Bolonha é considerado estrutural. De forma a adotar as orientações impostas por este processo, procedeu-se à alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo e da Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, assim, foi publicado o Decreto-Lei n.º 74/2006, que regulamenta as alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo³⁴, que define o novo modelo de organização do ES no que respeita aos ciclos de estudos (graus e diplomas) no âmbito do processo de Bolonha. Com o objetivo de atrair novos públicos, também se regulamentou o Decreto-Lei n.º 64/2006, que alterou o regime de acesso de adultos ao ES, sobretudo dos maiores de 23 anos.

O apelo à reforma do ES assume de novo centralidade no Relatório de Acompanhamento do PNACE apresentado em 2007, pois afirma-se o seguinte,

“O ensino superior encontra-se actualmente perante um conjunto de desafios: (...); criar condições para que todos os cidadãos possam ter acesso ao ensino superior; reforçar a sua ligação ao mercado do trabalho e estabelecer a articulação e interacção entre ciência, tecnologia e inovação. Estes desafios encontram-se enquadrados numa perspectiva de AVL e de constituição de parcerias de investimento e desenvolvimento entre os diversos actores do sistema de inovação (...), contribuindo, assim, para o aumento da competitividade e para o desenvolvimento de uma cultura de inovação e excelência” (*op. cit.*:75).

Com efeito, são assinalados os progressos com as medidas emanadas pelo processo de Bolonha, a saber: a modernização da oferta educativa e dos padrões de mobilidade de

³² Consultar a Portaria 370/2008, de 21 de maio.

³³ Consultar a Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho.

³⁴ Lei n.º 49/2005, de 30 agosto, sendo esta também uma alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de outubro.

estudantes no espaço europeu, a aplicação do Sistema Europeu de Créditos – ECTS e a adoção do Suplemento de Diploma. Por outro lado, também se sublinha os desenvolvimentos registados com a oferta de cursos pós-secundário, especificamente com os Cursos de Especialização Tecnológica (CET)³⁵. Estes cursos são ministrados sobretudo por Institutos Politécnicos e conferem uma qualificação profissional intermédia, para além de representarem “uma resposta às necessidades crescentes do tecido sócio-económico” e constituírem “alternativas válidas para a profissionalização de técnicos especializados e competentes” (*op.cit:*76). Outras medidas foram levadas a cabo, no plano nacional, tendo em vista a reforma do ES, a sua eficácia e flexibilização, por exemplo, foram aprovados os seguintes documentos: o Regulamento dos Regimes de Mudança de Curso, Transferência e Reingresso (Portaria n.º 401/2007, de 5 de abril), o regime jurídico da avaliação do ES (Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto), o novo regime jurídico do reconhecimento de graus superiores estrangeiros, a proposta de Lei do regime jurídico das instituições do ES e a Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior.

No Relatório de Acompanhamento do PNACE 2008-2009 (2010:37) reafirma-se o especial propósito de, através da implementação do processo de Bolonha, se “promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, melhorando os níveis de frequência e conclusão dos cursos, atraindo novos públicos, diversificando a oferta de formações”. Com efeito, os dados apresentados no referido Relatório apontam que o número de adultos, maiores de 23 anos, inscritos pela 1.ª vez no ES cresceu mais que 13 vezes, tendo atingido 10489 novas inscrições em 2008 (eram apenas 900 em 2005) e que o número de alunos inscritos em CET promovidos pelos estabelecimentos de ES cresceu cerca de 20 vezes, tendo atingido 5832 novas inscrições em 2008 (eram apenas 294 em 2005). Pretendemos ao longo desta dissertação contribuir para a reflexão em torno das modalidades de acesso ao ES para novos públicos e sobre o conceito de igualdade de oportunidades inerente. A INO potenciou a certificação de habilitações escolares através de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, cuja matriz/referencial de formação tem uma estrutura pedagógica muito específica, determinando modelos e práticas pedagógicas híbridas e diversificadas – educadores de adultos com formações e práticas pedagógicas divergentes e desocultação/apropriação do referencial igualmente divergentes. De que forma a igualdade de oportunidades veiculada pela reforma do ES se adapta e ajusta a indivíduos cuja qualificação

³⁵ Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de maio

escolar foi obtida através do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, será assim discutido nos próximos capítulos.

Por fim, e convocando os contributos de Griffin (1999a;1999b), a propósito dos modelos de produção de políticas sociais, arriscamos em situar as opções e medidas políticas tomadas no âmbito da EAVL tendencialmente no *modelo de reforma social neoliberal*, tendo presente que também há opções e preocupações sociais que conferem alguma hibridez às políticas desenvolvidas (cf. Lima, 2007; Antunes, 2011). Uma análise da redação dos documentos orientadores das opções e medidas políticas nacionais para a AVL evidenciam uma tendência para o uso de um tipo de linguagem económica, em que expressões como, *produtividade, investimento, aprendizagem, competências, satisfação do cliente*, entre outras, são reveladoras dessa tendência. Neste seguimento e ao nível ideológico, o discurso é sobretudo centrado em finalidades e pressupostos relacionados com a qualificação da população e investimento em capital humano, em que os argumentos em torno da coesão social e da realização pessoal aparecem sobretudo associados mais a ideias de aumento de qualificação da mão de obra do que a questões relacionadas com a cidadania ativa, a liberdade individual ou a resposta a necessidades pessoais. Por outro lado, assistimos à transformação do setor público, igualmente sustentado por uma lógica economicista e empresarial, em que a lei da oferta e da procura em torno da educação e formação molda as escolhas e opções individuais. Por exemplo, no documento síntese dos resultados 2010 da avaliação externa da INO, podemos confirmar estas tendências, pois afirma-se que a INO “representa um processo inovador de organização do sector público visando a procura de maior satisfação do cidadão/cliente e a oferta de um serviço público de proximidade.” (CEPCEP, 2010:5). Estes sentidos atribuídos à AVL, na sequência de uma ordem económica global e de uma ideia de governação global, determinam novos papéis para o Estado-nação. O Estado-educador promotor de políticas públicas (*policy*), em que a educação era entendida como política social, dá lugar ao Estado-avaliador/articulador, em que a educação é entendida como uma estratégia para a aprendizagem ao longo da vida, baseada em programas (financiados através de fundos estruturais sobretudo europeus), que procuram desresponsabilizar o papel do Estado, delegando essa responsabilidade para a sociedade civil, para o mercado e, em última instância para os indivíduos.

O conceito de educação acoplado à EAVL levada a cabo em Portugal, nos últimos tempos, é redutor, firmado substancialmente numa ideologia política, contrapondo, o ideal de uma educação ao longo da vida em que a educação deveria ser entendida da seguinte forma,

como sugere Fernández, Catedrático da Faculdade de Educação, da Universidade Complutense de Madrid,

“um processo permanente de configuração, desenvolvimento e melhoria do homem como tal homem (condição humana), inerente à sua própria natureza (educabilidade) que se gera e desenvolve ao longo da vida através de numerosos processos relacionais de interação do homem com o que o rodeia (natureza, sociedade, cultura, valores, etc.), convertendo-se, portanto, numa necessidade e aspiração individual e social, e, em consequência, num processo humano individual e numa necessidade social” (tradução livre, itálico no original, Fernández, 2011:1).

No contexto da nova ordem económica global e da nova ordem educacional, resta-nos alguma dose de otimismo quanto às transformações que ainda se podem desencadear no campo da educação e formação ao longo da vida, e quem sabe, se possa recuperar “o conceito generoso e global de educação ao longo da vida” (Kallen, 1996:22).

Capítulo III - A Aprendizagem ao Longo da Vida nos trilhos da Educação de Adultos em Portugal: um modelo em construção

“Somente a *esperança* permite suportar a espera da sua chegada. Ora, a *esperança* vem de *espera* aturada, na suposição de que ‘quem espera sempre alcança’. A *esperança*, por si só, perde-se quando não chega o que se aguarda – o ânimo decai e a espera cansa. Quando a *esperança* se mantém firme, torna-se numa ‘*espera*’ da qual participamos activamente para que se cumpra. Não seria possível uma acção transformadora do mundo sem essa *esperança* na realidade próxima do futuro. Não basta que o futuro seja antecipado na mente, nem intuí-lo nas sombras do presente para que se assegure a sua concretização. É preciso ter *esperança* nele para o converter em realização”

José Machado Pais, *Ganchos, tachos e biscates – Jovens, trabalho e futuro*.

O paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida tornou-se num referencial para as políticas de educação e formação em Portugal. A Iniciativa Novas Oportunidades tornou-se um marco desse referencial, em que o eixo adultos assumiu protagonismo face ao modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Na fase inicial de implementação dessa medida, foram definidas diversas metas a cumprir, tais como: combater os défices de analfabetismo e de iliteracia, aumentar significativamente a certificação e a qualificação dos portugueses - o nível secundário é definido como patamar de qualificação e certificação, e posicionar o nosso país confortavelmente nos *rankings* de comparação com outros países, em estudos como o PIAAC. Esta medida, palco de grandes controvérsias, está atualmente a passar por um processo de transformação (Medina, 2012).

Face a outros princípios veiculados pelo paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, o Ensino Superior foi, de igualmente forma, sujeito a transformações e convocado a agir para responder aos novos desafios da economia e das sociedades do conhecimento, numa lógica de “assegurar a inserção social e concretizar a igualdade de oportunidades” (CCE, 2000:7).

Perante estas mudanças sociais, pretendemos, neste capítulo, perceber o impacto da estratégia da aprendizagem ao longo da vida nas políticas, programas e estratégias implementados em Portugal, sobretudo para a população adulta, o que nos remete para a uma breve incursão sobre a história (políticas e práticas) da educação de adultos preconizada no nosso país. Seguidamente, exploramos os conceitos inerentes ao projeto da aprendizagem ao longo da vida: aprendizagens não-formais e informais, competências, aprendizagens experienciais, entre outros, que desenham as modalidades veiculadas pela INO para o nível secundário e determinadas vias de acesso ao Ensino Superior. Por fim, pelos desafios atribuídos recentemente às instituições de Ensino Superior, refletimos sobre a interdependência entre a conclusão do ensino secundário via Processo RVCC e o acesso ao Ensino Superior.

1. À volta da Aprendizagem ao Longo da Vida em Portugal

A Aprendizagem ao Longo da Vida (AVL) sempre “(...) sempre fez parte integrante do processo de desenvolvimento do Homem, mas nunca foi tão valorizada como no actual contexto da Sociedade do Conhecimento, defensora que a riqueza da sociedade reside nas competências e nos conhecimentos” (Pires, 2005:99). De facto, a AVL configura-se como um mecanismo de resposta perante os desafios das sociedades contemporâneas, caracterizadas por constantes mudanças e transformações sociais, incertezas e imprevisibilidades sobretudo no mundo do trabalho e do emprego, exigindo indivíduos qualificados e competentes para fazerem frente a um mercado de trabalho cada vez mais flexível e em constantes mutações. Assistimos a um processo de evolução das formas de racionalização do trabalho, cobrindo o défice de racionalidade e de legitimidade dos modos de organização e de gestão em vigor que resultam da crise de um determinado modelo taylorista-fordista e à emergência de novas normas de ação no plano técnico-económico e produtivo (Dietrich, 1999).

Em consequência, as organizações (empresas, escolas, instituições e outras entidades), no sentido de se tornaram igualmente competentes e competitivas, tendem a simplificar os seus processos, flexibilizando-os e ajustando-os ao desenvolvimento dos processos tecnológicos e articulando-se em rede, exigindo recursos humanos devidamente qualificados, competentes e flexíveis, que invistam na sua autoformação e que apresentem competências de adaptabilidade e de empregabilidade. Ora, se por um lado, este modelo preconiza o desenvolvimento da economia no contexto da nova ordem mundial, por outro lado, baseia-se numa lógica puramente economicista, em que os indivíduos para além de serem definidos como “actores da sociedade do conhecimento” (CCE, 2000), são responsáveis pela sua autoformação, “locomotora do comboio de competências formativas exigíveis hoje a qualquer indivíduo” (Dujo, 2005:1), que circunscreve a sua educação e formação apenas numa perspetiva laboral e económica, estritamente relacionada com o mundo do trabalho.

Neste cenário, as organizações ao adotarem a flexibilização do trabalho e um novo conceito de empregabilidade modificaram e alteraram o padrão e percurso das carreiras profissionais e introduziram novas formas de rentabilização da produção através da polivalência, cooperação, valorização, autonomia e competência. Os indivíduos para se poderem adaptar a este novo paradigma devem ser detentores de saberes específicos (*competências*) a mobilizar

em diferentes contextos profissionais. Os efeitos mais visíveis destas mudanças refletem-se sobretudo no mercado de trabalho, que passou a impor determinados critérios de exigências,

“elevação das exigências de qualificação; exigência de mobilidade, entre empregos, profissões, regiões e países; precarização do emprego, em que este se afigura como uma variável de ajustamento da produção às flutuações do mercado; dualidade inerente a esta necessidade de ajustamento (núcleo duro/núcleo flexível); e desemprego cada vez mais selectivo” (Suleman, 2000:83).

Esta nova forma de encarar o mundo do trabalho e do emprego, interferindo na procura e oferta de emprego, implica a mudança sistemática de emprego, e, em situações extremas, a mudança de profissão, para além de marcar decisivamente as trajetórias pessoais e profissionais dos indivíduos, numa encruzilhada ao longo da vida.

Neste contexto, o conceito de competências extravasa o campo económico e envolve por arrastamento o sistema de educação e formação e o sistema de relações laborais. Os ritmos da nova economia capitalista transformam a noção de *qualificação* para a de *competência* e, no campo da educação e formação, em Portugal, num primeiro momento, transformam os modelos do sistema formal e de aprendizagem profissional (Grootings, 1994).

A discussão entre o desajustamento do que é transmitido na escola e as “práticas profissionais observáveis” (Canário, 2000:46), ou seja, entre as situações de formação e as situações de trabalho, há muito que é controversa, expondo a dicotomia ou complementaridade entre os conceitos de qualificação e competência. Esta transição ou relação, no campo dos discursos ideológico-políticos, “para alguns é de ruptura, para outros é de continuidade e para outros ainda [é] de substituição ou desenvolvimento” (Alcoforado, 2001:70).

A tentativa de “reconstruir laços entre a educação e o trabalho revelou-se infrutífera ao longo de todo o século XX” (Rodrigues & Nóvoa, 2008:8) sobretudo pela rigidez das estruturas escolares e porque

“a estrutura organizacional das situações de exercício profissional, os processos de socialização que aí têm lugar, o percurso biográfico de cada profissional são factores que permitem compreender por que razões a formação inicial, conceptualizada de acordo com o modelo de racionalidade técnica, está de certo modo ‘condenada a ser ineficaz’” (Canário, 2000:47).

Surgiram, em contravento, e associadas ao movimento da Educação de Adultos, propostas de formação não-escolarizadas, assentes sobretudo na valorização da experiência e na promoção de autonomia que culminaram no ideal da Educação Permanente que, como já

assinalamos e discutimos, alicerçou-se num modo de educação que extravasava o modelo escolar. Nesse contexto a publicação do texto “*Apprendre à être*” (Faure, *et al.*, 1972) contribuiu para um repensar da educação, entendida como a chave de uma democracia participativa. Contudo, esse ideal não se consubstanciou, tendo sido contaminado por abordagens mais instrumentais e pragmáticas de educação e formação.

Em Portugal, as duas abordagens, quer a de tendência mais humanista, associada ao movimento da Educação Permanente, quer a de tendência mais pragmática, associada ao movimento de “«Formação Profissional Contínua»” (Rodrigues & Nóvoa, 2008:10), tiveram eco nos sistemas de educação e formação, num ajustamento entre saberes tradicionais e novos saberes. Com efeito, estas duas abordagens influenciaram, sobretudo no final da década de 70, as estruturas para a “«formação de adultos»” e para o “«ensino profissional»” no nosso país. (*op. cit.*:10).

A história da educação de adultos em Portugal foi marcada por diversas clivagens, ao sabor dos diferentes poderes políticos, na procura do ajustamento entre o ideal da educação permanente e as preocupações relativas ao crescimento e modernização económica e ainda na tentativa de superar as baixas taxas de analfabetismo, que ainda hoje persistem³⁶. De facto, assistimos à transição de políticas de educação de adultos potenciadoras de um “direito à educação de adultos” (Guimarães, 2009), já de si cambaleante, para políticas de educação e formação de adultos sustentadas na apologia das competências e da formação e aprendizagem ao longo da vida.

2. A Educação de Adultos em Portugal: uma breve incursão

A educação em Portugal, desde cedo, pautou-se por avanços e recuos. As investigações levadas a cabo por António Candeias e por Rui Ramos, respetivamente, o estudo sobre “Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX. Os Censos e as Estatísticas” e o estudo “‘O chamado problema do analfabetismo’: as políticas de escolarização e a persistência do analfabetismo em Portugal (séculos XIX e XX)”, permitem aferir que o verdadeiro processo de escolarização em Portugal se verifica a partir de 1940. De acordo com Candeias “foi o Estado Novo e não a I República quem escolarizou os portugueses, fazendo tal escolarização parte da

³⁶ No “Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento – relatório bienal 2007/08”, aponta-se que, em 2005, Portugal tivesse 658 mil analfabetos, com mais de 15 anos que não sabem ler nem escrever. Menos 142 mil do que em 2001, sendo na sua maioria população idosa e mulheres.

construção tardia do Estado contemporâneo levada a cabo durante o Salazarismo” (Candeias, 2004:43).

Ambos os estudos consentem que é difícil definir as razões exatas do atraso dos portugueses no acesso à cultura escrita. Contudo, há fatores determinantes que poderão justificar o fenómeno da escolarização tardia, tais como: numa conjuntura geográfica, económica e política sermos periféricos em relação aos “centros de onde emanou a modernidade” (*op. cit.*:44); de nos caracterizarmos por “uma assinalável e rara homogenia étnica e linguística que dispensou uma etnia dirigente de tentar impor ao país os seus costumes e dialecto através da escola” (*ibidem*); e a incapacidade das elites políticas em concretizar as políticas educativas, desvalorizando socialmente a importância da escola e as competências que ela oferecia.

As consequências deste retrato português refletiram-se sobretudo até ao final do século XX, e, sustentado nos estudos de recenseamento da população portuguesa que apresentavam números elevados de população analfabeta, o discurso político-económico justificava as baixas taxas de produtividade em Portugal a partir dos baixos níveis de escolaridade ou à sua ausência. Se atendermos aos Censos de 1991, a taxa de analfabetismo rondava os 11%, o que representava um número assinalável de população com 10 ou mais anos que não sabia ler nem escrever. Contudo, o estigma do analfabetismo persiste no século vigente, apesar de ser ofuscado com outras estratégias e medidas políticas educativas. Os Censos de 2001 apontam para uma taxa de 9% de população analfabeta. Verifica-se um decréscimo de 2% se compararmos com os Censos de 1991, mas os dados são reveladores de um país que continua com o flagelo da alfabetização, sendo a população adulta e idosa as que mais se distinguem³⁷.

De acordo com Benavente & Rosa (1996:73), nas sociedades industrializadas contemporâneas, o analfabetismo abarca “os graus de ignorância que vão desde a incapacidade total de utilizar a escrita até à incapacidade de desempenho de um conjunto diversificado de funções, cuja complexidade se determina em função de contextos específicos de vida e da evolução das sociedades”. A relação da alfabetização com as exigências de mercado, ou com as necessidades de competências profissionais emergentes do desenvolvimento das sociedades industrializadas e tecnicistas, leva a UNESCO, na década de sessenta, a introduzir o “analfabeto funcional” no léxico da educação de adultos, com o objetivo de padronizar as estatísticas

³⁷ De acordo com os dados provisórios dos Censos 2011, o nível de instrução atingido pela população em Portugal progrediu de forma muito expressiva na última década. Relativamente aos Censos 2001, observa-se um recuo da população com níveis de instrução mais reduzidos, designadamente até ao ensino básico 2º ciclo e um aumento dos níveis de qualificação superiores. Os níveis de instrução correspondentes aos 3º e 2º ciclos atingem cerca de 16% e 13% da população, respetivamente. O ensino básico 1º ciclo corresponde ao nível de ensino mais elevado e concluído por 25% da população. A população sem qualquer nível de ensino ainda corresponde a 19%. Consultar: <http://censos.ine.pt/>

educacionais e influenciar as políticas educativas dos países membros, ou seja, tornar funcional as relações da educação de adultos com o desenvolvimento (Belchior, 1990). A definição tradicional de alfabetização que a UNESCO apresentara anteriormente apenas dizia respeito à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado com a vida diária, contudo, mediante as mudanças da economia e da sociedade, o conceito desajustava-se. Não obstante, entendemos que o analfabetismo em Portugal ainda continua a ser encarado nesta perspetiva mais tradicional (não saber ler, nem escrever), fomentado pelas assimetrias existentes entre as diferentes regiões, quer ao nível da produtividade económica, quer no acesso à escolarização e à formação profissional.

A proposta da alfabetização funcional passaria a traduzir a “necessidade da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo ser associada a uma formação sócio-económica e profissional, no quadro de processos de desenvolvimento” (*op. cit.*:25). Mais tarde, acompanhando o ritmo da evolução das sociedades, a UNESCO complementa a definição, e define o analfabeto funcional como

“uma pessoa incapaz de exercer todas as actividades para as quais a alfabetização é necessária, no interesse do bom funcionamento do seu grupo e da sua comunidade e que lhe permita, também continuar a ler, escrever e calcular, tendo em vista o seu próprio desenvolvimento e o da sua comunidade” (citado em Benavente & Rosa, 1996:74).

Esta definição já não visa limitar a competência ao seu nível mais simples, ou seja, ler e escrever enunciados simples referidos à vida diária, mas abarca graus e tipos diversos de habilidades, de acordo com as necessidades impostas pelos contextos económicos, políticos ou socioculturais.

De acordo com Benavente & Rosa (2004), atualmente, as questões relacionadas com a baixa escolarização, o analfabetismo e o alfabetismo, transformaram-se em questões de iliteracia e de literacia. À literacia cabe sobretudo a capacidade de usar as competências associadas à alfabetização funcional, contudo, os dois conceitos complementam-se numa perspetiva estrutural. Se por um lado, a alfabetização traduz o ato de ensinar e de aprender ou seja, a leitura, a escrita e o cálculo, a literacia traduz a capacidade de usar as competências, ensinadas e aprendidas, de leitura, de escrita e de cálculo. O conceito de iliteracia apresentado na Quarta Conferência Internacional da UNESCO sobre a Educação de Adultos (1986:45) apresenta-se como “a incapacidade para dominar as competências e os meios necessários à inserção profissional, à vida social e familiar e à participação activa na vida da sociedade e, isso, não obstante os saberes culturais herdados da tradição e da experiência”. Parece-nos que este

conceito é revelador do investimento em educação e na aquisição de competências que a vida atual em sociedade exige a cada cidadão, para que possa viver plenamente a sua cidadania, quer num plano individual, quer num plano coletivo.

Perante a publicação provisória dos dados relativos aos Censos de 2011 e a publicação da Portaria n.º 1100/2010, de 22 de outubro, não há dúvidas quanto à situação de ausência de alfabetização e literacia ainda visível em Portugal. Na referida Portaria lê-se o seguinte: “uma parte ainda significativa dos adultos portugueses não possui as competências básicas”, pelo que,

“o Governo aprova agora as condições de operacionalização de um programa formativo dirigido à promoção de competências básicas de leitura, escrita, cálculo e sensibilização para o uso das tecnologias de informação e comunicação, estruturado em unidades de formação e destinado a adultos, ...” (Portaria n.º 1100/2010:4765-4766).

Com efeito, este programa responde não apenas a situações de analfabetismo tradicional mas a situações relacionadas sobretudo com o analfabetismo funcional, e com a recente difusão da infoexclusão³⁸ ou com o aumento dos “sem abrigo digital” (Carneiro, 2001). No já referido relatório bienal 2007/08 das Nações Unidas (relativo a dados de 2005), aponta-se que 48% dos portugueses não percebem o que leem ou têm dificuldade em entender parte da informação, são dados alarmantes e que precisam de ser combatidos.

2.1. Sinais da Educação Popular em Portugal e o surgimento da Educação Extraescolar

Para além de outros fatores de ordem histórico-cultural, é consensual associar à conjuntura política e social que se viveu em Portugal até 1974 a responsabilidade pela precariedade que caracteriza a edificação de um sistema de educação de adultos no nosso país, ao contrário do que aconteceu nalguns países da Europa do Norte. O Estado Novo procurou não dar continuidade às iniciativas de educação popular (cursos para adultos e um movimento com organismos dedicados à educação popular) iniciadas durante a 1ª República que não fossem controladas pelo próprio Estado, para além de contrariar “sistematicamente os movimentos sociais de cariz associativo, doutrinal e educativo” (Silva, 1990:17). Levou a cabo a sua

³⁸ Atualmente a vida em sociedade está fortemente marcada pela difusão das TIC e pela Internet e o domínio das competências inerentes são necessárias para impedir uma nova forma de exclusão, neste caso, exclusão digital ou infoexclusão. Combater a infoexclusão apoia-se numa “economia baseada na Internet, impulsionada pela capacidade de aprendizagem e geração de conhecimentos, capaz de operar dentro das redes globais de valor e apoiada por instituições políticas legítimas e eficazes” (Castells, 2007:313)

orientação para a educação, porém, em 1950, devido a pressões externas e internas – que aludiam para a problemática do analfabetismo em Portugal, promoveu o Plano de Educação Popular que pretendia reorganizar os cursos de educação de adultos e pôr em ação uma Campanha Nacional de Educação de Adultos. O mesmo Plano previa o recurso a missões culturais, à difusão do livro educativo, à criação de bibliotecas fixas e itinerantes e filmes com atores muito populares. Podemos considerar que o Governo Salazarista apostou numa educação popular muito minimalista, por inerência da ideologia, controlo e poder da sua governação.

Na década de 70, já no período marcelista, registam-se alterações que poderiam configurar na conceção de uma política de educação de adultos com a criação da Direção-Geral de Educação Permanente³⁹ (DGEP). Segundo Silva (*op. cit.*:18) essa Direção pouco fez, há, contudo a destacar, a abertura do ensino a pessoas sem habilitações mínimas académicas de acesso, a partir do Exame *ad-hoc*, e a integração da área da Educação Permanente na estrutura do sistema educativo⁴⁰, ou seja, o enquadramento da educação extraescolar e de atividades de promoção cultural e profissional, tendo especialmente por alvo a população adulta. Ainda neste período, surgem alguns grupos, distintos do poder estatal, que levam a cabo iniciativas de desenvolvimento comunitário, numa lógica de educação popular.

Após a revolução de 1974, a educação de adultos assiste a um movimento marcado por iniciativas sociais que confrontam o poder Estatal e segundo o investigador Stoer (1986) há duas correntes prático-ideológicas que emergem. Por um lado, assiste-se a um movimento impulsionado pela sociedade civil, designado de corrente popular, marcado pela constituição de inúmeros grupos populares de base local e de comissões culturais que deram corpo a iniciativas de natureza sociocultural e educativa. Surge um novo movimento associativo (comissões de moradores, associações culturais, cooperativas, sindicatos, ...) que se preocupa com agendas sociais muito práticas e que defende a participação, a formação cívica e a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Por outro lado, num movimento centralizado, surge a corrente de alfabetização, protagonizada pelas Campanhas de Dinamização Cultural da 5^a Divisão do MFA e pelo quadro do Serviço Cívico Estudantil que, embora recorrendo ao método de Paulo Freire na tentativa de adaptar as palavras geradoras à realidade portuguesa, não obteve o reconhecimento desejado em virtude da sua organização centralista e de imposição ao poder popular (cf. Stoer, 1986; Canário, 2000).

³⁹ Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro.

⁴⁰ Lei 5/1973, de 25 de julho.

Estas duas correntes caracterizaram o período entre 1974-1976 e contribuíram para a emergência de um movimento de educação de adultos em Portugal que, embora trilhado por dinâmicas divergentes, assentou em ideais da educação popular e da proposta de Educação Permanente difundida na altura pela UNESCO, em que foi evidente o uso de métodos defendidos por autores que assumiam à época uma visão crítica da educação escolarizada, nomeadamente Paulo Freire. De igual forma, importa salientar o papel que a DGEP assumiu no período entre 1972 e 1976. Nas palavras de Guimarães (2009) a DGEP dinamizou uma política pública de educação inovadora para o contexto português que procurou dar resposta às solicitações de iniciativa popular, contudo, mantendo as iniciativas controladas pelo Estado e disfarçando, assim, a alfabetização.

No ano de 1976, a Constituição da República Portuguesa no seu Art.º 73º, do Capítulo III, estabelece que todos têm acesso à educação e que caberia ao Estado a democratização da educação, através da dinamização de diversas modalidades de educação – formal e não formal, contribuindo por essa via para a igualdade de oportunidades, para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, para o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, bem como para a promoção do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

Com efeito, a educação não formal e informal têm fortes repercussões na educação de adultos, nomeadamente a partir da 19ª Conferência Geral da UNESCO reunida em Nairobi, em 1976, que considerou a educação de adultos como “..., o conjunto de processos organizados de educação qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários”. Estamos, assim, perante um reconhecimento de práticas educativas não escolarizadas, que põem em relevo a educação não formal e a educação informal.

Por conseguinte, a adaptação do conceito de educação extraescolar nas práticas de educação de adultos em Portugal torna-se comum, o que na perspetiva de Melo (1995:66) se deve à relação com a terminologia que a UNESCO utiliza na língua francesa ao associar a educação extraescolar à educação não formal. Na prática, a educação de adultos em Portugal adotou o conceito de educação extraescolar para designar ações de intervenção socioeducativo e sociocultural. Melo acrescenta que

“é com os processos de educação não formal ou extra-escolar que terão que ser encarados as intervenções sócio-educativas que vêm sendo designadas de formas muito diversas (processos de animação sociocultural, animação comunitária, desenvolvimento comunitário, investigação participativa, etc.)” (*ibidem*).

2.2. Passos para a construção de um subsistema de educação de adultos em Portugal

Em Portugal, a Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro, confere à educação de adultos um novo reconhecimento ao definir que “a alfabetização e educação de base são entendidas na dupla perspetiva da valorização pessoal dos adultos e da sua progressiva participação na vida cultural, social e política, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática e independente” (Lei 3/79:art.º 2).

A responsabilidade e iniciativa do Estado concretizavam-se, por um lado, no reconhecimento e apoio das iniciativas de outras entidades, tais como: associações de educação popular, coletividades de cultura e recreio, cooperativas de cultura, organizações populares de base territorial, organizações sindicais, comissões de trabalhadores e organizações confessionais, e, por outro lado, no desenvolvimento de um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA). Ao Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adulto (CNAEBA) caberiam competências de sensibilização da consciência nacional e de acompanhamento e avaliação do Plano.

Perante a situação educativa do país à época o PNAEBA define objetivos a concretizar, entre eles: i) o desenvolvimento cultural e educativo da população, tendo em vista a sua valorização pessoal e a sua progressiva participação na vida cultural, social e política; ii) assegurar, de modo permanente, a satisfação das necessidades básicas de educação formal e informal de adultos, através da implementação gradual em todo o país, de um sistema regionalizado que assegure a mobilização e a participação das populações, coordene a utilização de todos os recursos educativos e constitua o embrião de um sistema de educação permanente.

Para Português, (1995:26) “foi no quadro do PNAEBA que se lançou e consolidou em Portugal um subsistema de educação de adultos”. No quadro do modelo de formação previsto para a educação extraescolar destacam-se os programas regionais integrados. Com estes programas o PNAEBA visava intervir nas regiões mais desfavorecidas, do ponto de vista cultural e educacional, implementando esquemas integrados de educação básica de adultos e de desenvolvimento cultural junto da população adulta. De acordo com Silva (1990) foram lançados quatro destes programas, destacando-se o Projeto de Formação e Desenvolvimento Integrado de

Bragança. A estes projetos, mais tarde, associaram-se o papel das autarquias e integraram-se ações de educação de base com cursos socioprofissionais.

Para Canário (2000) o PNAEBA consubstanciava o longo processo de reflexão posterior ao 25 de Abril e abriu importantes precedentes para a descentralização e participação, contudo, deparou-se com grandes entraves burocráticos na Administração e vários dos seus programas nunca se concretizaram. Ressalvam-se algumas ações que revelaram a pertinência de projetos de carácter sociocomunitário, incluindo iniciativas associadas à educação extraescolar.

Ainda em 1979 a Direção Geral de Educação de Adultos⁴¹ (DGEA) substituiu a DGEP e criou serviços regionais, concretamente as Coordenações Distrais de Educação de Adultos e os coordenadores concelhios – estas deveriam trabalhar em articulação com as Câmaras Municipais e propor à Coordenação Distrital um Plano de Atividades a nível do concelho. Sob o comando desta Direção, há ainda destacar: o grupo de trabalho para Estudo e lançamento de um Programa de Ensino Recorrente (Despacho ME 21/80), a criação de três cursos experimentais de Ensino Recorrente integrando a formação profissional, sob responsabilidade da entidade empregadora (Despacho Normativo 58/88), e o lançamento do Sistema de Aprendizagem – regime de alternância para jovens, dupla certificação e cooperação com empresas (Lei da Formação em Cooperação).

2.3. Lei de Bases do Sistema Educativo: o acentuar da dimensão económica nas práticas educativas da educação de adultos

O ano de 1986 marca uma viragem na sociedade portuguesa com a adesão de Portugal à Comunidade Europeia. É no mesmo ano que se consagra a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que estabelece o novo quadro geral do sistema de ensino português. Esse documento legal para além de definir os princípios organizativos do sistema educativo também delineou novos contornos para a educação de adultos.

Podemos considerar que com a LBSE a educação de adultos passou a estruturar-se em torno de dois eixos fundamentais: o ensino escolar e a educação extraescolar. O ensino escolar integrava o ensino recorrente de adultos, modalidade especial da educação escolar, que asseguraria uma escolaridade de segunda oportunidade, e a formação profissional, que permitiria o desenvolvimento da capacidade para o trabalho (LBSE, 1986:art. 2º e 3º). A educação extraescolar seria uma forma de permitir a cada indivíduo aumentar os seus

⁴¹ Decreto-Lei n.º 534/79, de 31 de dezembro.

conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência, numa perspetiva de educação permanente (LBSE, 1986:art. 23º), que se faria através da extensão educativa, da formação para o trabalho e da promoção cultural e cívica. Mais tarde o Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro, estabelece o quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos nas suas vertentes de ensino recorrente e de educação extraescolar.

É de salientar os contributos dos “Documentos Preparatórios III” (1988) a cargo da Comissão da Reforma do Sistema Educativo relativos à reorganização do Subsistema de Educação de Adultos. Na sua redação apelaram para a importância de uma Educação de Adultos em Portugal, apontaram um conjunto de propostas para a comunidade e para a população adulta, criticaram a LBSE por não enfatizar este grupo populacional em específico nem a sua educação. Sugeriram ainda a criação de um Instituto de Educação de Adultos, contudo, apenas subsistiu um Núcleo.

Com efeito, a LBSE confere à educação de adultos pouca relevância. Omite os conceitos de educação permanente e de educação de adultos e confronta a educação de adultos com novas dimensões, tais como: o ensino recorrente, a educação extraescolar, o ensino profissional e a educação à distância. No decurso da execução da LBSE, nos finais dos anos oitenta, são criadas as Direções Regionais de Educação e extintas as Coordenações distritais de Educação de Adultos, mantendo-se os coordenadores concelhios mas sempre sem estatuto definido. Ainda é substituída a DGEA pela Direção Geral de Extensão Educativa⁴² (DGEE) que mantém as atividades anteriores e integra cursos do PRODEP que já procuravam articular uma vertente escolar com uma vertente profissional.

A DGEE é extinta em 1993 e a integração das suas competências é atribuída a dois departamentos eminentemente escolares, ao Departamento da Educação Básica e ao Departamento do Ensino Secundário, respetivamente, através do Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar e do Núcleo do Ensino Secundário, que deveriam promover e assegurar um sistema de educação recorrente de adultos e de educação extraescolar.

Com esta política assistiu-se a um grande investimento a nível da formação escolar dos adultos, através do ensino recorrente, e a um desinvestimento na educação extraescolar e em toda a área de intervenção socioeducativa. Como afirma Guimarães (2009) a LBSE enfatizou a educação formal na consagração do direito à educação para o caso dos adultos. Não obstante,

⁴² Decreto-Lei n.º 362/89, de 19 de outubro

de acordo com Lima (2006), em revés às políticas públicas, tomaram forma algumas iniciativas de educação não formal, conduzidas por entidades da sociedade civil, que visavam fortalecer a intervenção dos adultos na promoção de uma sociedade mais democrática. A publicação “Cadernos de Apoio para o Dirigente/Animador Associativo – 3”, lançada em 1995, ao reunir alguns Relatos de Experiência e ao dar voz aos que se preocupavam com as práticas de educação de adultos à época, pretende “mostrar as potencialidades das actividades extra-escolares quando realizadas a partir da iniciativa das comunidades locais e das suas variadas formas de se estruturar para responder às necessidades de formação” (Leitão, 1995:7).

Surge, mais tarde, o Despacho n.º 37/SEEBS/93, de 15 de setembro, que vem regulamentar os cursos de Educação Extra-Escolar. O mesmo procurava sistematizar tal oferta educativa e pretendia corrigir assimetrias sob uma determinada orientação pedagógica: cursos de alfabetização, atualização, socioeducativos, socioprofissionais. Importa sublinhar que nos objetivos da educação extraescolar encontramos, entre outros, a eliminação do analfabetismo e a contribuição para uma efetiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o ensino regular na idade própria ou a abandonaram precocemente. Este diploma regulava o ensino extraescolar praticado em Portugal até à introdução da já referida Portaria n.º 1100/2010, de 22 de outubro, que para além de adaptar o programa formativo ao SNQ, moldou os seus objetivos, sendo clara a preocupação com o ainda analfabetismo funcional ou iletrismo em Portugal.

2.4. Panorama atual da Educação de Adultos

Reorganizar a política de educação de adultos assume-se como uma prioridade dos governos socialistas, entre 1995 e 2002, face aos argumentos de rápida e profunda transformação da sociedade portuguesa, sobretudo no mundo do trabalho. Nesse quadro, é fundada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos⁴³ (ANEFA), tutelada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, que pretendia, entre outras finalidades, melhorar e diversificar as ofertas formativas para adultos e apoiar as diversas iniciativas da sociedade civil que se preocupavam com essa área de intervenção. Tendo por base um discurso ideológico que se preocupava com a educação permanente e de adultos, sobretudo com a elevação dos níveis de qualificação da população adulta, assume centralidade a formação

⁴³ Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro.

de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais que permitisse a certificação escolar e profissional.

Segundo Guimarães (2009) foi no campo dessa política que se registaram alterações relativamente ao conceito de *educação de adultos* que, entretanto, foi evacuado do discurso político e substituído pelo de *educação e formação de adultos*. É ainda no contexto dessa política que se inicia a valorização da educação não formal e informal numa relação entre educação/formação, cidadania e economia competitiva.

Na senda da edificação de um sistema ou estrutura pública no domínio da Educação e Formação de Adultos em Portugal, vários projetos e estudos foram apresentados (Melo *et al.*, 1998; Lima, Afonso & Estêvão, 1999), destacando-se o estudo “Uma Aposta Educativa na Participação de Todos: Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos” (cf. Melo *et al.*, 1998). No mesmo procurou-se estabelecer uma ponte com o quadro conjuntural com que Portugal se confrontava, interna e externamente, numa expectativa última de se implementar uma estrutura organizativa para a educação e formação de adultos no território nacional, ainda alicerçada numa corrente humanística-crítica. No entanto, a ANEFA acabaria por instituir-se sem se reger pelos princípios orientadores de tais documentos, assumindo-se apenas como uma oferta pública (Melo, Lima & Almeida, 2002); conseqüentemente, como acrescenta Lima (2007:29),

“o seu campo de intervenção foi consideravelmente reduzido face à pluralidade de dimensões e valências da educação de adultos, não ficando clara a sua assunção de responsabilidade nos importantes domínios da alfabetização e da literacia básica, da educação para o trabalho, do ensino nocturno para adultos, da educação cívica e da animação socioeducativa, do desenvolvimento local e comunitário, entre outras”.

Apesar da limitação dos seus estatutos, recursos e âmbitos de ação, pelo “efeito da ausência de uma política pública para a educação de adultos” (*ibidem*), a ANEFA ao inspirar-se em modelos não europeus e europeus, nomeadamente no modelo francês de “*Bilan de Compétences*” - implementado em França desde 1985 (Imaginário, 2001), contribui especialmente para a organização de um sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências e ainda para a implementação de outros cursos de educação e formação de adultos “com carácter inovador” (cf. Lima, 2007:29), como por exemplo, os cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA), as Acções S@ber+ e a Rede de Clubes S@ber+ (Melo, Lima & Almeida, 2002).

Entretanto outras discontinuidades nos percursos de consolidação de uma política pública de educação de adultos surgiram, especificamente a extinção da ANEFA e a criação da Direção-Geral de Formação Vocacional⁴⁴ (DGFV), face a novo *mandato* partidário no governo. Este organismo agregou as funções da ANEFA; a ideia que subsistiu foi a de integrar a ANEFA à DGFV, contudo, isso seria inviável uma vez que a ANEFA definia-se por proporções mais abrangentes. A DGFV apenas ficou com algumas iniciativas/valências da ANEFA com as quais já existiam compromissos, sobretudo no campo da formação profissional; o envolvimento com esta última valência contribuiu para a constituição de um modelo de formação ao longo da vida em Portugal, numa dimensão mais tecnicista e instrumentalista da aprendizagem. Assiste-se com a afirmação da DGFV à fragmentação e perda de protagonismo da educação de adultos enquanto política pública (cf. Lima, 2007).

Apesar do viés em relação à instituição de uma política pública de educação de adultos, no período entre 2000 e 2006/07, diversas iniciativas foram tomadas e concretizadas, refletindo-se nas práticas atuais de educação e formação de adultos no nosso país. Destacamos: o “PRODEP III- Programa Operacional da Educação 2000-2006”, através da 3ª medida “Promover a aprendizagem ao longo da vida e melhorar a empregabilidade da população activa” – que instituiu um “Sistema de Acreditação de Conhecimentos e Competências adquiridas fora do sistema escolar” (CE, 2000:31); o lançamento dos cursos de Educação e Formação de Adultos⁴⁵ (cursos EFA); e a instituição de uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências⁴⁶ (CRVCC), complementar dos sistemas de educação e formação de adultos já existentes.

As últimas alterações institucionais e administrativas com impacto no campo da educação de adultos registaram-se em 2006 e 2007 com a transformação da DGFV em Agência Nacional para a Qualificação⁴⁷ (ANQ). A mesma é considerada como um instituto público integrado na administração indireta do Estado, sob a tutela dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições. Tem por missão: coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, assumindo um papel dinamizador do cumprimento das metas traçadas pela Iniciativa Novas Oportunidades; contribuir

⁴⁴ Decreto-Lei n.º 208/02, de 17 de outubro.

⁴⁵ Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 novembro. Atualmente estes cursos são regidos pela Portaria 230/2008, de 7 de março.

⁴⁶ Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 setembro.

⁴⁷ Decreto-Lei n.º 213/06, de 27 de outubro e Decreto-Lei n.º 276-C/07, de 31 de julho.

para a generalização do nível secundário como patamar mínimo de qualificação; e gerir a rede de CNO distribuídos pelo território nacional (ANQ, 2007)⁴⁸.

Como já assinalámos, o Sistema RVCC implementado no nosso país foi acionado pela ANEFA e perpetuou-se sobretudo na vigência dos XVII (2005-2009) e XVIII (2009-2011) Governos Constitucionais, nomeadamente através do programa “Iniciativa Novas Oportunidades”, a partir do eixo adultos. Importa realçar que a afirmação do reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais conquista o espaço europeu, face às preocupações nacionais manifestadas por alguns países em melhorar os seus sistemas, arriscando a inovação e experimentação de novas estratégias e metodologias (Pires, 2005). Sublinhamos, pela pertinência dos seus enunciados, e no seguimento dos trabalhos da Comissão Europeia, o documento “Princípios Comuns Europeus de Identificação e de Validação da Aprendizagem Não-formais e Informais” (2004), que sugere os princípios a ter em conta na definição das políticas e práticas de validação. Na conceção de um Sistema de RVCC dever-se-ia respeitar, por exemplo: i) os direitos individuais – a validação das aprendizagens não-formais e informais deve ser um processo de iniciativa individual, voluntário, e que deve respeitar a igualdade de acesso e de tratamento; ii) as obrigações dos prestadores – que devem promover os sistemas e as abordagens de identificação e validação de aprendizagens não-formais e informais, garantindo mecanismos de controlo de qualidade adequados; iii) a confiança – os processos, procedimentos e critérios devem ser justos e transparentes, e suportados por mecanismos de controlo de qualidade; iv) a credibilidade e a legitimidade – os sistemas e a abordagem devem respeitar interesses legítimos e garantir a participação equilibrada das várias instâncias envolvidas (cf. CUE, 2004).

Não sendo nosso propósito de investigação avaliar o campo de ação da ANQ, e conseqüentemente, a implementação do Sistema de RVCC, cingimo-nos a uma breve reflexão sobre o atual estado da educação de adultos em Portugal. Entendemos que o modelo de educação (e formação) de adultos, em vigor atualmente, do ponto de vista conceptual e político suporta-se essencialmente numa matriz neoliberal que instrumentaliza a educação de adultos. A esta cabe moldar-se pedagogicamente aos imperativos da economia de mercado, qualificando

⁴⁸ Entretanto, face a novo mandato legislativo em 2011, foi publicado o Decreto-Lei n.º 36/2012 de 15 de fevereiro, que cria e aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.), organismo sob a tutela conjunta dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, em conformidade com a missão e atribuições que lhe são cometidas pela Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência. É missão da ANQEP, I. P., coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, e, assim, melhorar a relevância e a qualidade da educação e da formação profissional, contribuindo para a competitividade nacional e para o aumento da empregabilidade.

mão de obra, fomentando a empregabilidade e o empreendedorismo, “ficando refém da agenda pragmática do capitalismo, secundarizando a constituição do cidadão participativo e culto” (Lima, 2010:s/n). Observamos, assim, uma mudança de paradigmas nas políticas educativas, em que o conceito de “educação” gradualmente transita para o conceito de “aprendizagem” (Alheit, 1990:80), e que, complementarmente, se faz acompanhar de novas formas de expressão sobre o poder e o controlo institucional da educação e da aprendizagem.

Na prática, ao confrontarmos o modelo social que rege a ANQ com os modelos de políticas sociais apresentados por Griffin (1999a;1999b), conseguimos entrever uma aproximação ao modelo “progressivo social-democrata”. Se atendermos à intenção de provisão de bem-estar social do Estado, afirma-se no Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de julho que a ANQ “é um instituto público integrado na administração indirecta do Estado” e que a sua missão e atribuição assentam na dinamização de políticas públicas e sociais articuladas com a afirmação de uma estratégia de oferta formativa escolarizada, relativas “às ofertas de educação e formação de jovens e adultos e ao sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC)”; tem ainda como principal missão a promoção da “generalização do nível secundário como qualificação da população portuguesa” e, assim, contribuir decisivamente para o “exercício de uma cidadania plena (...) e de participação (...) e o acesso qualificado ao mundo do trabalho” (*ibidem*). No entanto, no mesmo documento também há evidências que se harmonizam com o modelo “reformista neoliberal”, ao compaginar-se que a melhoria da educação e da formação profissional ligadas à “competitividade das organizações e da empregabilidade” subordinada às “necessidades das empresas e da economia” são os pilares dos “referenciais de qualificação orientados para a formação e para o reconhecimento de adquiridos (...)”. Podemos, assim, afirmar, retomando a proposta de Licínio Lima (2007), que a ANQ se rege por um modelo de política social híbrido, ao imiscuir-se nos dois modelos propostos por Griffin. Reforça esta posição, a investigadora Fátima Antunes, ao propor que o

“dispositivo de RVCC e a sua governação ilustram dinâmicas de redefinição do sector da educação e de alteração do regime de bem-estar, envolvendo ainda certas formas de actuação do Estado privilegiadas e, em consequência, o (re)posicionamento da educação face à economia, à política, à cultura” (Antunes, 2011:10).

Concretamente, o que está em causa, na perspetiva da referida investigadora, é, por um lado, o direito dos adultos à educação e, por outro, a garantia desse direito através de um serviço público de educação. Com efeito, verificaram-se

“esforços de criação de condições de acesso (gratuito, em condições de funcionamento compatíveis com, ou favoráveis às, condições de vida dos beneficiários e com um certo padrão de qualidade regulado pelo Estado) a vertentes axiais (‘recuperação escolar’, ‘formação profissional’, ‘reconhecimento de adquiridos’) de uma versão ainda assim parcelar e empobrecida do campo polifacetado em que se materializa” (cf. Antunes, 2011:18).

No entanto, do ponto de vista da investigadora, “aquele direito não está garantido, se atendermos à reconhecida multidimensionalidade da Educação e Formação de Adultos (formal, educação popular e permanente, entre outras expressões), ou à sua necessária continuidade” (*ibidem*), expressa pela ausência do Estado em relação à criação de “estruturas duráveis e capacitadas para intervir” (*ibidem*). Neste contexto, o caso da INO é representativo de um instrumento “de acção circunscrito”, pois é delimitado no tempo e “no âmbito de intervenção, aliena compromissos concretizados em estruturas autónomas, consistentes, específicas e estáveis, públicas e/ou estatais” (*ibidem*).

Posto isto, percebemos que “continua em causa (...) a concepção e o desenvolvimento de uma política global e de um sistema nacional de EA” (Melo *et al.*, 2002: 120). Porquanto, o acesso à educação, enquanto direito das populações adultas, resume-se a um sistema redutor de uma política pública, global e integrada de educação e formação de adultos, caracterizado por um “campo de políticas e práticas com horizontes diminuídos e precários e raízes comunitárias progressivamente fragilizadas” (cf. Antunes, 2011:20), e por “opções crescentemente dependentes das políticas, objectivos e metas do Estado, tantas vezes conjunturais, tácticos e servis perante outras esferas (por exemplo, a economia) e políticas (como as de mobilização profissional ou acção social)” (*ibidem*).

3. As Competências e a Educação de Adultos

No contexto da AVL que se preconiza em Portugal, especialmente no campo da educação de adultos, merece destaque uma certa hegemonia atribuída ao conceito de *competência* (*competence/skill*), sobretudo na sequência da implementação do Sistema de RVCC.

A delimitação teórico-conceptual do conceito de competências tem na sua génese uma discussão que não vamos explorar profundamente, apenas procuraremos demarcar uma compreensão semântica consentânea com a afirmação da ALV e com as práticas em curso no campo da educação e formação de adultos no nosso país.

Para melhor apreendermos o seu sentido, convém assinalar que o conceito de competências sempre existiu, num primeiro momento ligado a uma conceção naturalista em que o conceito aparece já inscrito na natureza humana, e, num segundo momento, nomeadamente a partir da década de setenta do século XX, associado a uma aceção mais racionalista e instrumental, sendo este conceito reforçado, nas décadas seguintes, embora com outros sentidos mais sintonizados com as evoluções verificadas no campo económico, social e político (Cabral-Cardoso *et. al.*, 2006).

Por outro lado, convém ter presente que a sua difusão alcançou atualmente as diferentes dimensões da vida em sociedade e, gradualmente, o conceito foi adotado e assimilado no campo da educação, sendo utilizado neste contexto de forma arbitrária, por exemplo, o conceito de competências é multiforme, podendo significar: conhecimento, saber, saber-fazer, aptidão, desempenho, capacidade, qualificação, etc. Estamos perante uma polissemia cujas fronteiras se esbatem mas que possuem claramente uma matriz associada ao mundo do trabalho, numa interseção entre trabalho (emprego), educação e formação. Por outras palavras, *competência* concorre com a noção de qualificação associada ao mundo do trabalho (produção) e com a noção de saberes associada às escolas. De igual forma, este conceito-fronteira inscreve-se em disciplinas diversas, como por exemplo, a pedagogia, a sociologia, a economia, a administração, entre outras, implicando análises pluridisciplinares; porquanto, a competência, não se constitui como objeto concreto em nenhuma dessas disciplinas.

No campo da educação e formação, os investigadores Coimbra, *et. al.* (2001:54) sugerem que o termo *competência* é utilizado

“para descrever algo que é pertença dos sujeitos, que é estável, pode ser demonstrado ou validado objectivamente, se exprime na acção e é susceptível de ser decomposto em unidades simples, para as quais é possível firmar um nexos causal com a acção (ou seja, da acção infere-se a competência). A mestria funcional da numeracia e da literacia, da capacidade de procurar, seleccionar, interpretar e organizar informação, de formular e apresentar claramente ideias, de mobilizar e ordenar saberes de referência essenciais à vivência quotidiana, de cooperar com os outros ou de analisar e reflectir sobre factos sobrevêm como algumas das competências susceptíveis de traduzir, nos aprendentes, a aquisição de tais saberes e saberes-fazer básicos (genéricos e específicos)”.

3.1. Uma pluralidade de abordagens e um conceito em construção

Balizada por diferentes quadros teóricos, a *competência* é um conceito usado em múltiplas áreas do conhecimento, conseqüentemente, o modo como se operacionaliza é igualmente dispar, por isso, *competência* ainda não é um conceito estável, sendo considerado como um conceito ainda em construção (Pires, 2011b).

Há um consenso generalizado que as competências remetem, antes de mais, para a ação dos indivíduos num determinado contexto. Nesse sentido, Ropé & Tanguy (1994) reforçam que uma das características essenciais da competência é que esta é inseparável da ação, constituindo um atributo que não pode ser apreciado, ou medido, a não ser numa dada situação. Por outras palavras, é a prática dos indivíduos num determinado contexto, desde o local de trabalho, escola, ou outro contexto social, que é considerado fulcral e “constitui o eixo analítico principal” (Ávila, 2005:128). De igual forma, Le Boterf, um autor de particular relevo no âmbito das teorizações existentes acerca do conceito de competência, assinala esta dimensão, a competência “realiza-se na acção” (1995:16). Esta perspetiva de análise, focada nos processos de utilização e já não apenas nos processos de aquisição e nos diplomas obtidos, acentuou-se e expandiu-se a diferentes áreas disciplinares. No entanto, este conceito de competência mais redutor, associado a um simples conjunto de comportamentos ou de práticas, é controverso, tendo sido complementado com outras perspetivas teóricas, que defendem, por exemplo, que a competência remete sobretudo para uma dimensão “interna” e não apenas, como por vezes parece ser sugerido, para uma dimensão externa (cf. Ávila, 2005); é o caso de Perrenoud (1999:10), que defende que “a construção de competências é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos, com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma acção eficaz”.

A investigadora Ana Luísa Pires procurou analisar o conceito de competência a partir da perspetiva de diferentes quadros disciplinares, nomeadamente da psicologia, da ergonomia, das ciências da educação/formação, da sociologia do trabalho e da gestão de recursos humanos, com o objetivo de “apresentar uma abordagem multidisciplinar, mais integrativa” que permitisse olhar para lá dos “limites dos enfoques disciplinares específicos”, com particular destaque para a “perspetiva educativa – sobre os processos de construção e desenvolvimento de competências, principalmente a partir de uma articulação entre diversos contextos e aprendizagens (formais, não formais e informais) – e na óptica da promoção do desenvolvimento humano” (Pires, 2005:225-226). Recenseamos seguidamente algumas dessas observações, complementadas com outros estudos afins.

3.1.1. Perspetiva da Linguística

Apresenta a investigadora, a partir do discurso de diversos autores, que é à Linguística e aos trabalhos desenvolvidos por Chomsky (1964-1965) que se deve a introdução do conceito

científico de competência e a sua posterior adaptação a outros domínios disciplinares. Nesse sentido, os contributos de Chomsky introduziram o conceito de competência

“como potencial, como estrutura de base a partir do qual é possível produzir uma infinidade de respostas consoante as situações, diferenciando-a dessas mesmas produções, que são entendidas como o desempenho, como actos observáveis, como comportamentos especificados” (Pires, 2005:230).

No entanto, na perspetiva de Perrenoud (1999) esta ideia de *competência linguística* proposta por Chomsky, na qual a competência se apresenta como uma faculdade inata, permitindo ao ser humano a capacidade de improvisar, em situações, como por exemplo, quando se conjuga o vocabulário e as regras gramaticais adquiridas para produzir uma infinidade de frases novas e distintas, é tendencialmente equívoca, na medida em que se desconsidera o papel que o meio sociocultural e a educação exercem sobre os sujeitos de forma a transformá-los, desenvolvendo ou inibindo essas potencialidades inatas aos indivíduos.

3.1.2. Perspetiva da Psicologia

O conceito de competência no âmbito da Psicologia surge em afinidade com a proposta de Chomsky e apresenta-se como “uma capacidade que pode não se manifestar na sua totalidade ou de forma clara no comportamento, tanto por acção de interferentes aquando a tradução em desempenho, como pela insuficiência de métodos de observação que permitem a sua apreensão” (cf. Pires, 2005:230). Acrescenta a investigadora que esta “oposição identificada por Chomsky entre competência e desempenho inscreve-se no âmbito das teorias cognitivistas, que estabelecem a distinção entre as estruturas e os mecanismos mentais (privilegiados por estas correntes) e os comportamentos observáveis (privilegiados pelas correntes behaviouristas)” (*ibidem*).

Efetivamente, no domínio da Psicologia a discussão que envolve a conceção de competências, por um lado, estende-se a “alguns conceitos vizinhos” (*ibidem*) que se entrecruzam, tais como: capacidade (*capacité* ou *ability, skill, competence*) e aptidão (*aptitude* ou *ability*), e, por outro lado, converge com as correntes da psicologia. No quadro da influência das correntes da Psicologia, destacam-se a corrente behaviourista (origem: *behaviour* - comportamento), a corrente cognitiva e construtivista, e a corrente humanista. Enquanto a abordagem behaviorista é caracterizada por uma visão positivista da realidade (do domínio da epistemologia), na qual se valoriza os aspetos observáveis das competências, como por

exemplo, o desempenho, nas restantes abordagens está implícita uma visão subjetivista, ou denominada de cognitiva, que reforça o potencial e os atributos do sujeito (Doron & Parot, 2001).

Na abordagem behaviorista a competência expressa-se nos comportamentos manifestos, em situações específicas, que podem ser observáveis e mensuráveis, para além de competência representar o resultado de uma soma de comportamentos fragmentados e atomizados e de simplesmente se valorizar o resultado final (produto), que é passível de ser objetivado. Esta conceção, ao nível das ciências de educação e da psicologia, durante décadas, do ponto de vista da pedagogia dos objetivos, foi aquela que influenciou mais a ação educativa e o pensamento da educação. (cf. Pires, 2005; 2011).

A corrente cognitiva e construtivista foi sobretudo marcada pelos contributos de Jean Piaget (1896-1980), que imbuído na teoria do desenvolvimento cognitivo, atribuiu ao indivíduo um papel central no processo de aprendizagem (construtivismo cognitivo), e pelos contributos de Vigostky (1896-1934), que enfatizou a dimensão social e coletiva do processo de aprendizagem, sustentando que este é um processo de enculturação numa determinada comunidade (origem ao construtivismo social). Resulta destas perspetivas, um conceito de *aprendizagem* sustentado numa perspetiva socioconstrutivista, que tem em conta não apenas a dimensão individual mas também a dimensão social, e, por conseguinte, um conceito de *competência* enquanto faculdade para agir, ou capacidade de improvisar. Num contexto pedagógico, estas tendências permitem programar uma base de trabalho que privilegia o desenvolvimento de faculdades tidas como suporte de um saber, de um saber-fazer e de um saber-ser/estar; e, num contexto profissional, permitem dar resposta com efetividade a diferentes situações, entendendo-se que esta disposição pode ser desenvolvida nos trabalhadores a partir da promoção de uma cultura organizacional que permita explorar em simultâneo as dimensões cognitivas, motoras e afetivo-valorativas (Gillet, 1998; cf. Doron & Parot, 2001; cf. Pires, 2005).

A abordagem humanista da psicologia, ancorada nos contributos de Maslow e de Rogers, projeta o desenvolvimento humano como um processo global, integrador e holístico, em que as dimensões afetivas e relacionais da aprendizagem são valorizadas, e é defendida a centralidade da pessoa e da sua subjetividade. Encontramos a influência desta abordagem, mais abrangente da pessoa humana e do seu processo de desenvolvimento, quando se aborda a competência como um processo dinâmico, integrativo, holístico, e em que a dimensão subjetiva

(traduzida em parte por aspetos como a motivação, intencionalidade, autonomia) desempenha um papel determinante (cf. Pires, 2005).

Atualmente a conceção behaviorista, já foi largamente ultrapassada pelas conceções construtivistas, pelas conceções cognitivistas e humanistas da aprendizagem, embora seja uma conceção da qual ainda se podem encontrar algumas influências nas práticas atuais de quem está no terreno, nomeadamente os docentes, os formadores, os educadores (cf. Pires, 2011b).

3.1.3. Perspetiva da Ergonomia

No domínio da Ergonomia, área em que se estuda a organização do trabalho em função do fim proposto e das condições de adaptação do homem ao seu trabalho, há uma tendência para se propor um conceito unificador de competências. Neste contexto, a utilização do conceito de competência permite

“caracterizar o que explica as atividades do trabalhador/operador ..., as competências, para o ergónomo, são os saberes-fazer colocados em ação pelo trabalhador nas diferentes situações de trabalho, ... Cada trabalhador dispõe de tanto quanto as situações de trabalho lhe permitem,... Em cada caso ele utiliza saberes específicos, e transforma simultaneamente a sua competência para a situação, e a situação. Em análise estão saberes teóricos (conhecimentos declarativos e procedimentais, geralmente verbalizados), e saberes de ação (saberes-fazer, ao limite das rotinas geralmente difíceis de verbalizar). Acrescenta-se, ainda, os meta conhecimentos, indispensáveis para agir realmente. Entende-se por este termo os conhecimentos do trabalhador/operador sobre os seus próprios conhecimentos” (tradução livre, Montmollin, 1998:193).

O conceito de competência elaborado por Montmollin (1998) caracteriza-se por uma disposição que reduz o conceito de competência ao contexto profissional, excluindo o papel da escola, na medida em que “entende a competência como o resultando de um conjunto estabilizado de saber, de saber-fazer e de saber-estar, a que faz corresponder um conjunto de condutas-tipo, de procedimentos padrão, de tipos de raciocínio que se podem vir a utilizar numa nova aprendizagem que ocorra em contexto organizacional” (Barros, 2009:128).

Contributos mais recentes (De Terssac, 1998; Leplat, 1991; Aubret *et al*, 1993; citados em Pires, 2005) classificam a competência “a partir das qualidades investidas na ação – saberes, crenças, representações, motivações, culturas, estratégias de cooperação, etc. –, valorizando assim o aspeto individual das competências, em detrimento da tradicional abordagem dos saberes pelos postos de trabalho” (cf. Pires, 2005:238).

3.1.4. Perspetiva das Ciências da Educação/Formação

No campo das Ciências da Educação/Formação importa salientar que o conceito de competência ressurgiu em força neste campo, nos anos 90 do século passado, associado com a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a formação profissional em geral. Contribuiu para divergências importantes, mesmo entre os investigadores desses campos, a configuração de diferentes conteúdos e sentidos não necessariamente idênticos nessas diferentes áreas.

Selecionamos, assim, para esta discussão a proposta de Le Boterf (1995; 2001) que defende que a competência é um conceito sistémico, uma organização inteligente e ativa de conhecimentos adquiridos, apropriados por um indivíduo, e postos em confronto dinâmico em situações e problemas; neste sentido, o autor distingue sete tipos de saberes mobilizáveis na competência e que na sua tipologia são: os saberes teóricos, os saberes do meio, os saberes procedimentais, os saberes-fazer operacionais, os saberes-fazer experienciais, os saberes-fazer sociais ou relacionais e, por fim, os saberes-fazer cognitivos.

Propõe o autor que os saberes teóricos correspondem basicamente aos saberes heurísticos (esquemas, conceitos e abstrações construídos no âmbito de saberes disciplinares), em que saber compreender é a principal deriva; em relação aos saberes do meio, consideram-se os saberes relacionados com o contexto profissional onde o indivíduo se situa, em que saber adaptar-se e saber agir em conformidade é a principal função subjacente; quanto aos saberes procedimentais, considerados como saberes operativos, que prescrevem as regras e passos metodológicos que são necessários seguir para realizar um determinado fim, a função implícita é a de saber como proceder; em relação aos saberes-fazer (capacidades operacionais), relacionados com o domínio de um dado procedimento, está associado um saber como operar; os denominados saberes-fazer experienciais (saberes empíricos), que resultam da ação, podem ser adquiridos ao longo do tempo e estão ligados à experiência vivida por cada indivíduo, saber fazer num determinado contexto é a condição subjacente a este tipo de saber; os saberes-fazer sociais ou relacionais abarcam as capacidades, atitudes, valores e qualidades pessoais que vão sendo incorporados pelos processos de socialização dos indivíduos ao longo da sua biografia, comportar-se e saber cooperar são os saberes dominantes; e por fim, os saberes-fazer cognitivos correspondem tanto às capacidades cognitivas simples (enumerar, distinguir, classificar, comparar) como às capacidades cognitivas complexas (induzir, generalizar, desenvolver raciocínios analógicos e pensamentos hipotéticos), em que estas operações intelectuais

apresentam-se organizadas entre si através da interação que o sujeito estabelece com o meio, a função que este tipo de saber encerra é a de saber tratar a informação e saber raciocinar (cf. Le Boterf, 1995).

A proposta de Le Boterf (1995), ao sistematizar os vários tipos de saberes mobilizáveis, e demonstrando que estes, por si só, não constituem uma competência, aproxima-se da visão de Perrenoud, outro autor de referência no campo das Ciências da Educação. Para este investigador, a competência manifesta-se na passagem para a ação se a ela estiver associada um conjunto de conhecimentos (representações da realidade), construídos ao longo do tempo, e consolidados através da experiência e da formação. As competências não são conhecimentos, mas integram-nos e mobilizam-nos na ação. Com base neste pressuposto, este investigador defende uma orientação por competências na escola, argumentando que esta sempre desejou que as aprendizagens fossem úteis e que não há competências sem saberes. Nesse sentido, a recente preocupação com as competências deve ser entendida como uma mais-valia, por outras palavras, deve enfatizar a dimensão da capacidade de utilização dos saberes para resolver problemas, construir estratégias ou tomar decisões (cf. Perrenoud, 1999; 2003). Ainda no campo da educação e formação o “conceito de competências surge como um constructo central na definição e organização do currículo” (Alonso, 2004b:1), e perante esta abordagem curricular, o “conceito de competência ultrapassa o seu sentido tecnicista original, adquirindo uma orientação mais construtivista e integrada” (Alonso, 2004a:148).

Controversa é a discussão associada às práticas de educação de adultos, sobretudo as de carácter não formal, nomeadamente no panorama nacional, pois apelam a um conceito de competência revelador de “um *ethos* cuja principal diacrítica passa por fazer corresponder aos interesses empresariais a acção educativa” (Barros, 2009:128).

3.1.5. Contornos da perspectiva da Sociologia do Trabalho

Por fim, atendendo à sistematização que propusemos a partir dos contributos da investigadora Ana Luísa Pires, focamo-nos nos contributos da Sociologia do Trabalho, área da sociologia que mais tem aprofundado a questão das competências profissionais, e em que os conceitos de competência e de qualificação se cruzam, e na área da Gestão de Recursos Humanos, que nos últimos anos se tem centrado sobre a problemática da gestão das competências nas organizações. Ressalta desta disposição uma discussão focada nos indivíduos e nas organizações, que discutimos no ponto seguinte (3.2.).

De modo a consolidar os contributos apresentados, partilhamos com a investigadora Patrícia Ávila a seguinte posição,

“seja qual for a terminologia conceptual adoptada, o que este modelo teórico tem de relevante para o presente debate é o facto de sublinhar algo que, em termos sociológicos, é fundamental: as competências podem, e devem, ser entendidas enquanto ‘disposição para acção’ e não meramente como um conjunto de comportamentos atomizados; são *habitus*, ou ‘esquemas de acção’, no sentido alargado definido por Pierre Bourdieu ou por Bernard Lahire” (cf. Ávila, 2005:115).

3.2. Contributos da discussão entre *qualificação e competência*

De acordo com diversos autores (Schwartz, 1995; Zarifian, 1999; Fleury & Fleury, 2001; Perrenoud, 2003), associados a diferentes correntes e abordagens sobre o termo *competência*, há duas significativas fragilidades relacionadas com a estabilização do conceito, por um lado, a discussão entre qualificação e competência que instabiliza a clarificação de ambos os conceitos, e, por outro lado, a discussão entre competência e capacidade ou ainda “*savoir-faire, skills e habilidades*” (cf. Perrenoud, 2003:10), que, de igual forma, complexifica a sustentabilidade do conceito de competência.

Na perspetiva de Grootings, a centralidade conferida às competências advém da preocupação dos países da União Europeia, mediada por “uma discussão sobre o melhoramento da qualidade da formação e aprendizagem profissional, no sentido de os tornar mais relevantes para o mercado de trabalho e o sistema de emprego” (cf. Grootings, 1994:6). Acrescenta Canário que, nesse contexto, as situações de formação são encaradas como “‘reconstruções’ das situações de trabalho (enquanto situações de socialização)” (1997:9-10) projetando-se não apenas no campo da formação profissional contínua (lógica da reciclagem associada à formação profissional de adultos), mas, de modo vertical, a todos os níveis do sistema escolar, desde a formação inicial. Contribui para este debate, cuja tónica se centra na articulação entre formação e os contextos de trabalho e, conseqüentemente para as competências a mobilizar: i) a conjuntura de crise dos modelos fordista, taylorista e positivista; ii) os fenómenos e dinâmicas da globalização económica; iii) a expansão e difusão das tecnologias; iv) as mudanças no emprego e nas profissões (novas formas de organização do trabalho); v) e o avanço de políticas neoliberais, por exemplo, pede-se às organizações, para se tornarem mais competentes e mais horizontalizadas de modo a ficarem mais ágeis e articuladas em rede, ou

seja, que se simplifiquem para responderem melhor à complexidade das sociedades atuais (Alaluf & Stroobants, 1994; Alcoforado, 2001; Cabral-Cardoso *et al.*, 2006).

Este cenário desafia o indivíduo (as suas competências individuais), as organizações (ou as *core competences*), e em última instância, os sistemas educacionais e de formação de competências, na medida em que se não houver adaptação, flexibilização, participação neste projeto societal, correm-se riscos, para os indivíduos, o mais iminente é o de exclusão social. Se a “competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou *know how* específico” (Fleury & Fleury, 2001:187) mas encontra-se enredada em três eixos formados pela pessoa (sua biografia, socialização), pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional (Le Boterf, 1995), envolvendo um conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais adquiridas em contexto de aprendizagem e formação e sujeitas a sistemas de avaliações, em que a competência “é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros”, para “mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado” (cf. Fleury & Fleury, 2001:187), então, quais os desafios que se impõem ao indivíduo? Ao indivíduo, dentro dos limites dos saberes exigidos pela comunidade/sociedade e pela profissão, exige-se mobilização e atualização de competências, para que possa construir um projeto de vida viável, nas palavras de Alcoforado, pede-se aos indivíduos que sejam

“gestores das suas competências, mantendo-as com potencial elevado, por forma a acederem e a conservarem trabalho com sucesso e produtividade, adaptando-se a qualquer situação, e para dominarem formas de informação sempre novas, exigidas pela expansão da informação e pelos direitos e deveres cívicos de participação comunitária” (Alcoforado, 2001:77).

Desta forma, contribui-se para valorização social do indivíduo e para a agregação de valor económico para as organizações. Neste contexto, Fleury & Fleury (2001:188) concebem a competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor económico à organização e valor social ao indivíduo”.

Colocando o foco nas organizações, a estas também se exige uma adaptação, porque a *competência* situada num ambiente institucional, define não apenas as estratégias mas as competências necessárias para implementá-las, num processo de aprendizagem permanente; ainda que não haja uma ordem de precedência nesse processo, mas antes um círculo virtuoso, em que umas alimentam as outras mediante o processo de aprendizagem (Fleury & Fleury,

2001). Nesse contexto, Zarifian (2001) apresenta as seguintes competências como chaves numa organização: i) competências sobre processos - os conhecimentos do processo de trabalho; ii) competências técnicas - conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado; iii) competências sobre a organização - saber organizar os fluxos de trabalho; iv) competências de serviço - aliar à competência técnica a pergunta “qual o impacto que este produto ou serviço terá sobre o consumidor final?”; e v) competências sociais - saber ser, incluindo atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas, nomeadamente ao nível da autonomia, responsabilização e comunicação.

Do confronto entre a *competência* do indivíduo com a *competência* da organização entendemos que reemerge a discussão entre qualificação e competência, para a qual se convocam os sistemas educacionais e de formação (de competências).

Na perspetiva de Kovács *et al.* (1994:14) o *modelo de qualificação* apresentava um triplo significado, podendo ser associado a,

“qualificação do trabalhador, que designa os conhecimentos e capacidades que decorrem da sua formação geral ou profissional; qualificação do emprego, ou os requisitos exigidos pelo posto de trabalho; qualificação convencional, designando a classificação do trabalhador na hierarquia de categorias profissionais, cada uma com seu salário e estatuto”.

A ambiguidade semântica que o modelo preconizava aliado à desarticulação entre os sistemas de emprego e os contextos de formação, a ausência de reconhecimento das experiências profissionais adquiridas por vias não formal e informal e o surgimento do setor terciário, para o qual se valoriza particularmente uma boa relação interpessoal, o que se afigura como sendo um saber difícil de ser objeto de qualificação (Dugué, 1999), contribuíram para o surgimento e centralidade conferidos atualmente ao “modelo de competências” (cf. Schwartz, 1995; cf. Alcoforado, 2001).

De acordo com Barros (2009:130), as respostas para este modelo vieram “prontamente, das teorias da gestão de recursos humanos, e em particular das correntes da chamada gestão de carácter previsional e antecipador”. Ambas consideradas basilares no âmbito da nova economia. O modelo de competências surge assim para realçar

“..., o lugar do indivíduo face à trajetória profissional que irá seguir (e que não se compadece já com a gestão de uma carreira de sentido único), tendo a ver antes com a capacidade dos indivíduos realizarem um itinerário profissional que não pode ser planificado ou previsto na origem, dada precisamente a instabilidade das relações de trabalho” (Cabral-Cardoso *et al.*, 2006:22-23).

Neste sentido, o modelo de competências representa uma nova relação entre os indivíduos e a evolução dos sistemas de trabalho e, por conseguinte, entre as formas de regulação do trabalho e os sistemas de formação (Cabral-Cardoso *et al.*, 2006), com impactos significativos a nível da formação profissional. Outrora o conceito de formação profissional cingia-se aos modos de fazer, à articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos, destacando-se as capacidades cognitivas, comunicativas e criativas, presentemente, para além do domínio a nível de conhecimentos e de modos operacionais, privilegia-se uma noção mais complexa do *saber*, que passa a englobar o *saber-fazer*, o *saber-ser*, o *saber-pensar* e o *saber-conviver*, que valoriza e agrega saberes cognitivos, procedimentais e sócio-afectivos.

Para clarificar as variadas formas e contextos em que as competências surgem na conjuntura atual, numa dinâmica que envolve os indivíduos, as organizações e os sistemas de educação e formação, Ceitil (2006) sistematiza quatro dimensões para a *competência*: i) *competência* como atribuição, concedida por alguém externa ao indivíduo, para que possa exercer uma função, entendida como um “elemento formal, quer a pessoa a use ou não” (*op. cit.*:25); *competência* como qualificação, em que o indivíduo adquiriu saberes certificados através do ensino formal, profissional ou ao longo da vida (acreditadas); *competência* como característica pessoal, qualidades intrínsecas dos indivíduos, consideradas como *inputs*; e *competência* como um comportamento ou ação, resultados ou comportamentos extrínsecos dos indivíduos, considerados como *outputs*. Destas dimensões, parece-nos que as duas últimas são as que mais se interpelam no contexto da sociedade do conhecimento, em que o enfoque cada vez mais se centra no indivíduo, transformando-o num sistema catalisador de competências individuais. No entanto acrescenta Ceitil (2006) que as competências individuais são dinâmicas, na medida em que podem ser adquiridas ao longo da vida, através da experiência; são observáveis, pois é suficiente estar atento aos comportamentos que se adotam; e tangíveis, uma vez que são mensuráveis e quantificáveis.

Posto isto, partilhamos com Silva (2003), a ideia de que atualmente os indivíduos são confrontados com o seguinte designio, “é a própria vida que passa a ser tutelada, dado que teremos permanentemente de provar aos outros e a nós próprios que somos competentes, contra tudo e contra todos, ou não fosse este um dos significados da palavra competência, como Licínio Lima justamente evidenciou” (*op.cit.*:21).

4. As competências e o Sistema de RVCC

Com efeito, a noção de competência já moldou os sistemas europeus de educação e de formação (profissional), com resultados na produção de instrumentos europeus e nacionais de referência em diferentes contextos. Em Portugal, citamos os seguintes dispositivos de educação e formação: a conceção dos Referenciais de Competências-chave, de nível básico e secundário, utilizados no âmbito do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC); a discussão atual sobre a Revisão da Estrutura Curricular⁴⁹ na organização curricular do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico⁵⁰; e a edificação de um novo modelo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior – com a adaptação do modelo de Bolonha, com tendência para a profissionalização dos percursos educativos e com um enfoque nos resultados de formação, ou seja, nas competências, potenciando o reconhecimento da multiplicidade de contextos de construção de saberes e moldando a ação das instituições de Ensino Superior (Pires, 2008a).

Concentrando a nossa reflexão no Sistema de RVCC⁵¹, a mobilização do conceito de competências nesse contexto é flagrante. Entendemos que esta modalidade de formação insere-se na lógica do modelo de competências, na medida em que procura responder aos novos perfis profissionais (exigência de novos saberes e competências técnicas aliados ao domínio de competências transversais) que as novas conceções de trabalho moldaram. Contudo, tal como já discutimos anteriormente, esta modalidade de formação, para além de ser encarada politicamente como promotora de justiça social, está inscrita numa estratégia que pretende responder ainda a carências da população adulta portuguesa: os baixos níveis de escolarização e as baixas taxas de produtividade. Esta situação contribui para uma discussão mais profunda sobre o modelo de competências em Portugal. Como acrescenta Alcoforado (2001:78) “ainda é relativamente recente para recensearmos uma posição suficientemente sedimentada por parte, quer de trabalhadores, quer de empregadores, no que respeita ao entendimento dos conceitos-base e na importância atribuída ao modelo”.

⁴⁹ Para mais informações consultar em linha: http://www.portugal.gov.pt/media/140257/revisao_estrutura_curricular_basico.pdf

⁵⁰ Na perspetiva de De Ketele, este debate em torno da reforma do ensino tem na sua origem diversas iniciativas levadas a cabo nos últimos anos por diferentes países, apoiados em inquéritos nacionais e internacionais e intensificados pela ação de diversas instituições da vida social e ainda pela influência dos meios de comunicação social. No entanto, o investigador destaca a iniciativa da Comissão Thélot, tendo por base uma reflexão sobre o futuro da escola (De Ketele, 2011).

⁵¹ O Sistema de RVCC tem como suporte referenciais de competências-chave, para o nível básico e secundário, ou seja, currículos organizados em torno de competências, orientados para as exigências das pessoas, da sociedade e do trabalho, que se constituem como instrumentos para observar, identificar, avaliar e validar competências e para organizar e orientar a formação. Consultar: Alonso, L. *et al.* (2002). *Referencial de Competências-Chave. Educação de Adultos*. Lisboa: ANEFA; e Gomes, M. C. *et al.* (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: DGFV.

No âmbito do Sistema de RVCC o conceito de competências, a partir da proposta de Alcoforado (2001:72), pode ser entendido da seguinte forma, “um processo combinatório de mobilização dinâmica dos recursos individuais (saberes, saber-fazer, atitudes, relações...) para encontrar a resposta mais eficaz na realização das mais diferentes actividades, nas mais variadas situações, sendo indissociável de cada uma dessas acções.” Neste sentido, a competência não se pode dissociar do contexto e da ação em que se manifesta.

Esta proposta é defendida por Le Boterf (2001) ao propor que a competência só pode ser considerada enquanto tal, se o indivíduo for capaz de construir e de adaptar o elo combinatório de recursos, atividades e resultados inscritos num contexto particular, por outras palavras, se em cada situação o indivíduo for capaz de associar e mobilizar a combinação pertinente para saber como proceder e como agir.

Tendo por base o contributo de Le Boterf, Canário (2000:46-47) defende que a qualificação está assim associada a um conjunto de “recursos que podem ser mobilizados segundo modalidades e configurações muito diversas” não representando essa “sabedoria” um “garante de competência”, logo, a competência está inscrita nesse saber adquirido e não pode ser dotada de universalidade e existir independentemente dos sujeitos e dos contextos. De igual forma, Cavaco, propõe que a “competência não existe *per se*, está ligada a uma acção concreta e associada a um contexto específico” (cf. Cavaco, 2007:23).

Ora, uma das discussões que o Sistema RVCC promoveu em Portugal centra-se, em certa medida, na articulação entre os conceitos de qualificação e competências; discussão que é assinalada pela ausência de entendimento quanto ao valor semântico e pelo questionamento de práticas metodológicas educativas/formativas. Do nosso ponto de vista, esta discussão comporta determinadas inferências que acentuam o debate em torno da credibilidade e legitimidade conferida ao Processo RVCC. Por outras palavras, somos levados a questionar: que credibilidade e legitimidade tem o Sistema RVCC quando confere uma qualificação⁵² que concorre com as conferidas pelos Sistema Regular de Educação? Entendemos que neste último campo de ação, confrontamo-nos com qualificações que “são, essencialmente, saberes e domínios do conhecimento instrumental, contextualizados a uma dimensão vasta, geralmente por referência seja a conhecimentos gerais, seja a áreas técnicas específicas” (Ceitil, 2000:48), atestadas em títulos, diplomas, graus e certificados. Por outro lado, entendemos que no Sistema de RVCC se

⁵² O nosso enfoque neste contexto é essencialmente escolar, tendo em conta que a maioria dos Centros Novas Oportunidades, em exercício de funções até dezembro de 2011, recorreram à modalidade do Sistema de RVCC para qualificação escolar (consultar <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/estatistica>).

qualifica a “capacidade de mobilizar, num determinado contexto, um conjunto de saberes, situados ao nível do saber, saber-fazer e saber-ser, na resolução de problemas” (Cavaco, 2007:23), ou seja, qualifica-se competências evidenciadas num Processo de RVCC, cuja demonstração ocorre “*à posteriori*” e muitas vezes é sujeita a um reconhecimento e validação de “sobreavaliação” ou de “subavaliação”, dependendo das metodologias, recursos e formação dos profissionais envolvidos (itálico no original, *ibidem*).

Na senda dessa discussão, as singularidades que revestem o Sistema RVCC foram debatidas nos estudos apresentados no “Seminário Iniciativa Novas Oportunidades: Primeiros Estudos da Avaliação Externa”⁵³. No estudo que apresenta as “Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades”, constata-se, por um lado, que há duas posições diferentes por parte do segmento empregador face à INO e, por outro lado, os argumentos apresentados recaem no modelo organizacional que configura as ofertas de qualificação e certificação veiculados pela INO. Uma posição é representada sobretudo por grandes Empresas (multinacionais ou nacionais, públicas ou semipúblicas) e a “atitude dominante é positiva” e é neste contexto que emergem grande parte dos protocolos de cooperação. A outra posição é representada pelas Pequenas e Médias Empresas (PME) e a atitude é de distanciamento face à Iniciativa apesar de conhecerem “as linhas gerais” e acrescentam que “não acreditam nos seus resultados e nas metodologias”, especialmente no que concerne ao Processo RVCC, e consideram a INO “não compatível com objectivos de gestão e pouco alinhada com as necessidades reais da empresa”. (Liz, 2009).

Entendemos que no cerne destas posições dicotómicas está a questão das equivalências entre as aprendizagens experiências não-formais e informais e aprendizagens formais. Ao procurar-se demonstrar e acreditar *competências experienciais* e conferir-lhes uma equivalência formal, na perspetiva de Young (2010), incorre-se num “complexo e muitas vezes contraditório conjunto de práticas que se situa no interface entre a educação formal e a experiência das pessoas no dia-a-dia”, que pode pôr em evidência “as desigualdades e os efeitos distributivos tanto do primeiro tipo de educação como da experiência quotidiana e obriga-nos a perguntar quando e em que circunstâncias esta última pode superar ou meramente afirmar as desigualdades existentes ao nível da educação formal” (*op.cit.:354-355*). Confrontamo-nos não apenas com uma tensão entre a *qualificação* e o *modelo de competências*, mas entre “o

⁵³ Este Seminário decorreu no dia 10 de julho de 2010, em Lisboa, e foi promovido pela Agência Nacional para a Qualificação, I.P., em parceria com a Universidade Católica Portuguesa.

reconhecimento do modo como alguém aprendeu a partir da experiência e o problema de se decidir se tal reconhecimento requer avaliação e *acreditação*” (itálico no original, *ibidem*).

Sistematizando, o modelo de competências no qual estão baseados os recentes modelos e dispositivos de educação não formal de adultos, ancora-se num duplo pressuposto, primeiro, veicula a ideia da ligação entre a competência e a ação, na qual é central o conceito de experiência; e segundo, sustenta a ideia de que a competência se refere exclusivamente à pessoa, pelo que a competência implica um novo assumir de responsabilidades, anteriormente coletivas, presentemente a nível individual, bem como o reconhecimento social e encorajamento dessa assunção (Barros, 2009; Acolforado, 2001).

Importa assim destacar a proposta de Alcoforado sobre os impactos do modelo de competências para a Educação de Adultos. Para o autor este modelo é “indissociável de um contexto favorável e convocador da tomada de iniciativa e do assumir de responsabilidades, ao serviço da construção de organizações, comunidades e sociedades aprendentes” (cf. Alcoforado, 2001:75). Neste sentido, é importante acompanhar a evolução semântica dos conceitos, é necessário definir domínios de competências congruentes, que enquadrem os reconhecimentos pessoais e sociais e que sejam organizados em sistemas institucionalizados de validação, aliados a princípios de cooperação e rigor, pois sem a cooperação “não é possível construir um ambiente colectivo de aprendizagem” e com o rigor define-se “o princípio orientador da iniciativa, responsabilidade e avaliação”. (*ibidem*).

5. As Competências e o Ensino Superior

Refletir de que forma o Sistema de RVCC, ancorado no modelo de competências, contribui para o acesso ao Ensino Superior (ES) (e como a expansão do ES dá resposta aos diplomados por estes novos modelos de educação e formação) é uma discussão que pretendemos explorar ao longo desta investigação. Contudo, antes de nos centrarmos nesta problemática, torna-se necessário perceber a relevância atribuída atualmente ao papel do ES perante a emergência de “novos públicos”, nomeadamente estudantes adultos não-tradicionais (Correia & Mesquita, 2006).

O surgimento da designação “novos públicos” está inscrito nas políticas educativas de Aprendizagem ao Longo da Vida (Pires, 2010) e está associado à integração de estudantes de grupos que, geralmente se encontram sub-representados no nível do ES, sendo assim referidos

como “estudantes adultos não-tradicionais” ou “públicos não tradicionais” (ou na terminologia inglesa *mature student*) (Santiago *et al.*, 2002; Correia & Mesquita, 2006; Pires, 2010b).

De acordo com Pires (2010a:119), “no panorama internacional, existe uma grande diversidade de situações no que diz respeito à participação de adultos no E.S, bem como ao significado que a designação de públicos não tradicionais adquire nos diferentes contextos nacionais”. Desse quadro, há considerações a ter conta, como por exemplo, a idade representa um fator de caracterização determinante, a trajetória educativa anterior (geralmente, marcada pela existência de tempos de paragem e sem a obtenção de um diploma de nível secundário), o modo de estudo adotado (geralmente, tempo parcial), o estatuto socioprofissional, as responsabilidades económicas, as responsabilidades familiares, e, em alguns países, a etnia e a classe social constituem elementos que também contribuem para esta diferenciação (cf. Pires, 2010a). Neste sentido, Santiago *et al.* (2002) sugerem que perante estas diferentes tendências quanto à estabilidade do conceito, faz-se necessária uma legitimidade científica, num quadro teórico mais abrangente.

Para as investigadoras Correia & Mesquita, (2006:37) a denominação⁵⁴ “novos públicos” abarca “pessoas adultas⁵⁵ que abandonaram o percurso escolar sem qualificações, estiveram afastados do sistema de ensino durante bastante tempo, não têm experiência prévia do ensino superior e provêm de grupos económica e socialmente desfavorecidos (podendo aplicar-se um ou mais destes factores) ”⁵⁶.

De acordo com Amorim *et al.* (2009:5-6), há duas notas a registar em relação aos “novos públicos não-tradicionais”. O primeiro está relacionado com a sua composição, pois não abrange apenas público adulto mas também crianças e jovens que participam, por exemplo, nas atividades não-letivas de instituições de ES, e que mais tarde poderão ser potenciais candidatos. O segundo registo está relacionado com a necessidade de se formar um conceito positivo, não só em relação às pessoas que constituem esses públicos, mas em relação aos conhecimentos que possuem, e assim evitar a negatividade que muitas vezes circunda algumas definições, como é o caso “novos públicos não-tradicionais”.

⁵⁴ A investigadora Ana Luísa Pires, no texto intitulado “Aprendizagem ao Longo da Vida, ES e novos públicos: uma perspetiva internacional”, apresenta um estudo aprofundado sobre as características dos novos públicos.

⁵⁵ De acordo com Correia & Mesquita, (2006:37), a idade a partir da qual se considera o estudante adulto não é uniforme em toda a Europa.

⁵⁶ As referidas investigadoras acrescentam que esta definição foi desenvolvida no âmbito do projeto TSER (Target Socio-Economic Research Programme) University Adult Access Policies and Practices across the European Union and their Consequences for the Participation of non-traditional Students e no âmbito do projeto Sócrates Grundtvig LIHE – Learning in Higher Education.

5.1.0 Ensino Superior e os “Novos Públicos”

No contexto da sociedade do conhecimento, o ES é desafiado a adaptar-se e flexibilizar-se, face ao reconhecimento deste grau de ensino e de formação para a competitividade económica, no contexto de uma ordem económica global cada vez mais dependente do conhecimento. O último relatório anual sobre educação da OCDE (OECD, 2010) aponta que a conclusão de um curso superior diminui os riscos de desemprego e permite vencimentos superiores a pessoas com formação técnica ou profissionalizante. De acordo com o relatório, estima-se que 10,5% da população ativa portuguesa tenha um diploma de ES. A média da União Europeia é de 25%. Estamos, assim, abaixo da média, o que revela um percurso ainda a trilhar neste campo⁵⁷. No entanto, no documento “Evolução do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior, 2010-2014” afirma-se que “as instituições de ensino superior confirmaram e reforçaram a concretização, por Portugal, das metas previstas na estratégia europeia EU2020, prevendo que pelo menos 40% da população no grupo etário 30-34 anos seja diplomada pelo Ensino Superior em 2020” (MCTES, 2010).

Como já assinalamos, desde a Estratégia de Lisboa, a União Europeia tem vindo a lançar um conjunto de ações e iniciativas nos domínios da investigação, da inovação e da educação e formação, desafiando as instituições do ES. Nesse sentido, a União Europeia publicou diversas comunicações que pretendiam lançar o debate sobre o papel dessas instituições na sociedade e na economia do conhecimento, entre elas, destacamos: “O papel das universidades na Europa do conhecimento”⁵⁸; “Mobilizar os recursos intelectuais da Europa: Criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa”⁵⁹; “Modernização das Universidades para a Competitividade da Europa numa Economia Mundial baseada no Conhecimento”⁶⁰; “Promouvoir l'esprit d'entreprise dans les écoles et les universités”⁶¹; e, pelo seu impacto na orgânica das instituições de ES o “Processo de Bolonha: estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior”⁶².

⁵⁷ Para mais informações consultar “L’OCDE salue les progrès réalisés par le Portugal dans la mise en oeuvre des reformes de l’enseignement supérieur” In <http://www.oecd.org>

⁵⁸ Comunicação da Comissão, de 5 de fevereiro de 2003 - O papel das universidades na Europa do conhecimento [COM(2003) 58 final - Não publicada no Jornal Oficial].

⁵⁹ Comunicação da Comissão, de 20 de abril de 2005 -Mobilizar os recursos intelectuais da Europa: Criar condições para que as universidades deem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa [COM(2005) 152 final - Não publicada no Jornal Oficial].

⁶⁰ Relatório da Comissão ao Conselho, relativo à Resolução do Conselho, de 23 de novembro de 2007, sobre a Modernização das Universidades para a Competitividade da Europa numa Economia Mundial baseada no Conhecimento [COM(2007) 680 final].

⁶¹ Communication de la Commission, du 13 février 2006, intitulée « Mise en oeuvre du programme communautaire de Lisbonne: Stimuler l'esprit d'entreprise par l'enseignement et l'apprentissage » [COM(2006) 33 final - Non publié au Journal officiel].

⁶² A Declaração de Bolonha (EN), de 19 de junho de 1999 – Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus [Não publicada no Jornal Oficial].

Um primeiro (e contínuo) desafio está inscrito na “Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI – Visão e Acções”, aprovada na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, promovida pela Unesco em Paris, outubro de 1998, que desafia a interdependência entre o ES e os restantes graus de ensino, através da seguinte orientação:

“A igualdade no acesso ao ensino superior deve pautar-se pelo reforço e, se necessário for, por uma nova orientação na sua vinculação com os demais níveis de ensino, particularmente com o ensino secundário (...). Não obstante, o acesso ao ensino superior deve permanecer aberto a qualquer pessoa que tenha concluído satisfatoriamente o ensino secundário ou seu equivalente ou que reúna as condições necessárias para a admissão, na medida do possível, sem distinção de idade e sem qualquer discriminação” (tradução livre, UNESCO, 1998).

Num outro documento “O papel das universidades na Europa do conhecimento” podemos ler a seguinte citação,

“A União Europeia necessita, por conseguinte, de uma comunidade universitária sólida e próspera. A Europa precisa de excelência nas suas universidades, uma vez que só assim poderá otimizar os processos que estão na base da sociedade do conhecimento e concretizar o objectivo fixado no Conselho Europeu de Lisboa: *«tornar-se na economia baseada no conhecimento,...»* (...). Paralelamente à sua missão fundamental de formação inicial, a universidade deve responder a novas necessidades de educação e de formação que emergem com a economia e a sociedade do conhecimento. Entre estas, é de referir a necessidade crescente de educação científica e técnica, de competências transversais e de possibilidades de aprendizagem ao longo da vida, que exigem uma maior permeabilidade entre as componentes e os níveis dos sistemas de ensino e de formação (...) a contribuição que se espera das universidades no quadro das estratégias de educação e de formação ao longo da vida conduz a um alargamento progressivo das condições de acesso ao ensino universitário” (itálico no original, COM, 2003:2;9).

Identificamos novos desafios lançados às universidades que mais tarde culminariam num modelo de ES, do qual a implementação do Processo de Bolonha se tornou paradigmática, e que potenciará a formação do EEES. Através desse processo de transição, as universidades confrontaram-se com uma nova filosofia de atuação, de características pragmáticas e economicistas, e ainda receberam as responsabilidades pelo ideal de uma sociedade do conhecimento, igualitária, justa e coesa, em que todos possam aprender ao longo da vida e, por essa via, contribuir para as exigências da nova economia. De acordo com Hill e Turpin (1995), assistimos à colisão entre o modelo de universidade orientada pelo e para o conhecimento e o modelo de universidade orientada pelo e para o mercado.

O estudo publicado pela OCDE, “O Ensino Superior na Sociedade do Conhecimento”, apresenta as principais tendências registadas nos últimos anos no ES: a expansão dos sistemas de ES desde a década de noventa; a diversificação da oferta, não apenas educativa, mas institucional; a emergência de um conjunto de alunos mais heterogêneos, destacando-se o

aumento da população feminina, a crescente participação de alunos com mais idade e o esbatimento das origens socioeconómicas, étnicas e educação anterior; novos meios de financiamento, por um lado a diversificação das fontes de financiamento, por outro, financiamento público baseado nos resultados e procedimentos competitivos; foco crescente na responsabilidade e nos resultados; novas formas de governação institucional; e a implementação de uma rede mundial de mobilidade e cooperação (OCDE, 2008).

Este estudo permite-nos dar conta da pressão a que estão sujeitas as instituições do ES: por um lado, o mundo económico, desde as organizações internacionais (OCDE, UNESCO, Banco Mundial, União Europeia) aos respetivos governos dos países, reclamam a formação de recursos humanos que o mercado de trabalho necessita, e, por outro lado, o mesmo mundo económico, numa lógica paradoxal, conjuntamente com outros setores da sociedade, apelam para que as instituições de ES tenham “um papel de relevo na tentativa de tornar a sociedade mais justa, oferecendo igualdade de oportunidades e diminuindo a exclusão social” (Gonçalves, 2008:238).

Na esteira da sua missão, o ES para superar a “crise institucional da universidade (...) provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas” (Santos, 2008:16), e para poder responder aos desafios da sociedade do conhecimento e da ALV, enredou-se num “movimento de crescente europeização das políticas educativas” sustentado nas “implicações decorrentes do Processo de Bolonha, o qual constitui uma referência incontornável na análise das mudanças que se vêm registando nas universidades nos anos mais recentes” (Alves, N., 2008:214). Assistimos, assim, à “globalização neoliberal da universidade” (Santos, 2008:20).

Na prática, as instituições de ES, para além das contradições e tensões que caracterizam a sua hegemonia, legitimidade e instituição (Santos, 1989), são confrontadas com “um grau de diversidade muito superior ao que até agora se verificava em relação aos grupos destinatários, aos modos de ensino, aos pontos de entrada e saída, à combinação de disciplinas e competências nos currícula, etc” (COM, 2007:5), por outras palavras, cabe às universidades assegurar os estudantes, de modo a que estes concluam a sua formação inicial, e estimular o ingresso naquelas instituições de novos públicos, afastados deste tipo de ensino, com a missão última de motivar todos os cidadãos a prosseguirem a sua formação ao longo da vida (cf. Correia & Mesquita, 2006).

Na perspetiva de Pires (2009), no âmbito da reforma impulsionada por Bolonha, as instituições de ES confrontam-se com várias questões centrais, entre as quais se destacam: i) a “transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências” – o que aproxima a esfera educativa da esfera produtiva; ii) a “abordagem pelos resultados de aprendizagem (*learning outcomes*)” que “implica a identificação das competências relevantes, o desenvolvimento das metodologias mais adequadas e a implementação de novos modelos educativos”; iii) o “alargamento do acesso ao ES a novos públicos” – especialmente o dos adultos, implicando a adoção de “estratégias adequadas à sua especificidade”, inclusive a “implementação de práticas de reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens resultantes da experiência” (*op. cit.*:3).

No contexto das políticas públicas portuguesas e no que concerne à dinamização e agilização do “processo de abertura do ensino superior a adultos, obedecendo a requisitos que permitam tornar credível a admissão dos candidatos, a qualidade da sua formação e os diplomas referidos” (Correia & Mesquita, 2006:167) podemos apontar algumas iniciativas. Como já assinalamos, a partir dos resultados dos Relatório de Acompanhamento do PNACE 2006, 2007 e 2008-2009, políticas recentes, não apenas leis que incidem na qualificação dos portugueses, mas leis específicas e outros enquadramentos legislativos relacionados com a evolução do sistema educativo, nomeadamente o estreitamento com o Processo de Bolonha, procuraram responder à qualificação dos portugueses, nomeadamente, dos novos públicos que concorrem ao ES.

Importa destacar a publicação do Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, que legisla o regime especial de acesso ao ES para maiores de 23 anos, alargando a participação de adultos sem diploma do ensino secundário ou equivalente, mediante prova de capacidade para a frequência de cursos do ES, a cargo de cada instituição do ES. De acordo com o art. 5º, n.º 1, a avaliação dessa capacidade integra obrigatoriamente: i) a apreciação do currículo escolar e profissional do candidato; ii) a avaliação das motivações do candidato, que pode ser feita, designadamente, através da realização de uma entrevista; e iii) a realização de provas teóricas e ou práticas de avaliação dos conhecimentos e competências considerados indispensáveis ao ingresso e progressão no curso, as quais podem ser organizadas em função dos diferentes perfis dos candidatos e dos cursos a que se candidatam. Acresce, ainda, art. 5º, n.º 2, que as provas

devem incidir, exclusivamente, sobre áreas do conhecimento diretamente relevantes para o ingresso e progressão no curso⁶³.

Uma análise das normas previstas no referido Decreto-Lei n.º 64/2006 apresenta-nos várias tendências. Em primeiro lugar, a avaliação da capacidade inscreve-se claramente nas experiências não-formais adquiridas pelos candidatos, numa lógica de *aprendizagem ao longo da vida*, podendo estas serem reconhecidas através da atribuição de créditos nos ciclos de estudos a que se candidatam (art. 13º), numa lógica de reconhecimento de competências; contudo, esta prática ainda não é muito valorizada (temática discutida no próximo subcapítulo 4.3.). Outra tendência centra-se nos “imensos graus de liberdade” que se delegam “às instituições de ES, de natureza muito heterogénea, no que respeita a qualidade, sem definir com maior rigor os procedimentos a seguir na avaliação da capacidade dos candidatos” (*op. cit.*:182). Em terceiro lugar, as vagas disponíveis para estes candidatos podem representar um paradoxo, por um lado, o art. 18º, no ponto n.º1, refere que o número total de vagas para a candidatura à matrícula e inscrição não pode ser inferior a 5% do número de vagas fixado para o conjunto dos cursos desse estabelecimento de ensino para o regime geral de acesso, por outro, no ponto n.º 3, do mesmo artigo, menciona-se que as vagas a que se refere o n.º anterior são consideradas para o cálculo do limite de 20% a que estão sujeitas as vagas de cada par estabelecimento/curso para o conjunto dos concursos especiais e dos regimes de reingresso, mudança de curso e transferência. Concordamos com as investigadoras Correia & Mesquita, (2006) que consideram que estas normas, por um lado, abrem as portas do ES a novos públicos, mas por outro lado, limitam a sua participação, ao remeter, por exemplo, a atribuição do número de vagas para o nicho dos concursos especiais.

Os dados disponíveis pelo Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI)⁶⁴, em relação às provas de acesso para maiores de 23 anos, no ano letivo 2009-2010, são os seguintes: i) inscreveram-se 22.265 alunos para a realização das provas, sendo 70% em instituições de ES público universitário e os restantes 30% em instituições de ES politécnico, públicas e privadas; ii) apenas foram aprovados 15.395 (69%), 61% foram aprovados no ES público e 39% no ES privado; iii) dos 15.395 apenas 10.003 concretizaram a matrícula e inscrição em estabelecimento do ES, 49% fizeram-nas no ensino universitário e 51% no ensino politécnico, sendo proporcional (50%) o número de alunos que ingressaram no ensino

⁶³ A revogada Portaria n.º 106/2002 instituiu – com carácter eliminatório – a realização de uma prova de Língua Portuguesa. Assim, deixa de haver prova de conhecimentos em relação ao domínio da língua portuguesa, o que na perspetiva de Correia & Mesquita, (2006) deve ser tido em conta pelas instituições de ES na realização das provas respetivas dos cursos a que os alunos se candidatam.

⁶⁴ Consultar o seguinte site: <http://www.gpearl.mctes.pt>

público e no ensino privado; iv) destaca-se a seguinte particularidade, enquanto no ensino público foram aprovados 9.422 e apenas 53% concretizaram o ingresso no ES, no ensino privado foram aprovados 5.973 e 84% ingressaram no ES. Com efeito, desde o ano de publicação do respetivo enquadramento legal tem-se verificado um número bastante significativo de inscrições através desta via, sendo o ano letivo de 2007-2008 o que mais inscritos para a realização das provas registou, de acordo com os dados disponíveis. Estes dados são confirmados pelos estudos realizados por Amaral & Magalhães (2009) e Amorim *et. al.* (2009; 2010).

Outra via para o ingresso de novos públicos no ES é possibilitada através de CET, regulamentados atualmente pelo Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de maio. Estes cursos privilegiam a relação entre o sistema de educação e a formação profissional e consolidam a intenção do governo em

“alargar a oferta de formação ao longo da vida e para novos públicos e envolver as instituições de ES na expansão da formação pós-secundária, na dupla perspectiva de articulação entre os níveis secundário e superior de ensino e de creditação, para efeitos de prosseguimento de estudos superiores, da formação obtida nos cursos de especialização pós-secundária” (DL 88:3474).

Apesar de serem ministrados pelas instituições do ES, estes cursos não têm caráter de cursos do ES, no entanto, conferem um nível 5 de formação profissional (atendendo à entrada em vigor da Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho), caracterizados por uma formação técnica de alto nível, uma qualificação que inclui conhecimentos e competências de nível superior que permitem (de forma geralmente autónoma ou de forma independente) responsabilidades de conceção e ou de direção e ou de gestão (Correia & Mesquita, 2006).

Podem candidatar-se aos CET candidatos com o ensino secundário ou habilitação equivalente privilegiando-se a formação técnica (profissional); candidatos que tenham concluído uma formação de nível 4 (atendendo à entrada em vigor da Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho); candidatos que tenham frequentado o 12º ano de escolaridade e que não o tenham concluído, desde que o 11º ano esteja concluído; e ainda candidatos que possuam idade igual ou superior a 23 anos, cujas capacidades e experiência possam ser reconhecidas. Uma leitura crítica destas condições de acesso permite-nos afirmar que as mesmas se ajustam sobretudo a uma população mais jovem, condicionando o acesso a uma população adulta. Contudo, o diploma prevê a possibilidade de concessão do diploma de especialização tecnológica a partir da avaliação de competências profissionais a indivíduos com idade superior a 25 anos e, pelo

menos, cinco anos de atividade profissional comprovada na área de um CET, esbatendo assim o enviesamento que o diploma induz. Considerada uma mais valia é a articulação que o Decreto-Lei preconiza com o ES ao permitir através de concurso especial a matrícula e inscrição de titulares de um diploma de especialização tecnológica⁶⁵.

De acordo com Cerdeira (2008:223), desde a sua instituição até o ano letivo 2007/2008 tinham sido criados 257 cursos CET, sendo a maioria da responsabilidade de instituições públicas (213 cursos), de entre elas destaca-se o ensino politécnico com 196 cursos (76% do total dos cursos, público e não público). Acrescenta a investigadora que estes cursos são na sua maioria frequentados por homens, os quais constituem 70% da sua frequência. De acordo com as informações do GPEARL, no ano letivo de 2009-2010 inscreveram-se em CET 6.214 alunos, mais 7% em relação ao ano letivo anterior e as áreas científicas que mais inscrições registaram foram: a da Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (30%), a de Ciências Sociais, Comércio e Direito (24%); a de Ciências, Matemática e Informática (15%) e a de Serviços (14%). Esta tendência, apesar de variações de posicionamento, verifica-se em anos letivos anteriores.

Ainda no sentido de promover o acesso ao ES foi lançado em 2010 pela Universidade Aberta (UAb), e desenvolvido no âmbito de um protocolo estabelecido entre a UAb e a ANQ, o Curso de Qualificação para Estudos Superiores (CQES), enquadrado na oferta pedagógica de Aprendizagem ao Longo da Vida da UAb. O CQES destina-se a todos aqueles que tenham concluído o 12º ano de escolaridade, ou equivalente, e que pretendam alcançar melhor preparação para a frequência de um curso em qualquer instituição de ES⁶⁶. A aprovação no CQES, que é ministrado em sistema de avaliação contínua e nos moldes da formação à distância, de acordo com o modelo pedagógico dessa instituição de ES, garante a entrada numa licenciatura da UAb⁶⁷. O CQES estrutura-se em dois grupos de unidades curriculares. O primeiro grupo é constituído por uma unidade curricular de carácter obrigatório, Língua Portuguesa. O segundo grupo contempla um conjunto de unidades curriculares adequadas a diferentes percursos académicos, devendo o estudante inscrever-se em apenas duas unidades curriculares que o integram. De acordo com o Vice-Reitor da UAb⁶⁸, o sucesso do lançamento do CQES em 2010 levou à edição do 2º CQES no ano corrente.

⁶⁵ O diploma de especialização tecnológica é conferido após o cumprimento de um plano de formação com um número de créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) compreendido entre 60 e 90, distribuídos por componentes de formação geral e científica, formação tecnológica e formação em contexto de trabalho (art. 14º e art. 10º)

⁶⁶ Ainda se destina a todos os que se encontrem a frequentar um curso do 1º ciclo (licenciatura) da UAb.

⁶⁷ O CQES não é reconhecido noutros estabelecimentos de ES, quer públicos, quer privados.

⁶⁸ Consultar <http://www.univ-ab.pt/uabNewsletter>

Por fim, no âmbito da INO e na sequência da emissão de certificados de nível secundário a indivíduos que obtiveram o 12º ano de escolaridade a partir do Processo RVCC e da frequência de cursos de EFA, em que não há lugar à atribuição de uma classificação final, o governo através da Deliberação n.º 1650/2008, de 13 e junho, da Comissão Nacional do ES (CNAES), deferiu que tais candidatos podem realizar os exames nacionais do ensino secundário, cuja classificação a atribuir é a que resulta da classificação ou da média das classificações obtidas nos referidos exames, possibilitando a candidatura ao ES a estes *novos públicos*, através de uma estratégia de discriminação positiva. A 18 de setembro de 2010, noticiava o Jornal “Expresso” que o “Programa Novas Oportunidades pode ser usado como ‘via verde’ para facilitar entrada no ES”. Com efeito, esta notícia provocou um debate sobretudo político, não obstante, a Deliberação, até ao momento, ainda está em vigor e não foi alterada. Contudo, em 24 de setembro de 2011, no jornal Público *online*, noticiou-se “Alunos das Novas Oportunidades – Vários cursos com médias superiores a 15 valores”, dando a conhecer que alguns cursos, tais como: Enfermagem, Relações Internacionais e Línguas Aplicadas, cuja média de acesso é superior a 15 valores, disponibilizaram vagas adicionais para acolher alunos que concluíram o secundário através do programa Novas Oportunidades, a partir de um parecer da CNAES, que tinha como objetivo “evitar que aqueles alunos tirassem o lugar a candidatos que fizeram o seu percurso no ensino regular” (Ribeiro, 2011:s/p).

A instituição das vias de acesso ao ES para novos públicos, enquadradas na abordagem da ALV, a par com a transformação subsequente à implementação do Processo de Bolonha, provocou “um acentuado crescimento do ES” que “levou a que a questão do financiamento se viesse a colocar como uma questão central da política do ES, dado que se estava perante um crescimento em flecha das necessidades orçamentais para este subsector da Educação” (cf. Cerdeira, 2008: 246; Santos, 2008).

As instituições de ES privadas, para além dos capitais das entidades detentoras dessas instituições, procuram financiar-se a partir da captação de receitas das matrículas e propinas desembolsadas pelos estudantes. A intervenção dos poderes públicos, numa fase inicial, financiava apenas a concessão de subsídios para propinas, alargando-se, mais tarde, à atribuição de bolsas de estudo, generalizando-se este benefício a todos os estudantes (cf. Cerdeira 2008).

Ao invés, as instituições de ES públicas (universidades e politécnicos) dependem largamente do Orçamento de Estado. Instalada a crise financeira, na sequência da globalização

neoliberal, de políticas de autonomia e de descentralização universitária, as universidades moldaram-se às exigências da economia. Nesse contexto, assiste-se à “transformação da universidade num serviço a que se tem acesso, não por via da cidadania, mas por via do consumo e, portanto, mediante pagamento, o direito à educação sofreu uma erosão radical” (Santos, 2008:27).

De modo a que todos tenham acesso ao ES, nomeadamente os novos públicos, Correia & Mesquita (2006:193) propõem “um esquema de acção social escolar e de empréstimos, de modo a permitir que previsíveis dificuldades financeiras não afectem a igualdade de oportunidades baseadas no mérito e na capacidade real do estudante”. Contrapõe Santos (2008) que é esta lógica de substituição de bolsas de estudo por empréstimos que transforma os estudantes, ou seja, de cidadãos passam a consumidores. Sendo inevitável o confronto com as questões de financiamento no acesso ao ES na conjuntura social atual ressalvam as investigadoras Correia & Mesquita, (2006:194), que o “problema da qualificação dos adultos não pode ser resolvido através, eventualmente, de propinas mais elevadas, violando-se, assim, o princípio de igualdade de oportunidades”. Ressaltam, assim, desta discussão as questões relacionadas com a responsabilização democrática e a igualdade de oportunidades. Nas palavras de Seixas, o que está em causa é

“a distinção entre o consumidor e cidadão [que] não se articula bem com as formas de coordenação e fornecimento de educação assentes na comunidade ou na sociedade-providência. Para os cidadãos, a educação é vista como um direito universal, enquanto que para o consumidor a educação depende da sua capacidade de pagamento. Os indivíduos deixam de ser tratados todos por igual, ou seja, o universalismo cede ao particularismo... A providência-societal não assenta nos mesmos princípios que a providência estatal. A solidariedade abstracta, a cidadania e o cálculo distributivo são substituídos, no caso da sociedade-providência, pela solidariedade concreta, a reciprocidade e o investimento emocional, ...” (cf. Seixas, 2003:56).

Entendemos que para se proporcionar uma democratização do acesso ao ES, justa e igualitária, devemos atender ainda a outras questões, para além das de financiamento - que Santos (2008) considera serem uma forma de condicionar o efeito de massificação no ES, tais como: i) a taxa de abandono ao nível do ensino secundário em Portugal, que ainda é uma das mais altas da Europa (OCDE, 2010), pelo que requer uma intervenção, e ii) dado o efeito de massificação das ofertas veiculadas pela INO, averiguar a articulação dessas modalidades de obtenção do ensino secundário com o acesso ao ES.

5.2.0 Sistema RVCC rumo ao Ensino Superior

O Sistema de RVCC atualmente em vigor em Portugal dinamizado pela rede de CNO tem por base a identificação, a avaliação, o reconhecimento e a certificação de competências adquiridas em contextos não-formais e informais. Com este modelo pretende-se a “valorização de novas formas de conhecimento que não o académico, obtido não importa onde – na actividade profissional, em organizações de voluntariado e de lazer, na sociedade, na família e na vida em geral” (Correia & Mesquita, 2006:54).

Para orientar a missão das equipas técnico-pedagógicas dos CNO⁶⁹, a DGFV publicou o “Referencial de Competências-chave, para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário”⁷⁰, constituindo este um instrumento fundamental não apenas no Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências mas na oferta de Cursos de Educação e Formação de Adultos ao nível do ensino secundário.

Este instrumento (modelo pedagógico?) centra o seu discurso (teoria) e ação (prática) no *modelo de competências*. Com tal modelo, pretende-se que o reconhecimento das competências se centralize no candidato (aprendente), na sua história de vida, ou seja, em todos os contextos onde a ação se desenvolveu e se desenvolve: profissional, social, familiar, etc. Com esta abordagem baseada no modelo de competências pretende-se igualmente que os aprendentes incorporem e transformem uma parte dos saberes disciplinares em recursos para resolver problemas, realizar projetos, tomar decisões, entre outras capacidades. Do ponto de vista de Pires (2007a:11) é a “partir do confronto directo com as situações, com as vivências” que se desencadeia “um processo reflexivo que dá origem à aquisição de novos conhecimentos”, mediado por um balanço das aprendizagens que integra uma dimensão retrospectiva e prospetiva. Por outras palavras, estamos perante um modelo que procurou construir uma ponte entre o “conhecimento codificado que se pode adquirir através da educação formal e o conhecimento experiencial que as pessoas procuram acreditar” (Young, 2010:358). Concretamente, este modelo pretende assegurar um quadro orientador e estruturador para o reconhecimento de competências adquiridas e garantir um dispositivo base para o “desenho curricular” de percursos de educação e formação de adultos (ANQ, 2009:16).

A sua operacionalização estrutura-se em torno de Áreas de Competências-chave. Na “Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a

⁶⁹ Para mais informações sobre o funcionamento e funções do CNO consultar a “Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades” em <http://www.anq.gov.pt/>

⁷⁰ Igualmente disponível em <http://www.anq.gov.pt/> e em <http://www.catalogo.anq.gov.pt>

aprendizagem ao longo da vida”, as “competências-chave” são “as que apoiam a realização pessoal, a inclusão social, a cidadania activa e o emprego” (COM, 2005:3). Proposta ambiciosa que projetava a importância do domínio dessas competências para o sucesso de três esferas consideradas pilar na sociedade do conhecimento: a pessoal, a pública e a profissional.

Não sendo nosso propósito aprofundar a discussão semântica em torno do conceito de competências-chave, importa ter em conta o contributo de Suleman (2000) ao definir a competência-chave como um

“conjunto de conhecimentos e capacidades que deve ser detido por qualquer indivíduo para entrar e/ou manter-se no mercado de trabalho, ou seja, para o exercício qualificado de qualquer profissão, para enfrentar com sucesso uma situação profissional, para gerir a carreira em contextos turbulentos, flexíveis e evolutivos, ou para o auto-emprego” (*op. cit.*:94).

Com efeito, uma análise do Referencial permite-nos dar conta que a definição de competências-chave que pretende convocar espelha-se na proposta de Suleman (2000), tanto que um dos pressupostos principais do Referencial é a formação dos adultos para a produtividade (mercado de trabalho). No entanto, entendemos que a proposta do Referencial é mais determinada, pois pretende que os aprendentes consigam mobilizar competências-chave noutras esferas da vida em sociedade, aproximando-se, assim, da definição apresentada na “Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida”. No Referencial as competências-chave são definidas como um:

“conjunto de capacidades, conhecimentos e saberes que possibilitam aos cidadãos nas sociedades contemporâneas, actuarem de modo eficaz nas diferentes esferas de relação interpessoal e/ou institucional (privada, profissional, com as instituições e com a sociedade que os rodeia e sua evolução” (ANQ, 2009:17).

Nesse sentido, entende-se que o Referencial se estrutura de forma a contemplar as competências consideradas “chave” para um adulto ser cidadão, ativo e autónomo, no mundo atual (*op.cit.*:21), respondendo, assim, aos desafios da sociedade (e economia) do conhecimento. Na prática, o Referencial é um currículo organizado em torno de competências, orientado para as exigências dos cidadãos, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, e apresenta-se como um instrumento flexível, aberto e dinâmico. Estrutura-se em torno de três Áreas de Competências-chave, sendo as duas primeiras associadas a competências específicas das áreas de saberes definidas e a terceira associada a competências transversais,

respetivamente: Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC); Cultura, Língua e Comunicação (CLC); e Cidadania e Profissionalidade (CP).

Com a referência à noção de competências transversais pretende o Referencial preparar o cidadão com competências genéricas necessárias para se ter sucesso na sociedade atual. Parece-nos que a proposta apresentada por Cabral-Cardoso *et. al.*, 2006 (2006: 37) contribui para a clarificação deste conceito, ao considerarem que a competência transversal “engloba o conjunto de competências que, tal como a designação indica, são transversais às diferentes profissões/actividades profissionais e que facilitam a empregabilidade (entendida aqui, em sentido lato) de quem as possui”.

Se as práticas de reconhecimento e validação procuram dar visibilidade às aprendizagens (competências chaves e transversais) realizadas em contextos não-formais e informais, importa perceber como são estas entendidas. O documento que melhor traduz estes conceitos, sobretudo pelo impacto que teve nas práticas da AVL, é o “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida”, assim: i) a aprendizagem formal – desenvolve-se em instituições de ensino e formação, conduzindo à aquisição dos diplomas e das qualificações; ii) a aprendizagem não formal – decorre de ações desenvolvidas no exterior dos sistemas formais, tais como no trabalho, na comunidade, na vida associativa, entre outros espaços, e que não conduzem necessariamente à certificação; e iii) a aprendizagem informal – resulta das situações mais amplas de vida e frequentemente não é reconhecida, contrariamente à aprendizagem formal e não formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões (cf. CCE, 2000).

Na perspetiva de Pires (2007a:10) a discussão que envolve a “problemática das aprendizagens realizadas em contextos não-formais e informais de educação/formação exige a adopção de uma perspectiva de educação e formação alargada e globalizante”, em que o “conceito de aprendizagem experiencial” merece ser debatido. Acrescenta Pires (2007a:10) que a aprendizagem experiencial resulta de

“um processo dinâmico de aquisição de saberes e de competências (múltiplos e diversificados, tanto à sua natureza como ao tipo de conteúdo), que não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas sim de recomposição – os novos saberes são construídos integrando os já detidos pela pessoa..., desenvolve-se ao longo da vida, a partir de uma multiplicidade de contextos ..., [pelo que] a experiência é um elemento-chave no processo de aprendizagem, constituindo a base para a reflexão, problematização e formação de conceitos, e que contribui para a transformação da pessoa, em termos pessoais e identitários, promovendo a sua emancipação”.

Com efeito, estes princípios associados à aprendizagem experiencial de adultos sustentam as práticas de reconhecimento e de validação, no entanto, como adverte a investigadora “experiência e aprendizagem não são sinónimos; não são as experiências que são reconhecidas e validadas, mas sim as aprendizagens e as competências que resultam de um processo de aprendizagem experiencial” (*ibidem*). Ora, é precisamente o processo de identificação das competências, que é realizado “através da recolha de elementos sobre a experiência de vida do adulto” (Cavaco, 2007:23) que constitui outra problemática do Processo RVCC, na medida em que nem sempre, quer para o adulto, quer para os profissionais envolvidos, se percebe se as experiências vividas deram lugar a aprendizagens conscientes. Portanto, embora os profissionais estejam munidos das metodologias e instrumentos para realizarem um reconhecimento e validação de competências rigoroso, este processo de “valorização dos saberes experienciais traduz uma ruptura epistemológica com uma concepção positivista de conhecimento, dicotómica; os saberes práticos não são uma mera aplicação dos saberes teóricos” (Pires, 2007a:10).

Neste contexto, a mobilização das competências que o Sistema RVCC pretende validar e certificar provoca um debate sobre o reconhecimento das aprendizagens experienciais prévias enquanto estratégia pedagógica. Para Young, (2010:358), este processo “não pode constituir uma finalidade educativa em si mesma: apenas pode constituir um passo no caminho de se permitir aos aprendentes que tenham acesso a um tipo de conhecimento que os conduza para além da sua experiência”. Por conseguinte, a questão de fundo que o Sistema RVCC levanta é a seguinte: qual a relação entre o conhecimento e a experiência? Young (*ibidem*) defende que se deveria utilizar uma “abordagem sociorrealista” para enquadrar estes currículos. Esta abordagem poderá ser uma proposta a ser considerada no debate sobre as tensões levantadas em torno das questões epistemológicas sobre o conhecimento e as questões pedagógicas (capacitar os aprendentes). Assim, através de uma “abordagem sociorrealista ao conhecimento”, haveria um enfoque “social” com vista a reconhecer “o papel dos agentes humanos na produção desse conhecimento” e um enfoque “realista” que pretendia “enfatizar a independência do conhecimento relativamente ao contexto e (...) as descontinuidades entre esse conhecimento e o senso comum” (*op. cit.*:12).

Podemos considerar que as críticas apontadas ao Sistema RVCC em Portugal, se atendermos, por exemplo, às recentes afirmações dos representantes do atual governo⁷¹, revelam uma certa preocupação com o desenho curricular que sustenta o Processo RVCC, com efeito, Young (2010) demonstra, igualmente, preocupação com os currículos baseados no que ela designa como “senso comum”. Sobre este assunto, acrescenta o autor que com currículos desta natureza corre-se o risco de privar “os alunos, especialmente os dos grupos sociais menos poderosos, das estruturas de pensamento sistemáticas que distinguem o conhecimento e que permitem uma compreensão crítica do mundo natural e social” (*op. cit.*:13). Convém salientar que a discussão em torno do posicionamento da educação de adultos face à escola não é recente, como acrescenta Nóvoa,

“no caso da educação de adultos, muito se falou na necessidade de pedagogias alternativas, desescolarizadas, de pedagogias que não tivessem como referência o modelo escolar, mas sim outras maneiras de pensar e de organizar a formação. Esta vontade foi manifestada por todas as gerações que intervieram no campo da educação de adultos. Do ponto de vista teórico, houve um intenso debate, mas, na prática, os dispositivos de educação e de formação de adultos nunca se libertaram de uma lógica escolarizante,... o balanço final leva-nos a concluir que raramente conseguimos escapar de um modelo escolar (2008:1).

No entanto, este debate estende-se à questão das qualificações, preocupação crescente nos últimos tempos face à emergência do paradigma da AVL e da economia do conhecimento. Em Portugal, o reconhecimento e certificação de competências foi claramente uma estratégia governativa para potenciar a qualificação de adultos que têm uma experiência de vida e de trabalho considerável, sem terem de frequentar o ensino formal, colmatando, assim, as baixas taxas de qualificação e, conseqüentemente, de produtividade, que tanto distinguem o nosso país perante os restantes países, sobretudo da União Europeia. Do ponto de vista dos adultos, o Sistema RVCC proporciona a oportunidade de serem reconhecidos oficialmente os seus conhecimentos e competências, obtendo, assim, as devidas qualificações. Portanto, o papel que os governos representam, por um lado, ao lançarem uma estratégia que promove as qualificações, e por outro lado, ao questionarem essas mesmas estratégias, confirma as preocupações levantadas por Young (2010:360): “São as políticas públicas relativas à aprendizagem e quem apoiam e negligenciam que transformam essa aprendizagem numa questão pública”. Acrescenta o autor que cabe às equipas-pedagógicas “resistir à politização

⁷¹ Consultar o artigo “Ensino Superior português dos mais baratos da OCDE” por Kátia Catulo e Marta F. Reis, Publicado em 14 de setembro de 2011, em <http://www.ionline.pt/>

excessiva da aprendizagem e ao potencial da linguagem da política radical para mascarar as condições necessárias ao ensino e à aprendizagem” (*ibidem*).

Ora, são sobretudo as questões relacionadas com o conhecimento, currículo, legitimação das qualificações e tipos de aprendizagem, que aparecem quando as pessoas que passaram pelo Processo RVCC e receberam a respetiva certificação decidem candidatar-se ao ES. Estas questões constituem-se numa “problemática inovadora, de interface, complexa” que vêm “interrogar os modos tradicionais de valorização educativas, social e económica, propondo novas formas de valorização da acção humana” (Pires, 2010:149).

Retomando o ponto de vista de Young (2010), o que está em causa é o tipo de aprendizagem que o Processo RVCC proporciona, não obstante, acrescenta o autor que “a acentuação das diferenças entre a aprendizagem formal e a experiencial e entre o conhecimento que se pode adquirir com cada uma delas não implica a defesa da ideia de que uma é melhor do que outra em qualquer sentido absoluto”; assim, anui o autor que ambos os modelos de aprendizagem têm pressupostos diferentes, “mas irreduzíveis”, e “cada um deles pode funcionar como recurso para o outro, mas não pode ser substituído” um pelo outro (*op. cit.*:356).

A tensão existente entre a lógica dos saberes académicos, disciplinares, e os saberes profissionais/experienciais é, sem dúvida, a matriz que envolve todo o debate em torno do Sistema de RVC, ainda que a política social, ancorada nos princípios de igualdade de oportunidades e de inclusão social, faça a apologia do reconhecimento do “conhecimento e [da] experiência daqueles que têm sido tradicionalmente excluídos da educação formal” (*op. cit.*:93). Sistematizando, as instituições de educação e formação, para além da complexidade inerente à desocultação dos respetivos referenciais de competências-chave, sustentados em currículos que vão “para além das suas fronteiras disciplinares tradicionais” (*ibidem*), implicando equipas pedagógicas recetivas, motivadas e preparadas para abraçar novas metodologias, de modo a se reconhecer a experiência de vida ou a experiência profissional, veem-se enredadas por uma cultura hegemónica em relação ao conhecimento científico, em que os saberes académicos e científicos têm um valor hierarquicamente superior aos saberes da prática. Na perspetiva de Pires (2011), esta hegemonia do sistema educativo, nomeadamente ao nível do ES, é manifestamente um desafio a ser vencido, através de uma conceção progressiva, da mudança de representações, da mudança cultural, do que é conhecimento, do que é saber e do que são competências.

Numa abordagem mais pragmática, Young (2010) defende que o reconhecimento de aprendizagens experienciais pode servir dois propósitos: como “*meio de obtenção de créditos*” que conduzem a qualificações e “*para fins de acesso*” (itálico no original, *op. cit.*:356). A partir desta proposta, entendemos que o Sistema RVCC implementado no nosso país visa a qualificação através da *obtenção de créditos*⁷²; este modelo, na perspetiva de Young (*ibidem*), carece de evidências de que, por si só, as competências qualificadas “tragam benefícios (...) ou sejam tratadas como equivalentes das qualificações que se obtêm através da frequência de cursos”. Em Portugal, alguns estudos têm sido levados a cabo no sentido de se aferir os impactos do Sistema RVCC, em várias dimensões. Tais estudos têm corroborado ganhos em termos de projetos pessoais, ganhos significativos ao nível da promoção de competências de literacia e de envolvimento por parte dos cidadãos em atividades de caráter social e cultural e ainda uma maior predisposição para o envolvimento em aprendizagens formais ao longo da vida (Costa, 2010; Pereira, *et. al.*, 2010; Salgado, 2011; Tavares, 2010). Presentemente, em virtude da reestruturação da INO, muito se tem discutido da autenticidade das qualificações via reconhecimento de competências. O Ministro da Educação na sequência da apresentação dos objetivos que quer concretizar, afirmou que

“A melhoria da qualificação e do salário de quem frequentou o programa de RVCC (Programa de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) foi ‘muito limitada’, e apenas quem frequentou o programa associado a cursos EFA (Educação e Formação para Adultos) aumentou ligeiramente as suas remunerações salariais” (Portal do Governo, 2012).

Entendemos que são diversificadas as abordagens que pretendem atestar os benefícios das qualificações associadas ao Sistema de RVCC, pelo que partilhamos com Nóvoa (2008) a ideia de que no cerne destes debates, quanto ao reconhecimento efetivo da qualificação obtida via reconhecimento de competências, está associada a massificação do respetivo Sistema de RVCC e ainda a depreciação do valor social dos diplomas, como esclarece o investigador,

“A massificação do sistema de ‘reconhecimento de adquiridos’ por via de uma lógica política que procura, assim, resolver o problema da qualificação dos recursos humanos provoca dois desvios. Por um lado, os públicos-alvo deixam de ser apenas adultos com significativa experiência pessoal e profissional, alargando-se a toda a população. Ora nem todos os adultos, e menos ainda os jovens, deveriam ter acesso aos dispositivos de RVCC. São dispositivos inadequados para muitas situações.

⁷² A justificação para a implementação de um sistema de créditos deve-se a: respeito pela autonomia, capacidade e tempo do adulto para demonstrar o que sabe fazer; adequação da validação de competências; e por ser um Sistema adotado por vários sistemas de formação europeus nos últimos anos. Para que o candidato seja certificado, é necessário que se verifique, em simultâneo, o cumprimento dos seguintes requisitos: a obtenção de, no mínimo, 44 créditos: 16 em CP, 14 em STC e 14 em CLC; e a validação de, pelo menos, 2 competências em cada Unidade de Competência/Núcleo Gerador. (ANQ, 2009:67-68)

Olhar para os RVCC como no passado se olhou para as ‘campanhas de alfabetização’, vendo-os como a solução mágica para resolver o ‘atraso educacional português’, seria a mais perigosa das ilusões. Por outro lado, uma abertura excessiva, sem as devidas precauções, pode provocar a desfiguração de processos que são de uma grande fragilidade, designadamente do ponto de vista da sua credibilidade social. Há um risco grande, bem conhecido dos historiadores da educação, de provocar a depreciação do valor social dos diplomas, prometendo aos menos qualificados a recompensa de um diploma que, no momento em que é alcançado, já é de pouca valia. Compreende-se, e aplaude-se, a vontade política de enfrentar uma das realidades mais dramáticas do país: os níveis baixíssimos de qualificação escolar e profissional dos portugueses. Mas qualquer tentação de resolver o problema através de expedientes administrativos pagar-se-á muito caro no futuro.” (op. cit.2).

Em jeito de balanço, entendemos que o Sistema de RVCC para o nível secundário, em curso, não é um processo acabado, na medida em que resulta de uma interação de múltiplas dimensões e níveis que se cruzam e interpelam entre os níveis supranacionais, nacionais, os contextos de ação, os atores e os processos. Porquanto, representa uma mudança, quer a nível das instituições/organizações, quer a nível das práticas pedagógicas, nomeadamente, das representações, dos processos e dos procedimentos. Há a esperança que se desenvolva no sentido de se constituir num projeto educativo, enquanto processo de construção de identidades pessoais, profissionais e sociais, e ainda como meio de “desenvolvimento pessoal e de qualificação social” (Pires, 2010:160).

5.3. Reconhecimento de aprendizagens experienciais no Ensino Superior

O reconhecimento de aprendizagens experienciais *para fins de acesso* (Young, 2010) tem “propiciado novas e importantes vias de ingresso dos adultos no ensino superior” (Gallagher, citado em Young, 2010:356). Com efeito, este modelo surge substancialmente como uma resposta ao alargamento do acesso ao ES a novos públicos (particularmente o dos adultos) (Pires, 2010). No entanto, na perspetiva de Nóvoa,

“Não se trata, apenas, de acolher estes públicos adultos. Trata-se de organizar percursos de formação e modos de trabalho universitário que não se limitem a reproduzir a lógica universitária tradicional. Se é para oferecer, a estes públicos, o mesmo tipo de formação escolarizada que receberam no passado, então não vale a pena o esforço. As novas oportunidades não podem ser iguais às velhas oportunidades. Não é fácil. A universidade portuguesa é muito tradicional. Mas vai ser obrigada a adaptar-se. Inevitavelmente. Nem que seja por uma questão de sobrevivência institucional” (cf. Nóvoa, 2008:3).

Como já referimos, no contexto nacional, já há no ES um enquadramento legal para a implementação (e desenvolvimento) de práticas de reconhecimento, validação e creditação de competências (aprendizagens) experienciais dos adultos, concretamente através do Decreto-Lei

n.º 64/2006. No entanto, Pires (2010:156) acrescenta que este enquadramento é só um primeiro passo, ou seja, “torna-se fundamental que haja vontade política a nível institucional, que se criem as condições e os recursos necessários, que se envolvam os actores, criando espaços novos de intervenção a nível organizacional”.

Para que estes sistemas de reconhecimento de creditação de aprendizagens possam desenvolver-se, no contexto nacional, na perspetiva de Pires (*op. cit.*:157-158) é necessário agir-se em determinadas dimensões: i) numa dimensão política, é imprescindível que o discurso garanta a legitimidade, credibilidade e aceitação social destes sistemas, e que na prática sejam implementados de forma concertada, identificando devidamente os seus intervenientes e o estatuto dos atores que neles participam; ii) numa dimensão científica e pedagógica, deve-se “assegurar a coerência interna e o rigor dos processos desenvolvidos” (*ibidem*), ou seja, na construção dos referenciais de validação deverá debater-se os contributos quer da lógica dos conhecimentos, quer da lógica das competências; iii) numa dimensão institucional/organizacional deverá formar-se os intervenientes e promover-se a “construção de uma cultura comum, partilhada e negociada” (*ibidem*) e assim refletir-se sobre os processos de comunicação institucional/organizacional, interna e externamente; a nível dos dispositivos, deverá articular-se metodologias, procedimentos e instrumentos utilizados, adequar-se estratégias metodológicas às especificidades dos candidatos e desenvolver-se um trabalho de acompanhamento e mediação junto de cada candidato; a nível financeiro, face ao constrangimento financeiro atual, poderá estar em causa o funcionamento e a qualidade destes sistemas.

A partir dos contributos de Cherqui-Houot, Pires (2010:159-160) propõe vários cenários a ter conta para a afirmação dos sistemas de reconhecimento de aprendizagens experienciais no ES: i) as instituições devem promover o debate não se sujeitando apenas a novas práticas pontualmente, como meras experiências; ii) devem evitar a massificação do acesso ao diploma pela via do reconhecimento e da creditação, para tal, não devem ceder à tentação de reproduzir os modelos sociais dominantes (o modelo industrial e o modelo de mercado), instrumentalizando o saber e o conhecimento; iii) e podem aproveitar o debate atual⁷³ para se reapropriarem “da sua função crítica (desocultando as lógicas e as tensões subjacentes) e da sua missão formativa –

⁷³ De 7 a 8 de março de 2011, em Budapeste, decorreu a Conferência Internacional “It’s always a good time to learn – Final conference on the Adult Learning Action Plan”, na qual um dos temas centrais se baseou na Aprendizagem ao Longo da Vida no ES. Consultar <http://adultlearning-budapest2011.teamwork.fr/background>

procurando conciliar a formação das pessoas enquanto dialéctica de processos e resultados, garantindo uma sólida formação científica, profissional e cultural” (*op. cit.*:160).

Em jeito de conclusão, partilhamos uma passagem de Fernández (2005:95), que lança um repto para que se possa melhor compreender a complexidade subjacente à educação, formação e aprendizagem da população adulta na sociedade atual,

“Enquanto não formos capazes de construir uma interacção fluida entre os distintos modelos e uma confiança mútua no valor que tem cada um deles, a educação de pessoas adultas estará bloqueada a partir do interior dos seus próprios processos de aprendizagem e os serviços que toda a sociedade espera dela ficarão injustamente diminuídos”.

Capítulo IV - O modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais na rota do Ensino Superior: biografias à procura de uma identidade

“E se, de repente, o povo também se convencesse (se o não sabe, suspeita-o) de que podia ensinar-nos alguma coisa, e nós, sem dar-lhe ouvidos, nem presumir semelhante coisa, rindo-nos das suas ideias e acolhendo com arrogância as suas instruções! E dizermos que o povo podia ensinar-nos muita coisa, quanto mais não fosse a maneira de o instruímos.”

Fiodor Dostoievski, in 'Diário de um Escritor'

Este capítulo apresenta o estudo empírico, que pretende discutir relações entre duas medidas políticas educativas enquadradas pelo paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida: o modelo de reconhecimento e certificação de adquiridos experienciais, promovido pela Iniciativa Novas Oportunidades através do eixo adultos, e as novas medidas para flexibilizar e alargar o acesso ao Ensino Superior a designados novos públicos.

Iniciamos com a discussão sobre a natureza do estudo, a justificação e objetivos da investigação e apresentamos os contornos de outros estudos relacionados com a nossa investigação. Seguidamente, apresentamos a opção metodológica e as estratégias de pesquisa utilizadas, contextualizando as diversas técnicas e instrumentos utilizados, desde a definição da amostra aos instrumentos escolhidos para recolha de informação, assim como o tratamento dessa informação. Por conseguinte, apresentamos o quadro interpretativo, com o modelo de análise construído a partir da análise de conteúdo, que nos permitiu definir *percursos de continuidade biográfica* e *percursos de descontinuidade biográfica* e nos guiou quanto às considerações finais. Concluimos este capítulo com uma reflexão sobre a questão da igualdade ou desigualdade no acesso ao Ensino Superior.

1. Natureza do estudo

A sociologia surgiu “pela simples razão de os homens não poderem viver sem ela” (Javeau, 1998:xi). Por detrás desta expressão desocultamos a necessidade que o homem sente em apoiar-se em discursos que confirmam sentido e expliquem as suas ações, “que os ajude a orientarem-se no futuro, a fazer escolhas, a julgar as que fizeram antes ou outrora” (*ibidem*). Ao investigarmos factos sociais, segundo Giddens (2000:637-638) contribuímos para “melhorar o nosso conhecimento sobre certas instituições, processos sociais ou culturais” e, na maioria dos casos, “para o entendimento das razões por que os eventos se verificam de um modo determinado”. Com o objetivo de podermos contribuir para uma “racionalidade discursiva” (cf. Javeau, 1998:xii), que certamente refletirá as mutações que a sociologia atravessa neste momento, quer em relação ao paradigma dominante e às abordagens das ciências sociais mais clássicas, quer em relação às dimensões de inovação conceptual e de reequacionamento da investigação, desenvolvemos um estudo que destaca o indivíduo e as suas relações e interações sociais com a educação, sendo esta uma das principais dimensões da vida em sociedade.

Limada esta breve introdução sobre as ciências sociais, continuamos este debate em torno dos paradigmas, que nas palavras de Coutinho (2005:67) são “entendidos como um conjunto de realizações científicas que vigoram em dado momento histórico”. No seguimento das transformações sociais que decorrem no mundo globalizado e que moldam a *pós-modernidade*, o paradigma dominante das ciências sociais, cuja corrente filosófica que servia de fundamento era o *positivismo*, vê-se enredado numa teia de discursos críticos, que questionam sobretudo as fronteiras entre práticas científicas e o senso comum.

Esta discussão tem contribuído para a articulação de outros paradigmas dentro da investigação em ciências sociais. Para o nosso estudo baseamo-nos no paradigma qualitativo-interpretativo. No cerne deste paradigma está o *sujeito* e pretende-se observar a forma como este indivíduo organiza os seus relacionamentos com o *Outro*, com a sociedade em geral e, cada vez mais, com o mundo globalizado. Por outras palavras, o interesse das investigações é transferido para a génese das próprias instituições, ao passo que no paradigma dominante “as tomavam por dados e tentavam evidenciar de que modo determinariam os comportamentos individuais” (Javeau, 1998:7). Esta perspetiva tem a sua inspiração em Émile Durkheim que entendia que o objeto da investigação científico-social se centrava em “dois objectos analíticos, as relações sociais e o sentido que os actores atribuem às suas acções” (Silva, 1988:150-151). Efetivamente, a organização que molda o funcionamento atual da sociedade confere ao indivíduo

um determinado protagonismo, pretendendo-se que este seja um *ator da sociedade do conhecimento* (CCE, 2000). As ciências sociais são levadas, assim, a abrir os seus horizontes, não a criar ruturas, e a debater-se de forma a integrar nas suas discussões científicas e paradigmáticas novos factos sociais.

Como já assinalámos na primeira parte desta investigação, no contexto da sociologia crítica educacional, novos olhares em torno das realidades sociais permitem enriquecer o debate sobre o papel e desempenho de uma Escola democrática na configuração das sociedades atuais (Alves & Canário, 2004; Canário, 2005a; Lima, 2004; Nóvoa, 2005, 2006; Pires, 2008a; Robertson, 2008; Salgado, 2011; Santos, 2008; Seixas, 2001; Young, 2010). Como sugere Martins (2010:22) se a educação é “considerada um direito e um bem público”, torna-se premente: “ (i) identificar problemas e propor formas de os estudar; (ii) compreender âmbitos de aplicação de resultados de investigação e (iii) antever implicações dos estudos realizados a nível da definição de políticas educativas.”

Com efeito, tais debates enriquecem a *construção académica das Ciências da Educação*, que de acordo com Pacheco (2010:13), “se tem realizado na conflitualidade disciplinar, com leituras pretensamente dominadas pela Psicologia e Sociologia entre outras, se bem que a pluralidade identitária da sua designação seja um ponto forte quando se trata de problematizar a realidade educativa”. Para atenuar as tensões em torno da investigação em Educação, Canário (2005b:18) sugere que “mais do que justificar fronteiras disciplinares no quadro das quais se pretende inscrever uma determinada investigação, será mais fecundo concentrar esforços na construção de objectos científicos e metodologias, próprios e singulares para cada investigação”.

A nossa investigação surge enquadrada por estas discussões, pelo que pretendemos, como sugere Maria Teresa Estrela (2008:30), contribuir para que as Ciências Educação se “assumem como um campo de estudos reflexivos e de intervenção em educação”. Neste sentido, no âmbito da nossa investigação, a educação é entendida como uma prática social e cultural, implicada nas transformações e mudanças históricas, sociais e políticas contemporâneas.

Por outro lado, situamos igualmente a nossa investigação no campo das Ciências Sociais, pois pretendemos refletir sobre as implicações de uma decisão política, sobretudo a nível dos sujeitos (Quivy & Campenhoudt, 2008). Para firmarmos uma posição em relação à

investigação que a seguir apresentamos, apoiamo-nos na proposta de Pacheco (2010:13) ao defender que

“a investigação deve ter um papel fundamental na construção do conhecimento, desde que se torne num processo que adopte, na sua fundamentação conceptual e metodológica, critérios de validade científica, minimamente aceites e incorporados por investigadores com as mais diversas opções metodológicas”.

Acrescentamos ainda que a investigação realizada foi igualmente subjetiva e pessoal, influenciada pelo conjunto de valores que distinguem a investigadora e a sua relação com o objeto de estudo.

1.1. Contributos da investigação sociológica em educação

A revisão que a seguir apresentamos, incluindo a do subcapítulo seguinte (1.2), serviu para balizar alguns dos contributos da investigação realizada no âmbito da sociologia da educação e para consolidarmos determinados conceitos que, na fase da aferição das propostas interpretativas servirão como referenciais.

De acordo com Gomes, a temática educacional, enquanto objeto de investigação, assumiu centralidade com a expansão da rede e de oportunidades escolares no período pós II Guerra Mundial, até essa época, as investigações escolares sobre educação não tinham destaque na produção sociológica global. Antes, apenas Émile Durkheim com “A evolução pedagógica na França” e “Educação e Sociologia”, Karl Marx com “Manifesto do Partido Comunista”, “O Capital” e “Crítica ao Programa de Gotha” e Max Weber com “Economia e Sociedade” tinham expressado nas suas obras algumas evidências (cf. Gomes, 2004).

Concretamente, após esse período de redemocratização e de reorganização geopolítica do mundo, entre as décadas de quarenta e oitenta, coexistiram duas grandes abordagens teórico-metodológicas do fenómeno educacional: o paradigma do consenso e o paradigma do conflito, em que se integra a chamada Nova Sociologia da Educação (NSE). O paradigma do consenso, herdeiro dos estudos de Durkheim e sustentado na corrente sociológica funcionalista – a mudança social enquanto rutura não existe, defendia o olhar macrossociológico sobre as mudanças sociais. O paradigma do conflito firmou-se numa corrente sociológica segundo a qual sem conflito social não há mudança, e se não há mudança social não há história. A abordagem NSE surgiu como oponente ao paradigma do consenso, tendo como principal fonte os estudos organizados por Michael Young, e propôs um novo enfoque sobre o fenómeno educacional, no

sentido de compreender e explicar as micro-relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos que atuam no espaço escolar. Esta abordagem teve como principais fontes teóricas o interacionismo simbólico e a fenomenologia social, para além de confrontar a proposta teórica de Pierre Bourdieu e Jean-François Passeron sobre a reprodução social (cf. Gomes, 2004).

A educação, até meados do século XX, baseou-se sobretudo no paradigma do consenso, sustentada pela corrente sociológica funcionalista, e era entendida como aspeto fundamental para o desenvolvimento da economia, não apenas porque suprimiria atrasos económicos e latentes autoritarismos e determinados privilégios, ainda ancorados às sociedades tradicionais, mas porque construiria uma sociedade justa – baseada na meritocracia, moderna – centrada na razão e nos conhecimentos científicos, e democrática – fundamentada na autonomia individual (Nogueira & Nogueira, 2002:16). Com a expansão do ensino gratuito pretendia-se não apenas resolver o acesso à educação como assegurar a igualdade de oportunidades entre todos os indivíduos. A escola assumia-se como “uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais” (*ibidem*).

No entanto, na década de sessenta, essa conceção de escola é questionada e, conseqüentemente arrasta a escola para uma crise profunda e para uma reinterpretação do papel dos sistemas de ensino na sociedade. Associada aos dois principais movimentos que imprimiram essa “transformação do olhar sobre a educação” (Nogueira & Nogueira, 2004:introdução), respetivamente, a divulgação de grandes pesquisas quantitativas promovidas pelos governos americano, inglês e francês, e a massificação do ensino nos anos 60 (desvalorização dos títulos escolares e mobilidade social fragilizada), emerge com Pierre Bourdieu “um novo modo de interpretação da escola e da educação” (*ibidem*), que de uma forma teórica e empírica pretende desmascarar o problema das desigualdades escolares. Com efeito, os resultados dos estudos levados a cabo a partir da década de cinquenta, embora não tenham sido interpretados de forma profunda, contribuíram para por em causa o princípio da igualdade de oportunidades perante a escola e o desempenho escolar, percebendo-se que o sucesso deste último estaria mais relacionado com a origem social dos alunos do que com o grau de empenho dos mesmos (Nogueira & Nogueira, 2002). Estes resultados sustentaram a teoria desenvolvida por Pierre Bourdieu e os seus contributos tornaram-se uma referência não apenas na área da sociologia da educação mas do pensamento e da prática educacional em geral.

1.2. Um olhar sobre a “teoria da reprodução”

Entender as principais linhas da teoria da reprodução apresentada por Pierre Bourdieu, permite confrontar duas das principais abordagens que balizavam os sentidos da escola: a abordagem que entendia a escola como um instrumento de desenvolvimento económico e social, ancorada na teoria do capital humano, e a abordagem que entendia a escola como reprodutora de desigualdades sociais.

Pierre Bourdieu desenvolveu a sua teoria influenciado pelo pensamento de Durkheim e de Max Weber e fundamenta-a no “conhecimento praxiológico”, que tem na sua génese a relação dialética entre o agente (sujeito) e a sociedade (Bourdieu, 1997). Por outras palavras, Bourdieu procurou romper com a sociedade dominada pelo conhecimento objetivista em que o papel dos indivíduos era marginalizado, a sociedade representava uma “entidade exterior a eles, com [as] suas leis próprias, omitindo, dessa forma, os interesses contraditórios, as lutas no campo social e a relação entre o indivíduo e a sociedade” (Almeida, 2005:141). Por outro lado, vendo-se confrontado com o conhecimento fenomenológico, ou conhecimento subjetivista, pois este “não atenta para a reflexão das estruturas, antes se funda na relação do sujeito com o objecto da pesquisa, contribuindo para uma compreensão imediata e naturalizada do mundo social” (*ibidem*), Bourdieu decidiu criar a sua própria teoria no sentido de explicar a complexidade do mundo social. Com a sua proposta teórica, Bourdieu procurou não ignorar os conhecimentos objetivistas e subjetivistas, integrando e não contrapondo os contributos de cada um. Emerge, assim, um conhecimento baseado na relação entre o sujeito e a estrutura social alicerçado em dois conceitos fundamentais para a compreensão da sua teoria: “*habitus*” e “campo” (Bourdieu & Passeron, 1979).

O conceito de *habitus* traçado por Bourdieu representa as “exterioridades interiorizadas pelo indivíduo de acordo com a sua trajectória social” (cf. Almeida, 2005:142), nas palavras do próprio autor, o *habitus* é “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas” (Bourdieu, 1972:178-179). Depreende-se que o *habitus* se forma durante a socialização do sujeito, a partir dos seus vários contextos de ação (relacionamento familiar, primeira educação, educação escolar, relação com a religião, mundo do trabalho), por outras palavras, forma-se a partir de todos os “meios que, ... irão contribuir para a formação do indivíduo em determinado contexto social” (cf. Almeida, 2005:142). Caracterizam o *habitus* a sua tendência para a

autoconservação, apenas alterada quando sujeita a novas interações sociais, e os dois componentes, “*ethos*” (valores interiorizados que pautam a conduta do sujeito) e “*hexis*” (linguagem e postura corporal), que num determinado contexto social, “revelam, respectivamente, as especificidades do indivíduo e as da classe social a que pertence” (*ibidem*). Neste contexto, distinguem-se os *habitus* de classe, os *habitus* familiares e os *habitus* de campo, dependendo das posições em termos de classes sociais e das posições nos diferentes campos sociais (Bourdieu, 1972;1997). Em última instância e numa perspetiva crítica, segundo Lahire (2002:45) o *habitus* permite pôr em causa e “atacar as bases do mito da liberdade individual”, na medida em que representa “o que o mundo social deixa em cada um de nós na forma de propensões a agir e reagir de certa forma, de preferências e detestações, de modos de perceber, pensar e sentir”.

Em relação ao conceito de “campo”, Almeida sugere que Bourdieu se refere “à situação social” em que os sujeitos, de acordo com o *habitus* apreendido, agem ou se manifestam (2005:142). A noção de campo representa, assim, um espaço social de dominação e de conflitos (Vasconcellos, 2002:83). Nesse campo intervêm diferentes sujeitos portadores de um mesmo *habitus*, condição para poderem mover-se nesse mesmo campo, contudo, nem todos os sujeitos possuem o mesmo acumulo de capital (cf. Almeida, 2005) ou o mesmo sistema de disposições, o que distingue a forma como cada sujeito se manifesta: no sentido de procurar adquirir mais capital ou dominar as regras do campo social (Bourdieu, 1972; 1997).

Sistematizando, a proposta teórica de Bourdieu pretende expor os “mecanismos das relações de poder e dominação social, transparecendo as estratégias de manutenção da ordem social” (cf. Almeida, 2005:142). Nesse sentido, para além dos conceitos que já expusemos, há ainda outro que surge a partir da teoria da violência simbólica, ou da teoria da reprodução, o conceito de “capital”, representando um conceito-chave o de “capital-cultural”. Este conceito advém da posição de Bourdieu sobre a “bagagem socialmente herdada” (Nogueira & Nogueira, 2002:21) que caracteriza os sujeitos e o que ela representa. Essa bagagem ou capital pode ser apreendida através de diferentes categorias: capital económico, capital cultural, capital social e capital simbólico. Supondo que à ideia de capital existe uma interdependência, o capital económico surge relacionado com o acumular de investimentos (bens e serviços) económicos herdados ou gerados; o capital cultural corresponde às qualificações intelectuais obtidas pela ação da família ou por outras instituições, nomeadamente pela instituição escolar; o capital social é adquirido a partir das diversas relações sociais influentes, sobretudo mantidas pela

família; e o capital simbólico está relacionado com as regras e normas que caracterizam cada grupo social. O capital acumulado pelos sujeitos distingui-los-á nos diversos campos que atuam e interagem (Bourdieu, 1972; 1997; Nogueira & Nogueira, 2002; Almeida 2005). Neste sentido, o *habitus* representa uma forma de *disposição* perante determinado comportamento de um grupo social, por outras palavras, é a interiorização das estruturas objetivas das suas condições que gera as estratégias, respostas ou proposições objetivas ou subjetivas para a resolução de problemas emergentes da reprodução social (Bourdieu, 1979).

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1979) desenvolveram a teoria da reprodução alicerçada no conceito de violência simbólica. Através desse conceito, os autores pretenderam “desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como ‘natural’ as representações ou as ideias sociais dominantes” (Vasconcellos, 2002:80). Desta forma, o conceito de violência simbólica encerra em si um duplo sentido. Por um lado, privilegia os indivíduos que pela sua herança cultural já são privilegiados, colocando a identidade dos sujeitos dominados numa situação de submissão; por outro lado, expõe a estrutura de classes que molda a sociedade capitalista (resultante da divisão social do trabalho e baseada na apropriação diferencial dos meios de produção) e o processo educacional que consolidava o ideal da sociedade capitalista, ou seja, a reprodução da cultura e a reprodução das estruturas de classe. Com efeito, a discussão teórica em torno da violência simbólica pôs em causa a “ação pedagógica” presente sobretudo na instituição escolar, ou seja, expôs “como a reprodução social acontece nas instituições,... que se utilizam da ação pedagógica para inculcar um arbitrário cultural dominante de maneira natural e legítima” (cf. Almeida, 2005:144). Consequentemente, todos os agentes da sociedade capitalista são envolvidos por esse arbitrário, concretamente, em relação à escola, o aluno, respetivos pais, e professores, envolvem-se na imposição do arbitrário cultural dominante porque o desconhecem e é esse desconhecimento dissimulado que legitima a ação pedagógica e viabiliza o processo de reprodução, tornando-o natural.

Assim, a instituição escolar é entendida como um espaço de seleção social subordinada aos critérios culturais das classes dominantes. Por outras palavras, a escola ao invés de promover a igualdade de oportunidades, gera os “excluídos do interior” (Bourdieu & Champanhe, 1992) e contribuiu para o cimentar de um tipo de seleção externa e interna que leva a um fenómeno de exclusão duplo: a exclusão externa verifica-se através do insucesso escolar, porque a “ação pedagógica tende a produzir o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante”, e a exclusão interna acontece pela interiorização de que esse insucesso se

deve à falta de dons ou de capacidades dos sujeitos dominados, porque a ação pedagógica “tende a lhes impor do mesmo modo, pela inculcação ou exclusão, o reconhecimento da ilegitimidade do seu arbitrário cultural” (Bourdieu & Passeron, 1979:65-66).

Neste sentido, o *habitus* e o capital determinam o sucesso de um aluno, ou seja, a articulação entre o seu *habitus* inicial e aquele inculcado e imposto pela instituição escolar (ausência de uma comunicação pedagógica de igualdade), bem como o capital herdado (cultural, social, económico e simbólico), irão “interferir na sua posição no campo do trabalho quando sair da escola” (cf. Almeida, 2005:147). Para Bourdieu os sistemas de ensino ao invés de veicularem a democracia e a igualdade de oportunidades, fomentam uma distância entre as hierarquias sociais e reproduzem as desigualdades sociais (cf. Bourdieu & Passeron, 1979).

A teoria de Bourdieu, cimentada na premissa de que as “condições de participação social baseiam-se na herança social” revelou que são as disposições simbólicas acumuladas, bem como outras inscritas nas estruturas do pensamento (e também no corpo), que constituem o *habitus* através do qual os sujeitos constroem as suas trajetórias e asseguram a reprodução social. Esta última realiza-se pela “ação subtil dos agentes e das instituições, preservando as funções sociais pela violência simbólica exercida sobre os indivíduos e com a adesão deles” (cf. Vasconcellos, 2002:81).

Entendemos que o maior contributo da teoria de Bourdieu foi suscitar novos olhares sobre a investigação em educação. De um ponto de vista teórico e metodológico, Gomes (2004) considera que se abriu espaço para novas abordagens da sociologia da educação. Entendemos que a nossa investigação se enquadra no campo da sociologia que discute as desigualdades sociais pela ação da Escola, atendendo à relação dialética indivíduo-sociedade, embora numa perspetiva que difere das abordagens clássicas, aproximando-se relativamente das abordagens propostas por Lahire (2002; 2004; 2005; 2008) e por Setton (2002; 2009). A proposta de Lahire, baseada na matriz teórica de Pierre Bourdieu (1979;1997), propõe estudar o social individualizado “cuja peculiaridade é atravessar os diferentes grupos, instituições, campos de forças e de lutas e cenas – é estudar a realidade social sob a forma incorporada, interiorizada” (cf. Lahire, 2008:375). Esta abordagem considera o indivíduo “como a realidade social mais complexa a ser apreendida” (*op. cit.*:376) e pretende analisar os desdobramentos individuais do social. Nesta perspetiva, pretende-se através do individual compreender de que forma o universal se manifesta na singularidade.

Neste quadro, Lahire (2002, 2004, 2005) recupera o conceito de *disposição*, que molda de acordo com a sua interpretação: o sistema de disposições não deve ser entendido como totalmente unificado, coerente e presente em todos os momentos e domínios das práticas dos indivíduos, o que se verificava com a proposta de Pierre Bourdieu (1979, 1997). Analisam esta interpretação os sociólogos Costa & Lopes (2008), autores do estudo “Os Estudantes e os seus Trajectos no ES: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas”,

“O património disposicional é fundado em elementos heterogéneos de forças desiguais, sendo que numa mesma pessoa coexistem disposições heterogéneas e sincréticas resultantes de diferentes tipos de socialização (familiar, sociabilidades, trabalho, escola, etc.), que constantemente se vão actualizando. Isto porque as sociedades contemporâneas, sendo profundamente diferenciadas, são constituídas por múltiplos e heterogéneos universos, campos e contextos de socialização e interacção. Evoluindo através desses quadros sociais durante toda a sua existência, cada indivíduo interage não apenas com estruturas heterogéneas que vai incorporando, como também com toda uma infinidade de outros indivíduos, portadores de sistemas de disposições com graus diversos de contraste ou congruência com os seus. Este quadro de plurisocialização potencia a incorporação de sistemas de disposições dissonantes e sincréticos que subjazem a constelações multimodas de hábitos e práticas” (*op. cit.*:29-30).

No âmbito desta sociologia, de carácter psicológica (cf. Lahire, 2008) ou à escala individual (cf. Lahire, 2005), é o indivíduo/sujeito a unidade social, pelo que importa refletir sobre qual o papel dos diferentes tipos e contextos de socialização na vida dos sujeitos? Como se forma a composição do *habitus* dos indivíduos da sociedade atual? De que forma é moldada a trajetória de vida dos indivíduos face a uma pluralidade de mundos sociais, nos quais se submetem a princípios de socialização heterogéneos e, às vezes, contraditórios?

1.3. Contributos da teoria de Pierre Bourdieu, à luz da sociedade atual

Os críticos contemporâneos de Pierre Bourdieu reconhecem os contributos do conceito de *habitus*, mas entendem-no limitado sobre determinados processos de mudança ou de emancipação, sobretudo face às mudanças nas sociedades atuais, em que os indivíduos interagem com novos e diversos espaços de socialização, potenciando afinal a liberdade de alguns em relação à sua situação de dominados. Neste sentido, Lahire (2002) defende que os contributos de Bourdieu poderão ser uma mais-valia para se apreender as especificidades dos processos de socialização nas sociedades contemporâneas, caracterizadas por processos e dinâmicas complexificadas, na medida em que no “trabalho de Pierre Bourdieu ..., encontramos esquemas interpretativos múltiplos” que “não se resumem a algumas fórmulas simplificadas” (*op. cit.*:39). Com efeito, um dos maiores contributos de Bourdieu assenta no estudo das

relações entre o sistema de ensino e a estrutura social, depreendendo-se que o papel da instituição escolar não é neutro e que fomenta a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais. Contudo, essa investigação insere-se sobretudo num quadro de análise macrosociológico e não responde ao novo padrão de desigualdades que emerge nas sociedades contemporâneas. Portanto, faz-se necessário um estudo que se inscreva num quadro microsociológico, para uma análise mais detalhada dos processos concretos de constituição e de utilização do conceito de *habitus* e para uma análise mais minuciosa das diferenças sociais entre famílias e contextos de escolarização e formação, na constituição dos percursos e trajetórias biográficas individuais.

Face às especificidades das sociedades contemporâneas, deu-se forma a um “homem plural” (Lahire, 2003) mais diferenciado, que se confronta com situações heterogêneas, modelos e ações contraditórios, do ponto de vista da socialização que desenvolve. Nesse contexto, Lahire (2002) apresenta um estudo que, para além de aprofundar outras questões, pretende apreender “o grau de homogeneidade ou de heterogeneidade das disposições portadas pelos atores individuais em função de seu percurso biográfico e de suas experiências socializantes” (*op. cit.*:46), contrapondo, assim a teoria desenvolvida por Bourdieu sobre a relação entre as classes, o *habitus* e a individualidade, em que as experiências vividas pelos indivíduos se integram na unidade de uma biografia sistemática: organiza-se a partir da situação da classe de origem e é experienciada num modelo determinado de estrutura familiar (Bourdieu & Passeron, 1979; Bourdieu & Champanhe, 1992; Setton, 2002).

No contexto de uma *Sociedade de Aprendizagem*, faz-se necessária a configuração de uma nova matriz, em que os indivíduos são protagonistas e agentes sociais, consubstanciando os novos sentidos subjacentes ao conceito de *habitus* e ao modo de fazer investigação sociológica. Com efeito, do ponto de vista de Setton (2002; 2009), o *habitus* deve ser entendido como um conceito e, por isso, deve ser circunstanciado historicamente, conceito que expressa a mediação indivíduo-sociedade, pelo que é “princípio explicativo das práticas e das representações de indivíduos em conjunturas específicas e particulares” (cf. Setton 2009:304) e, e, pela variabilidade das condições de socialização, sugere um conceito de *habitus* “híbrido” (*ibidem*). Acrescenta a investigadora que uma reconceptualização deste conceito deveria permitir considerar o seguinte,

“*habitus* como um sistema flexível de disposição, não apenas visto como a sedimentação de um passado incorporado em instituições sociais tradicionais, mas um sistema de esquemas em

construção, em constante adaptação aos estímulos do mundo moderno; *habitus* como produto de relações dialéticas entre uma exterioridade e uma interioridade; *habitus* visto de uma perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre indivíduo e sociedade, ambos em processo de transformação” (cf. Setton, 2002:69).

2. Justificação e objetivos da investigação

A nossa investigação surgiu na sequência da implementação de uma medida de política educativa, designada por Iniciativa Novas Oportunidades (INO)⁷⁴; pelo enquadramento que a envolve, como já expusemos nos capítulos anteriores, destacamos o seu caráter estratégico e compensatório⁷⁵. Relembramos, portanto, que a INO foi pensada no âmbito da Aprendizagem ao Longo da Vida, consubstanciada por um plano de qualificação para a população portuguesa, em que o 12º ano se definiu como o patamar mínimo de qualificação.

Muitas questões em torno da operacionalidade dessa medida social têm suscitado discussões no mundo académico, no debate político e, através da projeção difundida pelos meios de comunicação social, na praça pública. Do nosso ponto de vista, no âmago dessas discussões encontra-se o eixo adultos do referido projeto de qualificação e a dinâmica subjacente a um dos modelos de formação e educação. O referido modelo, rompe com a estrutura pedagógica e curricular subjacente ao modelo regular e tradicional de Escola: premeia as aprendizagens experienciais adquiridas ao longo de uma vida, aprendizagens de caráter não formal e informal, reconhecendo-as e certificando-as no âmbito de uma qualificação escolar e ou profissional, contrariando a função social da escola e o seu modelo de educação formal.

Dos ecos dessas discussões, o que contribuiu para a definição da nossa problemática de investigação está relacionado com determinados pressupostos imputados ao papel da Escola e da Educação nas últimas décadas, na sequência do processo de massificação e de democratização da Escola, entendendo-se, neste contexto, a *democracia*

“como o respeito pelos direitos do homem e da pessoa contra os abusos do Estado, é o regime da liberdade de expressão e de associação, o da liberdade de consciência e do direito das minorias..., A democracia dos direitos do indivíduo define o espaço daquilo que é autónomo, respeitável, autêntico e ‘sagrado’ em cada um, quer seja cidadão ou não, quer esteja representado ou não” (Dubet, 2004:266-267).

⁷⁴ Estratégia de qualificação no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico, prevista no Eixo estratégico 1 – “Conhecimento”.

⁷⁵ Esta afirmação apoia-se na proposta de Loureiro (2008), que apresenta as seguintes modalidades de educação de adultos em prática no nosso país: a educação compensatória, a formação profissional, a educação de adultos cultural e a educação de adultos social. Entende o autor que existe ainda práticas mistas de educação de adultos, que aliam atividades educativas a mais do que um dos tipos apresentados. Pela sua natureza, a INO, no que diz respeito ao eixo adultos, é enquadrada pelo tipo misto, na medida em que as ofertas de adultos que disponibiliza combinam uma componente de educação de base (compensatória – atividades educativas que proporcionam aos adultos o tipo de educação que a escola lhes deveria ter proporcionado mas que por alguma razão não o fez) e uma componente de formação profissional. A modalidade associada ao Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, nomeadamente o Processo de RVCC escolar apresenta na sua essência a vertente compensatória, ou seja, integra o tipo de educação compensatória de adultos.

Com base em análises empíricas, de diversos autores e imbuídos em lógicas de análise diferentes, percebeu-se que a Escola numa relação dialética potenciava: (i) a produção de desigualdades sociais, sobretudo pela ação dissimulada de uma ideologia meritocrática, negligenciando a igualdade de oportunidades entre os cidadãos e o princípio da igualdade de todos face à Escola, (ii) gerava potencialidades, tais como, a mobilidade social, a redução de desigualdades sociais, a integração social e a participação democrática. Como já sinalizamos anteriormente, a questão das desigualdades sociais no acesso aos sistemas educativos, nomeadamente a questão das desigualdades escolares, mais precisamente a relação entre origens sociais e escolaridade, teve grande destaque, particularmente na Sociologia da Educação nos anos 60 e 70 do século XX. Consequentemente, com o objetivo de promoção de uma efetiva democratização social, de acordo com Azevedo *et. al.* (2000), várias ações foram tentadas,

“(...) foram-se acoplando (...): discriminação positiva, para dar outras oportunidades a quem, à partida não reunia as mesmas condições de sucesso escolar; diferenciação pedagógica, individualizando o atendimento escolar, tendo em vista facilitar o sucesso escolar generalizado, mesmo no caso dos alunos com necessidades educativas especiais; diversificação escolar, criando diversos tipos de escolas para diferentes públicos, conduzindo a diferentes diplomas” (*op. cit.*:3).

Acrescenta o autor, que em Portugal a “promoção da democratização social por via da educação escolar é um fenómeno tardio” (*ibidem*). No que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior (ES), só no fim dos anos oitentas e durante os anos noventa se dá este fenómeno; no decurso desse movimento, as instituições de ES passam a ter de conciliar as suas características, tradicionalmente elitistas, com um número e diversidade crescentes de candidatos (Santiago *et al.*, 2002).

Do nosso ponto de vista, a recente política educativa e social de qualificação dos portugueses contribui para esse intenso debate. Por um lado, a educação de adultos, enquanto “educação de segunda oportunidade nunca foi considerada uma prioridade política” (cf. Azevedo *et. al.*, 2000:3), logo não suscitou grandes questionamentos; embora seja de destacar, em períodos de transição governamental, determinadas iniciativas, e ainda alguma produção académica, nomeadamente sobre o Ensino Recorrente⁷⁶. Por outro lado, a recente “inovação sócio-política” (Lenhardt & Offe, citado em Antunes, 2004a:22) na área da educação de adultos, pela sua natureza, tem provocado dissonâncias teóricas e práticas e acentuou as tensões e contradições que moldam o reequacionamento, a revalorização e reconceptualização do papel

⁷⁶ Destacamos pela sua pertinência, abordagem e contributos a seguinte obra “Para uma Educação Permanente à Roda da Vida” de António Inácio C. Nogueira, publicada pelo Instituto de Inovação Educacional.

da Escola e da democracia. No que diz respeito ao ES, a comunidade académica olha “com alguma desconfiança e suspeita” (Ruas, E-CNE#14) para uma franja muito específica dos “novos públicos” que pretendem aceder ao ES, concretamente para os que certificaram as suas competências informais e não-formais. Mediante este cenário, resultou como problemática de investigação a seguinte questão: **em que medida o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais prepara os indivíduos que pretendem prosseguir estudos de nível superior e assegura a inserção social, a igualdade de oportunidades e a cidadania ativa veiculadas pela Aprendizagem ao Longo da Vida?**

Sistematizando, os objetivos definidos para esta investigação focam-se na discussão em torno da Iniciativa Novas Oportunidades, no quadro da Aprendizagem ao Longo da Vida e à luz da emergência de uma Nova Ordem Educacional Europeia. Na senda destas reflexões, averigua-se se o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais de educação de adultos é promotor da inserção social e da igualdade de oportunidades para os indivíduos, cidadãos ativos, que pretendem prosseguir estudos de nível superior. Consequentemente, a partir da perspectiva dos indivíduos, analisa-se o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais e confronta-se o mesmo com as modalidades de acesso ao ES, em Portugal. Por fim, discute-se a continuidade do modelo de adquiridos experienciais em percursos de formação e educação no contexto das instituições de Ensino Superior.

Surgiram como hipóteses de trabalho as seguintes:

- i. Interagir com o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais de nível secundário promove nos indivíduos uma consciência sobre a importância da educação e formação ao longo da vida e torna-os cidadãos ativos.
- ii. Se o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais é promotor da inserção social e da igualdade de oportunidades, os “actores da sociedade do conhecimento” (CCE, 2000) submetidos a esse modelo prosseguem, em igualdade de circunstâncias, os seus estudos de nível superior.
- iii. Se a Aprendizagem ao Longo da Vida no contexto da sociedade portuguesa potencia a formalização de aprendizagens não-formais e informais até ao nível

do Ensino Secundário, então gera condições para a formalização de aprendizagens não-formais e informais para o nível superior.

Corremos o risco, segundo Ozga (2001), de utilizar esta investigação na procura de justiça social, no entanto, o que pretendemos é entender os processos que desencadeiam injustiças e desigualdades, que as reproduzem ou as mantêm, emergentes da *política de educação de adultos* veiculada pela INO, ou como sugere Ozga (*op.cit.*:113) emergentes dos “novos processos da formação de políticas públicas”.

A investigação que levamos a cabo pretende ainda discutir o já visível “alargamento do acesso do ensino superior a novos públicos, nomeadamente à população adulta” (Pires, 2010:109), tendência observada atualmente a nível internacional. Como acrescenta a referida investigadora, num contexto de Aprendizagem ao Longa da Vida, é necessário conferir mais visibilidade, prioridade política e recursos a esta dimensão, na medida em que diversos estudos têm evidenciado que a participação dos adultos em processos de educação/formação varia significativamente nos diferentes países e que as taxas de participação são ainda manifestamente insatisfatórias na sua maioria (*ibidem*). Concretamente, em relação a Portugal, “só muito recentemente se observou um aumento ligeiro na participação de adultos no ensino superior” (*op. cit.*:111).

Centrando a nossa investigação nos indivíduos, procuramos perceber de que forma as trajetórias biográficas, de indivíduos que conviveram com o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais e que concorreram ao ES, são moldadas e redefinidas pelas opções/escolhas pessoais, pelos constrangimentos sociais e familiares e pelas oportunidades institucionais (Casal, 2003).

3. Revisão de Literatura

Antes de apresentarmos a revisão de literatura, consideramos essencial fazer uma breve incursão pela História do ES em Portugal. Este enquadramento permitirá entender a dinâmica subjacente às políticas atuais de acesso ao ES e a tendência por medidas de alargamento de acesso a públicos não tradicionais.

De acordo com Amaral & Magalhães (2009), podemos identificar três momentos diferentes, relacionados com políticas de acesso ao ES. O primeiro momento, caracterizado por “more is better”, corresponde ao período entre 1974 e 1990, tendo sido analisado pelos autores

detalhadamente, face às diferentes clivagens, pelo que assinalaram os seguintes ciclos: o ciclo cuja expansão foi calma, controlada e contida, o ciclo em que se verificou um significativo ritmo no processo de ingresso e, por fim, o ciclo em que face a mudanças de políticas de acesso ao ES público, se dá o incremento do ES privado; com efeito, durante o primeiro momento o número de ingressos passou de 57000 para 340000.

O segundo momento (1997/98 - 2007/2008), designado como “more is a problem”, foi marcado pela transição do paradigma quantitativo para um novo paradigma, alicerçado na qualidade e na avaliação, e considerado alavanca de arremesso político para orientar o sistema, nomeadamente a nível financeiro; conseqüentemente, este período foi marcado pelo desencadear do declínio do ES privado, seguido mais tarde, em 2003/04, por uma diminuição das inscrições no setor público (cf. Amaral & Magalhães, 2009).

O terceiro momento, denominado por “more but different”, que corresponde à situação presente, tem como marco o ano de 2005, no qual o governo foi confrontado com um sistema de ES caracterizado por, problemas de qualidade, excessiva capacidade instalada e várias instituições com problemas de sobrevivência, devido à diminuição do número de candidatos. Por outro lado, a falta de equidade de acesso configurou-se como outro problema. A análise de indicadores sócio-educativos tornou evidente que o acesso dos estudantes ao ES era fortemente marcado pelo *background* do estudante, bem como as opções (áreas e tipo de instituição), o que significava que Portugal estava ainda longe de um acesso equitativo. Entre os países europeus, Portugal (Eurostudent, citado em Amaral & Magalhães 2009) apresentou a maior taxa de alunos provenientes de famílias com maior escolaridade e maiores rendimentos, quando comparada com a faixa etária relevante do total da população. Urge, sobretudo pela ação da OCDE, mudar o sistema, pelo que este terceiro momento representa uma mudança emergente na igualdade de oportunidades, na equidade de acesso, nos processos, natureza e ofertas institucionais (formativas/académicas e organizacionais) e, sobretudo, no acesso generalizado a um público mais diversificado (cf. Amaral & Magalhães, 2009).

Para atenuar o estado do ES, o governo decide implementar determinadas medidas políticas, algumas das quais já discutimos anteriormente, que relembramos, tais como: agir para combater as taxas de retenção e de abandono em relação ao ensino secundário, tendo-se verificado um decréscimo dessas taxas, entre 2004/2005 e 2007/2008; usar Bolonha para clarificar a estrutura do sistema, definindo regras diferentes para o primeiro e segundo ciclos para as universidades e para os institutos politécnicos, em relação a estes, destacar a

componente profissional; o aumento de Cursos de Educação Tecnológica; a implementação de um sistema de reconhecimento e certificação de competências e a oferta de novas oportunidades de formação profissional para adultos com baixas qualificações; e o acesso de adultos ao ES foi promovido. No âmbito desta última medida, emerge o Decreto-Lei 64/2006 de 21 de março, que regulamenta o acesso de adultos com mais de 23 anos.

Partilhamos com Pires (2011) a perspetiva de que na senda destas políticas de educação e de formação de adultos, em que o ES tem vindo a ser protagonista, estão interesses de natureza económica, orientados para a elevação da qualificação da população ativa e para o reforço das competências consideradas relevantes para a economia e a competitividade. Neste quadro, aliada à preocupação com a formação de nível terciário, tem-se assistido ao alargamento do acesso do ES a novos públicos, nomeadamente à população adulta (Pires, 2009, 2010a, 2011). Resulta, desta reestruturação, uma mudança em relação aos fatores associados à participação dos adultos no ES, pelo que se torna fundamental compreender quais são as suas especificidades e quais as dinâmicas associadas (Pires, 2011a). Acrescenta a investigadora que há estudos que apontam diferenças significativas nos níveis de participação, articuladas com uma multiplicidade de fatores, entre os quais as especificidades do contexto socioeconómico, as características dos sistemas educativos, e as condições do mercado de trabalho (*op. cit.*:2).

No que concerne a estudos sobre a expansão do ES a partir do alargamento do acesso a públicos não tradicionais, tem-se verificado um crescente interesse de investigação (Amaral & Magalhães, 2009; Amorim, *et. al.*, 2010; Alves, 2008a, 2009; Pascueiro, 2009; Pires, 2007a, 2008b, 2010a, 2010b). Importa lembrar que há um consenso generalizado de que o alargamento do acesso deste público foi “recentemente potenciado com a aprovação de legislação que regulamenta as provas para a avaliação da ‘capacidade para a frequência’ de um curso de licenciatura num estabelecimento de ensino superior para adultos maiores de 23 anos (Decreto-Lei 41/2006)” (cf. Gaio, 2009:49; Pires, 2007b). Numa perspetiva mais crítica, Amaral & Magalhães (2009) entendem que este alargamento se deve à escassez do público “tradicional”, cujas vagas remanescentes têm sido canalizadas para os estudantes ao abrigo do regime maiores de 23 anos. Com efeito, de acordo com Pires (2010b:123), a “grande maioria das instituições de ensino superior aderiu com relativa celeridade à nova medida e encontrou nela um benefício secundário”, concretamente usufruir das vagas excedentes do concurso nacional de acesso alocando-as aos candidatos do concurso maiores de 23 anos, noutras fases

de candidatura. De acordo com Osborne (2003), parece plausível que a decisão política se tenha pautado por uma questão de “sobrevivência institucional” (tradução livre), imbuída numa progressiva assimilação social da cultura de aprendizagem ao longo da vida. Com as mesmas inquietações, Nóvoa (2008:3), adverte que perante “a falta de alunos, a universidade começa, lentamente, a interessar-se pelos públicos adultos. É preciso transformar este oportunismo numa oportunidade”. Como sublinham Amorim, *et. al.* (2010), independentemente da causa do súbito interesse dedicado aos “novos público”, o efeito tem uma potencialidade inestimável.

Posto isto, na revisão de literatura levada a cabo, identificamos algumas investigações relacionadas com a nossa problemática, no entanto, tais investigações baseavam-se essencialmente em metodologias de carácter quantitativo, o que conferiu a esta investigação um desafio permanente. De acordo com Gaio (2009:73),

“Apesar deste tema ser central nas agendas políticas actuais, consta-se ainda a inexistência de estudos e trabalhos de investigação sobre as problemáticas dos adultos no ensino superior, o que poderá ser interpretado como um resultado das abordagens educativas dominantes que perspectivam a educação/formação de adultos principalmente enquanto formação profissional, educação de segunda oportunidade ou educação recorrente. Desta forma, as questões específicas relativas ao acesso e sucesso educativos dos adultos no ensino superior encontram-se ainda pouco exploradas e aprofundadas em termos investigativos”.

Segundo a mesma investigadora, a expansão do ES em Portugal, quer em termos de número de estudantes, quer ao nível do crescimento e diversificação dos estabelecimentos de ensino, fomentou diversos estudos sobre o ES português – centrados sobretudo no caso dos licenciados das universidades⁷⁷ mas também considerando conjuntamente diplomados das universidades e dos politécnicos⁷⁸. Estes estudos revelaram uma expansão quantitativa do ES, acompanhada por mudanças qualitativas no público que o frequenta (cf. Gaio, 2009). Mais precisamente registou-se uma

“diversificação dos públicos em termos de origens sociais e educacionais (muitas vezes referenciada como ‘democratização’ do ES), bem como num enorme crescimento dos indivíduos do sexo

⁷⁷ Consultar:

- Almeida, A., Vieira, M. (2006) “Percurso Escolares dos Estudantes na Universidade de Lisboa – Relatório do Estudo nº 2 - À entrada: Um retrato sociográfico dos estudantes inscritos no 1º ano”, edição Reitoria da Universidade de Lisboa – Estudo centrado nos estudantes da Universidade de Lisboa.
- Estanque, E., Nunes, J. (2003) “Dilemas e desafios da Universidade: recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra” in Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 66, outubro 2003, Coimbra, pp. 5-44 – Estudo que analisa os estudantes da Universidade de Coimbra.
- Machado, F., Costa, A. Mauritti, R., Martins, S., Casanova, J.L., Almeida, J.F. (2003) “Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações” in Revista Crítica de Ciências Sociais nº 66, outubro 2003, Coimbra, 45-80 – Estudo sobre os estudantes universitários de licenciatura a nível nacional.

⁷⁸ Consultar: Balsa, C., Simões, J.A, Nunes, P., Carmo, R., Campos, R. (2001), Perfil dos Estudantes do ES - Desigualdades e Diferenciação, Edições Colibri, Lisboa

feminino que frequentam este nível de ensino (habitualmente designado de ‘feminização’ do ES)” (*op. cit.*:45).

Outro eixo de análise desses estudos incidia sobre a problemática das desigualdades sociais entre os estudantes, e de acordo com a referida investigadora verificou-se o seguinte,

“é de notar que persistem desigualdades no acesso, frequência e conclusão do ensino superior e que variáveis como o nível educacional da família de origem, o sexo e a origem regional dos indivíduos influem na opção de aceder ao ensino superior e na escolha das áreas disciplinares e/ou instituições a frequentar no seu interior. No plano dos estudos sobre os diplomados e sobre o modo como decorrem as suas trajetórias profissionais e formativas após a conclusão da licenciatura tem também sido possível analisar a forma como diversas variáveis (por exemplo o género, as idades, os percursos académicos mais ou menos bem sucedidos,...) influenciam essas trajetórias,...” (*op. cit.*:45).

3.1. Contributos de estudos sobre a participação de novos públicos no ES

O estudo intitulado “O fenómeno de democratização do acesso ao ES: Os novos públicos universitários: O caso da Universidade Nova de Lisboa”, elaborado no âmbito de uma dissertação de mestrado⁷⁹, da autoria de Liliana Pascueiro, afigurou-se como um dos estudos mais recentes a centrar-se no papel que a educação reveste no contexto da sociedade do conhecimento, sobretudo a nível do sistema de ES. O universo em estudo comportou estudantes que se inscreveram pela primeira vez numa das licenciaturas da Universidade Nova de Lisboa, com 23 ou mais anos, entre os anos letivos de 1996-97 e 2006-07.

A autora identifica três fatores que estão na origem do aumento “no número de um público que até há algumas décadas representava uma parcela reduzida do universo estudantil – a população adulta” (2009:49), a saber: i) a quebra natural no número de alunos; ii) a maior aposta na formação; e iii) a necessidade de atualização constante dos conhecimentos. No entanto, o enfoque da autora incide “no aumento proporcional no sistema de ES em geral e particularmente na sua representatividade em áreas de ensino muito específicas”, na instituição superior analisada (*ibidem*).

Dos dados apresentados pela autora, para a nossa investigação é de salientar o seguinte:

- i) A discussão que a autora tece sobre a democratização do acesso ao ES para estes novos públicos. Conclui a autora que ainda há algumas instituições de ES que demonstram “reservas face à aceitação desta população”, pois a “democratização

⁷⁹ Na Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

estaria confirmada caso a proporção de alunos nas diversas instituições de ensino fosse mais ou menos homogênea, o que não se verifica” (*ibidem*). Inclusivamente, a partir de uma abordagem simultânea de indicadores (socioeconómicos, de percurso académico anterior e as expectativas face ao percurso académico iniciado e ao futuro profissional esperado), a autora constatou que o acesso ao ES para o público adulto não é homogêneo porque as “escolhas são limitadas e as características do público de cada uma das faculdade em análise são diferentes”, para além de cada faculdade apresentar lógicas de recrutamento diferentes, ou seja, “possibilitam em maior ou menor escala a entrada de alunos por outras vias que não seja o concurso nacional de acesso ao ES” (*op. cit.*:47).

- ii) A verificação e identificação de pelo menos três perfis de alunos, “com características, estratégias e objectivos diferentes, apropriando-se do sistema de ES para concretizarem as suas estratégias individuais – que são também elas diferentes” (*op. cit.*:48), a saber:
 - i) perfil de alunos de idade mais avançada (mais de 30 anos), perante um primeiro acesso ao ES, com o objetivo de adquirir novas competências profissionais, uma vez que estão integrados no mundo do trabalho – as áreas preferenciais são as de Direito, Ciências Sociais e Serviços e de Humanidades, Secretariado e Tradução;
 - ii) perfil de alunos cujas origens sociais são mais elevadas, já com um ingresso anterior no sistema de ES, com objetivos de valorização profissional e de aquisição de competências profissionais – as áreas preferenciais são as de Saúde e de Economia, Gestão e Contabilidade;
 - iii) perfil de alunos mais jovens, maioritariamente situações de primeiro ingresso no sistema superior, sem atividade profissional e dependentes do agregado familiar de origem, com objetivos de natureza profissional, social ou simplesmente por terem alcançado bons resultados no ensino secundário – as áreas de preferência são as de Tecnologias e Ciências (cf. Pascueiro, 2009).
- iii) A constatação que, em termos absolutos, o regime normal de acesso ao ES permanece como a alternativa mais comum, apesar das políticas direcionadas especificamente para este público (mais de 23 anos, habilitações especiais, regime especial para estrangeiros, transferência de estabelecimento); no entanto, em termos relativos, verifica-se que o público que mais procurou as vias alternativas ao regime geral tem 23 anos ou mais, o que “evidencia a apropriação desta população das políticas públicas criadas” (*op. cit.*:50).

Como já assinalamos, o debate sobre a integração de novos públicos no sistema de ES tem sido promovido sobretudo desde a publicação do Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, que regulamenta o acesso ao ES para maiores de 23 anos. Na perspetiva de Gonçalves (2008:237) para “que a integração destes novos públicos se faça de um modo harmonioso, as instituições que os acolhem terão de passar por uma dinâmica de adequação da sua organização cultural e social, num processo auto-organizador visando a integração da formação ao longo da vida nas suas estratégias”.

Neste sentido, a investigadora levou a cabo um estudo⁸⁰ com o objetivo de “obter um perfil de candidatos aprovados, por faculdade” da Universidade de Lisboa, para o qual procedeu “à comparação entre candidatos aprovados e não aprovados, dentro de cada uma das faculdades”. O universo estudado abarcou 470 candidatos à Universidade de Lisboa, dos quais 203 foram aprovados. As primeiras conclusões mostraram que a formação académica dos candidatos situava-se maioritariamente ao nível do ensino secundário (40,1%), a seguir com habilitação ao nível do 9º ano e ainda com habilitação ao nível do ES; e os cursos mais procurados foram Direito, seguindo-se a Psicologia (cf. Gonçalves, 2008).

As conclusões gerais do estudo “sugerem a persistência de desigualdades: a nível de género, de habilitações, de área de residência e de grupos minoritários” (*op. cit.*:245). Destacam-se, assim, as seguintes conclusões: i) as mulheres são as que menos concorrem e as que mais reprovam nas provas de acesso; ii) a maioria dos admitidos tem o ensino secundário, sendo aqueles com menores habilitações os que permanecem com menor acesso à formação superior; iii) a participação foi muito reduzida, quer por residentes fora da área de Lisboa, quer por parte de grupos minoritários. Sugere a investigadora os seguintes desafios às instituições de ES: i) promover o ensino virtual, nomeadamente junto do público que tem menor acesso e disponibilidade; ii) adaptar as instituições a estes públicos, favorecendo horários pós-laborais, disponibilizando recursos e adaptando metodologias, “utilizando as mais adequadas a públicos com idades bem diferentes daqueles de formação inicial” (*ibidem*); iii) disponibilizar recursos pedagógicos a candidatos com menos habilitações e a candidatos a cursos em que a Matemática constitui prova de acesso.

Perante os resultados obtidos, a investigadora concluiu o seguinte,

⁸⁰ Consultar:

- Gonçalves, Maria José. (2008). “Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?”. In *ANAIS Educação e Desenvolvimento*. Caparica: UIED – FCT/UNL. pp.237-246.

“A ideia de que as instituições de ensino superior devem assumir um papel de relevo na tentativa de tornar a sociedade mais justa, oferecendo igualdade de oportunidades e diminuindo a exclusão social não parece ter sido concretizada, pelo menos nesta primeira fase, a demonstrar que as políticas educativas terão de ter em conta as estratégias individuais, colectivas e institucionais. Para que uma lei tenha o efeito pretendido, será, então, necessário, encontrar algo mais, que vá ao encontro das estratégias dos diferentes actores” (*ibidem*).

O estudo levado a cabo por Ana Luísa Pires⁸¹, intitulado “*Higher Education and mature students. A case study on students learning and organizational experiences*” (2008, 2010a), realizado numa instituição pertencente à rede pública do ES politécnico, registou outra tendência, nomeadamente em relação ao público feminino. O universo do estudo foi composto por 90 adultos, que concorreram ao concurso especial de acesso maiores de 23 anos, no ano letivo de 2006/07. Destacam-se as seguintes conclusões:

- i) Em relação ao género, 33,33% são homens e 66,67% mulheres, o que revela um aumento significativo da população feminina na procura do ES; após o processo de seleção e matrícula – nesse ano letivo encontravam-se disponíveis 39 vagas para este público-alvo (política do *numerus clausus*) – e verificou-se que 24 das vagas existentes foram preenchidas por indivíduos do sexo feminino (61,54%) e 15 por indivíduos do sexo masculino (38,46%). O estudo revelou ainda que há uma marcada diferenciação de género dentro das áreas/cursos da instituição: as mulheres optam pelos cursos de comunicação social e de animação sociocultural enquanto os homens optam pelo desporto.
- ii) Em relação aos candidatos admitidos, verificou-se que os mais representados são os jovens adultos pertencentes à faixa etária 24 -30 anos de idade (38,46%), seguidos pelo grupo dos adultos da faixa etária 31-37 anos (28,21%) e pelos adultos 38-44 anos (17,95%). Perante estes dados, depreende-se que a idade é um fator relevante no acesso, na medida em que são os mais jovens que mais concorrem ao ES e maior é o número de indivíduos jovens admitidos no ES.
- iii) Tal como o estudo apresentado por Gonçalves (cf. 2008), os indivíduos que concorrem (90%) e os que acedem (74,62%) são maioritariamente provenientes da região onde a instituição de ES se encontra sediada.

⁸¹ Consultar: Pires, Ana Luísa. (2008). “Higher Education and mature students. A case study on students learning and organizational experiences”. In *ANAIS Educação e Desenvolvimento*. Caparica: UIED – FCT/UNL. pp.185-200.

- iv) No que diz respeito às qualificações obtidas anteriormente, a maioria dos candidatos que concorreu, estudou para além do ensino básico (53,21%): destes, 32,22% terminou o ensino secundário, 15, 55% completou o 11º ano e 4,44% o 10º ano de escolaridade. Também se observou que 17,77% dos indivíduos que concorreram possuíam o ensino obrigatório completo à época (o 9º ano de escolaridade ou equivalente) e que apenas uma pequena percentagem não possui esse diploma (3,33%). Entre os adultos admitidos, o grupo mais significativo é o dos que possuem o ensino secundário completo (43,59%), seguido dos que possuem o ensino obrigatório completo (17,95%). É pertinente verificar que uma significativa percentagem de candidatos concorre e acede ao ES com o nível de qualificação exigido pelo regime normal de acesso, o 12º ano, demonstrando que são os candidatos que possuem qualificações mais elevadas os que mais concorrem e os que mais acedem ao ES por esta modalidade, à semelhança das conclusões apresentadas por Gonçalves (cf. 2008).
- v) Ainda se constatou que os candidatos que estiveram no sistema educativo até há menos tempo (períodos de proximidade temporal mais curtos) foram os que mais concorreram e acederam ao ES, pois a percentagem aumentou com a diminuição do intervalo de tempo que medeia o último ano de estudos e o concurso de acesso.

Os dados revelados pelas três investigações acima apresentadas demonstram que, no que concerne ao público não tradicional ou sub-representado, são os indivíduos mais novos/jovens, os mais qualificados e os que se encontram em termos temporais mais próximos do sistema educativo, os que mais concorrem e acedem ao ES pela modalidade maiores de 23⁸². Neste sentido, urge refletir se a expansão do ES aos adultos, possibilitada pelas recentes políticas direcionadas especificamente para esse público, se constitui como uma nova oportunidade de acesso. Como sugere Gonçalves (2009), é fundamental discutir a questão da equidade em termos de acesso e participação de adultos no ES. Não obstante, de acordo com Pires (2010b:131) “podemos afirmar que as características dos adultos que ingressam no ensino superior através das novas vias de acesso são da mesma natureza das apontadas em estudos internacionais”.

⁸² Na comunicação apresentada por Pires (2011), em Salvador (Brasil), a investigadora acrescenta que já há alguns estudos exploratórios de natureza qualitativa, centrados em adultos no contexto nacional e que os mesmos revelam que são os mais jovens, os mais qualificados e os que se encontram em termos temporais mais próximos do sistema educativo os que têm vindo a beneficiar das recentes medidas implementadas. Os dados provenientes desses estudos de caso parecem evidenciar uma regularidade no ingresso no : de entre o público dos adultos, os que mais se aproximam dos públicos ditos tradicionais – em termos de idade, habilitações académicas e temporalidade dos estudos – são os que mais têm usufruído das novas medidas políticas (cf. Pires, 2011a).

Adianta a investigadora Pires (2010b) que da análise das linhas recentes de orientação política para o ES se destaca a visibilidade crescente que o público adulto tem adquirido, nomeadamente quanto às medidas que visam o alargamento da participação destes públicos e da melhoria de condições para o prosseguimento de estudos académicos. No entanto, Portugal apresenta-se ainda aquém do impacto já registado noutros países. Advertem as investigadoras Alves & Pires (2009:53) que a promoção do acesso de novos públicos, o aumento dos níveis de qualificação e o prolongamento das trajetórias de formação tendem a “reproduzir as desigualdades existentes no sistema educativo, não se traduzindo de forma significativa na criação de novas oportunidades de novas aprendizagens”.

Em jeito de balanço, a partir dos elementos apresentados pudemos essencialmente conhecer as características do público não tradicional, perceber algumas clivagens quanto às áreas científicas escolhidas e ainda apreender a posição de determinadas instituições do ES face a estes novos públicos. No entanto, a nossa investigação pretende contribuir para outro eixo de análise: compreender as dinâmicas motivacionais e as condições associadas à participação destes novos públicos, “fenómeno que se situa na confluência e interação de factores e de circunstâncias tanto externas e contextuais como pessoais” (*op. cit.*:131-132).

Neste sentido, os investigadores Davies, Osborne & Williams, (2002:2-3), apresentam um modelo de análise que sustenta que a participação é influenciada por quatro tipos de fatores:

- i) Pelas políticas educativas e apoios financeiros – que englobam as estratégias educativas de alargamento do acesso, e elementos decisores, tais como: propinas, bolsas de estudo, empréstimos bancários, benefícios fiscais, entre outros;
- ii) Pelo contexto económico e mercado de trabalho – que atende à situação económica global, de retração ou crescimento económico, à situação de desemprego do país, ou aos níveis de empregabilidade, às ofertas formativas e perspectivas de evolução de carreira, entre outros;
- iii) Pelas políticas e práticas das respetivas instituições de ES – nomeadamente a flexibilização da oferta, os horários, incluindo o pós-laboral, a adaptação dos currícula e modelos pedagógicos, ...;
- iv) E pela situação e circunstâncias individuais – características pessoais e sociais, condições financeiras, trajetória educativa e qualificações obtidas, situação familiar, motivações intrínsecas e extrínsecas, perceção sobre as ofertas do mercado de trabalho e valor do ES, apoio e suporte social e familiar, entre outros.

Na mesma linha apresentada por (Merriam e Caffarella, citado em Pires, 2010b), entendemos que conhecer quem participa, porquê participa e quais as condições que promovem tal participação - apreendendo as especificidades, as convergências e as divergências, poderá contribuir para a definição de estratégias de integração, ou de outros mecanismos afins, no sentido de se criarem as devidas condições de alargamento do acesso e da participação dos adultos no ES.

3.2. Contributos do debate sobre o reconhecimento de adquiridos experienciais no Ensino Superior

O debate em torno da promoção do alargamento da entrada de públicos não tradicionais no ES – nomeadamente de adultos detentores de experiência profissional, confrontou as respetivas instituições com a necessidade destas desenvolverem novas abordagens, estruturas e equipas. Nesse sentido, teve lugar em novembro de 2009, na Universidade de Lisboa, a “Conferência Internacional sobre creditação de qualificações no Ensino Superior”⁸³. Destacamos a comunicação apresentada pelas investigadoras Ana Margarida Veiga Simão e Ana Paula Curado sobre a “Experiência da Universidade de Lisboa”. Importa destacar desse estudo as seguintes informações:

- i) Têm direito a requerer a creditação da sua experiência profissional os candidatos colocados na sequência do Decreto-Lei n.º 64/2006, ou seja, através da modalidade maiores de 23 e “todos os estudantes de comprovada experiência profissional que se inscrevam em qualquer ciclo de estudos da Universidade de Lisboa” (Simão & Curado, 2009:2).
- ii) O processo de creditação segue determinadas etapas, a saber: acolhimento (individual ou em grupo), preparação para as provas (construção do dossier de evidências) e realização das provas (defesa do trabalho e do dossier pessoal perante o júri de creditação).
- iii) A aprovação no processo de creditação profissional traduz-se na isenção de uma ou várias unidades curriculares do plano de estudos, ou na atribuição de um número de créditos com vista à conclusão do ciclo de estudos. A atribuição de créditos não está sujeita a classificação.

⁸³ Para mais informações consultar:

- <http://flv.campus.ul.pt/creditacao-de-qualificacoes-no-ensino-superior/conferencia-internacional-cqnfes/c>

- iv) Registaram-se no período entre 2006 e 2008, 23 pedidos de creditação, verificando-se 13 desistências, sendo a Faculdade de Letras a que mais pedidos registou, nomeadamente nos anos de 2006 e 2007. A média de créditos atribuídos por estudante correspondeu a 25 - apenas as Faculdades de Letras e de Farmácia atribuíram créditos; as Faculdades de Ciências, Direito, Medicina e Medicina Dentária não fizeram uso dessa possibilidade.
- v) Identificaram os seguintes problemas no que concerne à operacionalização deste processo: a dificuldade por parte dos candidatos em refletir/avaliar o seu próprio trabalho; a dificuldade por parte dos docentes de terem em conta, na seleção dos testemunhos, os referenciais do curso (plano de estudos – os objetivos curriculares, as competências a certificar, etc.); a ansiedade demonstrada, quer pela instituição, quer pelo candidato, sobre o objetivo, natureza e valor do processo de creditação; a falta de “modelos” que possam guiar o processo; e a preocupação acerca da subjetividade da avaliação.
- vi) Quanto aos desafios, as investigadoras sugerem que cabe à instituição universitária o reconhecimento ao nível institucional, a aceitação e equacionar o currículo; aos professores cabe o confronto entre a avaliação de competências e a avaliação de conteúdos, reforçar a interdisciplinaridade, monitorizar/acompanhar os trabalhos dos candidatos/tutórias e fomentar a colegialidade; por fim, aos aprendentes, apela-se para uma maior autonomia, implicação na aprendizagem, motivação e regulação do processo, a construção de um portefólio, reflexividade e credibilidade.

Sobre este assunto, Ana Luísa de Oliveira Pires, na revista ANAIS, publicada em 2008, já tinha apresentado uma discussão sobre “O reconhecimento da experiência no ES. Um estudo de caso nas universidades públicas portuguesas”⁸⁴. A investigadora, na sequência de um estudo junto das universidades públicas portuguesas relativamente à implementação de práticas de reconhecimento e validação de experiências dos adultos, concluiu que a abordagem utilizada pelas diferentes universidades, no domínio das práticas, contradizia o modelo de reconhecimento dos experienciais adquiridos, na medida em que,

⁸⁴ Consultar Pires, Ana Luísa O. (2008). “O reconhecimento da experiência no ES. Um estudo de caso nas universidades públicas portuguesas”. In *ANAIS Educação e Desenvolvimento*. Caparica: UIED – FCT/UNL. pp.263-275.

“os modelos que servem de referência às práticas de reconhecimento da experiência traduzem uma concepção educativa tradicional, académica, disciplinar e escolarizada..., as provas de conhecimentos possuem em muitos casos carácter eliminatório, os conhecimentos detidos pelos adultos são avaliados de acordo com referências disciplinares (domínios científicos específicos, como a matemática, as línguas, etc.)” (Pires, 2008b:274).

Destaca ainda a investigadora que há formas distintas de valorização de aprendizagens experienciais articuladas com diferentes modelos de trabalho pedagógico, no que diz respeito à valorização formal e institucional dos conhecimentos previamente adquiridos pelos adultos. Nas diferentes instituições analisadas pela investigadora, os conceitos de *conhecimento* que informam estes modelos são distintos e enquadram-se em diferentes paradigmas epistemológicos, que são os seguintes: i) a lógica dominante é a não valorização da aprendizagem anterior dos adultos e as práticas pedagógicas utilizadas baseiam-se na “transmissão de conhecimentos” e na “remediação de carências e satisfação de necessidades”; ii) a lógica dominante é a valorização das aprendizagens anteriores como base para as escolhas curriculares e as práticas pedagógicas são baseadas na “fundação no conhecimento”; e iii) a lógica dominante é a valorização das aprendizagens anteriores como recursos e potencialidades do processo de aprendizagem e as práticas pedagógicas são baseadas na “optimização do conhecimento” (Pires, 2008b).

Conclui a investigadora que do ponto de vista político este instrumento tem-se evidenciado, quer num plano europeu, quer no plano nacional, do “ponto de vista do acesso à qualificação – lógica da credenciação...”, no entanto, “nem sempre se têm vindo a concretizar as expectativas relacionadas com a democratização do acesso e o alargamento das oportunidades educativas para os públicos mais desfavorecidos” (*ibidem*).

4. Contextualização da metodologia de investigação

Entendemos que a investigação que realizamos reflete a ambiguidade e os paradoxos inerentes a uma fase de *transição paradigmática* que envolve as Ciências Sociais. Esta tensão refletiu-se nas opções metodológicas consideradas e nos procedimentos de recolha de informação e de análise dos dados recolhidos.

Com o objetivo de enquadrar a investigação, optamos pela abordagem designada de *metodologia qualitativa*. De acordo com Coutinho (itálico no original, 2005:89), numa dimensão conceptual, a perspectiva qualitativa tem como objetivos: “investigar *ideias*”, “descobrir *significados* nas *acções individuais* e nas *interacções sociais* a partir da perspectiva dos actores

intervenientes no processo”. Numa dimensão metodológica, a investigação baseia-se no “método indutivo”, em que o investigador é, ele próprio, sujeito dessa mesma realidade, e que a pretende ler sob a perspetiva dos outros atores em presença (cf. Coutinho, 2005). Com efeito, esta abordagem permite-nos assegurar a coerência metodológica da nossa investigação.

4.1. Modo de investigação: estratégias de pesquisa

Para os procedimentos de recolha de informação e no sentido de privilegiar as estratégias e instrumentos que nos permitissem “conhecer os sentidos e as racionalidades que fazem cada um agir e, por via disso, produzir a sociedade onde todos vivemos” (Guerra, 2006:10), consideramos o *estudo de caso*. Como acrescenta Bell (1997:23) “os estudos de caso podem ser levados a cabo com o intuito de observar e consubstanciar uma investigação” e têm sido amplamente usados no campo das ciências sociais.

Na perspetiva de Yin (2005) um estudo de caso é uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são devidamente claros, recorrendo a fontes múltiplas de dados. O mesmo autor sugere que este método é a estratégia mais adequada à pesquisa em educação, quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê” e se pretende compreender melhor a dinâmica de um fenómeno, programa ou processo, para além de justapor o papel do investigador na medida em que este não pode exercer controlo sobre os acontecimentos.

De acordo com Merriam (1998) um estudo de caso qualitativo pode assumir várias características: particular – porque se centraliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; descritivo – porque o produto final é uma descrição detalhada do fenómeno em estudo; heurístico – porque permite a interpretação do fenómeno em estudo; indutivo – porque se baseia na realidade global. Em suma, é um método que confere mais importância aos processos do que aos produtos, e à compreensão e interpretação. Acrescentam Gomez, Flores & Jimenez (1996:99) que os objetivos de um estudo de caso servem várias funções, concretamente “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou avaliar”. Desta forma, os objetivos inerentes a um estudo de caso são descritivos, analíticos, avaliativos e transformativos.

À medida que o tema em estudo ia tomando forma, aprofundamos as características do estudo de caso da nossa investigação, que se afigurava como um *estudo de caso único situacional* (Bogdan & Biklen 2003:93), na medida em que se pretendia estudar um

acontecimento na perspetiva de quem nele participou. Neste sentido, o nosso estudo de caso centralizou-se na observação detalhada de um grupo específico de pessoas que reuniam as seguintes características: i) inscreveram-se num Centro Novas Oportunidades; ii) interagiram com o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, concretamente o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC); e iii) concorreram ao Ensino Superior. De acordo com Bogdan & Biklen (2003), é o recurso às técnicas de recolha de dados que nos permite complementar esta observação e aferir o que estas pessoas partilham entre si.

No sentido de se aferir credibilidade aos estudos de caso torna-se fundamental uma rigorosa análise dos dados, para além de se assegurar a validade e fiabilidade do estudo. A validade interna, que pode ser assegurada, por exemplo, por triangulação, permite confrontar a correspondência entre os resultados e a realidade estudada (a validade externa – generalização dos dados a outras situações é ainda uma discussão em debate). A fiabilidade, que pode ser assegurada pela descrição detalhada da forma como o estudo foi conduzido, permitirá a replicação do estudo (cf. Coutinho, 2005).

Procuramos na nossa investigação, a partir da proposta de Yin (2005), atender às principais características de um bom estudo de caso: que fosse relevante e completo, que considerasse diversas perspetivas de explicitação e que a recolha de dados fosse adequada e suficiente.

4.2. Técnicas de recolha de informação

Outra característica atribuída ao estudo de caso, enquanto método de investigação, é permitir que o investigador analise “os ‘casos’ no seu contexto real, em profundidade, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de dados” (Coutinho, 2005:210). Com efeito, num primeiro momento, sentimos algumas tensões quanto à seleção das técnicas de recolha e de tratamento de dados. Superadas as contrariedades, consideramos para a recolha de informação, as seguintes técnicas: a observação, a pesquisa documental e a entrevista.

4.2.1. A observação

De acordo com Javeau (1998:79) “a observação é a condição prévia de qualquer outro modo de investigação ao mesmo tempo que é uma forma de investigação em si própria”. Enquanto forma de recolha de informação, permite-nos, para além da observação evidente,

interrogar os atores, compartilhar parcialmente a sua existência e participar nas suas incitativas comuns (*ibidem*).

Neste sentido, a observação obedece a *três tempos: abordar* – é o “primeiro contacto concreto”; *olhar* – passa pela educação dos sentidos, pela “aprendizagem do ‘olhar’, a fim de conseguirmos distinguir o essencial do pormenor, o significativo do insignificante, etc.”; e *transcrever* ou *traduzir* – que consiste em “relatar o que vimos, a fim de o comunicarmos (...) ou de simplesmente o fazermos intervir no modelo da investigação” (op. cit.:80).

Designamos de observação *distanciada* (op. cit.:81) à observação levada a cabo durante esta investigação porque a investigadora não participou diretamente nas experiências do grupo observado. No entanto, o mundo profissional da investigadora inscreve-se na realidade investigada, portanto, não se tratou de uma observação participante de tipo *declarada* ou *observação participante* (*ibidem*), mas de uma observação *introspectiva* (Almeida & Pinto, 1995:106) em que a investigadora procurou “compreender a realidade social pela mediação de uma auto-análise” (*ibidem*), conjugando outras técnicas de observação apropriadas em contexto de trabalho num Centro Novas Oportunidades.

Os autores Almeida & Pinto (1995) apelam para os perigos e os limites da introspeção, na medida em que pode haver uma certa tendência para a deformação dos fenómenos sociais à luz da consciência individual do respetivo investigador, sugerindo que tais resultados observáveis apenas sirvam como “matérias-primas para o estudo da realidade social” (op. cit.:106). De igual forma, Javeau (1998:83) acrescenta que, enquanto técnica, a observação comporta as suas próprias limitações, entre elas, o perigo da “transposição de observações feitas num meio para outros meios”. Cientes dos riscos a ela inerentes, procuramos através da observação, investigar “os aspectos especificamente modernos das (...) sociedades, que não se acham excluídas, de facto, da ‘humana diversidade’” (op. cit.:84).

4.2.2. A pesquisa documental

Segundo Javeau (1998:84) há “um grande número de fenómenos sociais referidos em documentos de todas as naturezas”, contudo, numa investigação empírica deve-se recolher e questionar os documentos interessantes para tal investigação.

Numa perspetiva mais pragmática, Albarello *et al.* (1997:30) consideram a pesquisa documental “como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não”. Nesse âmbito, a pesquisa documental destina-se a analisar a

informação disponível em vários tipos de fontes, que se caracterizam por serem escritas ou não escritas, a partir das quais se obtém um conhecimento do objeto a estudar. Segundo os mesmos autores, a análise documental comporta as seguintes fases: i) localização dos documentos (acessibilidade e disponibilidade); ii) seleção dos documentos (classificação e pertinência); iii) análise crítica dos documentos (externa, interna e de testemunho); e iv) condensação, indexação e categorização (sistematização da informação).

Para efeitos da nossa investigação identificamos e selecionamos um conjunto determinado de documentos, nomeadamente: i) documentos orientadores europeus e nacionais sobre as políticas de educação e formação ao longo da vida; ii) normativos legais associados à implementação da INO e funcionamento dos CNO e à regulação do ensino secundário e do ES; iii) documentos e estudos quantitativos e qualitativos sobre as vias de acesso ao ES em Portugal; e iv) textos escritos pelos sujeitos entrevistados, concretamente as autobiografias e portefólios reflexivos de aprendizagens realizados durante os processos de RVCC.

Após a leitura e compreensão dos documentos, passamos ao estudo crítico dos mesmos. Javeau (1998:87) lembra que neste procedimento se associam outras ciências como a linguística, a semiologia e a semiótica, e que não nos devemos esquecer que “qualquer expressão comporta uma intenção de exprimir, ainda que esta não controle necessariamente a totalidade da mensagem”. Nesse âmbito, a análise crítica dos referidos documentos deu forma a um *corpus* documental. A mesma análise crítica permitiu apreender os sentidos dos discursos explícitos e implícitos sobre o modelo de reconhecimento, validação e certificação de experienciais adquiridos, inerentes processos de mudança e as dinâmicas de interação desse modelo com o acesso ao ES.

4.2.3. A entrevista

A entrevista é uma técnica que estabelece uma interação presencial entre o entrevistador e o entrevistado com o objetivo de se obter informações relevantes para a análise da realidade a estudar. Baseia-se na comunicação oral e possibilita, pela simultaneidade da presença dos sujeitos, captar informações e reações a temas sob observação. O entrevistado surge como um representante de uma função ou grupo social e através das suas crenças, motivações, atitudes e valores compreender-se-á a sua representação e leitura daquela realidade. Para Lalanda (1998) a entrevista é mais que uma técnica porque “corresponde sempre a uma versão de uma história”. Por outras palavras, a mesma investigadora explica que,

“O próprio discurso está, pois, condicionado por uma certa anamnese. Ou seja, estamos perante uma construção selectiva baseada na memória e nas representações. Por outro lado, a entrevista é conduzida segundo objectivos definidos pela própria investigação. Não se trata, por isso, de ouvir um qualquer relato ou uma história sem estrutura de sentido, mas de ouvir falar a realidade segundo um traçado que lhe é proposto e em relação ao qual o entrevistado se cola ou se desvia. Cabe depois ao sociólogo explicar esse discurso, descodificar-lhes o sentido, interpretá-los, aproximando a definição inicial do seu objecto com o real encontrado” (*op. cit.*: 874-875).

Segundo Javeau (1998) há dois princípios a ter em conta pelos entrevistadores: o da representatividade e o da neutralidade. Em relação à representatividade, “importa produzir prova de que o conjunto das pessoas em causa detém de facto o direito de falar em nome de um conjunto mais vasto, grupo” (*op. cit.*:87). Na prática, numa fase inicial, sentimos dificuldade em obter um número de entrevistados que justificasse uma amostra significativa para o estudo de caso considerado; na perspectiva de Coutinho (itálico no original, 2005:214), a seleção da amostra num estudo de caso é a sua “*essência metodológica*”. Como a seguir descrevemos, a seleção da amostra foi intencional e apenas se concluiu o processo de amostragem quando se esgotou toda a informação passível de ser obtida no confronto das várias fontes de evidência (*ibidem*). Para a constituição da amostra, contactamos os CNO da NUT III⁸⁵ e enviamos, via correio eletrónico, uma carta que contextualizava este estudo e solicitava a indicação de eventuais candidatos desses CNO com a obtenção do 12º ano de escolaridade via Processo RVCC, ou de candidatos noutra situação⁸⁶ em relação a esta modalidade, com a condição de terem concorrido ao ES. Dos CNO que nos responderam, a resposta que obtivemos fez-nos perder o ânimo, não nos poderiam dar essas indicações porque não acompanhavam a continuidade dos percursos dos seus candidatos; apenas um CNO respondeu favoravelmente, indicando um candidato. Mais tarde, a partir de contactos informais, conseguimos recolher informações junto de CNO de outras sub-regiões da zona norte. Formulamos o convite à colaboração no estudo via correio eletrónico e reforçamos o envio, mais uma vez, à NUT III. Finalmente, conseguimos obter respostas favoráveis de quatro CNO distribuídos entre três sub-regiões: Minho-Lima, Cávado e Ave: cinco CNO da sub-região Minho-Lima – num total de seis

⁸⁵ Para a realização desta dissertação, desde o início, que sentimos a necessidade de definir limites geográficos, para sistematizar uma dimensão de análise. Decidimos, num primeiro momento, que nos circunscreveríamos à zona Norte do país, mais concretamente à NUT III – Minho-Lima. Num segundo momento, e na sequência das vicissitudes inerentes à obtenção do número de entrevistados que justificassem uma amostra, decidiu-se abranger a NUT II – Região Norte; efetivamente foram considerados no estudo as sub-regiões Minho-Lima, Cávado e Ave. As NUTS (Nomenclaturas de Unidades Territoriais - para fins Estatísticos) designam as sub-regiões estatísticas em que se divide o território dos países da União Europeia, incluindo o território português. De acordo com o Regulamento (CE) n.º 1059/2003 do Parlamento Europeu e do Conselho de 26 de maio de 2003, relativo à instituição de uma Nomenclatura Comum das Unidades Territoriais Estatísticas (NUTS), estas estão subdivididas em 3 níveis: NUTS I, NUTS II e NUTS III. Consultado *in* <http://terrasdeportugal.wikidot.com/geo:nuts>, em 1 de abril de 2011.

⁸⁶ Os CNO podem definir várias situações para os candidatos, em função do seu estado de participação, gerido pelo SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa, assim sendo, se um candidato não estiver ativo, poderá ser-lhe atribuído a situação de suspenso ou de desistente.

entrevistados (através do reforço do e-mail conseguimos resposta favorável de mais quatro CNO), um da sub-região do Cávado – num total de três entrevistados, e igualmente um da sub-região do Ave – com um entrevistado. Com o reforço dos contactos e o alargamento da zona geográfica conseguimos um número significativo de candidatos que reuniam os critérios desejáveis e pudemos atender aos princípios de *saturação* ou de *redundância* para considerar finalizado o processo da amostragem (Javeau, 1998; Coutinho, 2005). Reforçamos que este tipo de amostra não pretendia representar uma “população com o objectivo da generalização de resultados”, em contrapartida, procuramos “aprofundar o nível de conhecimento de realidades cuja singularidade é, por si, significativa” (Pais, 2005:89).

Quanto às características sociográficas dos candidatos, cinco eram do sexo masculino e outros cinco eram do sexo feminino, com idades entre os 27 e os 61 anos de idade, dos quais dois entre os 23⁸⁷ e os 30, dois entre os 30 e os 40, três entre os 40 e 50 e três entre os 50 e 60 anos e superior. Esta proporcionalidade entre os sexos e diversidade de idades não foi propositada, foi aleatória, uma vez que quem estabeleceu os contactos iniciais com os entrevistados, averiguando a sua disponibilidade e interesse na entrevista, foram os respetivos CNO de origem. O quadro que abaixo se apresenta sintetiza e traça um breve perfil dos sujeitos entrevistados:

Quadro 1 - Características dos sujeitos entrevistados

Sujeitos⁸⁸/Apresentação fictícia	Zona geográfica abrangente: a Região Norte – NUTS II	Data(s) de realização da entrevista	Género	Idade
E1/Ângela	Minho-Lima	3 novembro 2010	Feminino	38
E2/Cristina	Cávado	5 julho de 2010	Feminino	45
E3/Ricardo	Cávado	24 maio 2010 27 outubro 2010	Masculino	61
E4/Inês	Minho-Lima	23 julho 2010	Feminino	45
E5 /Joana	Minho-Lima	29 maio 2010	Feminino	54
E6/Manuel	Ave	21 junho 2010	Masculino	60
E7/Humberto	Minho-Lima	30 junho 2010	Masculino	27
E8/Susana	Cávado	10 julho 2010	Feminino	35
E9/Nuno	Minho-Lima	26 junho 2010	Masculino	30
E10/Rui	Minho-Lima	19 maio 2010	Masculino	54

Fonte: Elaboração própria

⁸⁷ Idade mínima para o Processo RVCC de nível secundário. Há exceção para candidatas entre os 18 anos e os 23 anos desde que tenham efetuado descontos para a Segurança Social até 3 anos.

⁸⁸ A ordem dos sujeitos apresenta-se de acordo com o tratamento da informação recolhida.

Para se conseguir uma boa pesquisa, há investigadores que defendem que se já existir uma certa proximidade social entre o entrevistador e o entrevistado poder-se-á obter uma melhor colaboração na entrevista. Como afirmam Bogdan & Biklen (2003:136) as “boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”. É perante a empatia recíproca experimentada pelo entrevistador e pelo entrevistado que o princípio da neutralidade deve ser respeitado, ou seja, os termos utilizados e os comportamentos do entrevistador não devem ser apropriados pelos entrevistados (cf. Javeau, 1998). No âmbito da nossa investigação a empatia entre entrevistador e entrevistado foi estabelecida no diálogo que se introduzia antes de o desenrolar da entrevista propriamente dita e manteve-se ao longo da respetiva entrevista; procurou-se compreender os pontos de vista dos entrevistados e as razões que os levavam a considerá-los (cf. Bogdan & Biklen, 2003). Apenas com um dos entrevistados houve a necessidade de se realizar uma segunda entrevista, pois como afirmam Bogdan & Biklen (2003:136) nem “todas as pessoas são igualmente articuladas e perspicazes”, pelo que foi necessário uma adaptação mútua entre o entrevistador e entrevistado; contudo, sendo a “informação cumulativa” a segunda entrevista foi um complemento da anteriormente realizada.

As entrevistas foram realizadas em locais preferencialmente escolhidos pelos entrevistados, tendo-se em conta as suas disponibilidades. Desta forma, algumas das entrevistas foram realizadas em espaços abertos e públicos e outras em espaços fechados, inclusive locais de trabalho dos respetivos entrevistados. A relação investigador-intervistado não foi condicionada pela utilização de um gravador. Antes do momento da entrevista, todos os entrevistados foram contactados para serem informados sobre o âmbito da investigação e tomarem conhecimento da gravação da entrevista. Posteriormente todas as entrevistas foram integralmente transcritas e complementadas com as anotações retiradas durante a entrevista sobretudo em relação à linguagem não-verbal demonstrada pelos entrevistados. Numa segunda fase de recolha de informações, no sentido de dar conta de experiências e vivência ocorridas após a realização das entrevistas que pudessem enriquecer o estudo empírico, recolhemos de todos os sujeitos entrevistados mais informações sobre as suas trajetórias de educação e formação e profissionais, recorrendo a outras vias, nomeadamente o correio eletrónico.

Existem diferentes critérios de classificação para as diversas técnicas de entrevistas. Uma classificação habitual está relacionada com a delimitação da dimensão de directividade

crescente dessas técnicas (Quivy & Campenhoudt, 1992; Albarello *et al*, 1997): i) a entrevista não-diretiva (ou livre); ii) o relato ou história de vida; iii) a entrevista semidirecta (por vezes chamada clínica ou estruturada); e iv) a entrevista diretiva.

Optamos, numa fase inicial, pela entrevista semiestruturada no sentido em que esta permitiria uma maior flexibilidade e a livre expressão do entrevistado e possibilitaria, ao entrevistador, redirecionar a entrevista para os tópicos em análise. A escolha deste modelo de entrevista orientou igualmente a entrevista exploratória. Esta entrevista foi realizada com uma investigadora da área de educação de adultos que exerce funções na Unidade de Educação de Adultos na Universidade do Minho. Pretendia-se através da mesma “encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho” (Quivy & Campenhoudt, 1992:70) e, efetivamente, a entrevista exploratória permitiu recolher dados sobre estudos que, embora explorados noutras perspetivas, iam ao encontro da problemática em estudo. Após as devidas inferências, consolidamos as questões do guião de entrevista (conferir apêndice I). Para a construção do guião da entrevista apoiamo-nos em duas dimensões de análise; uma dimensão *estrutural*, que tinha como enquadramento caracterizar os sujeitos entrevistados em termos de contornos de vida pessoal e familiar, profissional e social; e uma dimensão *conceitual*, que pretendia explorar do ponto de vista dos sujeitos, o modo como se relacionaram/relacionam com a Escola, ou seja, com a educação em geral, a aprendizagem não formal e informal/reconhecimento e validação de experienciais adquiridos, a aprendizagem e formação ao longo da vida, e, por outro lado, como são balizados pelos princípios da inserção social e da igualdade de oportunidades.

Durante a investigação no terreno, sentimos que o modelo da entrevista semiestruturada nem sempre se ajustava ao entrevistado, quer por razões relacionadas com a directividade da entrevista, quer por razões relacionadas com a narrativa natural dos entrevistados sobre os seus percursos de vida. Suportando-nos nas características da metodologia qualitativa, em que os “métodos e procedimentos de análise afiguram-se múltiplos”, para além de não ser “ilegítima” (Maroy, 1997:117), abrimos as fronteiras do modelo semiestrutural ao modelo livre, entrevista não-diretiva, e ao relato ou história de vida. Em relação à entrevista livre, usufruímos sobretudo da sua estrutura, ou seja, o entrevistador lançou o tema e o entrevistado teve a liberdade para desenvolvê-lo, no contexto de uma conversa informal. A postura do entrevistador foi sobretudo de ouvinte, intervindo apenas para dar continuidade e manter a lógica da narrativa. Quanto ao relato ou história de vida, uma vez que tem por função retratar as experiências vividas pelos próprios indivíduos, verificámos que a natureza das questões do nosso guião, nalgumas

situações de entrevista, deu a possibilidade aos entrevistados de criarem o seu próprio espaço de narratividade, dando-lhes a liberdade de exprimirem pensamentos reprimidos sobre os seus percursos de vida. Em ambos os modelos complementares de entrevista os dados recolhidos permitiram enriquecer o estudo empírico. A demarcação em relação à entrevista semidirecta permitiu-nos uma aproximação da “*entrevista compreensiva*” como fonte informação/recolha, procura, entre outras coisas, entender o modo como os indivíduos vivenciam o seu quotidiano, em particular determinados acontecimentos ou mudanças, durante a vida” (itálico no original, Lalanda, 1998:877). Esta aproximação permitiu-nos ainda confrontarmo-nos com “situações onde a história individual aponta para uma dimensão do contexto social, institucional de representações e modelo em que o indivíduo em causa se insere” (*ibidem*). Entendemos que agimos como “detetives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspetiva pessoal do sujeito” Bogdan & Biklen (2003:139).

4.2.4. Processos de tratamento da informação

A análise de conteúdo, alvo de muitas discussões entre os teóricos das ciências sociais, destina-se a “compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. (Chizzotti, 1999:98). Para o efeito desta investigação, vamos considerar a perspetiva de Guerra (2006:62) que defende que o procedimento subjacente à análise de conteúdo visa “o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material da investigação”. Assim sendo, a análise de conteúdo caracteriza-se por uma “dimensão descritiva”, em que se considera a recolha de informações narradas e pesquisadas, e por uma “dimensão interpretativa”, em que o papel do investigador é questionar o “objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência” (*ibidem*). Assim, para o processo de tratamento de informação das entrevistas realizadas na pesquisa de terreno iremos utilizar a técnica da análise de conteúdo.

Para nos guiar nesta etapa, baseamo-nos na proposta de Maroy sobre a análise qualitativa de entrevistas (cf. Maroy, 1997). Como já assinalamos, iniciamos este processo pela transcrição integral das entrevistas de modo a constituir-se o *corpus* de análise (conferir apêndice II). Seguidamente, para a construção e o tratamento dos dados atendemos ao seguinte procedimento: i) a construção de uma grelha de análise; ii) a codificação e comparação sistemática dos dados; iii) e a validação das hipóteses e das propostas interpretativas (*ibidem*).

4.2.5. Construção da grelha de análise

Para a construção de uma grelha de análise, *mergulhamos* no corpus de análise (cf. Maroy, 1997). Num primeiro momento, através de uma leitura flutuante, procuramos definir as categorias gerais de análise direcionando-as para a problemática da nossa investigação, para as respetivas questões orientadoras e hipóteses de partida, com a intenção de “descobrir ou testar o fio condutor da análise e, simultaneamente, forjar os meios através dos quais o material recolhido poderá ser reduzido de forma pertinente” (*op. cit.*:128). Iniciou-se a tarefa de definição de um conjunto de conceitos descritivos e analíticos que permitissem comparar e classificar o corpus de análise a partir da transcrição da sexta entrevista realizada. Assim, a definição das categorias não foi uma operação imediata, consolidou-se a partir de várias leituras do corpus de análise, da comparação sistemática, da procura de sentidos e de significados, até à transcrição da última entrevista.

A construção das categorias, entendidas por Maroy (*op. cit.*:131) como conceitos que permitem “nomear uma realidade presente no material recolhido”, e a definição de um sistema de relações entre elas, foi um desafio na medida em que nos baseávamos num processo indutivo a partir dos dados, com o qual pretendíamos “descrever e compreender a realidade observada” (*op. cit.*:121). Para facilitar essa tarefa analítica, munimo-nos de outro instrumento que nos pudesse auxiliar a definir um fio condutor e a delinear a grelha da análise. Neste sentido, realizamos *narrativas de vida* (cf. Lalande, 1998) de cada uma das entrevistas, a partir da transcrição bruta das entrevistas, privilegiando um discurso narrativo sustentado nas relações, normas e os “*processos que estruturam e suportam a vida social*” (*ibidem*). Com este instrumento tornou-se mais fácil fazer o “ponto sobre os dados recolhidos, vincar os aspetos marcantes, as questões que provoca” e ainda aditar comentários analíticos (*op. cit.*:135) (conferir apêndice III).

Num segundo momento, munidas desse recurso e do respetivo corpus de análise, foi possível identificar enunciados que se repetiam de forma significativa, que descreviam a realidade expressa nas entrevistas, e que serviram progressivamente para gerar as categorias e as primeiras subcategorias. Consolidada a manipulação dos dados, a definição dos dados e a construção de um fio condutor, chegamos à primeira grelha de análise provisória.

4.2.6. Codificação e comparação sistemática dos dados

Para iniciarmos este procedimento de comparação sistemática do material recolhido, confrontamo-nos com a codificação do material recolhido. Essa codificação permitiu sobretudo identificar as unidades semânticas e de informação e verificar em que categoria(s) e subcategoria(s) se inscreviam. Neste sentido, para efeitos de categorização, consideramos o seguinte: i) a *unidade de registo* se referia ao “enunciado em que ocorre a referência à realidade observada e descrita numa dada categoria” (Antunes, 2004a:34); ii) a *unidade de contexto* correspondia à intervenção do entrevistado; iii) a *frequência de ocorrências e sujeitos* serviu para determinar a frequência de ocorrências, no entanto, esta categorização apenas permitiu “confirmar a pertinência e a saliência da informação retida para análise” (*ibidem*). A cada entrevista correspondeu um número de ordem, ou seja, as entrevistas foram numeradas de E1 a E10; contudo, a entrevista identificada de E3 registou dois momentos diferentes de realização de entrevista, assim, identificamos esses momentos da seguinte forma, E3a e E3b. As intervenções dos entrevistados foram igualmente numeradas, correspondendo estas às unidades de registo, assim uma referência E2 (76-82), corresponde à unidade de informação retirada das intervenções 76 a 82 (unidades de contexto) da entrevista número 2.

Com a codificação do material recolhido, trabalhamos a grelha de análise (conferir apêndice IV), aperfeiçoando as categorias e as subcategorias, sempre que sentíamos essa necessidade de ajustamento. Por outro lado, serviram de igual forma para tal aperfeiçoamento as comparações verticais e horizontais realizadas. Com a comparação vertical, analisamos todas as categorias e verificamos se os segmentos se adaptavam efetivamente a essas categoriais; através da comparação horizontal, analisamos todos os segmentos da mesma categoria (cf. Malroy, 1997). A comparação sistemática desencadeou ainda os primeiros passos para a construção de um quadro interpretativo.

4.2.7. Validação das hipóteses e das propostas interpretativas

A validação das hipóteses e das propostas interpretativas, como já assinalamos, formulou-se sobretudo através da comparação sistemática dos dados. Portanto, não a podemos dissociar dos procedimentos anteriormente descritos. No entanto, para firmar as primeiras interpretações, nesta fase, tornou-se necessário aferir a fiabilidade e consistência da informação recolhida, do seu tratamento e da construção da grelha de análise. Neste sentido, recorreremos à *triangulação* dos dados recolhidos. De acordo com Maroy (1997:151), a “triangulação é um

modus operandi para obter uma confirmação de um dado que consiste em multiplicar as fontes e os métodos de recolha (por exemplo, cruzar testemunhos sobre os mesmos factos)". A triangulação, por um lado, permitiu verificar de forma sistemática a informação recolhida para análise e verificar se a mesma era confirmada por mais que uma fonte, e, por outro lado, permitiu identificar dados e informações (significados e sentidos) divergentes, que confrontados com os sistema de categorias, nos conduziam a sentidos alternativos.

A construção de propostas interpretativas contribuiu para a aferição da qualidade dos dados gerados e, através do método comparativo e do confronto com casos negativos, permitiu testar a validade de um “esquema de inteligibilidade” (*op. cit.*:154) que seguidamente se apresenta.

5. Quadro interpretativo – enquadramento teórico-metodológico

Iniciamos este quadro interpretativo sistematizando duas disposições que marcaram o movimento da Escola no nosso país recentemente, enquadrados pelo paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida. Por um lado, no âmbito do XVII Governo Constitucional, a promoção da igualdade de oportunidades no acesso ao ES, atraindo novos públicos, foi considerado um dos objetivos estratégicos para o ES. Por conseguinte, criaram-se novas regras para flexibilizar e alargar o acesso ao ES, independentemente do nível de qualificação escolar ou da trajetória académica anterior, e as instituições de ES passaram a assumir assim a responsabilidade direta de seleção dos adultos, tomando como critério a sua experiência profissional⁸⁹. Por outro lado, o mesmo Governo Constitucional lançou a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) para promover a qualificação dos jovens e dos adultos - nomeadamente dos poucos escolarizados, definindo o 12º ano como marco de qualificação; dessa medida, resultou uma singular e significativa massificação do reconhecimento, validação e certificação de competências enquanto instrumento de qualificação.

No centro destas orientações, estratégias e instrumentos politizados, de educação e formação de adultos, estão os *indivíduos*. Concretamente, no contexto da nossa investigação, atrevemo-nos a considerar, numa primeira inferência, que as trajetórias biográficas dos indivíduos sujeitos da nossa entrevista são duplamente significativas enquanto fonte de informação e de conhecimento. Por um lado, os indivíduos sujeitaram-se às duas disposições atrás mencionadas, logo inferimos que cada indivíduo foi responsável pelo seu próprio percurso

⁸⁹ Lei n.º 49/2005 e Decreto-Lei 64/2006.

de aprendizagens e pela construção do seu próprio *portfólio* de competências (Lima, 2008), cada vez mais indispensável no contexto da Aprendizagem ao Longo da Vida. Por outro lado, os mesmos indivíduos espelham o que significa viver numa “sociedade de risco” (Beck, 1992), por outras palavras, viver “com uma atitude aberta em relação às possibilidades de acção abertas, positivas ou negativas, com as quais enquanto indivíduos e globalmente,... [são] confrontados de modo contínuo na,... existência social contemporânea” (Giddens, 1994:25-26), na versão talvez mais benévola desta condição existencial; acrescenta Sennett (1998), numa perspetiva mais crua, que neste modelo flexível de modos de vida os indivíduos são submetidos à “corrosão do carácter”, pelo que “o carácter corroído é aquele que se vê incapaz de oferecer uma narrativa coerente da vida pessoal e lhe dar uma sólida linha de rumo (*op. cit.*:17).

Neste quadro societal, as mudanças nas vidas dos indivíduos são marcadas pela relação dialética entre o indivíduo e a sociedade, “como parte de um processo reflexivo de ligação entre a mudança pessoal e a mudança social” (*op. cit.*:29). Neste sentido, a identidade pessoal – o sentido do *self*, torna-se num projeto reflexivo para o indivíduo (Hake, 2006), em que cada indivíduo não apenas tem, mas vive uma biografia reflexiva (cf. Giddens, 1991). Nesse processo estão em tensão os esquemas identitários herdados e os novos esquemas construídos, pelo que partilhamos com Setton (2009) o ponto de vista de que o *habitus* resultante dessas dinâmicas “deve ser visto como mediação que se constrói processualmente, em muitos momentos da trajetória dos sujeitos, conjunto de experiências acumuladas e interiorizadas, incorporadas” e, por isso, “passíveis de se sedimentar e se realizar como resposta aos momentos de necessidade” (*op. cit.*:304). Nesse sentido, os *habitus*, que se caracterizam por uma certa espontaneidade em momentos de tranquilidade identitária e por uma reconfiguração nos momentos de crise e de conflito, “não precisam de ser para se constituírem enquanto *habitus*, coerentes e homogêneos. Podem ser híbridos, desde que as condições de socialização assim o determinem. As fronteiras entre as matrizes de valores não são sempre explícitas e nunca são vividas como díspares pelos sujeitos” (*ibidem*).

5.1. A relevância do conceito de *identidade* e de *projeto*

Na senda destas transformações sociológicas, o conceito de *identidade*⁹⁰, tal como o conceito de *projeto*, reafirmam-se no sentido de integrarem “a percepção e a acção sobre o

⁹⁰ O que se verifica no contexto de uma sociedade em processo de franca transformação, nas suas mais diversas esferas, é a emergência de uma sensibilidade para novas formas de organização social e de expressões das identidades sociais. Neste sentido, os trabalhos de Louis Dumont, Georg Simmel e, mais recentemente, de Gilberto Velho, Manuel Castells e Zygmunt Bauman, entre outros, compõem o quadro das contribuições

mundo articulando, não apenas o sistema de representações e de imaginários sociais, mas também uma rede de pertenças a categorias sociais específicas” (Guerra, 1993:69). Lembra-nos Castells (2005:23) em que condições vivemos atualmente, num

“mundo de fluxos globais de riqueza, poder e imagens, a (...) [procura] pela identidade, coletiva ou individual, atribuída ou construída, torna-se a fonte básica de significado social. Essa tendência não é nova, uma vez que a identidade e, em especial, a identidade religiosa e étnica têm sido a base do significado desde os primórdios da sociedade humana. No entanto, a identidade está (...) [a tornar-se] a principal e, às vezes, única fonte de significado (...) [num] período histórico caracterizado pela ampla desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e expressões culturais efêmeras. Cada vez mais, as pessoas organizam seu significado não em torno do que fazem, mas com base no que elas são ou acreditam que são”.

Porquanto o conceito de identidade ainda está a ser definido face às dificuldades da sua utilização em sociologia, para uns o conceito define o que é “construído pelo indivíduo”, e para outros, o conceito define “aquilo que ele integra como características do meio exterior” (*ibidem*). O que acontece efetivamente é que, em certas circunstâncias e num paradigma atual, marcado pela turbulência de pontos de referência e de modelos, cada indivíduo pode lutar consigo mesmo e com a necessidade de se construir, de se inventar uma identidade que está em permanente redefinição e reconstrução. Assim, cada um está perpetuamente confrontado com a necessidade de moldar uma nova identidade, recortando o que resta da anterior com a situação espaço-temporal que a nova situação requer (Lainé, 1998). Para uns, essas escolhas são mais limitadas do que para outros porque o processo de construção de identidade resulta das redes de poder e das diferenças no acesso a recursos económicos, sociais e culturais. No entanto, a questão da identidade tornou-se numa “convenção socialmente necessária” e, em última instância, “a política de identidade” revela a “linguagem dos que foram marginalizados pela globalização” e põe em causa a capacidade de cada um em resolver a “consistência e continuidade da (...) [sua] identidade com o passar do tempo” e a “coerência daquilo que nos distingue como pessoas, o quer que seja” (Bauman, 2005:13-19). Mais ainda, de acordo com Gewirtz & Cribb (2009), os processos de construção de identidade envolvem a demarcação de fronteiras e de exclusões, ou seja, no processo de definição em que pensamos sobre o que nós somos, inevitavelmente separamo-nos daquilo que pensamos que não somos; esta dinâmica é apresentada por Butler (citado em Gewirtz & Cribb, 2009:138) como um processo de “desidentificação”. Assim, ao processo dinâmico de construção identitária está associado uma

teóricas para os debates em torno do individualismo e da ideologia individualista da sociedade pós-moderna e são fundamentais para a construção das referências teóricas. (Guerra, 1993; 2002; Lainé, 1998).

série de representações e a forma como se combinam essas representações é diferente em diferentes contextos e em diferentes momentos, tornando esse processo fluído, contingente, plural e híbrido (*op. cit.*:139).

Como já discutimos, através da perspectiva de Bourdieu a identidade representava um produto exterior que se impunha ao sujeito, não conferindo a “dinâmica que a recomposição sociológica do conceito de identidade poderia permitir” (*ibidem*), pelo que esta abordagem é atualmente posta em causa, por diversos autores, dos quais destacamos os contributos de Zavalloni (1973, 1987) e de Pinto (1991).

Para Zavalloni (cf. 1973) no cerne do debate está a necessidade de entender as relações funcionais entre a consciência subjetiva e a identidade – identidade pessoal, e os atributos sociais objetivos – identidade social. Sugere o autor uma proposta de identidade ancorada numa abordagem ego-ecológica. Nesta abordagem, o indivíduo deixa de ser considerado um sujeito passivo determinado por forças “obscuras” interiores ou exteriores, mas passa a ser um “actor que interage e intervém activamente sobre o seu meio. São assim reintroduzidas as noções de intencionalidade, de escolha e de acção volitiva e sobretudo as de subjectividade e de multiplicidade de realidade” (tradução livre, Zavalloni, 1987:67). Assim, o indivíduo não é apenas confrontado com a pertença a determinados grupos (classe social, sexo, profissão, entre outros), suscetível de afetar a perceção de si próprio e os valores pessoais, mas com a sua participação na transformação dessas significações. Ao reconhecer-se a importância de todo um imaginário que o sujeito constrói sobre si próprio, sobre as relações interpessoais e sobre a sociedade, o indivíduo vai procurar compreender as representações, não a partir do meio exterior, mas do meio interior, ou seja, a partir de conteúdos organizados “na memória a longo prazo das recordações pessoais, das imagens e das experiências” (*op. cit.*:68). Neste contexto, explora-se as relações entre a consciência subjetiva da identidade (identidade pessoal), e os atributos sociais objetivos (identidade social).

No entanto, “o processo de construção de identidades está, por definição, em constante reformulação” (cf. Guerra, 1993:70), pelo que Pinto (cf. 1991:219) adverte-nos para o seguinte:

“é importante não se perder nunca de vista que as identidades sociais se constroem por integração e por diferenciação, com e contra, por inclusão e por exclusão, por intermédio de práticas de confirmação e de práticas de distinção classistas e estatutárias, e que todo este processo, feito de complementaridade, contradições e lutas, não pode senão conduzir, numa lógica de jogo de espelhos, a identidades impuras, sincréticas e ambivalentes. A construção de identidade alimenta-se sempre de alteridades (reais ou de referência) e por isso nunca exclui em absoluto convivências e infidelidades recíprocas”.

Por outro lado, é a dimensão temporal, de continuidade, que põe em causa o “conjunto integrado de práticas articuladas a ‘representações do mundo’ e a ‘imaginários sociais’ [e] que irá exigir um conceito aglutinador das lógicas estruturantes das práticas” (cf. Guerra, 1993:70). Resulta dessa necessidade de reforçar a “dimensão temporal de construção permanente do mundo e de clarificação do lugar no mundo de cada um” (*ibidem*) o conceito de *projeto*. A partir deste conceito pretende-se “articular as práticas sociais, como totalidades organizadas num movimento onde se reconhece, a todos, e a cada um, o desejo de agir, em função dos seus objectivos, o que reforça, ainda, o reconhecimento da racionalidade intencional da acção humana” (*ibidem*). Estando este conceito igualmente em reformulação permanente, de acordo com Castoriadis (citado em Guerra, 1993:70), o projeto pode ser definido como a “intenção de uma transformação do real, guiado por uma representação do sentido dessa transformação tendo em consideração as condições reais, e animando as práticas”. Na perspetiva de Boutinet (1990), o projeto implica uma capacidade de individualização através de uma intencionalidade, uma vontade claramente recebida que tem sentido para os sujeitos, pelo que “os processos identitários são apreendidos na articulação das interacções locais no seio do projecto” (*op. cit.*:101). Neste sentido, o que é premente é “tentar entender as formas de construção identitária, as visões do mundo e do futuro no seio de um sistema de acção e de encontrar a especificidade das suas relações com a organização global” (cf. Guerra, 2002:69).

Para a nossa investigação atendemos a uma análise de *identidade* e de *projeto*, numa dimensão sobretudo individual, em que se pretende demonstrar a capacidade de decisão dos “actores (...) apesar da diferente valorização da sua individualidade e da diversidade dos constrangimentos das situações sociais” (cf. Guerra, 1993:71). De forma complementar, baseamo-nos na ideia de Velho (2003:40) ao considerar que “as noções de *projeto* e *campo de possibilidades* podem ajudar a análise de trajetórias e biografias enquanto expressão de um quadro sócio-histórico, sem esvaziá-las arbitrariamente de suas peculiaridades e singularidades”. Para o referido autor, as

“trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado de *projetos* com objetivos específicos. A visibilidade de suas realizações vai depender do jogo e interação com outros *projetos* individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do *campo de possibilidades*. Os *projetos*, como as pessoas, mudam. Ou as pessoas mudam através de seus *projetos*. A transformação individual se dá ao longo do tempo e contextualmente. A heterogeneidade, a globalização e a fragmentação da sociedade moderna introduzem novas dimensões que põem em xeque todas as concepções de identidade social e consistência existencial, em termos amplos” (*op. cit.*: 47-48).

Perante este enquadramento, podemos apreender que os *projetos individuais* são desenvolvidos em concomitância com uma noção de tempo, que se define por etapas encadeadas, e com a elaboração de planos e ações orientados para atingir determinados fins, numa tentativa de conferir sentido ou coerência às experiências vividas. No entanto, adverte Velho (2003), que o projeto carrega consigo a necessidade de o indivíduo precisar de se distinguir, de se diferenciar de sistemas mais amplos, pelo que o projeto está longe de ser um processo natural, inerente ao indivíduo, pelo contrário, é uma elaboração e construção realizada em função de experiências socioculturais, de vivências e de interações interpretadas, devendo ser, portanto, sempre relativizado. Por outro lado, o projeto como conjunto de ideias e formas para agir está sempre ligado a outros projetos localizáveis no tempo e no espaço, por isso, o projeto manifesta-se ancorado numa margem relativa de escolhas para os indivíduos e grupos em determinado momento histórico de uma sociedade.

Dubar (1998) apresenta-nos configurações identitárias que resultam da articulação de uma dupla dimensão: a biográfica e a relacional. A primeira dimensão refere-se à construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas: família, escola, mercado de trabalho, empresa. A segunda dimensão está associada ao reconhecimento, num determinado momento e no interior de um espaço determinado, de legitimação das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação. Na confluência das propostas apresentadas por Dubar (1998) e por Velho (2003), resulta a ideia de que os projetos de vida são construções subjetivas que se dão dentro de contextos objetivos específicos e que, nesse sentido, a sua projeção só poderá ser realizada a partir da articulação pelos sujeitos dessas duas dimensões: a biográfica (subjetiva) e a relacional (objetiva).

5.2. À volta do conceito de *transição*

Para a compreensão das trajetórias biográficas dos adultos que entrevistamos, modeladas por processos de (re)construção da relação com o saber e de (re)construção identitária, convocamos o conceito de *transição*, que no contexto da nossa investigação representa um objeto de suporte teórico. Com efeito, é um conceito que é bastante utilizado em estudos sobre os percursos de jovens, no âmbito da transição da escola para o mundo do trabalho ou para outros contextos institucionais e sociais (Almeida, 2008; Alves, 1998; 2008a;

Casal, 2003; Osório *et. al.*, 2000). Acrescentam os investigadores Osório *et. al.* (2000:9), que o tema da “‘transição’ é assumido nas ciências sociais e humanas, e em particular pela Psicologia e Ciências da Educação, como um quadro por excelência de estudo da modificabilidade e adaptação humana, assim como dos contextos, e respetivos impactos, em que tais mudanças ocorrem”.

Tencionamos no contexto da nossa investigação, associar o conceito de transição à preparação para a vida adulta e a outros momentos (tempos) de mudança da vida dos sujeitos entrevistados. Assim, subjacente ao conceito de transição, de acordo com (Elias, 1998), está presente a forma como a ideia de tempo foi instituída dentro da Sociedade Ocidental, que traduz os esforços dos homens para se situarem no interior do fluxo incessante dos acontecimentos. Acrescenta o autor que o conceito de tempo, de um ponto de vista social, está associado à função de coordenação e de integração das atividades humanas, e, de um ponto de vista subjetivo, está associado à ideia de uma certa consistência pessoal (ou identidade pessoal, conforme o autor) constituída por um encadeamento de acontecimentos sucessivos que se organizam a partir de uma sequência irreversível, fornecendo a experiência de continuidade. Assim, na experiência humana, e apenas nela, se encontram essas grandes linhas que demarcam o *ontem*, *hoje* e *amanhã* que, seguindo uma lógica sequencial, fornecem um sentido de *continuum* à diversidade de vivências pessoais que, agregadas, formam uma *história de vida/ biografia (ibidem)*. Portanto, o conceito de transição para além de “procurar responder pela diversidade de variáveis envolvidas, de processos inerentes e de produtos finais atingidos” (Osório *et. al.*, 2000:9), configura-se multidimensional e interativo e, por isso, “deve ser analisado (...) numa lógica existencial em que tudo é mudança e tudo é transição” (*ibidem*).

No âmbito da nossa investigação, face às especificidades e singularidades das biografias relatadas, entendemos que o conceito de transição não só se ajusta, como pode ser entendido como um objeto de investigação em vias de constituição. Pretendemos entender os sentidos que os sujeitos entrevistados deram à trajetória de vida passada e como responderam nos momentos de transição, tempo em que acumularam disposições herdadas que nos permitem perceber a continuidade dos percursos de vida desses sujeitos; por outro lado, face ao papel dos contextos sociais de transição e face à seleção de experiências mobilizáveis, pretendemos entender “o que do passado ressurge e age na acção presente e a actualização das disposições sociais” (Almeida, 2008:3).

Convém ainda registrar que a maioria dos sujeitos entrevistados faz parte de uma geração que, no contexto da sociedade portuguesa, antes de atingir a idade adulta já tinha concluído os seus estudos, como constataremos, alguns frequentaram apenas o ensino básico primário ou o segundo ciclo do ensino básico, pelo que o início de uma vida profissional ganhava forma quando estes sujeitos tinham cerca de 12 anos de idade; outros ainda já foram abrangidos pela extensão da escolaridade obrigatória para 9 anos (terceiro ciclo do ensino básico) e pela instituição da idade mínima legal para o início da vida ativa, situada nos 16 anos atualmente. Se considerarmos que na *transição* para a vida adulta se podem identificar esquematicamente quatro acontecimentos, tais como, a conclusão de estudos, o acesso ao emprego, a saída de casa dos pais e a formação de uma nova família (CE, 1997:4), podemos sinalizar que para a maioria dos sujeitos entrevistado o primeiro momento de transição coincide com o acesso ao emprego. Por outro lado, convém também ter em conta que a forma como estas etapas se sucedem nos percursos biográficos tem vindo a complexificar-se e a assumir variabilidades, e, nesse sentido, Pais & Lynne (1997) sugerem que nos dias de hoje assistimos a uma certa “desritualização” ou “reversibilidade dos modelos tradicionais de passagem para a vida adulta” (*op. cit.*:17), na qual a idade como categoria etária e a “ideia de senioridade” perderam força e “as fronteiras simbólicas que acentuavam a passagem a etapas mais avançadas da vida perderam a sua razão de ser” (Pais, 2005:67). Por conseguinte, e diante do “*prolongamento da condição juvenil*” porque os percursos escolares são mais longos, porque há uma mais tardia inserção no mercado de trabalho” (itálico no original, *ibidem*), assiste-se à formação de “novas culturas” nomeadamente junto da população mais jovem, e de “novos modos de vida e correntes socioculturais” (cf. Pais & Lynne, 1997:17).

5.3. Definição do modelo de análise

Tendo presente que a “cronologia de uma vida balizada por etapas inscritas na organização social” (Dominicé, 2006:347), como aquela do tempo da escola, do primeiro emprego, ou da idade da reforma, tem sido marcada por uma “existência submetida a escolhas cada vez mais complexas e cujo arranjo se faz de maneira mais aleatória” (*ibidem*), o modelo de análise que construímos e desenvolvemos pretende discutir a continuidade ou descontinuidade das trajetórias biográficas dos sujeitos entrevistados, nas quais os processos subjacentes à socialização e às aprendizagens (dos adultos) são observados e compreendidos com particular destaque, face aos objetivos da nossa investigação.

Implícito a este modelo de análise de trajetórias de vida está inerente uma certa linearidade, o “próprio conceito de trajetória de vida remete para uma representação da vida que a toma como linha” (Pais, 2005:71); acrescenta o referido autor que o “uso tradicional do método biográfico tem valorizado, sobretudo, a linearidade” facultado “pelo facto de a biografia corresponder a um processo de transformação retrospectiva” (*ibidem*). Não obstante, a partir dos relatos biográficos dos sujeitos entrevistados, que “giraram (...) em torno de percursos perdidos no passado e na memória desse passado” (*op. cit.*:72), confrontamo-nos com linearidades biográficas contrafeitas porque se quebraram continuidades sobretudo nas trajetórias familiares e profissionais, por efeito de “pontos de inflexão que dão novos rumos à vida” (*op. cit.*:86) e por efeito de “múltiplas crise polimorfos que fazem o quotidiano dos actores” (Lahire, 2003:62). Nesta sequência, quando um dos sujeitos entrevistados nos revela que as condições da vida em família se modificaram na sequência do falecimento do pai, com consequências no prosseguimento da sua vida escolar, consideramos que estamos perante um exemplo de “ponto de inflexão”, “porque o meu pai faleceu muito novo, deixou a minha mãe com 32 anos e 4 filhos, três cá fora e um na barriga..., e foi complicado para a minha mãe conseguir sustentar uma casa sem o apoio da família, era muito complicado, estudámos..., não pude ir mais porque o meu curso, a nível de música, era preciso investimento”. Quando um dos sujeitos entrevistados é confrontado com uma determinada rutura biográfica, como por exemplo o divórcio, consideramos que estamos presente uma “crise poliforma”; acrescenta Lahire (2003:63) que “Crises de adaptação, crises do elo de cumplicidade ou de convivência ontológica entre o incorporado e a nova situação, essas situações são numerosas, multiformes e caracterizam a condição humana em sociedades complexas, plurais e em transformação”.

Outra questão que se coloca perante estes relatos biográficos, nos quais os sujeitos entrevistados nos contaram “memórias⁹¹ captadas” das suas experiências de vida, e de “apenas algumas, as que nos quiseram contar” (*op. cit.*:87), é a forma como nos foram relatadas as suas experiências de vida, que pressupõe um relato com sentido, em que os acontecimentos “se encadeiam entre si, numa lógica de causa-efeito” (*op. cit.*:84). No entanto, como acrescenta o referido autor há interpretações descontínuas que irrompem por entre a continuidade discursiva, pelo que o maior desafio que se coloca ao investigador é a “análise interpretativa, ... trabalhar os

⁹¹ Acrescenta o autor que na “memória dá-se uma contração de tempos na dimensão do instante e do acontecimento, num movimento de centripetização que centrifuga outros tempos para as margens do esquecimento ou da ocultação. Sabemos, por outro lado, que as memórias são seletivas e afetivas, não constituindo um registo neutro do que evocam” (Pais, 2005:87).

fragmentos de sentido, interconectando-os revirando-lhes os sentidos”, de modo a reinterpretar os sentidos “que nos são dados numa aparente linearidade, em sua forma lisa” (*op. cit.*:86).

Do entrecruzamento das trajetórias biográficas e das estruturas sociais⁹², determinaremos percursos de conversão (continuidade) ou de rutura (descontinuidade) (Fond-Harmant, 1996). Estes percursos resultam da interconexão entre os três momentos de transição que categorizamos a partir da análise de conteúdo, a saber: i) o tempo da trajetória passada e a formação do *habitus*, ii) o tempo da transição projetada no futuro (a definição de um *projeto de vida*) – a transição da escola para o mundo do trabalho, e iii) o tempo da resignificação do passado (a (re)definição do projeto de vida)– a transição para o ES. Na prática, interpretamos que estes três momentos de transição, aos quais está subjacente a ideia de *antes e depois*, eram anteriormente marcados por uma determinada descontinuidade biográfica, pontos de inflexão ou crises polimorfos, pelo que a transição representava novos contornos de vida e a definição de novos projetos para os sujeitos entrevistados. Portanto, os diferentes percursos narram as diferentes trajetórias de vida dos sujeitos entrevistados, cada uma com as suas particularidades e singularidades, no entanto, alinham-se inferências que, de certo modo, são generalizadas às trajetórias dos casos considerados para os diferentes percursos.

Para nos ajudar a clarificar o entendimento quanto à definição de *percursos de conversão* e *percursos de rutura* recorreremos à proposta apresentada por Fond-Harmant (1996) em “Les Adultes à L’Université. Cadre institutionnel et dimensions biographiques”. Para os percursos de conversão consideramos as trajetórias biográficas que superaram as *não-linearidades* que marcaram em determinado momento essas trajetórias, por outras palavras, os “eventos da biografia” (Fond-Harmant, 1996:133) compuseram-se de modo a permitir uma certa continuidade linear dessas trajetórias. De acordo com o referido autor estes eventos da biografia são do “‘campo das possibilidades’; eles representam a parte razoavelmente provável. São da ordem da previsibilidade (...) e operam uma inflexão nas trajetórias e não uma rutura (...) marcam a vida do sujeito sem impor uma reorganização estrutural dos seus trajetos de vida” (*op.cit.*:137-138).

Nos outros percursos, designados de rutura, as trajetórias biográficas foram envolvidas por “eventos biográficos” (*ibidem*). Estes são da ordem do imprevisível, surpreendem o sujeito,

⁹² É de referir que o modelo de análise aqui proposto inclui as representações sociais da realidade. Como esclarece Pais (2005:99), “Através do individual (discurso) chega-se ao social. O pressuposto é o de que as estruturas de consciência dos indivíduos se encontram influenciadas por representações que são mais que meras representações de subjetividades. As representações sociais reproduzem-se nas consciências dos indivíduos. Existe, pois, uma mediação entre as estruturas sociais e as de consciência... As ‘estruturas de interpretação da realidade social’ são, pois, adquiridas através de experiências acumuladas, através de múltiplos processos de socialização; no entanto, embora tenham uma existência relativamente autónoma, elas são também mediatizadas pela subjetividade das estruturas de consciência”.

não são conjeturáveis, se têm lugar, “é porque a sua ocorrência era ‘possível’; mas o possível precede o reencontro de séries causais heterógenas...” (*ibidem*). Estes eventos biográficos, na perspetiva de Pais (2005) considerados como pontos de inflexão (Pais, 2005), assim como a existências de crises polimorfos que marcam o “homem plural” (Lahire, 2003), não permitiram superar uma certa descontinuidade dessas trajetórias.

A retoma dos estudos pelos sujeitos entrevistados, quer a passagem pela INO, quer o acesso ao ES, é a variável que define a categorização dos percursos de conversão e de rutura, apresentando-se como um *evento da biografia* para os percursos de conversão e como uma resposta/solução aos *eventos biográficos*, *pontos de inflexão* ou *crises polimorfos* para os percursos de rutura. Nos percursos de conversão vamos encontrar trajetórias biográficas em que a retoma de estudos aparece como uma situação previsível, que entra no campo das possibilidades dos sujeitos; o contexto social, numa lógica de reintegração num espaço social já frequentado e de reconhecimento legítimo, e o contexto socioprofissional, na perspetiva da continuidade das suas trajetórias e da mobilidade ascendente profissional, apresentam-se como as causas determinantes da retoma de estudos. Nos percursos de rutura deparamo-nos com trajetórias biográficas em que a retoma de estudos aparece como resposta/solução para a reconstrução de uma nova vida dos sujeitos e, por esta via, traçar uma rutura com experiências de vida anteriores; nestas situações os eventos biográficos, pontos de inflexão e as crises polimorfos têm um peso significativo e são determinantes para uma mudança das práticas sociais dos sujeitos, e, por conseguinte, determinam a decisão em relação à retoma dos estudos. Um dos percursos de rutura que vamos apresentar, concretamente o *percurso de rutura B*, poderá ser considerado incoerente com este padrão de interpretação, pelo que esclarecemos o seguinte: a não superação do acesso ao ES será a constante comum às trajetórias aí consideradas, no entanto, a tomada de decisão, ou seja, a ação do sujeito em concorrer ao ES é que será analisada num primeiro momento, tal como já assinalamos, esta decisão precedeu um ponto de inflexão ou outra situação de descontinuidade.

Neste sentido, salientando a decisão de ingressar no ES, nos percursos de conversão distinguiremos: i) os *percursos de conversão A* – o acesso ao ES representa a consolidação de um património cultural e um (re)posicionamento social; ii) os *percursos de conversão B* – o acesso ao ES representa uma mobilidade ascendente em termos socioprofissionais. Nos percursos de rutura distinguiremos: i) os *percursos de rutura A* – o acesso ao ES configura-se como uma estrutura de ressocialização do indivíduo através da qual projeta uma reconstrução

biográfica; ii) os *percursos de rutura B* – tal como no percurso de rutura anterior, o acesso ao ES apresenta-se como um novo espaço de ressocialização e de reconstrução biográfica, contudo, face a constrangimentos de natureza institucional e social, esse acesso não foi superado.

Posto isto, relembramos que os percursos definidos destacam as “formas temporais que organizam as narrativas de transição, especificamente as temporalidades biográficas e as formas de causalidade que colocam a importância do passado e do processo de transição como tempo de experiências vividas e como tempo de projecção do futuro” (Almeida, 2008:4).

5.3.1. O tempo da trajetória passada – a formação do *habitus*

A formação da socialização primária, aquela que emerge durante a infância, ou a ela está associada, se atendermos aos contributos de Bourdieu (1997), representa o *modus* de constituição do agente social, ou seja, de formação das *competências* para agir no social. Nesse sentido, é na socialização primária que se naturaliza todo o processo de existência e de participação no mundo pessoal. Resulta, assim, uma dinâmica em que o agente social age sobre o mundo social, e simultaneamente, este mundo social age sobre o mesmo agente, pelo que ambos interagem e se constituem reciprocamente. Deste processo decorre sobretudo a formação de identidades sociais.

Ora a constituição desse *habitus*, cuja matriz conceptual se orienta para o sistema constituído no passado para justificar a ação no presente, servirá para analisarmos a posição dos sujeitos entrevistados quanto às instâncias familiares e escolares, a partir de uma leitura complementar destas instâncias. Neste contexto, a família apresenta-se como um espaço, em primeiro lugar de afeto, e depois responsável pela formação de um património e de uma herança cultural de base. Do outro lado, a Escola apresenta-se como um espaço público de formação, de educação moral, social e profissional dos indivíduos. Ambas se apresentam como instâncias de socialização, “coerentes e em perfeita sintonia com seu público, ambas investem,... [num] projeto integrado, voltado para o desenvolvimento da ordem do sistema social (Setton, 2003:346).

Dada a natureza da nossa investigação destacamos o papel da instância escolar na formação das identidades sociais; relembramos que a relação com processos de aprendizagem escolares é o fio condutor dos relatos biográficos dos sujeitos entrevistados. Tendo presente a análise de Bourdieu (1977) de que a democratização do acesso ao ensino por meio da Escola (neste contexto, pública e gratuita), tem, no entanto, sido acompanhada da permanência de uma

forte interdependência entre as desigualdades sociais, nomeadamente culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino, pretendemos aferir como os sujeitos entrevistados foram abrangidos por esta interdependência. Se considerarmos que nessa interdependência há por parte da Escola o efeito de um arbitrário cultural que dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, concretamente o capital cultural e uma relação mais próxima com a cultura e o saber, então apenas aqueles que desde a infância foram socializados nessa cultura legítima podem beneficiar do sistema escolar na totalidade.

Sistematizando, através do conceito de *habitus* pretendemos perceber as características que permitiram a formação das identidades sociais dos sujeitos entrevistados, tendo presente que cada sujeito entrevistado representa uma experiência biográfica, “um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente” (Setton, 2002:61) e que as instâncias modeladoras, a família e a escola, tradicionalmente detentoras do monopólio de formação de personalidades, têm concorrido com outros agentes de socialização, pelo que têm perdido o seu poder na construção de identidades sociais e individuais dos sujeitos.

Em última instância, pretendemos aferir de que forma a configuração de novos agentes de socialização permitiram aos sujeitos entrevistados, pensar o mundo e perceber de que forma podem agir sobre ele.

5.3.2. O tempo da transição projetada no futuro - a definição de um projeto de vida

Sob este eixo de análise pretendemos explorar as representações associadas à inserção na vida ativa, momento em que “um conjunto de mudanças, não apenas no campo profissional, afeta o indivíduo, transformando-o e tornando-o adulto” (Alves, 1998:136). Momento que revela a afirmação da capacidade dos indivíduos na ocupação de uma posição no mundo do trabalho e na sociedade, num “processo que implica e transforma as identidades alterando as categorias pertinentes de identificação social” (*ibidem*). Para a maioria dos sujeitos entrevistados, esta transição, e respetiva inserção social, foi pautada por momentos de crise e de reestruturação das suas identidades profissionais, devido a constrangimentos pessoais e, com grande expressão, devido às mudanças estruturais (sócio-económicas) das sociedades atuais.

Sabemos que o sentido e o valor do trabalho têm ocupado diferentes lugares em diferentes modelos de sociedade. De igual forma, na sua conceção encontramos diferentes

posicionamentos e teorias, para além de uma discussão sobre a indefinição de fronteiras entre emprego, formação, desemprego, entre outros conceitos. Neste sentido, importa sinalizar que há uma ideia de que o trabalho moderno “tem a sua origem [numa] camada antropológica primitiva” (Vatin, 2002:16). Acrescenta o autor que os recentes debates sobre a crise do trabalho, deveriam reintegrar a vocação produtiva do trabalho na sua aceção mais geral, “ou seja, não simplesmente económica” (*ibidem*), pois na ausência desta perspetiva,

“a crítica do trabalho moderno arrisca-se a tornar vazia. Não apenas choca com o bom senso das famílias – de que se viveria se ninguém produzisse? – como também nega uma realidade que a crise actual põe em grande destaque: o desejo de trabalhar. A abstinência imposta de trabalho é, também ela, um sofrimento” (*op. cit.*:19).

Na Modernidade o termo trabalho associa-se a emprego assalariado, uma norma social, pelo que não é apenas o desaparecimento do rendimento que acompanha o trabalho nem a estigmatização que a sua ausência induz que representam uma contrariedade, mas é a “identidade individual (a necessidade de ser para si) que na sociologia, não se pode separar da identidade social (ser para os outros)” (*op. cit.*:19-20). Trabalhar é o principal elemento de referência identitária e fator de inclusão social (Beck; 1992; Lash, 1997). Num contexto de incerteza, no qual o acesso ao trabalho remunerado é cada vez mais precário, por vezes apenas assegurado e garantido por determinados períodos limitados, na contemporaneidade, assistimos a um clima de democratização da insegurança no emprego (Brown, 2003). Na prática, se no passado as ciências do trabalho e as formas burocráticas de organização perspetivavam carreiras profissionais caracterizadas pela segurança do emprego e pela progressão, atualmente assistimos ao emergir de outras formas de organização que põem em causa a construção de uma trajetória profissional de sucesso e torna mais difícil para os indivíduos a tarefa de planear as suas carreiras, a longo prazo, perante a imprevisibilidade e incerteza que dominam a sociedade contemporânea. Complementam este cenário, a massificação dos diplomas, que por si já não garantem o acesso a um posto de trabalho; o crescimento do desemprego⁹³, revelador

⁹³ No entanto, como referem Afonso & Antunes (2001:100), os recentes debates sobre o desemprego levaram à definição de iniciativas que “envolvem a gestão do contingente de desempregados, mediante chamadas políticas ativas de emprego, orientadas para determinadas categorias sociais e centradas na formação e criação de incentivos ao emprego e autoemprego”; é o caso mais recente da Portaria 45/2012, de 13 de fevereiro, diploma que cria a Medida Estimulo 2012 que consiste na concessão, às entidades empregadoras, de um apoio financeiro à celebração de contrato de trabalho com desempregado inscrito no centro de emprego há pelo menos seis meses consecutivos, com a obrigação de proporcionar formação profissional durante o período de duração do apoio. No entanto, estas iniciativas ocultam outros efeitos secundários, nomeadamente a *flexibilização* da utilização da força de trabalho (as recentes alterações à Lei do Trabalho espelham bem esta dimensão – consultar <http://www.online24.pt/ficheiro/compromissoparaocrescimentocompetitividadeeemprego.pdf>), o envolvimento de desempregados em modalidades de formação, inclusive formação remunerada se atendermos aos Cursos de Educação e Formação de Adultos de certificação escolar e profissional (Portaria 230/2008), que contribuem para minimizar os dados estatísticos efetivos das taxas de desemprego e para questionar a promoção da justiça ou da desigualdade e exclusões sociais.

de deficiências estruturais, tais como, o desajustamento entre as novas necessidades da procura de trabalho (que se traduz numa maior exigência em termos de qualificações) e as disponibilidades da oferta²⁴; a diminuição do emprego estável e assalariado; o surgimento de novas formas de trabalho flexível; e o fim da vida profissional que acontece cada vez mais cedo, num contexto em que os adultos têm dificuldades em encontrar alternativas.

De qualquer forma, a atividade profissional continua a ser entendida como uma das fontes mais importantes fundadoras de sentido para a vida humana e ocupa um lugar central na construção das identidades e dos projetos sociais de existência, “implicando naturalmente uma dependência social e psicológica do trabalho, tomando-o como veículo essencial de realização pessoal” (cf. Azevedo *et. al.*, 2000:12). Quem não tem emprego parece estar condenado socialmente a uma vida dependente de outros, e mesmo que tenha um rendimento social base parece estar à margem do jogo social. A ideia do cidadão “produtivo” está tão enraizada nas sociedades que uma pessoa a quem seja recusado o acesso ao emprego corre o risco de perder toda a sua dignidade e o seu sentido de cidadania, sobretudo se considerarmos o conceito mais elementar de cidadania: usufruir de uma igualdade de deveres e de direitos; como sugere Santos (1991:141) ao “consistir em direitos e deveres, a cidadania enriquece a subjectividade e abre-lhe novos horizontes de auto-realização”. Nesse espaço, o emprego é bem mais do que uma fonte de rendimento, é frequentemente a medida do valor pessoal e social. Estar desempregado é sentir-se improdutivo e cada vez mais destituído de valor (Rifkin, 1996) e, em última instância, o indivíduo deixa de se sentir um ator social participante no jogo político da sociedade.

Ressalta, assim, perante a formação de um conceito global de cidadania, uma reflexão sobre o que uma cidadania ativa implica. Nas palavras Ferreira *et. al.* (2002:3) a cidadania ativa “(...) decorre do sentimento de pertença dos indivíduos e dos grupos à sociedade em que se inserem e, por isso, depende também da promoção de condições de inclusão e coesão social, bem como do desenvolvimento de atitudes e valores”. Este debate estendeu-se à função da Escola, do qual têm surgido várias propostas (Azevedo *et. al.*, 2000; 2007; Ferreira *et. al.*, 2002). Para efeitos da nossa investigação, este debate interessa-nos do ponto de vista dos indivíduos, atores na Sociedade de Conhecimento, pelo discurso de responsabilização de participação associado. Por outras palavras, atendo a uma das dimensão dessa participação, a

²⁴ Esta situação já levou a União Europeia a tomar uma posição. Nesse sentido, foram produzidos estudos e documentos orientadores sob o mote de “New Skills for New Jobs”. Para mais informações, consultar:

- http://ec.europa.eu/education/news/news1110_fr.htm,
- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/125fr.pdf,
- <http://oefp.iefp.pt/admin/upload/Conferencias/Regulares/8fb4f51f-efe9-4358-8501-abad37e60f2d.pdf>

cidadania é vista “como a capacidade de os indivíduos se integrarem na sociedade democrática e exercerem de forma crítica os seus direitos e deveres, no respeito da lei e dos direitos dos outros e dos princípios democráticos” (Azevedo *et. al.*, 2007:33). Mas para que esta participação seja plena, com autonomia individual e com consciência crítica, como nos sugere Paulo Freire, essas competências de cidadania terão de ser desenvolvidas. Esta é uma ferida ainda em aberto na sociedade portuguesa, que ao nível da educação e formação de adultos, a INO de algum modo procurou colmatar, nomeadamente através dos Referenciais de Competências-Chave, por exemplo, no âmbito do Processo de RVCC para o nível Secundário sob a Área de Competência-Chave *Cidadania e Profissionalidade*. Nas palavras de alguns dos sujeitos entrevistados podemos recensear como foi entendida a *educação para a cidadania* que configurava no respetivo referencial de formação,

“quando estive a fazer o RVCC, havia pessoas lá que não sabiam o que era a cidadania, nem separavam lixo, para muitas pessoas reciclar para elas não existia, havia lá casos assim de pessoas que realmente estavam muito aquém, estavam a reconhecer situações pela primeira vez, no fundo acho que elas que iam melhorar imenso” (Ângela).

“nós obrigatoriamente tivemos de trabalhar essa área, eu quero acreditar que depois de termos o conhecimento de toda uma sequência de um processo, que se nós não começamos a desenvolver isso, não começamos a respeitar isso e que a nível social, que nós não olhamos as coisas de outra forma, eu acho que nós nos sentimos obrigados a fazer as coisas, não quero acreditar que depois as pessoas não o façam, há pessoas que provavelmente depois não o fazem mas isso já vem do caráter, não sei..., mas acho que sim, que altera hábitos, eu quero acreditar que sim, é muito grave se nós fizermos as formações e se não altera” (Inês).

“uns não sabiam que direitos tinham, muitos nunca tinham lido a constituição da República, eu sei que nós lá era pontual, um artigo ou outro,... mas por acaso enfrentei a constituição da República pela 1ª vez quando fiz o RVCC, porque eu ia muitas vezes consultá-la, mas muitas pessoas nem iam consultar,... mesmo há pessoas que nunca tinham pensado na pena de morte, nos prós e nos contras, sei lá, nos emigrantes..., os imigrantes e os emigrantes, agente falava para elas e era tudo a mesma coisa, essas situações, acho que muitos tomaram conhecimento dessas situações pela 1ª vez” (Cristina).

“Mas foi o que lhes disse, é tudo muito bonito, eu via nos trabalhos e é tudo muito bonito, olha o ecoponto verde, quer dizer ..., e no fim dizia, eu não uso, eu não faço separação de lixos, não faço, pago demasiado à câmara para eu estar com esse trabalho, porque eu na fatura da câmara pago ..., para estar com esse trabalho,... toda a gente fala, ninguém faz” (Susana).

“O nosso país tem de investir na formação, na cidadania, na educação e tem que começar desde a pré-primária até à universidade” (Rui).

Atendendo à média das idades dos sujeitos entrevistados, que ronda os 44 anos, situamos as suas famílias de origem, assim como, os seus subseqüentes processos de desenvolvimento social e profissional numa conjuntura histórico-política em que a população portuguesa, em grande medida rural, “trabalhando em formas de agricultura tradicional (...) com

altas taxas de natalidade(...) com condições de vida continuamente muito difíceis, às quais na altura se vinha ainda somar o recrutamento militar em massa dos jovens do sexo masculino, enviados pelo regime de então para os exércitos colonial” (Almeida *et. al.*, 2007:38), se envolveu em intensos movimentos migratórios, quer na emigração para a Europa mais desenvolvida, quer nas migrações internas para as principais cidades, “muito em especial para as áreas em industrialização de Lisboa e Porto” (*ibidem*). Resulta destes movimentos, a obtenção de emprego na indústria ou nos serviços pessoais e, transversalmente, o acesso a maior escolarização dos filhos generaliza-se. Efetivamente, a maioria dos sujeitos entrevistados refletem nos seus trajetos de vida esta herança sócio-histórica e, tendo em conta que a sociedade portuguesa tem sido palco de intensas transformações, em resultado do efeito da globalização, sobretudo económica, e fruto de intensas políticas públicas de incidência económico-financeira, os mesmos sujeitos veem-se de novo enredados por novas dinâmicas que envolvem os seus empregos e a sua escolarização (e formação).

Perante este cenário, a vida profissional “não leva mais à mesma estruturação da existência” e para “conduzir a sua vida, é preciso conformar-se com aprendizagens difíceis, que servirão de fundamento para as opções a fazer” (Dominicé, 2006:347). Neste contexto, a *inserção social* serve-se do trabalho como instância privilegiada e apresenta-se como âncora no processo reflexivo de construção de projetos de vida; esta dinâmica faz emergir a *identidade profissional* moldada pela afirmação de um conjunto de saberes e saberes-fazer técnicos e específicos, confinados a uma determinada área profissional, que pressupõe uma lógica de inclusão. Assim, é indiscutível que a dimensão profissional, como processo de socialização, se reflete na construção e reconstrução das identidades e, conseqüentemente, nas trajetórias de vida.

Este quadro desperta assim no indivíduo, independentemente da natureza e do grau de dificuldades que este enfrenta, uma potencialidade ligada ao fazer, um poder de agir que se exprime pelo seu âmbito de referências, pela ideia que ele faz das coisas e do mundo. Para os sujeitos entrevistados, a aprendizagem ou a (re)aprendizagem aparecem como situações catalisadoras, impulsionando a procura de formação profissional, a participação sócio-comunitária e o “regresso à escola”, que a INO veio facilitar. Em última instância, estas novas dinâmicas de socialização configuram-se como novos desafios identitários.

5.3.3. O tempo da resignificação do passado - a (re)definição do projeto de vida

Num primeiro momento, esta dimensão pretende destacar os efeitos da convivência com o Processo de RVCC na (re)definição identitária dos sujeitos entrevistados. Ademais a “eficácia máxima de um processo de aprendizagem ou de reaprendizagem só se atinge se as situações e os instrumentos de posicionamento lhe permitem ter consciência das suas possibilidades e acreditar nas suas qualidades, através de um processo que solicita os seus recursos pessoais e o responsabiliza, favorecendo a sua iniciativa e privilegiando a autonomia” (Arnaud, 1993:95).

No seguimento dessa experiência, e a par com as mudanças nas trajetórias pessoais, profissionais e sociais, pretende-se explorar a tomada de decisão em relação à candidatura de acesso ao ES. Falamos sobretudo das características psicossociais desenvolvidas, das características pessoais e das competências culturais adquiridas, quer pelas instâncias modeladoras tradicionais, quer pelos novos agentes de socialização. Pretendemos ainda, a partir da proposta de Lahire (2003, 2005), perceber se essa tomada de decisão espelha a formação de um indivíduo multissocializado e multideterminado, face à diversidade de contextos sociais e à própria pluralidade interna dos indivíduos, e, a partir da proposta de Setton (2002, 2005), verificar se os sujeitos entrevistados se sujeitaram a condições de formação de um *habitus* híbrido.

Por outro lado, a tomada de decisão de ingresso no ES é reveladora de uma nova transição que dependerá “dos desafios que a nova instituição e contexto colocam, e logicamente dos mecanismos de apoio colocados à disposição dos estudantes” (Osório, *et. al.*, 2000:10). Assim, pode este processo de transição resultar num desafio demasiado elevado ou exigente para determinados indivíduos, retirando-lhes a “oportunidade de novos desenvolvimentos e de (re)equilíbrios que toda a ‘transição’ encerra” (*ibidem*). Esta premissa última permitirá consolidar o percurso que balizou cada sujeito entrevistado e averiguar o seu sucesso ou insucesso no acesso ao ES.

Num segundo e último momento, pretendemos encontrar pontes com os estudos apresentados anteriormente (ver ponto 3.1 deste capítulo), nomeadamente verificar se à efetiva promoção do acesso do público não tradicional. Dos sujeitos entrevistados, sete candidataram-se pela via maiores de 23 anos (doravante designada por M23), destes, cinco foram aprovados e fizeram as respetivas matrículas, contudo apenas dois estavam a frequentar aquando da

entrevista, os restantes três não superaram a realização de provas teóricas de avaliação dos conhecimentos e competências considerados indispensáveis ao ingresso e progressão no curso; um dos sujeitos entrevistados candidatou-se através de um Curso de Especialização Tecnológica, efetuou matrícula e frequentava o curso no momento da entrevista; e dois sujeitos entrevistados candidataram-se via Concurso Nacional, ficaram colocados, efetuaram matrícula e frequentavam os respetivos cursos quando se realizou a entrevista. Por outro lado, pretendemos aferir se as características do público não tradicional se ajustam aos dados apresentados nesses estudos e, em última instância, verificar se os discursos em torno da igualdade de acesso ao ES não são apenas retórica.

6. Percursos de continuidade e de descontinuidade biográfica

Relembramos que a literatura sociológica tende a identificar sobretudo duas funções sociais antagónicas na educação, enquanto mecanismo de ascensão e mobilidade social e enquanto mecanismo de reprodução e ou consolidação de desigualdades sociais. A variabilidade destes mecanismos está intrinsecamente associada às flutuações das oportunidades de trabalho, pelo que perante um fenómeno de expansão, a educação funciona como mecanismo de mobilidade ascendente, potenciando a meritocracia e a mudança nas hierarquias previamente definidas; por outro lado, perante um fenómeno de regressão dessas oportunidades, a educação funciona como um mecanismo de seleção potenciando a reprodução das desigualdades sociais existentes. No entanto, no contexto atual, em que a variabilidade desses mecanismos não é apenas cíclica mas permanente, geraram-se expectativas em torno da expansão da educação, baseada numa lógica de competências, numa perspetiva de modificar as oportunidades de trabalho, incrementando-as, e de favorecer as igualdades de oportunidades.

Os sujeitos entrevistados, interpelados por esta última contingência de vida em sociedade, vivenciaram dinâmicas biográficas pautadas por determinadas contradições e tensões, pelo que, em consequência, a educação e a formação se configuraram como recursos-chaves na constituição das suas biografias e na (re)definição das suas identidades pessoais e sociais. Como nos aconselha Hake, (tradução livre, 1998:4), a “capacidade de ‘aprender para viver a vida’ num contexto de mudança e de insegurança tornar-se-á num fator vital na determinação da exclusão social”. Portanto, numa perspetiva última, “o processo de constituição de uma biografia requer aprender para sobreviver na sociedade da aprendizagem, (...). A sociedade da aprendizagem é uma sociedade de risco” (*ibidem*).

Tendo presente que os sujeitos entrevistados iniciaram as suas trajetórias escolares em contextos sócio-histórico e sociopolíticos particulares da sociedade portuguesa, sujeitando-se a trajetórias inacabadas, impossíveis de serem continuadas ou a outras contingências que não lhes permitiram concluir essas trajetórias na época desejável, para muitos deles essa contrariedade transformou-se num conflito ou tensão entre aquilo que designaremos de “esquemas herdados” e “esquemas construídos” em relação à escola. Neste sentido, associaremos aos esquemas herdados as condições sociais de existência dos sujeitos que lhes permitiram construir um conjunto de disposições sobre a sua posição e a sua relação com a Escola; falaremos de uma herança sobre o papel da educação, traduzida nos modos em que a mesma foi vivida, apreendida e sentida. Associaremos aos esquemas construídos as novas construções feitas sobre o papel da educação; construções feitas atendendo ao posicionamento atual sobre a aquisição de saberes e de saberes-fazer que, simultaneamente redefinem novos comportamentos, novos conhecimentos, novos valores sobre os processos de educação e de formação. Este conflito entre esquemas herdados e esquemas construídos estará mais evidente em trajetórias biográficas em que as oportunidades institucionais e as condições contextuais condicionaram, em vários momentos, a obtenção de mais escolaridade.

Atendendo a este quadro, a análise dos relatos biográficos permitiu-nos confrontar duas tendências: uma tendência de *continuidade* biográfica para uns e uma tendência de *descontinuidade* biográfica para outros. Associamos à continuidade biográfica uma leitura em *continuum* das trajetórias de vida dos sujeitos entrevistados, em que o acesso ao ES é superado e se configura na tão desejada transformação social, para uns, e numa mobilidade profissional para outros. À descontinuidade biográfica distinguimos duas leituras, uma que incide em trajetórias biográficas marcadas por processos identitários em permanente reconstrução, cujas dinâmicas subjacentes estão na origem dos avanços e recuos dessas trajetórias, no entanto, o acesso ao ES é superado e representa uma âncora social; a outra leitura, para além das características definidas anteriormente, rege-se ainda pelo insucesso no acesso ao ES, devido sobretudo a constrangimentos institucionais, condição que marcará decisivamente as trajetórias biográficas dos sujeitos entrevistados.

Entendemos que em qualquer dos casos estudados, a retoma de estudos (a passagem pelo Processo de RVCC) e o período de acesso ao ES representam duas “lógicas de reestruturação existenciais” (Fond-Harmant, 1996:153), que marcaram subjetiva e

objetivamente as suas trajetórias de vida e transformaram as práticas sociais dos sujeitos entrevistados.

Do entrecruzamento dos diferentes momentos-chave de *transição*, já apresentados, e tendo por base o estudo empírico das entrevistas que realizamos, definimos quatro percursos biográficos que a seguir distinguimos e interpretamos.

6.1. Percursos de Conversão A

A partir do estudo empírico, interpretamos que dois dos dez relatos biográficos correspondiam ao modelo de continuidade biográfica, registando mudanças e transformações que, pela sua natureza, entendemos que configuraram numa conversão ascendente, particularmente de nível social. Face às particularidades e singularidades de cada relato biográfico, não expomos dois percursos homogêneos, no entanto, registamos determinadas similitudes tanto nos aspetos objetivos e subjetivos das suas trajetórias, presentes especialmente nos momentos de transição.

Apresentamos os dois sujeitos entrevistados que configuram este percurso: i) a Cristina, proveniente da sub-região do Cávado, no momento da entrevista tinha 45 anos de idade, casada – o marido tinha o 9º ano de escolaridade, 61 anos e trabalha por conta própria num *stand* de automóveis - tinha um filho que frequentava pela segunda vez o 8º ano de escolaridade; ii) o Rui proveniente da sub-região Minho-Lima, no momento da entrevista tinha 54 anos de idade, divorciado, pela segunda vez, e pai de dois filhos, o mais velho com 33 anos de idade, filho do primeiro casamento, e o mais novo com 17 anos, filho do segundo casamento.

6.1.1. O tempo da trajetória passada

Sob este eixo de análise optamos por abordar a questão da divisão do trabalho, em detrimento da tradicional divisão de classes. De qualquer forma, não aprofundaremos o tema, apenas o convocamos como objeto de referência, porque, tal como nos indica Rodrigues (1997:132) a divisão do trabalho é “um facto social que precisa ele mesmo de ser explicado e cuja configuração resulta da distribuição de papéis diferentemente valorizados pela sociedade. Tal processo de distribuição não é ‘natural’, pelo contrário, é objecto de conflitos e negociações, de que resultam hierarquizações e segmentações” (*ibidem*). Neste sentido, em relação à família de origem, ambos os sujeitos entrevistados nasceram em famílias cujas posições sócio-profissionais se caracterizavam por trabalho não-qualificado e por profissões precárias. Em

relação à escolarização da família de origem podemos situá-la ao nível da aquisição das competências mínimas de leitura, escrita e cálculo. Assinalamos, contudo, que o pai do Rui nasceu num contexto mais promissor, pois este frequentou o Liceu, no entanto, as sucessivas crises histórico-políticas que, desde cedo, segundo Rui, caracterizam Portugal, desencadearam instabilidade económica no negócio promissor da família e Rui e os seus cinco irmãos já passaram por um cenário económico-financeiro instável que não lhes permitiu usufruir da Escola da mesma forma, apesar dos esforços do pai. Esta herança geracional e social iria moldar a atitude de Rui em relação à Escola ao longo do seu trajeto de vida, por um lado, consciente das condições sociais da família, acaba por abandonar a Escola muito cedo, por outro lado, a herança cultural que herdou por parte do próprio pai e da geração do avô, instalaram nele o desejo de se (re)posicionar, como o próprio relata,

“as pessoas que de facto tinham determinado estatuto, médicos, advogados, professores ou outras pessoas com património, riqueza, sei lá, como por exemplo propriedades, ou que tivessem rendimentos, teriam possibilidades com os filhos, levá-los para o liceu; nós não,... começávamos a trabalhar muito cedo, muito cedo, ... eu sempre tive essa perspetiva, aliás, esta minha luta, que eu tenho de gostar de ter uma licenciatura, já tem algumas..., bastantes anos, mas tive sempre muitas adversidades na vida, sob o ponto de vista pessoal, profissional, familiar, conjugal, que me contrariaram sempre isso”.

Em ambas as situações, as famílias de origem facilitaram e proporcionaram a frequência da Escola e reagiram às escolhas dos entrevistados quando decidiram trocar os estudos pelo mundo do trabalho,

“fiz inicialmente até à 4ª classe,... a única coisa foi o meu pai, ele ficou muito chateado, ele pensava que eu me tinha matriculado no ciclo, antigamente era o ciclo, não me matriculei..., o meu pai tinha uma oficina de serralharia e eu adorava,... o meu pai, pronto, pensou que eu tinha me..., disse ‘vai-te matricular e isso’, não fui..., ‘não, quero ir trabalhar’” (Rui).

“eu poderia ter continuado, apesar de a minha irmã ter desistido, o meu pai também me deu essa oportunidade, só que uma pessoa pronta, trabalhar, ter o seu dinheiro, é diferente, não é,... Os meus irmãos estudaram todos ao nível do 9º ano, 10º ano, não passou daí,... eu acho que de todos, até, eu sou a que fui mais longe,... eu é que fiz o 10º ano e andei no 11º a meio, ainda fui a única, e depois desisti” (Cristina).

Concretamente, Cristina frequentou até ao 11º ano um curso relacionado com secretariado e relações públicas, mas abandonou-o por sentir que não se identificava com aquela área. A frequência deste curso já foi em regime pós-laboral, através do Ensino Recorrente, conciliando com uma atividade profissional. Apesar da escolaridade conquistada e de lhe reconhecer a sua importância, a instância escolar foi preterida em troca de outros valores, tais como a

independência económica. Depreendemos, assim, que em ambas as situações a Escola inscreveu-se naturalmente na vida dos entrevistados, no entanto, não ocupou um lugar central; a ideia de usufruto de um determinado capital económico sobrepôs-se à ideia de acúmulo de capital cultural⁹⁵, tendo sido fulcral no momento de transição para a vida ativa e para a definição de um projeto de vida.

Ressalvamos ainda que ambos os entrevistados cultivaram hábitos de leitura e de escrita ao longo dos seus trajetos de vida. Como aponta Carvalho (2000:147) saber escrever representa uma via para o sucesso e, ao longo dos tempos, a linguagem escrita assumiu-se “como uma realidade fundamental no contexto das sociedades desenvolvidas, estando mesmo associada a um estado de prestígio e de poder”. Podemos então inferir que ambos os entrevistados adquiriram da passagem pela Escola o domínio da linguagem escrita, que se prolongou depois, pela vida fora, pelos hábitos de leitura que foram adquirindo e enraizando. Mais tarde, o domínio da linguagem escrita, consolidado com hábitos de leitura regulares, de acordo com ambos os entrevistados, foram decisivos para desenvolver o Processo RVCC e superar o acesso ao ES. Nas palavras dos entrevistados,

“fui sempre uma pessoa que desde criança praticamente adorei ler sobre os jornais e por aí fora, lia vários jornais, normalmente os desportivos, o JN, o meu jornal de referência, ainda me lembro do República também, no café, que tinha para aí 10 anos, já o lia..., eu via no meu pai, como era uma pessoa que escrevia muitíssimo bem, tinha uma letra notável, eu lembro-me disso hoje e com mágoa por causa da vida que a gente passava, vivíamos numa casa,... muito pequenina, sem condições nenhuma, e o meu pai ensinava-nos a tabuada..., a escrever, comprava o caderninho com linhas estreitas para fazermos o aperfeiçoamento da letra e nem luz tínhamos,... também foi importante para mim a questão da admissão de ter passado nos exames de português e história, quando vi muita gente” (Rui).

“se a pessoa gostar de ler, também fica com outro conhecimento da vida, sou a primeira pessoa a incentivar..., acho que o conhecimento não ocupa lugar, quanto mais se souber melhor, mais se pode transmitir aos outros, ... talvez por isso é que tivesse mais facilidade que algumas pessoas ao fazê-lo [Processo de RVCC], talvez, talvez por isso é que eu consegui fazer o exame de Português, porque leio, provavelmente se não lê-se, não conseguia” (Cristina).

Face ao exposto, entendemos que para os dois sujeitos entrevistados agrupados neste percurso, o abandono da Escola se fez por ação de condições contextuais e por opções individuais (Casal, 2003). Até este ponto, atrevemo-nos a sugerir que o *habitus* inicial formado pelo Rui e pela Cristina sustentou-se na incorporação das condições de vida social, pelo que a

⁹⁵ Ao referirmo-nos aos conceitos de *capital económico* e *capital cultural* atendemos à proposta da teoria de Bourdieu, como já expusemos anteriormente no ponto 1.2 deste capítulo. Relembramos que para este autor cada indivíduo passa a ser caracterizado à luz da bagagem socialmente herdada, distinguindo-se o capital económico, o capital social e o capital cultural. A particularidade do capital económico define o acesso a determinados bens e serviços e a do capital cultural, para além da “cultura geral” apreendida sob a forma “incorporada”, é adquirir “cultura” pelo acesso à escola (Bourdieu, 1997). O uso destes conceitos pode extravasar os princípios da teoria do autor, não obstante, entendemos que pela sua pertinência enriquecem a nossa interpretação.

definição da identidade social e pessoal realizou-se numa lógica de aceitação das condições sociais.

6.1.2. O tempo da transição projetada no futuro

A transição da Escola para o mundo do trabalho apresenta diferenças nos trajetos dos sujeitos aqui considerados. Têm em comum o facto de apresentarem uma relativa ascensão profissional, pela ação de forças subjetivas que permitiram contornar determinadas determinantes sociais e superar determinados constrangimentos institucionais.

Como assinalam Afonso & Antunes (2001:101),

“a relação entre formação, qualificação e emprego envolve não só os atributos do trabalhador e as características do posto de trabalho (condicionadas pela organização do trabalho) como as relações de poder que se jogam no mercado de emprego entre assalariados e empregadores, entre grupos de trabalhadores, dependendo ainda da concorrência entre candidatos ao emprego”.

Foi no seio destas mediações e interações que o trajeto profissional de Rui foi construído, com a particularidade de se distinguir por ser exímio nas tarefas a cumprir profissionalmente. Esta sua característica identitária leva-o a ter uma atitude proactiva na procura de formação profissional e de mais escolaridade, pelo que apresenta um *curriculum* pleno de formações profissionais, não só promovidas pela entidade patronal, mas também frequentadas às custas do seu capital económico, sempre no sentido de se tornar um excelente profissional e ser uma referência para os seus pares. Desta forma, o seu trajeto profissional é pautado por constantes continuidades e descontinuidades ligadas à obtenção de formação profissional e à obtenção de mais qualificações escolares.

Rui sempre trabalhou “dentro da área de notário e de justiça, eu estive 5 anos digamos no notário, e depois o resto, 30 e tal anos, 34,35; estou nos tribunais, desde 13 de dezembro de 1975, ...”. Esse percurso foi trilhado em diferentes Comarcas, no momento da entrevista exercia funções na Comarca de Viana de Castelo como secretário de justiça em Tribunal Superior, cargo do qual sente um enorme orgulho e que leva a cabo com o maior apuro. Em complemento à sua atividade profissional, Rui sempre se envolveu em iniciativas sociocomunitárias, pois afirma-se defensor da participação cívica e da cidadania ativa.

Restabelecendo o elo entre as disposições herdadas e construídas em relação à educação e formação, Rui afirma na entrevista que “o que me moveu foi sentir que estava numa área que possivelmente precisava de ter um ensino mais elevado, foi sempre uma luta constante

da minha vida”. Obteve a 6^a classe nos primeiros anos de atividade profissional, contudo, as vicissitudes de uma vida conjugal impedem o prosseguimento de estudos, apesar de várias tentativas levadas a cabo nesse sentido. Mais tarde, numa fase mais estável, sobretudo em relação à família, inscreve-se no Curso Geral de Administração e Comércio do Ensino Recorrente numa Escola pública. As coisas corriam bem até encontrar uma professora que resolve não ser tolerante com os atrasos sucessivos à sua disciplina, em virtude do atraso do autocarro, numa época em que ele trabalha em Barcelos. Esta situação deixa uma ferida que Rui relata da seguinte forma,

“foi uma coisa para mim, foi a coisa que eu mais senti de negativo com a escola a nível de ensino, senti que me cortaram efetivamente as pernas, que não houve um mínimo de tolerância, como há agora, acho que muitas vezes há tolerância a mais, ... na altura, que era uma única professora, a aula era às 7 e um quarto, ou 7 e meia, já não me lembro, e de facto cortou-me as pernas, que muitas vezes hoje digo se essa senhora tivesse tido um bocadinho de equilíbrio comigo de certeza que hoje teria uma licenciatura já há muitos anos, com certeza que não estaria aqui, com certeza”

Fica inacabado, mais uma vez, o seu percurso de educação e formação escolar, que se revelaria num conflito de identidade, que punha em dualidade a representação de papéis e as suas relações sociais. Como defende Dominicé (2006) o sentido que a vida escolar representa para o adulto intervém com as motivações em relação à aprendizagem, com as expectativas que formula e com as implicações pessoais que investirá em aprendizagens futuras. Na sequência deste episódio, Rui só retoma o projeto de obtenção do 9^o ano de escolaridade nos primeiros anos da INO, quando se submete ao Processo de RVCC num CRVCC de natureza privada em 2003. Adquire finalmente o 9^o ano de escolaridade e não tece qualquer crítica ao modelo de formação com o qual se deparou, pelo contrário, sente que na altura, passar por tal modelo lhe permitiu enriquecer a sua vida profissional e ver valorizadas as experiências de trabalho concretizadas e as formações profissionais frequentadas. Mais tarde, em 2008, inscreve-se noutra CNO de natureza pública para, através da mesma modalidade, alcançar o 12^o ano.

A trajetória profissional de Cristina foi traçada na área da indústria têxtil. Houve um momento em que considerou uma proposta para ser educadora de infância e em determinadas circunstâncias arrepende-se de não ter arriscado, mas também reconhece as mais-valias do rumo que modelou na área têxtil. Na sequência das suas funções de chefia associadas ao controle de produção e ao escritório, em trabalho por conta de outrem, e dos estímulos que recebeu por um especialista da área, decide lançar-se por conta própria com uma colega e,

assim, expande-se na área da transformação têxtil, exercendo diversas funções, na área profissional da indústria têxtil⁹⁶. Esta experiência põe as suas competências de gestão, técnicas, comunicativas, criativas e sociais em permanente construção. Sente que este projeto profissional permitiu-lhe adquirir um conjunto de saberes que a valorizaram profissionalmente, algo que seria inalcançável se não tivesse ousado o emprego por conta própria, como refere a própria,

“íamos a Paris, íamos aos fabricantes, para trazeremos os modelos para produzirmos os modelos aqui, depois de estarem produzidos íamos às lojas e colocávamos os nossos próprios modelos, e nós é que tratávamos disso tudo ..., tínhamos vendedores, no fundo, isso também, parece que não, mas também ensina muito mais do que estar a trabalhar dentro de uma fábrica, eu digo, o pouco tempo que trabalhei dentro de uma empresa, têxtil, eu fiquei saturada, completamente saturada.”

Em contrapartida, este projeto profissional não lhe deu espaço nem tempo para frequentar formações profissionais, participar em iniciativas sociocomunitárias nem para repensar a Escola. Sentindo que precisava de um domínio mais eficiente da língua inglesa, inscreveu-se num instituto de línguas com esse objetivo e ao fim de algumas sessões, quando sentiu já ter apreendido o necessário, desistiu da formação, que lhe poderia ter facultado um curso de formação especializado em língua inglesa.

Mais tarde, Cristina e a colega decidem abandonar o projeto que expandiram perante os indícios de crise económica que já se faziam sentir há algum tempo. Decidiram fazê-lo atempadamente, de forma a não ficarem penalizadas. Surgiu então o convite para trabalhar num cargo administrativo numa fábrica têxtil, desafio que aceitou por receio da inércia, contudo, abandonou esse cargo por não concordar com a política de gestão da referida fábrica. Atualmente encontra-se sem atividade profissional. Ocasionalmente ajuda a colega na nova atividade que esta iniciou.

Cristina revela uma trajetória profissional que se desenvolveu num período económico de relativa estabilidade, coincidente com os primeiros anos de integração de Portugal na Comunidade Europeia, que ela soube aproveitar e assim alcançar uma determinada estabilidade profissional. Esta trajetória permitiu-lhe ainda desenvolver aprendizagens de carácter não formal e informal, pelo que não viveu durante esse período nenhuma tensão quanto à relação entre

⁹⁶ A diversidade de temas e de abordagens em torno da “sociologia das profissões” de acordo com (Rodrigues, 1997) é de tal ordem que transportar-nos-ia para uma discussão que não pretendemos aqui desenvolver, no entanto, salvaguardamos que há uma tendência, por parte de investigadores, em se definir uma sociologia das profissões ao nível da Europa. Em Portugal, o Instituto de Emprego e Formação Profissional é responsável pela Classificação Nacional das Profissões que constitui uma resposta à crescente procura por parte das diferentes entidades públicas e privadas, no sentido de resolverem problemas de natureza diversificada, nomeadamente os de natureza laboral. A última atualização foi em 1994 e contempla cerca de 1.700 profissões e o enfoque conceptual adotado teve como resultado uma estrutura hierárquica piramidal formada por nove Grandes Grupos ao nível de agregação mais elevada, sub divididos sucessivamente por Sub Grandes Grupos, Sub Grupos e Grupos Base. Para mais informações consultar: <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>

formação, qualificação e emprego. Tendo em conta a situação de desocupação profissional em que se encontrava no momento da entrevista poderíamos arriscar que a sua biografia se pauta por uma certa descontinuidade, no entanto, é de ressaltar que a personalidade identitária que Cristina demonstrou é bastante peculiar ou mesmo flexível, pelo que ela entendia este momento de afastamento do mundo do trabalho, como a oportunidade para se dedicar à família e a outros projetos, entre eles, surgiu a possibilidade de retomar a conclusão do 12º e depois ingressar em Direito, no ES. Por um lado, Brown (2003) sugere que a mobilização para a educação e a formação só se considera quando as garantias de segurança económica e de satisfação das necessidades e condições básicas de vida estão asseguradas. Por outro lado, Pais (2005:18) consente que por vezes “a vida parece estar enrascada num conjunto de forças do destino ou do acaso” o que implica uma reação à aleatoriedade da vida, sendo aquela diferenciada, nuns pode reverter-se numa aceitação pragmática (as dificuldades são enfrentadas no dia a dia), noutros num pessimismo cínico (afasta-se todo o tipo de angústia através da indiferença perante essas mesmas dificuldades). Deprendemos pelo relato de Cristina que ela vivia um momento de certa aleatoriedade, desafiando o acaso,

“mas eu sou muito persistente e muito teimosa, e eu neste momento não estou a trabalhar, mas foi mais ..., tinha um emprego que eu não gostava muito, então, desisti e estou aqui, ajudo a minha amiga, estou com ela, ajudo-a a aqui, e é uma coisa que não desgosto de fazer, mas não quer dizer que eu pense que isto vai ser para a vida eterna, não é, e nunca se sabe, se depois com este curso conseguirei algo mais no futuro”.

6.1.3. O tempo da resignificação do passado

A convivência com o Processo RVCC na (re)definição identitária dos sujeitos entrevistados

Rui apresenta-se no CNO para obter o 12º ano de escolaridade com a mesma determinação que dedicou a demais projetos ao longo da sua vida. Perante as duas modalidades propostas pelo CNO para a obtenção desse grau de escolaridade, o curso EFA e o Processo de RVCC, Rui já sabia de antemão o que mais lhe convinha, tal como afirma na entrevista,

“Falámos nisso, mas eu..., parece que seria mais demorado e era à noite, diariamente, e eu sou sincero, eu não digo que não seja bom, e com certeza até pode ser até melhor que este curso; em termos das pessoas com experiência, muito honestamente eu senti-me que tinha de facto capacidade e potencialidades para chegar ali e dizer: olhem, vejam lá a minha vida, a minha experiência, façam os testes que entendam fazer, verifiquem, eu acho que estou nestas condições”.

Depreendemos que esta intenção advém do seu contacto anterior com o mesmo modelo para a obtenção do 9º ano de escolaridade, mas advém também de um processo de consciencialização sobre os conhecimentos próprios e uma atitude de compreensão dos seus contextos de referência.

Na sequência desta atitude, em relação à modalidade e aos aspetos metodológicos, Rui elogia o modelo de reconhecimento de competências construídas ao longo da vida e as reflexões associadas, nomeadamente as resultantes da Área de Competência-Chave *cidadania e profissionalidade*. Esta sua posição mais reflexiva poderá também ser justificada pelo fato de já estar a frequentar um curso de Licenciatura e sentir a necessidade de expor os constrangimentos e superação de obstáculos dessa experiência, por outro lado, entendemos que a sua determinação levou-o a não questionar o modelo mas a apropriar-se do mesmo, “quando nós aceitamos o ingresso já sabemos as regras do jogo, eu nessas coisas procuro..., eu nem aceito nem gosto que as pessoas critiquem, a regra é aquela”. No entanto, há aspetos sobre os quais deixa reflexões,

“havia outros que possivelmente teriam mais dificuldades,... possivelmente na elaboração de trabalho, pode ser que as pessoas não estejam tão desenvolvidas nos conhecimentos, naquilo que de fato têm de demonstrar para serem certificados com o 12º ano, ou têm que evoluir mais ou ter mais formação para atingirem aquele patamar e obterem a certificação (...) uma pessoa que vá a um CNO privado, penso que será essa a expressão correta, e vá a um CNO da escola, sente que as dificuldades são muito maiores, possivelmente assim deve ser, mais exigência e por aí fora, e os outros facilitam muito mais, e possivelmente as pessoas pensam que para chegar e fazer uma certificação destas de 12º ano e uma validação das suas competências ao longo da vida, que é chegar lá e dizem meia dúzia de coisas..., E é aí, eu crítico isso, porque validar só por validar para uma pessoa ter..., eu acho que isso até é negativo porque a pessoa tem um título, mas isso não lhe dá mais nada, chega e diz ‘olha tenho isto’ mas aquilo não é nenhuma mais-valia para a sua vida pessoal ou profissional, ... uma grande universidade se é exigente, se tem excelentes professores, se dá excelentes alunos com excelentes resultados, essas pessoas no mundo laboral, no mercado de trabalho tem muitas possibilidades do que uma pessoa que faça um curso numa universidade qualquer, sei lá, independente, ou outra qualquer, que há muitas delas que funcionam como atividade mercantilista, quer outra coisa e que o valor das pessoas é zero...,”

Portanto, do ponto de vista de Rui, quer o perfil dos sujeitos submetidos ao Processo RVCC, quer a dicotomia entre CNO privado e público, são questões a serem repensadas. Das diferenças que o *modelo regular de ensino* e o *modelo de reconhecimento de aprendizagens experienciais* podem suscitar, Rui reconhece que apenas no momento em que se preparou para as provas de Português e de História inerentes à modalidade maiores de 23 (M23) sentiu determinados constrangimentos; no entanto, superou esses constrangimentos, quer por sua iniciativa, quer pelas oportunidades institucionais disponibilizadas, como o próprio relata,

“Estudei por mim próprio, aprendi, vi as matérias, aprendi com as orientações da professora [X] lá na escola, aprendi, ... deu-nos muitas aulinhas de português, gostei imenso, de contextualização,... fizeram um trabalho notável, com textos, com apoios, criar aquelas perspetivas das frases, fizemos alguns textos e ela corrigiu, fizemos autocrítica, saber onde estavam os erros e não estavam, qual era a melhor forma, deu-nos ali,... uns enquadramentos, em termos de verbos, em termos de uma série de coisas, aperfeiçoei algumas coisas que para mim foram muito úteis também..., fiz a prova, foi engraçado, estudei, tentei melhorar os meus conhecimentos com uma série de textos de português, história, ... fiz a prova de Português e de História.”

Ao contrário de Rui, para Cristina a decisão de se apresentar num CNO não foi tão determinada. Contribuíram para essa decisão, a expansão e difusão da INO, na medida em que despertou nela a vontade de terminar um projeto inacabado, o da sua formação escolar, contudo, o derradeiro passo para a inscrição só foi conseguido por influência de um colega, “ouvi falar nas Novas Oportunidades, e comecei a pensar no assunto, faço, não faço, resolvi inscrever-me, até porque houve alguém que me desafiou”; ela considera a circunstância curiosa porque ela terminou o seu percurso de formação e o colega que a motivou à data da entrevista ainda não o tinha concluído.

A sua passagem pela modalidade Processo de RVCC foi considerada por Cristina como a melhor forma para concluir o nível secundário e não se recorda de lhe proporem outra modalidade para a conclusão do 12º ano. Em jeito de crítica, anota que no Centro em que se inscreveu, independentemente do perfil adequado ou não, “Toda a gente ia para o Processo,... eles viam tudo igual, era assim tudo igual”. Cristina considera que se tivesse de concluir o 12º ano de escolaridade através de outra modalidade talvez ainda não o tivesse obtido, “porque se fosse fazer o 12º ano pelas vias normais, provavelmente eu não ia, provavelmente não ia, o ter que voltar à escola, ter que voltar a estudar Português, Francês, ... provavelmente não ia”. Acrescenta ainda que foi uma forma de se valorizar pessoal e profissionalmente; mas, por outro lado, considera que não há aprendizagens efetivas através deste modelo, e desvaloriza os procedimentos inerentes ao modelo ao afirmar,

“Sim, eu tenho quase a certeza que muitos dos que terminaram, continuaram a falar português e mal, [risos], é a realidade, ... sei de pessoas que acabaram com muitas dificuldades e tenho quase a certeza que aprenderam umas coisita ou outra, ... não tinham consciência daquilo que estavam a fazer”.

Para ela, há apenas um despertar de consciência para determinados assuntos, sobretudo relacionados com cidadania. Cristina deixa escapar ao longo da entrevista o seu ceticismo sobre a legitimidade da obtenção do seu 12º ano de escolaridade, sobretudo aquando da decisão em

candidatar-se ao ES, “mas eu não estou preparada, já não estudo há imensos anos, e não é através das Novas Oportunidades que eu tenho fundamento, porque eu ..., uma pessoa não estuda, não é, agente fala da nossa vida, etc., mas Português, História, isso não existe”. Esta atitude da Cristina demonstra as tensões e contradições que sentia em relação ao *modelo regular de ensino* e o *modelo de reconhecimento de aprendizagens experienciais*.

O maior desafio foi a aprendizagem das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), domínio de aprendizagem com carácter obrigatório no âmbito do Processo de RVCC; contudo, reconhece que superou as suas dificuldades e que ao longo do Processo de RVCC as TIC tornaram-se indispensáveis para a consolidação do seu Portefólio,

“eu dizia sempre, computadores, eu não ligo nenhuma a isso, não ligava..., não passava assim muito cartão àquilo, que até dizia à minha amiga, há pessoas que são obcecadas pelo computador..., e eu não ligava nada aquilo, mas agora com as Novas Oportunidades eu fui obrigada, não é, mas no fundo eu aprendi sozinha, e a dizer agora sento-me no computador e faço tudo”.

Para superar os impactos metodológicos associados ao Processo RVCC procurou definir estratégias. Não encontrou obstáculos significativos em relação à interiorização do esquema autobiográfico/história de vida, nem na associação e articulação dos temas do referencial; o que foi mais difícil superar foi a falta de *feedback* por parte da equipa pedagógica, provocando esta ausência de comunicação uma forte vontade de abandonar o Processo. A situação agravou-se quando após um longo período de espera a integraram num grupo que reiniciava o Processo. Não se identificou com o grupo e ameaçou desistir se não lhe proporcionassem um acompanhamento diferenciado. Moldando-se a uma nova orientação, não apreciava a dinâmica entre a reflexão exigida e a reflexão corrigida, ou seja, sentia que havia um hiato entre o que era solicitado e as correções posteriormente aplicadas, exigindo estas uma nova reformulação da reflexão. Para Cristina o tempo é o grande constrangimento do Processo RVCC: o tempo que demorou a ser devidamente integrada e orientada, o tempo que despendia a realizar as reflexões, prejudicando a família e a sua dedicação a outras tarefas, e o tempo que a equipa técnico-pedagógica despendia nas correções e no retorno de *feedback*. Ainda aliado ao processo metodológico e ao papel dos recursos humanos afetos a este modelo, Cristina alega que quando procurava respostas, sempre as encontrava, nem que para isso, insistisse na mesma questão vezes sem conta, ou tivesse que ligar a alguém.

Portanto, para os sujeitos considerados para este percurso de conversão, houve diferenças significativas quanto à forma como conviveram, apreenderam e experimentaram o

Processo de RVCC. De qualquer forma, a passagem pelo Processo RVCC representou para os dois uma revalorização das suas identidades, que potenciou a construção de outros projetos, entre eles, a candidatura ao ES e uma nova transição nas suas vidas.

O acesso ao Ensino Superior

Para Rui, a decisão de candidatura ao ES foi tomada antes da conclusão do Processo de RVCC de nível secundário, “fiz a inscrição para admissão em fevereiro, o 12º terminou em julho de 2009”. Informado sobre a modalidade M23 e dos respetivos prazos de candidatura, arrisca o que sempre ambicionou,

“não há dúvida que uma Licenciatura, uma pessoa que tenha uma Licenciatura adquire muitos mais conhecimentos, de facto, uma pessoa que está num patamar profissional fica com outras capacidades, outra preparação, outra visão das coisas, enriquece muito mais, sob o ponto de vista intelectual”

Se não superasse o ingresso tentaria o Acesso Regular ao ES, estava assim estabelecida essa decisão, independentemente dos constrangimentos que pudessem surgir. Escolheu a Universidade que lhe permitiria usufruir de uma certa flexibilidade e gestão de tempo, pelo sistema de ensino que promove, contudo, Rui afirma que “para mim o curso de que eu gostava era Direito, muito honestamente gostava de Direito, este curso é um curso que dentro dos que a [Universidade] tinha disponíveis, achei que era o curso que eu mais gostava e que mais se adaptava a mim, e possivelmente à minha atividade profissional”. Não obstante, faz “a prova de admissão de mais de 23, tive de fazer a prova de Português e de História” e ingressa no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, inserido na área de Direito, Ciências Sociais e Serviços⁹⁷, e sente que finalmente foi recompensado,

“uma pessoa que tenha uma Licenciatura tem outras potencialidades, eu lido com muita gente, já..., lidei com muitos licenciados..., e estas pessoas têm de fato outra capacidade, e integram-se muito melhor no serviço, nas novas tecnologias porque de fato já têm outro nível intelectual que também os ajuda e facilita no trabalho, no estudo e investigação para desenvolverem mais e melhor o trabalho”

Ainda mais satisfeito ficou com uma resolução da Universidade, “eu pedi a acreditação, e a [Universidade] deu-me equivalência a 12 ECTS, ou seja, equivale a 2 disciplinas..., tenho os documentos, para mim foi uma coisa muito boa, equivale quase a 500 horas em termos de

⁹⁷ De acordo com a classificação disponibilizada no sítio *online* do Acesso ao ES, através do seguinte link: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>.

ECTS”. Precisamente, Rui foi o único candidato ao ES, entre os sujeitos entrevistados no âmbito desta investigação, que viu as suas “competências da vida prática, da nossa atividade, ...” reconhecidas e acreditadas e que lhe permitiram consolidar determinadas equivalências. Para o efeito teve de entregar “os currículos e tive de entregar os certificados todos dos cursos, tudo teve ser autenticado,... e portanto deram-me essas equivalências,... foram 12”.

Como já assinalamos, para a realização das provas, Rui organizou-se, munuiu-se dos materiais necessários e solicitou apoio numa instituição escolar (que só foi possível porque essa instituição era promotora do CNO que frequentava); esta atitude deveu-se ao fato de a Universidade privada à qual se candidatou apenas ter disponibilizado modelos padronizados de potenciais exames e nada mais; sabe que a sede da mesma Universidade na capital do país promove outro acompanhamento e preparação dos candidatos e lamenta que esse apoio não seja descentralizado, contudo, justifica a ação da Universidade em virtude da sua filosofia: o ensino à distância através da plataforma *e-learning*. Aponta algumas lacunas ao sistema *e-learning*, contudo, procura que as essas falhas sejam ultrapassadas por sua iniciativa ou fazendo chegar aos professores da própria Universidade algumas das suas observações.

Em relação às dificuldades sentidas durante o curso de Licenciatura, até ao momento da entrevista, Rui entende que a Universidade deveria de pensar um modelo mais apropriado às necessidades e características do público, por outras palavras, se um determinado candidato se apresenta com uma formação, escolaridade e currículo diferente da generalidade, a Universidade deveria integrá-lo e orientá-lo também de forma diferente,

“essas pessoas que chegam com esse percurso escolar, [a Universidade deveria] dizer ‘a estes alunos vamos dar aqui uma preparação, umas luzes, umas orientações sobre o estudo, sobre isto, sobre aquilo, sobre as matérias, ... cada professor na sua área’ para de fato uma pessoa..., não é que uma pessoa não consiga, eu consigo”

Não obstante, Rui considera que tem conseguido suprimir as adversidades graças ao seu esforço e à sua atitude autodidata.

Podemos depreender que o conflito criado entre os esquemas herdados e os esquemas construídos em relação à escola se esbateu quando Rui ingressou no ES. As condições sociais do quadro familiar traduziram-se num polo de contradições, por um lado, transmitiram-lhe uma valorização positiva sobre a Escola, sobretudo pela ação do seu pai que tinha frequentado o Liceu, por outro lado, tendo presente a conjuntura político-económica nessa época, que se refletia nas condições existências da sua família, optou pelo ingresso no mundo do trabalho. No

entanto, esta herança transformou os seus valores e o seu modo de entender a educação e a formação, pelo que a foi reconstruindo, transportando-a para a sua vida profissional, e nesse sentido assume uma atitude de valorização da formação e da obtenção de certificação. Entendemos que ingressar no ES foi a premissa para equilibrar essa tensão, contribuindo para um reposicionamento dos valores outrora herdados.

Em termos futuros, Rui reconhece que esta formação provavelmente não contribuirá significativamente na evolução da sua carreira profissional, pois já se encontra numa posição estabilizada e em fim de carreira. Contudo, a frequência do curso de Licenciatura era um dos maiores desafios que queria alcançar, e, finalmente conseguiu concretizá-lo, independentemente das mais-valias que tal curso lhe possa proporcionar. Pretende manter a sua atitude cívica, animando os seus pares para a importância da formação ao longo da vida e incentivando-os a adquirem formação académica e profissional e, por outro lado, tem em mente alguns projetos de cariz social e comunitário que a curto prazo pretende implementar. Será uma forma de manter e perpetuar as características que definem sua identidade.

Tal como para o Rui, para Cristina consolidar o ingresso no ES representaria uma revalorização social, embora disfarçada no seu discurso durante a entrevista, mas exposta pelo encadeamento dos acontecimentos narrativos que constituem a sua trajetória biográfica. No entanto, as circunstâncias da decisão de ingresso tiveram outros contornos, assim como o respetivo acesso ao ES.

A decisão de ingresso foi assim tomada, de acordo com Cristina, através da ponderação de vários fatores: o estímulo familiar e a influência da respetiva família e o incentivo dos formadores no âmbito do Processo RVCC,

“durante o Processo, os formadores incentivaram-me, a parte que eles gostaram mais, foi a parte de CLC, gostavam da forma como eu me exprimia, como eu escrevia, não dou erros, enfim, uma série de coisas que eles notaram e que eu aí estava muito mais à vontade, e eles é que começaram ..., fiquei assim um bocado..., sei lá, não perco nada, e depois as minhas sobrinhas começaram, vai, ora vou, vou para lá fazer um pouco de cenas, mas vai, olha, não custa nada e se tu não conseguires, para o ano tentas novamente, já tens mais tempo para te prepares, porque eu trouxe as provas de M23 que me deram ..., e eram muito mais fácil, não tem comparação possível, ... é muito acessível,... é aquela gramática básica que eu meu filho está a dar na escola, que eu às vezes até o acompanhava, uma coisa assim muito simples, ... isso é que era bom, mas já não fui a tempo, e elas, deixe lá, para o ano tenta, mas eu estava tão entusiasmada e disse assim, não, eu acho que não vou deixar para amanhã aquilo que eu posso fazer hoje, vou tentar, olhe tentei e consegui”.

Dirige-se a um Instituto Politécnico localizado na sua área de residência, contudo, é confrontada com a impossibilidade de candidatura através de M23 porque

“quando procurei informações disseram-me que já não ia a tempo, então, para aguardar para o ano seguinte, mas eu estava tão entusiasmada, e digo assim, eu se paro agora, depois não continuo, assim é melhor aproveitar este embalo e, então, começaram-me a dizer ‘vai fazer a prova de Português B e tenta’”

Decide, então, inscrever-se para o Exame de Português de forma a concorrer ao ES através do Acesso Regular, contudo, duvidada das suas competências para a realização da respetiva prova porque “com o Processo, para quem quiser concorrer ao nível dos alunos do 12º ano, é um bocadinho mais difícil” e porque sentia que lhe faltava “alguma bagagem, mas eu, prontos, como sou assim um bocadinho teimosa, digo assim, prontos, vou-me por a estudar, tenho 15 dias, nem isso, vou fazer a prova B”.

Novos constrangimentos foram surgindo ao longo deste último processo de candidatura. Em relação à modalidade de acesso, o primeiro constrangimento surgiu aquando do momento de inscrição no exame, pois o prazo, mais uma vez, já tinha expirado,

“pedi autorização ao conselho diretivo da Escola Secundária, e eles ainda me deixaram, arranjaram-me sala, poderia eventualmente não haver sala, mas como arranjaram uma sala, a diretora do conselho diretivo, viu-me assim tão entusiasmada e arranjou-me uma sala, paguei uma multa, uma coisa mesmo pouco significativa, e fui fazer a prova B de Português, tive 12”,

o que no seu entender foi um resultado muito bom, atendendo às circunstâncias. A maior dificuldade sentiu-a na parte gramatical, “a gramática essencialmente, a parte da gramática já mudou, eu fiz o 10º ano, mas eu tenho 45, deveria ter na altura, sei lá, 17 anos provavelmente, imagine já ao tempo que vai e nunca mais estudei”, mas sente que os seus bons hábitos de leitura a ajudaram nas restantes partes da prova,

“como eu leio muito,... saiu foi Fernando Pessoa, os heterónimos, e eu então aí fiquei assim um bocadinho aquém, mas respondi a algumas perguntas dentro daquilo que eu me lembrava, do pouco que eu estudei, porque eu só estudei resumos, e saiu Miguel Torga, aí é que foi uma boa interpretação, e aí consegui, acho que aí também foi aonde eu me safei, muito honestamente, penso que foi aí, e depois o resumo, era sobre a Liberdade, e também acho que aí consegui, eram duzentas e poucas palavras; quando fui ver a nota não acreditava, depois nem pedi revisão nem nada, eu estava confiante que se tive aquela nota é porque realmente não merecia mais porque eu não estudei para ter mais, aliás, eu estava convencida que até ia ter menos, não é, ...uma pessoa também sabe as nossas capacidades, porque é assim, eu já não estudei nesses anos, não é o que eu aprendi nas Novas Oportunidades que me ia dar tudo aquilo que eu precisava para fazer aquela prova”.

Um segundo constrangimento surgiu após a publicação dos resultados da primeira fase, tinha sido colocada em Leiria, em horário pós-laboral; logo se questionou sobre como conciliar a vida familiar e a vida académica tendo em conta a distância. Resolve concorrer à segunda fase e repete-se Leiria. Abandonando qualquer expectativa, sobretudo porque não tinha conseguido ficar dentro das margens regionais que tinha definido, informam-na que pode concorrer à terceira fase. Não sendo conhecedora desta possibilidade recolhe informações junto de um Instituto Politécnico e concorre mais uma vez. Desta vez, consegue o Curso de Licenciatura em Solicitadoria, em horário pós-laboral, numa zona relativamente próxima da sua área de residência, “aí já arrisquei, porque é muito mais perto, ainda é uma hora de caminho, mas de qualquer forma já é mais fácil, tenho ali a A11, não vai ficar tão dispendioso, porque eu pus-me a pensar, ir para Leiria, propinas, portagens, gasóleo, quer dizer”.

Após analisar os prós e contras, Cristina decide frequentar o curso, com o objetivo de pedir transferência no próximo ano letivo. Inscreve-se apenas em determinadas disciplinas a conselho da secretaria, “na secretaria, elas aconselharam-me a fazer só parcial, elas disseram já vem na terceira fase, isto já está muito adiantado, como já não estudo há muito tempo, para se integrar vai ser um bocado complicado, ...”, contudo, seleciona as que se identificam com o mesmo curso que tem em vista pedir transferência, “mas também o meu objetivo era transferir-me aqui para [outra Instituição Universitária] porque é muito mais fácil para mim, é muito longe, eu nunca conseguia ir lá às aulas todos os dias, porque ficava muito dispendioso”. Aquando da entrevista estava a frequentar o 1º ano e ainda mantinha a intenção de solicitar essa transferência. Contudo, após comunicação recebida via *e-mail*, Cristina confirmou que continuará o curso de licenciatura na Instituição Universitária inicial.

Apesar dos seus receios, sobretudo pela idade que tem, Cristina considera que se integrou espontaneamente no ambiente académico, sente que a sua facilidade em comunicar também contribuiu,

“foi mais inicialmente, aquele impacto na escola, ... relativamente grande, comparado com a escola quando andava a estudar, como é óbvio, mas o relacionamento com as pessoas é uma coisa que não me traz dificuldades, para muitas pessoas essa parte até é a mais difícil, mas não, gostei do relacionamento, existem estilos de pessoas, mais velhas que eu ou até mais novas, pessoas que até podiam ser meus filhos, mas há um bom relacionamento, não há aquela discriminação”.

Reconhece competências técnicas e científicas nos professores, proximidade e transmissão de confiança para a obtenção de bons resultados. Considera que o curso tem uma carga horária e

de conteúdos abusiva, o que considera ser uma consequência da adaptação do curso à proposta de Bolonha. Serve-se dos vários recursos da instituição, nomeadamente da Biblioteca. Na mesma linha de pensamento proposta por Rui, Cristina entende que se poderia melhorar a interação com a instituição se a mesma adaptasse metodologias pedagógicas diferenciadas aos estudantes que frequentam os cursos em horário pós-laboral, pois é um público com um perfil e estatuto diferente dos estudantes que frequentam o ensino diurno.

Cristina não tenciona no futuro trabalhar nesta área, serve-se da sua idade para afastar este cenário, contudo, obter conhecimento é o que mais a anima neste momento, até porque entende que “as pessoas nunca devem olhar para a idade para aprender, há aquelas que têm..., estão mais motivadas e as que estão menos motivadas, ... acho que aprender ao longo da vida é importante”. Hipoteticamente considera um cenário em que poderá futuramente trabalhar com as sobrinhas nessa área.

Principais inferências

Tanto Rui como Cristina iniciaram um trajeto biográfico que, à partida, pela ação das instâncias modeladoras tradicionais, a família e a escola, estariam confrontados com um destino social prescrito que não lhes permitiria ir mais longe, sobretudo porque não usufruíram de um percurso de escolaridade que lhes possibilitasse a obtenção de títulos escolares mais elevados. No entanto, numa atitude clara de valorização das experiências que condicionaram esse percurso, decidiram contrariar essa condição social. Ambos reconhecem que as aprendizagens não-formais e informais adquiridas ao longo das suas vidas, nomeadamente na área profissional, são um alicerce, a base que os define perante si mesmos e perante os outros. Neste sentido, perante as adversidades inerentes à vida profissional e social no contexto da sociedade portuguesa e pela ação de novos agentes de sociabilização, de igual forma, acionados pelo efeito de uma sociedade global, decidem ultrapassar determinados constrangimentos e desafiar as oportunidades, conseguindo recuperar o 12º ano de escolaridade e superar o acesso ao ES. Entendemos que estas novas transições nas suas trajetórias biográficas sugerem a versatilidade inerente ao conceito de *habitus*, confirmando a proposta da formação de *habitus* híbridos, apresentada por Setton (2002; 2009).

Posto isto, consideramos que ambos os trajetos biográficos se situam numa lógica de continuidade biográfica com conversão social. Para Rui ingressar no ES representa a legitimação das suas competências e aprendizagens, desenvolvidas no contexto socioprofissional e

enriquecidas pela frequência de formações profissionais; ainda que determinadas circunstâncias não permitissem a retoma de estudos noutros momentos da sua trajetória de vida, nessa época uma ascensão profissional seria a sua intenção, a sua atitude determinante face à obtenção de um reconhecimento legítimo levou-o a superar as contrariedades biográficas que se depararam na sua trajetória e assim obter o devido reconhecimento social. Para Cristina ingressar no ES representa de igual forma a legitimação das competências e aprendizagens, desenvolvidas sobretudo no contexto socioprofissional; apesar da ideia de retomar os estudos ganhar forma num período em que Cristina se encontrava numa situação de incerteza profissional, superar o 12º ano e o acesso ao ES aparecem na sua trajetória sob a forma de aspiração de um certo reconhecimento social e não de revalorização ou de reconstrução socioprofissional. Nas duas trajetórias biográficas e ainda numa linha de compreensão quanto ao prolongamento dos seus percursos de educação e formação e de procura crescente de certificação profissional e escolar, entendemos que se inserem numa lógica de “*inquisitive learning*” em que o interesse genuíno pelo conhecimento e pela aprendizagem em si mesmos se sobrepõem ao predomínio de fins utilitaristas ou credencialista (Brown, 2003:160).

6.2. Percursos de Conversão B

Para este percurso identificamos outros dois relatos biográficos que correspondiam igualmente ao modelo de continuidade biográfica, mas cujas mudanças e transformações, pela sua natureza, se configuraram numa conversão ascendente de nível socioprofissional. Mais uma vez assinalamos que as particularidades e singularidades de cada relato biográfico definem a sua originalidade, pelo que não expomos dois percursos homogêneos, mas registamos as dinâmicas comparáveis das suas trajetórias de vida, presentes especialmente nos momentos de transição.

Apresentamos os dois sujeitos entrevistados que configuram este percurso: i) o Nuno proveniente da sub-região Minho-Lima, no momento da entrevista tinha 30 anos de idade, casado – a esposa possui uma Licenciatura em Educação Social e trabalha nos serviços da Segurança Social em Ponte de Lima – e esperava ser pai pela primeira vez dentro de dois meses de uma menina; ii) o Manuel proveniente da sub-região do Ave, no momento da entrevista tinha 50 anos de idade, casado, pela segunda vez, e pai de três filhas, duas do primeiro casamento, e uma do segundo casamento.

6.2.1. O tempo da trajetória passada

Em relação à família de origem, os sujeitos entrevistados apresentam diferenças. O Manuel nasceu numa família que embora social e profissionalmente se caracterizasse pelo trabalho não-qualificado, a profissão exercida pelos pais era estável, eram donos de uma mercearia numa pequena cidade; o pai possuía a 4ª classe e a mãe apenas dominava algumas competências mínimas de leitura, escrita e cálculo. O Nuno nasceu no seio de uma família mais promissora, em que ambos os pais possuíam o 6º ano de escolaridade, contudo, o falecimento prematuro do pai transformou a função social da família e a necessidade de acúmulo de capital económico sobrepôs-se à vontade de obtenção de capital cultural. Em comum, ambos os entrevistados tiveram a possibilidade pela ação da família de frequentar a Escola,

“a minha escola de referência, ... preparava as pessoas para o mercado de trabalho, agente ao fim do 9º ano já tinha uma especialização, que no meu caso era o curso de eletricidade, com o qual agente já poderia ir para um local de trabalho e desenvolver um trabalho de forma ótima, digamos, que se saía do curso com conhecimentos para, de uma forma à vontade, e com conhecimentos vastos para desenvolver um trabalho técnico” (Manuel).

“meu pai faleceu muito novo, deixou a minha mãe com 32 anos e 4 filhos, ... na altura era muito complicado, depois também tivemos o apoio dos meu avós maternos, o meu avó materno sempre nos apoiou muito, mas, ... e foi complicado para a minha mãe conseguir sustentar uma casa, ... era muito complicado, estudámos, no meu, ... estudava até onde pude, não pude ir mais porque o meu curso, a nível de música, era preciso investimento, algum investimento, e tudo, e ela não podia, prontos, ... tive uma bolsa na escola..., mesmo para roupa e tudo ..., e prontos, cheguei a um ponto em que já não podia mais” (Nuno).

Pela influência do avô materno, Nuno herda uma paixão pela música que pretende desenvolver e aperfeiçoar, tornando-se no seu maior objetivo ao definir os contornos do seu primeiro momento de transição para a vida ativa. Nesse sentido, concilia um projeto de vida que lhe permitiria mais tarde ingressar numa Academia de Música, mas teria de obter o 9º ano de escolaridade; não se deixa vencer e procura obtê-lo numa Escola Profissional, contudo, as vicissitudes inerentes à conciliação dos estudos com o mundo do trabalho impendem a conclusão do nível básico. Nuno adia assim a sua intenção de obtenção de qualificações escolares e profissionais na área da música, em contrapartida, mantém uma atitude proactiva no âmbito da formação profissional, inclusivamente noutras áreas profissionais.

Manuel, embora pela ação de outras dinâmicas, vê igualmente adiada a sua intenção de obtenção de mais qualificações escolares e profissionais. Depois do 9º ano e motivado pelas projeções de mercado na área da eletricidade, decidiu obter mais qualificação inscrevendo-se no

curso complementar dessa mesma área. No entanto, face a novas orientações do Ministério da Educação, o curso passou a ser lecionado apenas em horário pós-laboral e ele não soube gerir todo o tempo livre que tinha; em consequência, esboça-se os contornos de um comportamento desviante/de risco⁹⁸, que foi ativado mais tarde durante o seu primeiro casamento e que durou mais ou menos 10 anos. Do Curso Complementar de Eletrotécnica apenas concluiu o 10º ano e aos 19 anos ingressou no mundo laboral, firmando-se aqui uma tensão que ainda hoje o martiriza: não ter alcançado uma carreira profissional estabilizada e socialmente reconhecida por não ter concluído o seu percurso académico. Agravou esta tensão o modo como a Escola estava organizada à época e as possibilidades desiguais que a mesma oferecia, nas palavras de Manuel,

“alguns eram encaminhados para o ES, ainda num processo seletivo que acontecia na idade secundária que havia..., aquilo que eram os liceus e as escolas técnicas, na altura havia o pessoal do liceu que seria o pessoal que seguiria..., seria pessoa que estaria destinada a prosseguir os estudos, o pessoal das escolas secundárias ou técnicas, como o caso da ..., minha escola,... preparava as pessoas para o mercado de trabalho,... ao fim do 9º ano já tinha uma especialização,... com o qual agente já poderia ir para um local de trabalho e desenvolver um trabalho”.

Entendemos que em ambas as situações a instância escolar inscreveu-se naturalmente na vida dos entrevistados e ocupou um lugar central nas suas trajetórias, apresentando-se, num primeiro momento, como agente de mobilidade social. Contudo, ambas as trajetórias foram interrompidas face aos seus quadros de existência e às contrariedades institucionais, com contornos diferentes para cada um dos sujeitos entrevistados; para ambos essa ascensão social ficou suspensa.

O domínio da linguagem escrita também esteve presente ao longo da vida de ambos, pelos hábitos de leitura que foram adquirindo e enraizando. Efetivamente, o domínio da linguagem escrita, consolidado com hábitos de leitura regulares, de acordo com ambos os entrevistados, foram decisivos para desenvolver o Processo RVCC e, no caso do Manuel, para superar o acesso ao ES.

⁹⁸ Segundo Giddens (2000), o estudo do comportamento desviante é uma das áreas mais intrigantes e complexa da Sociologia, expondo que ninguém é tão normal quanto se gosta de pensar. Por outro lado, ajuda-nos a perceber que aquelas pessoas cujo comportamento pode parecer estranho ou incompreensível são seres racionais quando compreendemos a razão dos seus atos. Acrescenta ainda o autor que o âmbito do conceito de desvio é bastante vasto e que não se refere apenas ao comportamento do indivíduo, mas também às atividades dos grupos. De uma forma generalizada, o *desvio* pode ser definido como uma inconformidade em relação a determinado conjunto de normas aceite por um número significativo de pessoas de uma comunidade ou sociedade. No âmbito da Psicologia, a adolescência é uma fase do desenvolvimento do indivíduo na qual existe um risco acrescido de início de consumos e abusos de substâncias. Este período “conjuga a procura pelo estabelecimento da identidade e individualização, a procura de autonomia, e mudanças fisiológicas relevantes; a uma época de novas experiências sociais, na qual os amigos ganham supremacia face à família...”. A forma como o indivíduo vive estas novas experiências depende da sua identidade mas também do suporte social, podendo levar ao desenvolvimento de diversos comportamentos de riscos relevantes” (Rocha, 2011:11 – consultar em linha o seguinte documento: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/AO613.pdf>)

Posto isto, consideramos que o *habitus* inicial formado pelo Nuno e pelo Manuel não se sustentou apenas na incorporação das condições de vida social, tendo sido estas estruturantes na definição das suas identidades social e pessoal, mas também por uma atitude reflexiva, ou seja, pela interpretação das suas condições sociais, tendo os mesmo agido no mundo social. Inclusive esta atitude reflexiva motivou, numa primeira fase a obtenção do 12º, e depois o ingresso no ES. Como considera Giddens (1994:11) “Na luta com os problemas individuais, os indivíduos contribuem activamente para a reconstrução do universo de actividade social que os rodeia”. Nas palavras dos entrevistados,

“sempre quis e sempre ser mais alguém, uma pessoa hoje em dia sem formação não consegue e muitos falam ‘hoje há muita formação, muitos canudos’ como eles dizem, ‘mas não há emprego’, é o que eu digo, uma pessoa tendo uma formação superior arranja, e se tiver vontade, arranja sempre trabalho, isto às vezes é um bocado força de vontade e força de mudança, uma pessoa também tem de se sujeitar ao mercado, uma pessoa se não se sujeitar ao mercado também...” (Nuno).

“o currículo escolar é necessário para poder ..., de alguma forma..., porque eu ..., obviamente sou eu e outro e o resto é tudo licenciado, ... a condição mínima para ..., era o 12º ano que eu não tinha, eu tinha que chegar mesmo ao 12º ano, ...” (Manuel).

6.2.2. O tempo da transição projetada no futuro

Tanto para o Nuno como para o Manuel a transição da Escola para o mundo do trabalho refletiu-se nas tensões que medeiam a relação entre formação, qualificação e emprego e, por conseguinte, na definição das suas identidades profissionais.

A nível profissional, num primeiro momento de transição, Nuno tentou enveredar por uma carreira na área da música. Sentia-se preparado com as experiências e a formação que tinha adquirido para arriscar uma carreira na GNR integrando a banda ou a fanfarra, mas “não abriram vagas, na altura não abriram vagas para o exército para a banda nem para a fanfarra, nem para a GNR, tinha facilidades e não abriram vagas” e a necessidade de arranjar um trabalho imperava. Procurando definir um rumo para o seu percurso profissional, surge a possibilidade de frequentar formações relacionadas com tecnologia automóvel que o estimula a adquirir a Carta de Condução de automóveis pesados de mercadorias. Detentor da referida carta, aceita uma proposta de emprego para o cargo de motorista internacional e para dar apoio na construção civil em França. Mais tarde, nas vésperas do seu casamento, consegue um emprego em Portugal na área da construção civil e mantinha-se nesse emprego aquando da entrevista.

Mesmo com um trabalho aparentemente estável, Nuno não se rende às evidências e decide recuperar o que não conseguiu completar anteriormente, a obtenção de qualificação escolar. Podemos aferir que estas disposições em relação à importância da educação e da formação, para além de as ter herdado junto da família de origem (dinâmicas intergeracionais) e de as ter reestruturado ao longo da construção do seu percurso de vida, são confrontadas no dia a dia com a formação de nível superior da esposa e pela ação da família dela, “uma pessoa tem de ter força de vontade para lutar pelas coisas, mas é interessante, acho que tive a sorte de ter os sogros que tenho, de ter a esposa que tenho, e isso também, de certa forma..., basicamente também sou um filho do meu sogro e ele também sempre a incentivar”. Perante estas dinâmicas e mediante a expansão da INO, Nuno decide retomar o percurso de qualificação escolar que outrora tinha ficado suspenso, e apesar de não ter obtido o 9º ano de escolaridade, é inserido no Processo de RVCC para a obtenção do 12º ano. O Processo de RVCC envolve, na sua fase inicial, um balanço de competências que permite aferir o perfil do adulto, tendo o respetivo CNO considerado que as aprendizagens não formais e informais que o Nuno evidenciou através desse procedimento metodológico permitiam o desenvolvimento imediato de um Processo de RVCC de nível secundário. Após a conclusão do 12º Nuno concorre ao ES na expectativa de progredir numa carreira profissional na área em que trabalhava. Mais tarde exploraremos os contornos do acesso ao ES e da modalidade considerada, contudo, é de registar que o Nuno criou expectativas profissionais e após a devida especialização as oportunidades foram defraudadas. Informações trocadas com o entrevistado *à posteriori*, deram-nos conta que Nuno tinha sido demitido por razões de insolvência da empresa em que laborava. Portanto, Nuno vivia um novo momento de redefinição do seu processo de construção identitária, quer a nível profissional quer a nível pessoal e social. Já tinha sido confrontado com duas propostas de emprego, uma para trabalhar como administrativo numa Junta de Freguesia e uma outra para ser motorista de uma cadeia de distribuição de congelados aos supermercados, estava mais inclinado para a segunda proposta mas precisava de formação específica e receava não encontrar essa oferta formativa disponível atempadamente.

Quando confrontado com a possibilidade de retomar uma carreira na área da música, durante a entrevista Nuno entende que já não é o momento para tal. Pretende manter alguns hábitos e práticas de forma informal e prevê incutir na família, nomeadamente à filha, essa formação (e paixão). No entanto, no segundo momento de conversa informal, informou-nos que pretendia seguir formação nessa área e que iria tentar matricular-se, com o objetivo de poder vir

a integrar a equipa de uma Academia. Portanto, esta mudança de projeto de vida reflete as vicissitudes da vida numa “sociedade de risco” (Beck, 1992), sempre em confronto entre as escolhas pessoais, as determinantes sociais e as oportunidades institucionais (Casal, 2003). Por outro lado, Nuno afirma que continuará a manter uma atitude proactiva em relação à formação profissional, sente que a sociedade em que vivemos atualmente exige que sejamos permanentes aprendentes, “é sempre uma mais-valia, uma pessoa estando em formação está a aprender conhecimentos, não é só conhecimentos na área concreta,... interage com outras áreas, com a explicação de uma outra área qualquer”. A flexibilidade inerente à sua personalidade e à sua forma de aceitar e se mover no mundo social demonstra, numa comparação de senso comum, uma personalidade de combate, sempre à espera de poder ativar as suas armas e assim defender os seus projetos e de re(afirmar) a sua dignidade identitária.

No trajeto profissional que procurou traçar Manuel, num primeiro momento, procurou afastar a relação com a Escola. O Curso Geral de Eletricidade que obteve abriu-lhe portas em funções relacionadas com eletricidade e com telecomunicações. Deambulou entre o setor público e privado, mas foi no setor público que consolidou a sua carreira profissional como Exator⁹⁹ e, mais tarde, como Chefe de Estação em Estações de Correio dos CTT. O papel da formação profissional apenas se refletiu no seu percurso em situações de preparação para determinadas funções ou cargos, o que confirma que até há bem pouco tempo, no contexto da sociedade portuguesa, a formação profissional se dirigia aos empregados e não aos desempregados, ao contrário da “profecia” que sustentava “que o desemprego se combate com a formação profissional” (Pais, 2005:50). E, para adensar esta crítica, Manuel considera que tais formações apresentavam conteúdos intensos e a frequência não se resumia a dois ou três dias, como acontece com os novos profissionais que integram hoje os mesmos serviços, “fui fazer um estágio no Porto, 7/6 meses em sala, 1 mês de estágio prático,... formação exaustiva ..., hoje sou chefe de estação, recebo o pessoal que é contratado, hoje agente recebe-o de manhã e põe-no a trabalhar à tarde, está a ver a diferença”.

No momento da entrevista, Manuel vivia uma tensão profissional. Por um lado, consciente dos constrangimentos que abalavam a sua progressão na carreira profissional, “em

⁹⁹ Segundo Manuel, o Exator é responsável pela gestão financeira da Estação de Correios; nas suas palavras “Iniciei então novas funções, ligadas à gestão financeira, Exator. Era da minha responsabilidade, todo o controle de fundos, levantamentos e depósitos no banco, adiantamentos e entregas dos restantes empregados, controle de documentos e objetos à cobrança, organização interna, e toda a escrita contabilística da estação. Por ter havido reorganização nas carreiras profissionais, a figura do Exator, que até então era remunerada como uma chefia de nível 3, deixou de o ser, fruto das novas tecnologias, que nesse tempo, ainda que tardiamente também chegou à empresa CTT.”

termos de currículo ficava a perder, porque nas chefias apresentava-se muita gente com o secundário feito, inclusive licenciados e eu tinha de competir com essa gente” e vendo que a situação se “tornava-se mais difícil” vê surgir “a oportunidade de CNO, o RVCC, uma coisa que eu estava à espera há anos, eu sabia sempre que eu ia tirar um curso” e inicia o Processo de RVCC de nível secundário. Por outro lado, é aliciado para exercer um cargo de chefia numa estação perto da sua zona de residência, “convidaram-me para chefiar não por concurso mas por uma estratégia oficial de deslocação de pessoas, no sentido de oferecerem melhores resultados comerciais, pensava eu,...”, contudo, por motivos que Manuel entende serem de natureza política, retiraram-lhe essa proposta e ainda o colocaram numa estação mais afastada da sua área de residência. Esta contrariedade pôs em risco os contornos de consolidação de uma carreira profissional bem-sucedida e reconhecida socialmente, pelo que Manuel considera o pedido de exoneração de funções e desvaloriza a iniciativa que tomou no sentido obter o 12º ano de escolaridade. Perante esta confrontação entre uma situação manifestamente esperada e uma situação inesperada, Manuel encontra-se perante um caminho que não se esboçou na medida das suas expectativas, mas como afirma Pais (2005:23) “Faz parte do jogo (que é a vida). Apenas os mais hábeis conseguem, com sucesso e rapidez, atingir os seus objectivos – o que pressupõe que os adversários com quem jogam fiquem pelo caminho. Faz parte da vida (que também é jogo)” e, em última instância, o jogo pode acabar por dar oportunidades “para tentar sair da crise”, por exemplo, “através da delinquência” ou de outros caminhos desviantes. No caso, concreto de Manuel, atrevemo-nos a considerar que estas dinâmicas que envolviam a sua situação profissional atual abalaram-no intensamente porque coincidiram com outros momentos de transição da sua vida pessoal (e social) e de projeção futura: tinha deixado para trás um período de 10 anos ligado à toxicodependência, tinha casado pela segunda vez e tinha reativado a relação com as suas filhas, envolvendo-se na educação delas. Portanto, afirmar-se em termos profissionais representaria a superação de pontos de inflexão associados à sua vivência anterior e seria uma forma de preservar a sua identidade (dignidade) profissional. Entretanto define outras estratégias, como por exemplo, “mudei de freguesia, e comecei a participar mais,... entretanto tinha fundado, com outros, um centro comunitário na minha freguesia, para dar apoio a uma creche, apoio à 3ª idade, com apoio domiciliário, um projeto que estava a criar de raiz”. Mais tarde, já no fim da entrevista, afirmou que se resignaria e submeter-se-ia às condições da sua nova situação profissional.

6.2.3. O tempo da resignificação do passado

A convivência com o Processo RVCC na (re)definição identitária dos sujeitos entrevistados

Como já assinalámos, para Manuel a decisão de se inscrever num CNO teve por base motivos exclusivamente de natureza socioprofissional, pretendia o 12º ano de escolaridade para poder progredir profissionalmente. O Processo de RVCC configurou-se como a modalidade ideal, contudo, percecionando a rutura em relação ao modelo tradicional de escola e sentindo dificuldades em adaptar-se à metodologia proposta e por influência de alguns amigos, decide simultaneamente inscrever-se na modalidade M23 para ingressar no ES,

“quando apareceu a história do RVCC, simultaneamente criou-se uma movimentação de algumas pessoas,... entretanto tomei conhecimento que para ingressar no ES não era necessário o 12º ano completo, era preciso ter mais de 23 anos, preparar-se, candidatar-se e fazer, e fazer os exames respetivos conforme a área que quisesse, e tentar, surgiu tudo no mesmo ano, eu ainda quis na altura fazer, e falei com o diretor do CNO, fazer o RVCC juntamente com a Universidade, mas não dava, eu chegava tarde, eu estava mesmo motivado naquela altura, completamente, eu queria tudo”.

Efetivada a sua matrícula no ES regressa ao Processo RVCC porque sente a necessidade da obtenção do 12º ano de escolaridade para poder estabilizar a sua carreira profissional, “dei prioridade ao RVCC porque achava que era prioritário completar o 12º ano, depois o resto se não for agora vai depois, mas mesmo assim matriculei-me, paguei as propinas anuais, no sentido, eu julgo de assim manter a minha vaga, ...”.

No que diz respeito ao modelo subjacente ao Processo RVCC, Manuel entende ser o mais adequado para quem já está afastado há alguns anos de hábitos escolares; por um lado, permite um despertar de consciência em relação a determinados assuntos, sobretudo os relacionados com cidadania, por outro, a exploração da história de vida e a valorização de competências adquiridas com a vida são formas de valorização pessoal,

“agente não vem para o RVCC para aprender muita coisa, aliás não é esse o objetivo, o objetivo é que eles apreendam as nossas competências, adquiridas até então, no sentido de as valorizar e dar um reconhecimento, acho que o RVCC é isso, como o próprio nome indica, ...é um bocado por aí, e nesse ponto é ótimo, porque agente, há a *preguicite* estes anos todos, às vezes lê-se uma coisa ou outra, um artigo de jornal ou às vezes lê-se uns artigos mais técnicos, outros na nossa profissão no nosso desempenho profissional, é só isso, não nos pomos aí a falar sobre cidadania, sobre clima, agente nunca refletiu muito sobre isso, e não quer dizer que não tenha conhecimentos e não tenha opiniões próprias, simplesmente nunca refletiu e foi-nos dada, foi-me dada, a oportunidade de refletir sobre isso, de pensar as coisas, falar sobre elas e saber que afinal eu não estava assim tão parco em conhecimentos, porque até teria conhecimentos que obviamente dados e aprofundados seriam uma mais valia para a minha competitividade, para me atualizar em termos de aprendizagem, ...”.

No entanto, Manuel deixa escapar ao longo da entrevista o seu ceticismo sobre a legitimidade da obtenção do seu 12º ano de escolaridade, pois a determinado momento da entrevista desvaloriza as suas capacidades, “não é pelos conhecimentos que eu tenho, tenho o 12º ano feito no RVCC, se quiserem”. Por outro lado, em termos metodológicos, Manuel não aprofundou a forma como se apropriou e experienciou o desenvolvimento do Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA), mas pela abordagem integradora que expôs durante a entrevista depreendemos que se moldou aos instrumentos, dinâmicas e recursos que envolvem este modelo metodológico e pedagógico. Manuel, reconhece que o seu percurso de vida obedecia ao perfil,

“porque é que eu não aproveito isto para me valorizar a mim, se me valorizar a mim, aquilo vai ser conseguido com facilidade, está garantido, agora vou agarrar isto para mim,... para me despertar para a vida, para despertar as minha competências e para descobrir novas ou ir à procura de coisas novas”

No seu ponto de vista, a motivação é o motor chave de todo o desenvolvimento do Processo RVCC. Ele tinha essa motivação e a família também contribuiu para esse reforço. Acrescenta que quem vai apenas com o objetivo de obter a certificação, munindo-se de um trabalho pouco sério e sem autorreflexão, muito dificilmente a conseguirá.

Para Nuno, como já aferimos o Processo de RVCC configurou-se na modalidade através da qual obteve a certificação do 12º ano de escolaridade. Da sua passagem por este Processo, Nuno destaca a sua perseverança, determinação e o apoio prestado pela família e amigos.

Tal como Manuel, Nuno não aprofunda a forma como desenvolveu e experienciou a adaptação ao respetivo modelo. No caso de Nuno, e à semelhança de Rui, essa sua posição poderá ser justificada pelo fato de já estar a frequentar uma modalidade pós-secundária e sentir a necessidade de expor os constrangimentos e superação de obstáculos dessa última experiência, e ainda a sua determinação que o levou a não questionar o modelo mas apropriar-se do mesmo. Apesar desta atitude, percebe-se ao longo da entrevista, que as diferenças inerentes ao *modelo regular de ensino* e o *modelo de reconhecimento de aprendizagens experienciais*, refletiram-se mais tarde, quando Nuno foi confrontado com as disciplinas científicas e tecnológicas do curso pós-secundário que estava a frequentar; Nuno compara-se com os colegas de curso e percebe que os que beneficiaram de um 12º ano de escolaridade

obtido através do Ensino Regular demonstravam, à partida, mais facilidades em apreender os conteúdos visados em disciplinas de carácter científico-tecnológico, mas até esse constrangimento ele sente que superou à custa da sua dedicação e autodisciplina,

“se calhar era necessário ter assim mais umas noções de matemática, assim umas noções de matemática, acho que não se perdia nada, acho que uma pessoa,... Por exemplo, eu na altura em que andava a fazer cálculos, eu já não me lembrava das lições de matemática, ... lá com os parêntesis e tudo, eu fazia lá uma confusão com os parêntesis, punha-me a fazer os resultados na máquina, aquilo nunca dava certo..., às vezes passava horas e tinha que dar certos resultados e aquilo não me dava..., às vezes entrava em desespero de causa, há pessoal que também perde aí um bocado de tempo e..., teve um bocado de explicações, eu também nunca tive..., tem lá alunos que tiveram explicação de matemática, eu nunca tive explicações de matemática, mas em geral tenho ..., têm se calhar mais vantagens do que eu porque fizeram o 12º, são tão fresquinhos a sair da escola, estão com a cabeça fresca, e uma pessoa ali, trabalha e tudo, chega ali e tira a mesma média,... é sinal que uma pessoa..., apesar de ter chegado ao 12º ou de fazer o 12º de forma diferente, não quer dizer que uma pessoa não tenha as mesmas competências ou as mesmas capacidades, de certa forma também é estimulante”.

Sistematizando a sua passagem pelo Processo RVCC, podemos depreender que Nuno não encontrou entraves significativos em relação à interiorização do esquema autobiográfico/história de vida, nem na associação e articulação dos temas do referencial e respetivas reflexões para a realização do seu Portfólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA). Inclusive, considera que esta prática metodológica e pedagógica permite o desenvolvimento de competências digitais e desperta nos aprendentes uma nova consciencialização e reflexão sobre temas circundantes da nossa vida em sociedade, para além de estimular para outros hábitos, tais como, um hábito mais regular de leitura e uma participação mais ativa noutras iniciativas e de formação ao longo da vida,

“uma pessoa aprender, aprende sempre. Se calhar, conteúdos assim, uma pessoa aprende um bocado, mesmo agora eu leio muito,... Por exemplo,... no caso de leitura eu lia,... era uma pessoa que já tinha os hábitos,... mas assim para quem não lê, isso depende muito das pessoas, acho que para quem não lê e tudo, obrigar, por exemplo, uma pessoa a fazer uma pesquisa, parece que não, mas está a fazer a pessoa ler, é uma maneira de a pessoa ter que ler e indiretamente, a pessoa pode não estar a pensar que está a aprender ou absorver matéria, e está a absorver matéria e se calhar está a despertá-la para ..., isto basicamente é meter as pessoas a estudar sem elas se aperceberem,... sem elas darem conta que estão a estudar,... a assimilar conhecimentos, ... hoje em dia na sociedade em que estamos,... temos de estar atentos,... dantes era a fase papel, agora é a fase digital, ... o RVCC, ... acho que é o primeiro passo, uma pessoa ali pisa e descobre-se,... e fica empolgada, tenho falado com colegas daqui (do CNO) que têm tirado formações, já tiraram outros cursos e assim,... é sempre uma mais-valia, uma pessoa estando em formação está a aprender conhecimentos, não é só conhecimentos na área concreta, ... interage com outras áreas, com a explicação de uma outra área qualquer”

Ao contrário de Rui e Cristina do percurso de conversão anterior, para ambos os sujeitos considerados para este percurso de conversão, depreendemos que não houve diferenças significativas quanto à forma como conviveram, apreenderam e experimentaram o Processo de RVCC. Acima de tudo a passagem pelo Processo RVCC representou para os dois uma revalorização das suas identidades, com a particularidade, neste percurso de conversão, dessa revalorização se definir ao nível das suas identidades profissionais. De qualquer forma, tal revalorização fez-se sentir de uma forma mais integrada, pois quer Manuel quer Nuno arriscaram a construção de outros projetos, entre eles, a candidatura ao ES, que pelo sucesso no acesso, representaria mais tarde uma nova transição nas suas vidas.

O acesso ao Ensino Superior

Como já aferimos, Manuel ingressou no ES Público, através da modalidade M23, contudo, à data da entrevista, não estava a frequentar as aulas,

“consegui entrar, matriculei-me, tentei frequentar as aulas, ainda não tinha terminado o RVCC, e naquela altura, ... criou-se o conflito, o que é que eu pego, esqueço-me do RVCC e aposto no curso, ou prioritariamente o 12º ano; porque eu tinha um colega na altura, que é do tempo de escola..., e também naquele ano decidi para ele o problema..., depois entrou numa universidade pelos CET, entrou numa universidade e simplesmente disse ‘ó Nuno eu não quero saber do 12º ano para nada, eu vou fazer a licenciatura ..., e mais nada’, e está a fazer ou já acabou, impressionante, obviamente é um quadro superior..., terá arranjado horários que lhe permitiam, e tem horário pós-laboral lá na Universidade, coisa que a Administração Pública não tem,... e mesmo com o estatuto de trabalhador-estudante por muita vontade que ..., não tinha por onde pegar, ...”.

No entanto, perante as tensões inerentes à sua atual situação profissional e as contrariedades resultantes do conflito habilitações *versus* carreira profissional, Manuel considera regressar ao ES, para retomar o curso que deixou suspenso, que espera ser disponibilizado em horário pós-laboral, caso contrário, considera apostar num outro se as condições institucionais lhe permitirem essa possibilidade. Esta sua determinação por um curso em horário pós-laboral está relacionada com alguma insegurança que sente quanto à sua estabilidade profissional e perante uma possível conciliação de um curso diurno com a sua atividade profissional, pelo que defende que as Universidades devem ter uma oferta mais significativa de cursos em horário pós-laboral ajustada aos novos públicos,

“colide com os interesses do mercado trabalho agora,... hoje as empresas não querem saber, isto é assim, quando eu comecei nos anos 60 a trabalhar, não havia desemprego nos Licenciados, não havia desemprego, hoje as empresas vão buscar a um Licenciado 500 euros, ... e fazem fila, é uma realidade, para quê estar a forma os seus quadros quando se tem mão de obra ali à porta

especializada a metade do preço ..., esta é a realidade, então, este conflito de interesses que há entre as universidades e as empresas, a [tendência] que as empresas têm em valorizar os seus quadros não é a mesma que havia naquele tempo, a realidade mudou,... hoje as empresas não valorizam o fato dos seus quadros..., eles hoje querem resultados, querem objetivos cumpridos, ...agora, que enquanto chefia posso usar o estatuto de trabalhador estudante e ir às aulas, mas o meu cargo está em causa”.

Sobre o acesso de novos públicos ao ES, Manuel também tem uma visão crítica,

“o argumento é todo para valorizar, formar, ter um universo de população formada, 90% de Licenciados, tal como noutros países,... isso é estatístico, mas nós sabemos e lemos jornais ‘a Universidade tal já não consegue pagar...’ como é que isto se resolve, indo buscar novos públicos, novos públicos é a terminologia usada para isso, mas são novos clientes, é como nas empresas, nos correios,... a luta constante para meter novos clientes atrás da porta, agora porquê?,... no sentido de potenciar as vendas, e é o que as universidades fazem,... não chega para que as Universidades sejam viáveis, têm de ir buscar novos públicos, e estes que querem ir buscar agora, alguns estão no mercado de trabalho, têm capital económico, podem pagar propinas”.

No momento em que decidiu concorrer ao ES considerou um curso na área de Economia, Gestão e Contabilidade. As suas preferências seriam Economia, Gestão e, por fim, Administração Pública. Contudo, os constrangimentos em relação à modalidade de acesso não lhe permitiram obter classificação suficiente e entrou na última opção. As maiores dificuldades prenderam-se com a preparação para os exames; tinha apenas 15 dias para se preparar e sem qualquer apoio institucional. Sabe que hoje há cursos de preparação disponibilizados pela Universidade, contudo, não teve acesso aos mesmos no ano em que se inscreveu; por outro lado, aponta críticas a estes cursos de preparação, porque são dispendiosos e poucas pessoas são selecionadas perante os *numerus clausus*, a crítica estende-se ao ponto de referir que a Universidade hoje em dia é como uma empresa em que os alunos passam a clientes e são estes clientes o sinónimo de produtividade e de reconhecimento da Universidade e não a qualificação e a capitalização de saberes. Nas suas palavras,

“Naquele caso só íamos ficar 5%, é muito competitivo o processo, o processo por M23..., a minha esposa está a fazê-lo..., eu às vezes digo a brincar ‘tu nem dormes’, ela ali a estudar a preparar-se ,... ‘eu fiz em 15 dias, fui ali para o monte 15 dias’, é um fato, considerando o número de formandos que concorrem aos M 23 e há poucas [vagas] existentes, é muito competitivo, é só para os bons, não é para todos, por isso, não venham para cá desvalorizar o processo, porque ele é para os bons, é para quem tem realmente matéria-prima capaz de se impor..., aquilo nem é para a metade, eu não tenho bem números,... diz que há mais reprovados do que aprovados na lista definitiva..., muito poucos conseguem”.

Portanto, Manuel preparou-se autonomamente para a frequência dos exames e os resultados até superaram as suas expectativas, tendo em conta que Economia era uma área

totalmente desconhecida e que estava afastado de hábitos de estudos há muito tempo; obteve melhor resultado a Economia do que a Português. Ainda a propósito da modalidade Manuel também sente que a entrevista o penalizou, não se sentia preparado para as questões com as quais foi confrontado,

“hoje sei que se vou para uma entrevista de Economia tenho de levar toda a minha entrevista ‘é aquilo que eu quero, é aquilo que me apetece, é aquilo que eu vejo, é aquilo que quero fazer no futuro’, no sentido de ..., agora se for para lá dizer que ‘eu estou aqui pá, porque desde muito pequenino sei que vou fazer um curso, ... até trabalho mas não é nesta área, ...’ decerto vai penalizar, e penalizou...”.

Apesar do objetivo de ingresso no ES ter sido superado Manuel sugere que para os novos públicos deveriam de ser proporcionadas outras oportunidades. Como exemplo, refere que a metodologia de reconhecimento de competências das experiências adquiridas ao longo da vida deveria ser considerada no ato de ingresso, ou outra possibilidade deveria ser oferecida quando a classificação obtida não serve um propósito, pois que sirva outro. Considera ainda que a modalidade M23 não está ao alcance de todos e que é demasiado competitiva. Com efeito, constatamos durante a entrevista que Manuel não estava informado sobre a possibilidade da modalidade M23 poder reconhecer adquiridos experienciais, pelo que depreendemos que não foi confrontado com essa possibilidade no processo de candidatura.

Manuel considera que esta experiência é

“a oportunidade que nós temos de poder continuar a ser úteis, de nos podermos valorizar, de podermos dessa forma ser mais úteis à sociedade, e então, quem faz esse esforço, e porque..., não sei, o ensino deveria de pegar nalguns deles, senão em todos, porque é o mínimo aceitável, não é, não pode ser para todos, mas quando as coisas andam ali nas décimas, de certo deveria haver outra oportunidade, sei lá...”.

Para Nuno, a obtenção do diploma do 12º ano desperta-o para a procura de outro percurso de educação e formação, nomeadamente, pela ação da equipa técnico-pedagógica do CNO onde obteve essa qualificação escolar e, como já vimos anteriormente, pelo contexto da sua família atual, “eu pensava tentar ir mais além, tentar ..., já que não consegui quando estava na idade escolar, pelas dificuldades financeiras e ..., Agora tenho uma vida mais ou menos estável e com o apoio da esposa e tudo, a incentivar, uma pessoa tem aquela facilidade e tenta ir mais um bocadinho”. Decide então ingressar no ES e a procura pela melhor modalidade de ingresso leva-o a considerar o Acesso Regular ao ES, contudo, sentindo-se pouco preparado para a realização das provas de acesso e antevendo um ano de explicações, o que implicaria outros

gastos e, apesar dos esforços, um acesso incerto, decide ter em conta outras modalidades de acesso. Decide inscrever-se no CET de Condução de Obra, numa Universidade Privada sediada na sua área de residência, no sentido de construir uma carreira profissional estável na área da construção civil, à época trabalhava nessa área, “fui fazer a inscrição, disseram que se houvesse 15 alunos que abria, se não houvesse, que não abria, no início éramos 26/27, e não passei assim por nenhuma seleção”. Bastou-lhe preencher os boletins de candidatura e apresentar o seu *curriculum vitae* e em finais de outubro desse ano iniciou o seu novo percurso de formação pós-secundária, em horário pós-laboral.

Em relação a eventuais constrangimentos, Nuno apenas refere as dificuldades que encontrou na adaptação ao modelo e ao currículo; para superar as dificuldades mune-se do apoio dos colegas de curso, da família e da sua autodisciplina, “ao princípio aquele choque inicial, uma pessoa não está habituada a estudar, não está habituada a fazer aqueles exames de duas horas, aquilo..., são exames muito compridos e tudo, é aquele choque, e uma pessoa vai-se habituando e entra naquele ritmo”. Relembramos que a transição de um modelo pouco escolarizado para um modelo escolarizado leva Nuno a considerar que o Processo RVCC não prepara devidamente os indivíduos que querem prosseguir determinadas áreas de formação no ES, como a que ele decidiu seguir. Elogia o papel dos professores pelas suas competências, pela motivação que transferem nos alunos e pela relação empática que estabelecem com os seus alunos. Em relação à instituição e aos seus recursos também elogia as acessibilidades. No entanto, sente que a comunidade académica desvaloriza os cursos CET, como relatou na entrevista,

“tinha lá um caso, ao princípio, tínhamos lá uns alunos de Enfermagem e viravam-se para nós e ‘lá vão os trolhas’, só que há uma altura em que eles estavam cá na Universidade à beira do bar e nesse sala onde estava a ter aula é toda envidraçada e consegue-se ver o bar e eles quando olharam para o quadro e viram aquelas fórmulas todas e aqueles cálculos todos, eles disseram ‘fogo, se os trolhas têm de fazer isto, estamos bem perdidos’, olharam para aqueles cálculos todos e deram-nos a mão à palmatória porque aquilo não era assim tão fácil como eles pensavam..., mas uma pessoa....”.

Durante a frequência do CET os professores procuraram motivar os alunos para o prosseguimento de estudos, nomeadamente, prosseguirem para a Licenciatura de Engenharia Civil, o que não seria difícil graças às equivalências que o CET concede, sem ser necessário um regresso ao ES, e porque a Universidade Privada promotora do CET possuía essa oferta formativa. Nuno entende da seguinte forma esta oportunidade,

“eles normalmente, mesmo nas públicas e assim, eles dão todos a facilidade,... de certa maneira..., as Universidades só vivem de alunos, se não tiverem alunos e se não tiverem pessoas para lá meter, também isso; ...é uma mais-valia para a Universidade e também é uma mais-valia para quem em tempo útil não teve a oportunidade de concluir um curso, de ter agora..., de poder agora concluir”.

Com efeito, Nuno criou expectativas e aquando da entrevista demonstrou interesse em prosseguir tal Licenciatura. Contudo, informações recolhidas junto de Nuno *à posteriori* confirmaram que essas expectativas foram defraudadas porque a Universidade não abriu a Licenciatura, no Pólo em que Nuno frequentava o CET, pelo que ter-se-ia de deslocar ao Pólo do Porto e as responsabilidades com a vida familiar sobrepuseram-se. Por outro lado, perante a sua nova condição perante o trabalho (situação de desemprego), estava disposto a equacionar outras áreas de educação e de formação.

Principais inferências

Neste percurso de conversão, estamos perante duas experiências diferentes quanto às modalidades de acesso ao ES e quanto às vicissitudes inerentes às respetivas candidaturas, o que poderia representar um paradoxo. Contudo, ressaltamos que para a categorização tivemos em conta os processos e dinâmicas de continuidade biográfica que ambos vivenciaram, nomeadamente a forma como contornaram as determinantes contextuais que os envolveram e desafiaram os constrangimentos institucionais inerentes, sempre movidos por uma evidente determinação pessoal e por uma vontade incessante de consolidar uma progressão profissional e, dadas as circunstâncias atuais de Nuno, de se autodefinir profissionalmente. Neste sentido, consideramos que ambos os trajetos biográficos representam uma conversão cuja particularidade é a revalorização profissional que, numa linha de compreensão quanto ao prolongamento dos seus percursos de educação e formação e de procura crescente de certificação escolar e profissional, se inscreve numa lógica predominantemente consumista de “*acquisitive learning*” associada à acumulação de diplomas escolares para benefício da empregabilidade, o que revela, de acordo com Brown (2003:160), o sentido utilitarista e credencialista dessa estratégia.

Entendemos que os trajetos biográficos de Manuel e Nuno para além de estarem modelados pela ação das instâncias modeladoras tradicionais, a família e a escola, foram modelados pelas suas capacidades subjetivas e reflexivas, pelo que assumiram uma atitude de transformação perante as adversidades inerentes à vida profissional e social no contexto da

sociedade portuguesa. Dessa atitude, resultou a recuperação do 12º ano de escolaridade e superação no acesso ao ES. De acordo com Lahire (2003:261) as diferentes “forças” que se exerceram nas diversas situações sociais em que ambos os sujeitos entrevistados se encontravam, representaram um “sentimento de uma liberdade de comportamento” que os levou a projetar uma continuidade biográfica às suas trajetórias biográficas. Para Nuno, ainda que a sua situação profissional atual se encontre em redefinição, frequentar o curso CET permitiu-lhe projetar-se numa carreira profissional em ascensão e, por essa via, ver legitimado e reconhecido um percurso profissional; para Manuel o ingresso no ES representa de igual forma a legitimação e o reconhecimento de um percurso profissional. Em ambos os casos a decisão de ingresso no ES foi causada pelas circunstâncias que envolviam as suas situações profissionais, na situação de Manuel o receio de ser ultrapassado por pessoas diplomadas para o desempenho de cargos de chefia e na situação de Nuno a vontade intrínseca de alcançar uma situação socioprofissional de reconhecimento social. Face à dialética individuo-sociedade presente nas suas trajetórias, em constante adaptação ao mundo social, consideramos que as transições das suas trajetórias biográficas sugerem a versatilidade inerente ao conceito de *habitus*, confirmando a proposta da formação de *habitus* híbridos, apresentada por Setton (2002; 2009).

6.3. Percursos de Rutura A

Para este percurso identificamos três relatos biográficos que reuniam as características que definimos corresponderem a um modelo de descontinuidade biográfica, nos quais o acesso ao ES representa uma rutura com experiências de vida anteriores. As mudanças e transformações testemunhadas são reveladoras de trajetórias de vida geridas continuamente em conflito e embora o acesso ao ES tenha sido superado, como iremos constatar, não representará, como os sujeitos entrevistados esperavam, a resolução dessas circunstâncias conflituais. Para dois dos sujeitos entrevistados representará uma *rutura entre dois* tempos, há um tempo antes e um tempo depois do acesso ao ES, mas que se refletirá apenas a nível da redefinição das suas identidades pessoais, pois as suas circunstâncias existenciais e sociais permanecerão as mesmas; para o outro sujeito entrevistado, representará uma *rutura temporária*, seguida de prevalência da trajetória anterior. Reiteramos que as particularidades e singularidades de cada relato biográfico definem a sua originalidade, pelo que não expomos três percursos semelhantes, mas registamos as dinâmicas comparáveis das suas trajetórias de vida, presentes especialmente nos momentos de transição.

Apresentamos os três sujeitos entrevistados que configuram este percurso: i) a Inês proveniente da sub-região Minho-Lima, no momento da entrevista tinha 45 anos de idade, solteira; ii) a Susana proveniente da sub-região do Cávado, no momento da entrevista tinha 35 anos de idade, divorciada e sem filhos; iii) o Ricardo proveniente da sub-região do Cávado, no momento da entrevista tinha 61 anos de idade, divorciado e pai de duas filhas.

6.3.1. O tempo da trajetória passada

Em relação à família de origem, os sujeitos entrevistados apresentam diferenças. Em comum, têm o fato de na entrevista terem sido evasivos sobre essas questões. De qualquer forma, podemos situar a família de origem de Inês numa posição socioprofissional de trabalho não-qualificado e de situações profissionais precárias. As famílias de Susana e de Ricardo já se situam em posição de trabalho qualificado e de profissões mais sólidas; poderá ser relevante mencionar que a família de origem de Ricardo vivia na capital de Portugal, beneficiando de outras condições sociais e oportunidades institucionais. Quanto às competências de literacia da família de origem não as conseguimos aferir, quer da parte de Inês, quer de Ricardo, sempre que se abordava a questão, a forma como se expandiam na resposta enviesava a obtenção dessa informação. Da parte de Susana pudemos aferir apenas a escolaridade do pai, que obteve o 12º ano de escolaridade.

Para os três sujeitos, a instância escolar inscreveu-se naturalmente nos seus trajetos de vida, representando desde o início um veículo de mobilidade social, que mais tarde não se consolidou. No caso de Ricardo foi a instância familiar, quer a de origem, quer a que constituiu¹⁰⁰, que mais contribuiu, e ainda contribui, para a tensão entre as disposições herdadas e construídas em relação à educação (e formação). Frequentou uma escola técnica mas não concluiu o último ano porque não foi aceite à prova de aptidão por excesso de faltas,

“quando tinha idade escolar matriculava-me sempre em pelo menos três escolas Machado Castro (Escola Industrial), Jardim Cinema, no Judo, e na Josefa de Óbidos¹⁰¹), no Jardim Cinema, na Josefa de Óbidos e no Judo tinha muito sucesso,... não tinha más notas, mas geralmente chegava ao limite das faltas...”,

¹⁰⁰ Ambas as filhas possuem formação de nível superior, a mais velha é chefe de serviço de pediatria, de acordo com o pai, no maior Hospital de Portugal, e também é professora na Faculdade de Ciências Médicas de Lisboa, a mais nova só tem um ano de faculdade mas também possui um cargo de chefia, contudo, teve um percurso mais irregular, passou pela advocacia e pelos serviços judiciários; a sua ex-mulher também é formada na área da saúde, concretamente em medicina geral. Ainda segundo o entrevistado, o avô dele foi fundador do Benfica.

¹⁰¹ Clarificamos que a referência à Escola Josefa de Óbidos não é porque foi frequentada pelo sujeito entrevistado, mas porque de acordo com o entrevistado “tinha sucesso na Josefa de Óbidos com as namoradas, com as meninas”.

nos dias de hoje lamenta não ter aproveitado a oportunidade; o papel que a escola poderia ter à época da sua juventude não teve tanto impacto como a pressão conduzida pela Ditadura que governava o país e a tensão que esta lhe criou em relação ao serviço militar, não escapou a esse destino, apesar de contrair matrimónio a fim de adiar o seu ingresso nessa missão.

Na situação de Susana, a família de origem facultou e reforçou o acesso à educação, sobretudo quando, no momento de definição de um primeiro projeto de vida, ela preferiu a ideia de conquistar a sua independência económica em detrimento da frequência da Escola,

“como nessa altura era frequente as pessoas deixarem de estudar,... não queres estudar, não queres estudar, não é preciso andar a gastar dinheiro, na altura pensavam assim,... Eu já tinha emprego, aquela estupidez da adolescência, uma pessoa começa a namorar,... não sei quê, quer dinheiro, quer ...”;

por outro lado, uma experiência negativa com uma instituição escolar durante o 3º ciclo contribuiu para o abandono do ensino, fê-lo quando frequentava o 10º do ensino recorrente.

Nas palavras da Susana,

“eu lembro-me e foi uma coisa que me ficou marcada, uma altura num teste de história, eu nunca tinha ficado nenhum domingo em casa a estudar, e fiquei num domingo a estudar história em casa, e tirei negativa, juro que nunca fico em casa a estudar, não gosto de marrar, não gosto de ter de estar ali a ler a mesma coisa vinte vezes e só porque tenho de dizer assim ‘eu tou a ler aquilo mas tou a pensar: já li esta porcaria para aí vinte vezes, e vou continuar a ler?’, e depois a cabeça começa a pensar outras coisas, está a ler mas a cabeça está ..., mas, agora é uma questão, e uma pessoa já tem outra mentalidade...”.

De acordo com a teoria de Bourdieu, estamos perante um caso de inculcação de um arbitrário pedagógico em que se desvalorizou, ignorou e estigmatizou a identidade da aluna, pelo que Susana acabou por aceitar de uma forma “mais ou menos (in)conformada” (Antunes, 2004a:342) os valores e juízos que impuseram sobre ela, bem como a orientação, posição e destino que desse arbitrário resultou.

No caso de Inês há um conflito com a mãe que ainda hoje sente que não foi ultrapassado; esse conflito tem raízes aquando do nascimento de Inês que obrigou a sua mãe a mudar a sua vida, deixando uma carreira profissional estável para tomar conta da filha. Inês sente que a tensão que viveu, após a conclusão do 6º ano de escolaridade, em prosseguir ou não os estudos se deve ao sentimento de culpa que a mãe projetou nela. Na sequência deste conflito emocional, Inês delinea os contornos do seu projeto de vida e decide ir trabalhar;

contribuiu para esta decisão a situação económica difícil que a família vivia à época, pelo que a ideia de uma independência económica se sobrepôs à frequência da Escola,

“a minha mãe disse-me assim, mas foi regra, tive de cumprir, foi uma ordem, das duas uma, ou continuas a estudar ou vais pedir trabalho,... a minha mãe deixou-me estar até ao último dia de inscrição, de matrícula para continuar a estudar, é hoje o último dia, tens de te decidir,... eu vou pedir trabalho, não quero mais escola, e aí deparei-me com outro problema, eu era menor, só tinha 13 anos,... tive que esperar pelos 14 anos, e tinha que ter uma carta assinada por um responsável, alguém do Ministério do Trabalho,... a minha mãe e o meu avô,... tinham trabalhado aqui na fábrica de [X], na fábrica da loiça, e então tinham bons conhecimentos, tinham um bom nome, então, pediram ajuda ao engenheiro,... através do engenheiro foi possível ter essa carta,... através dessa carta a senhora tinha que obrigatoriamente me admitir ao serviço, já a fazer descontos,... e assim começa o meu historial no mundo do trabalho”

e ainda uma atitude crítica quanto às chamadas telescolas, que permitiam a obtenção do 6º ano, como nos esclarece Inês,

“no 5º e 6º ..., havia uma forma de estar no ensino em Portugal,... naquela época foi dada a oportunidade aos padres de serem professores,... e o padre que eu tive ou que nós tivemos,... um até tinha postura para ser professor mas o outro não tinha postura para ser professor,... o tal padre, que era muito bom a matemática, mas não era bom para ensinar, então, nós,... saímos de lá sem base,... quem faz telescola, depois obrigatoriamente tinha que vir para a cidade, e a nível de ensino ia encontrar muitas lacunas, ia ser muito mais difícil”.

Ao contrário dos percursos anteriores, o domínio da linguagem escrita apresenta variantes neste percurso e no próximo, pelo que os hábitos de leitura que foram adquiridos e enraizados não produziram as mesmas dinâmicas. O caso de Ricardo confere aqui a exceção, pois o domínio da linguagem escrita, consolidado com hábitos de leitura regulares, foram decisivos para desenvolver o Processo RVCC e para superar o acesso ao ES, acrescenta o próprio,

“gosto muito de ler, gosto mesmo muito de ler, não frequento bares, não bebo,... sou uma pessoa muito curiosa,... a minha situação particular é tendenciosa, como você já se apercebeu, exprimo-me num português bastante rebuscado, tive muito convívio com..., apreço muito o convívio, gosto muito de ler,... vigio o vocabulário que emprego”.

Quanto à Susana e à Inês, esses hábitos foram mais marginalizados e a ausência deles fez-se sentir em determinadas situações dos seus trajetos de vida. No caso da Susana essa circunstância determinou os avanços e recuos do Processo de RVCC; para o acesso ao ES não lhe foi necessária a evidência de competências do domínio da linguagem escrita, no entanto, relata da seguinte forma a dificuldade que sempre teve com a Língua Portuguesa,

“eu posso entender que uma frase de português quer dizer isto e eles podem entender que quer dizer outra coisa, ou outra forma diferente,... por exemplo, o português é uma das coisas que eu acho que, por exemplo, como interpretar um texto, como interpretar um música, como interpretar, acho que tem vários sentidos, eu acho,... é ingrato, porque nós dizemos assim, para um texto pode ter um sentido, para mim o português é quase como uma tela abstrata, que nós olhamos para ali e vemos aquilo que conseguimos imaginar,... da forma como interpretamos as coisas, ...”.

No caso da Inês, a própria afirma que “eu leio, não tenho tantos hábitos de leitura assim, não gosto de ser obrigada a ler, mas quando faz falta, que remédio”; conseqüentemente, para se preparar para o ingresso no ES, e estando consciente das suas fragilidades acrescenta que

“eu não sei que português é o meu, sei que a minha irmã também se queixou,... a pontuação parece-me que não é a mais adequada, a propósito de Saramago,... e parece que faço a mesma asneira,...; há sempre este grau de dificuldade de se saber expressar a nível de escrita,... é o meu jeito de escrever”

Nos três sujeitos entrevistados agrupados neste percurso, verificamos que o abandono da Escola fez-se sobretudo por ação de determinantes contextuais e por opções individuais. Por um lado, a forma como sentiram e experienciaram a Escola e, por outro lado, as situações socioeconómicas das suas famílias e o contexto sociopolítico da sociedade portuguesa determinaram esse abandono. Por conseguinte, entendemos que essa decisão de abandono moldou a identidade pessoal e social destes sujeitos e esteve na base de determinados conflitos que se fizeram sentir ao longo das suas trajetórias de vida.

Depreendemos, assim, que apesar de terem aceitado as suas condições de vida social e de terem definido projetos de vida, como iremos constatar seguidamente, mantiveram em aberto uma ligação com a Escola ou com a ideia de acesso à cultura geral.

6.3.2. O tempo da transição projetada no futuro

A transição da Escola para o mundo do trabalho apresenta variações para os diferentes trajetos biográficos dos sujeitos considerados neste percurso de rutura. Em comum têm as continuidades e descontinuidades que envolveram a vivência de determinados episódios pessoais e sociais que provocaram crises/conflitos de identidade que se refletiram na construção das suas identidades profissionais e na procura de estabilidade profissional, e ainda a posição crítica que têm sobre a formação profissional.

O primeiro momento de transição para a vida ativa de Susana transportou-a para uma vivência que ela agora desvaloriza, “o meu currículo não é grande coisa, estive 18 anos numa

empresa” do setor da indústria têxtil; nela exerceu funções de atendimento ao público, gestão comercial, administração e apoio à contabilidade; em simultâneo, colaborava no gabinete familiar do pai aos fins de semana (o pai é Técnico de Contas). Esta proximidade em relação ao mundo profissional levou-a a projetar um futuro na área da contabilidade e seguros tal como o pai. Tudo apontava para uma situação em que, como nos relembra Bourdieu (1997), a reflexividade do agente social estava marcada pela capacidade de agir no mundo social na mesma medida em que estava constituído por esse mundo social, agindo segundo a atualização progressiva desse mundo. No entanto, as vicissitudes de uma vida conjugal mal sucedida provocaram uma crise de identidade que a levou a abandonar a profissão na indústria têxtil e, conseqüentemente, ao afastamento de uma carreira profissional estável na área arquiteta anteriormente, para a qual a ação da instância familiar muito tinha contribuído; Susana encarava a sua situação de vida da seguinte forma, “A minha vida já deu muitas voltas, namorei 12 anos, tive casada 3, divorciei-me, estou divorciada há 8,... o namorado que tenho neste momento,... namoramos um ano e tal ..., voltamos outra vez, por isso é que não faço projetos a nível familiar”. Durante esse período de crise identitária, teve uma breve experiência como vendedora; mais tarde, conseguiu um emprego num Cartório, trabalho que mantinha aquando da entrevista, contudo, ainda não se sente segura em relação à estabilidade e progressão profissional nessa área e ainda demonstra fragilidades identitárias quer a nível pessoal, quer a nível social.

O olhar da Susana sobre a formação profissional também é peculiar, sobretudo quanto à relação entre a formação profissional e as entidades empregadoras. Susana considera que a formação profissional é um direito do trabalhador e que deveria de ser promovida pelas respetivas entidades patronais; acrescenta que assim os trabalhadores adquiririam outra motivação, mas, para reforçar tal motivação, e, conseqüentemente, o aumento de produtividade, as entidades patronais deveriam de atribuir compensações monetárias. Na prática, o que acontece, segundo Susana, é um ciclo em que a entidade promove a formação profissional porque é obrigada por lei; o trabalhador recebe a formação mas nem sempre apreende todos os conteúdos (e aqui aponta vários fatores, entre eles, as dificuldades associadas à literacia e compreensão dos trabalhadores); para se rentabilizar a produtividade o trabalhador tem de sentir que a formação foi o suficiente e precisa de estímulos remuneratórios; se assim não o for, não haverá progresso,

“estamos todos a trabalhar para a mesma coisa, que é para nós e para o patrão, é uma empresa e estamos todos a trabalhar para aquilo, acho que a entidade patronal deveria ter um bocado de

ideias assim, se a faturação subiu foi graças aos funcionários, então, eles deveriam ter uma gratificação de alguma forma”

Não obstante, não desvaloriza a formação profissional, e no Portefólio que desenvolveu durante a obtenção do 12º ano, Susana menciona as várias formações que realizou, quer por iniciativa própria, quer por iniciativa da entidade patronal. Esta posição de Susana convida a uma reflexão sobre as políticas de formação profissional e a sua directividade: i) com vista à formação (apreender saberes-fazer)? e para que públicos? ii) para fomentar a produtividade no trabalho? e, iii) apesar de não ser contemplado no discurso de Susana, para o fomento de emprego?

No caso de Ricardo foi a formação que traçou o seu primeiro projeto individual. A formação que tinha adquirido na área do Judo permitiu-lhe ser o melhor classificado em exercícios de treino; conseqüentemente, aquando do seu ingresso no exército essa formação permitiu-lhe escolher a especialidade aí a exercer: escolhe exercer funções como topógrafo. Contudo, segundo Ricardo, a mesma formação que o ajudou a escolher o melhor cargo, também o atraçou e passou a integrar um batalhão de para-quedista com a missão de preparar fisicamente os militares; mais tarde é-lhe atribuído o cargo de oficial de desportos e, não escapando ao fatal desígnio, cumpriu 24 meses na Guiné. As memórias que registou desse período ainda hoje determinam a sua forma de ser e de estar no mundo atual,

“O meu mundo foi muito mau, quando eu tinha a sua idade vivíamos com a psicose da guerra, as pessoas queriam fazer o 9º não, o 5º na altura, para ir para a tropa para o serviço miliciano, queria fazer o 7º ano, para ir para a guerra como oficial,... vivíamos com a psicose da guerra, vocês hoje vivem com a psicose do desemprego, na altura em que tive a sua idade, um doutor era sempre de 45/50 anos, havia 14 doutores arquitetos, hoje é mato, sabe porquê? É simples, é o desemprego,...”

Há um hiato entre o fim do serviço militar e sua vida atual que Ricardo durante as entrevistas não desvelou. Sabemos que após essa missão militar, iniciou um percurso por vários países estrangeiros onde se aperfeiçoou na arte da cozinha. Começou como empregado de copa, de bar e de mesa, passou por assistente de cozinha até chegar a chefe de cozinha, como relata da seguinte forma,

“Eu caio na cozinha por uma razão muito simples, não tinha profissão, eu era militar, podia ter feito carreira militar, não fui por aí, ora cá está, Portugal estava parado, porque até tinha aprendido uma profissão e tudo: topógrafo..., as câmaras não tinham ninguém, e a construção civil estava parada, o que é que a topografia tem a ver com a topografia? Tem a ver sim senhora, é preciso medir o terreno, fazer um levantamento, apresentar a planta de localização e plantação, a construção civil não funcionava e a única coisa que eu sabia fazer era saltar de para-quedas, tinha experiência de

guerra,... acabou-se o dinheiro e então, fiquei em Itália, e vou ganhar dinheiro, fazer qualquer coisa, para continuar até ao Líbano, e o trabalho que me surgiu foi num restaurante, comecei logo num restaurante”.

Guarda muitas memórias dessas experiências e delicia-se a relatar essas aventuras. Em virtude dessas experiências, e no momento da primeira entrevista, trabalhava como chefe executivo, mas numa situação precária, “sou chefe-executivo do [X], é um Hotel, que está a funcionar muito mal, porque não tem dinheiro, já se tentou mudar o mercado, para os seniores ..., o que salva são os observadores da natureza, ... a situação está muito complicada”. A propósito deste seu envolvimento no mundo da cozinha e da restauração, Ricardo demonstrou o seu ponto de vista crítico em relação à oferta formativa que há em Portugal nessa área, considera que há escassez de formação e falta de qualidade. Por outro lado, também se sente discriminado pelo facto de ser detentor de muitos anos de experiência e de alguma formação já adquirida em Portugal, “eu tenho a carteira profissional, tenho o curso de cozinheiro, já era cozinheiro, antes da obtenção do curso, não tive dificuldade nenhuma, aprendi coisas”, contudo, perante tentativas para ser formador nesta área, condicionalismos associados à sua certificação escolar e à ausência de comprovativos, impendem-no de exercer tal função. Portanto, Ricardo levanta outra questão sobre as políticas de educação e formação profissional praticadas no nosso país: como se massificou o reconhecimento de competências escolares e não se fomenta o reconhecimento de competências profissionais? Houve alguns CNO, incluindo os do IEF, que levaram a cabo determinadas iniciativas nesse sentido, mas fica claro que muito ainda há a fazer nesta área.

Durante a segunda entrevista, os receios de Ricardo confirmaram-se, ficou no desemprego, e despertam nele uma crise identitária,

“Hoje estou muito arrependido de ter saído da tropa, muito arrependido,... nós acreditamos que é tudo pontual, hoje pensamos assim, amanhã pesamos assado, ... fui capitão com 26 anos, sai da tropa muito novo, mas tinha um peito que já parecia..., fui o único oficial, ex-oficial do exército,... tenho a medalha de mérito militar, tenho a medalha de serviços,... não tenho saudades nenhuma do fulano que eu fui,... fui regateiro,... fui provocador, era muito conhecido,... um ano tem 52 semanas, eu cheguei a fazer 56 operações de combate, num ano, e reuni a minha companhia e perguntava quem é que quer ir fazer esta ou aquela operação comigo,... tenho saudades da carreira, da estabilidade, hoje já estava reformado, e na pior das hipóteses era tenente-coronel... tinha tido outras oportunidades, se calhar curso superior, gosto de saber, se tinha continuado a estudar, ...”.

Perante este cenário percebe que a educação e a formação podem tornar-se uma mais-valia para vencer as adversidades que vive presentemente. Na fase da vida em que se encontra tem consciência que já não conseguirá conquistar uma carreira profissional estável, mas arrisca

lançar-se não só na conquista de mais escolaridade e formação, como também tentar satisfazer alguns dos sonhos que foi construindo. Na procura da autorrealização, envolve-se em iniciativas sociocomunitárias e, mais para combater a solidão, integra um projeto europeu de proteção de canários, através do qual já venceu alguns concursos e prepara-se para ser juiz desses concursos.

No caso de Inês, segundo a própria, quer o seu percurso profissional, quer o seu percurso de educação e formação, estão intrinsecamente ligados e ciclicamente pautados por avanços e recuos, “trabalho desde os catorze anos, tenho um longo historial de trabalho, então fui aproveitando sempre o tempo para estudar. Trabalhar e estudar”. A sua transição para o mundo do trabalho levou-a a trabalhar durante 18 anos numa fábrica têxtil onde sentiu que apenas aprendeu a desenvolver relações interpessoais e que os ganhos em termos de competências técnicas e conhecimentos tinham sido redutores. Consegue, ainda durante esse período, e já com 26 anos, conciliar a frequência do Curso Geral Liceal Noturno; no entanto, durante a frequência deste curso sofre uma depressão cujas consequências a confrontaram com aquilo que se tornaria no maior desafio da sua vida em termos de relação entre formação, qualificação e emprego: de acordo com o diagnóstico de um médico, teria dificuldades em conciliar estudo e trabalho, ou se dedicaria a uma coisa ou a outra, conjugar as duas deixariam a sua saúde fragilizada e dependente de substâncias químicas; mas a superação das dificuldades e a obtenção do 9º ano de escolaridade, contribuíram para medir a sua autorrealização, “a partir de agora, mesmo que eu queira estudar, tenho que pensar muito bem o que é que eu consigo ou não consigo conciliar”. Admite que conseguiu desenvolver, mais tarde, o Processo de RVCC de nível secundário porque “o trabalho passou a ser irregular”, apesar de ser tentada a enveredar pelo Ensino Recorrente para a obtenção do nível secundário. No entanto, o Processo de RVCC afigurou-se como a melhor modalidade para a obtenção desse nível, não a obrigava a ir à escola nos moldes tradicionais, oferecia uma certa flexibilização que muito a aliciou e que se ajustava à sua condição.

O seu percurso de formação profissional também ganhou forma depois da sua demissão da indústria têxtil; quando passou pelo seu primeiro período de desemprego foi convidada através do IEFP a frequentar algumas formações. Obteve a formação profissional de Cuidados Pessoais Manicura-Pedicura, que foi complementando posteriormente com outras ações de formação. Mais tarde adquire o Curso de Formação Base/Tripulante de Ambulância de

Transporte com o qual exerceu voluntariado, através da Cruz Vermelha Portuguesa. O último curso que obteve foi através de uma Associação, na área da geriatria. No caso de Inês, verificamos que as políticas de combate ao desemprego, no que à formação profissional diz respeito, tornaram-se numa mais-valia, pois a mesma fez uso desses conhecimentos temporariamente por conta própria, tendo desistido do projeto por serem incomportáveis as despesas de manutenção e impostos inerentes à profissão. Por outro lado, tal como confirmou Inês, essas formações não lhe permitiram encontrar ofertas de emprego consentâneas no mundo do trabalho, por conta de outrem, o que nos remete para outra reflexão, dão-se oportunidades de formação profissional aos indivíduos desempregados, como medida de combate ao desemprego, no entanto, verifica-se *à posteriori* que o mercado de trabalho não necessita dessa formação profissional, está desajustado, ou faltam empregos. Faz-se assim útil repensar as formações profissionais ao nível do mercado de trabalho e as políticas económicas que favoreçam a criação de emprego, no contexto da sociedade portuguesa.

Portanto, é de realçar que o percurso de formação profissional foi alcançado em articulação com períodos de desemprego e de trabalho precário e indiferenciado. Desde o abandono da profissão estabilizada na fábrica têxtil, Inês nunca mais conseguiu um emprego que lhe permitisse progredir profissionalmente, nem construir uma carreira. Sente-se uma marioneta nas mãos dos sistemas que regulam o emprego e o desemprego em Portugal, “eu tive não sei quanto tempo de desemprego, tive três trabalhos diferentes..., esta é a imagem do meu País”. Das ocupações profissionais precárias que conseguiu, destacam-se cargos como tarefa numa escola, empregada de supermercados e prestadora de serviços de estética num lar de idosos. No momento da entrevista Inês trabalhava, ainda sem contrato, na copa de um café-restaurante; emprego que hesitaram em oferecer-lhe porque a idade e a formação que ela apresentava suscitaram dúvidas perante “a difícil execução da tarefa”, o que ela considera um preconceito das mentalidades do povo português. Nesta constante preocupação em definir a sua identidade, sobretudo profissional, desvincula-se de qualquer iniciativa sócio-comunitária ou de outra natureza. A construção do seu percurso de formação profissional e, por inerência, a instabilidade do seu percurso profissional, desperta em Inês novas disposições em relação à importância da educação e da formação na sociedade atual. Mais tarde, durante a entrevista, afirmou que receia que se colocar num *curriculum vitae* que obteve o 12º de escolaridade através da INO não a beneficiará, pois sente que não é um grau legitimamente reconhecido no mundo laboral.

6.3.3. O tempo da resignificação do passado

A convivência com o Processo RVCC na (re)definição identitária dos sujeitos entrevistados

Para Susana, o contato com o Processo RVCC teve um grande impacto em termos pessoais e sociais. Com efeito, as diferenças existentes entre o *modelo regular de ensino* e o *modelo de reconhecimento de aprendizagens experienciais* contribuíram para Susana por em causa a legitimidade da qualificação obtida, o modo de obtenção dessa qualificação e as oportunidades, sobretudo profissionais, que poderia ter *à posteriori*. Segundo a própria,

“que é um sistema interessante, pelas experiências que agente ouve, é, agora acho que também é um sistema muito coscuvilheiro o RVCC,... porque também temos que escrever sobre muito daquilo que foi mau na nossa vida, que nos fizeram tomar decisões importantes,... apresentarmos eu tenho o 12º, tens o 12º como? RVCC, ah, está bem, é a mesma coisa que teres o 9º ano, não temos conhecimentos..., quer dizer, temos o 12º, conhecimentos? conhecimentos de escola? não tens..., há muita gente que é formada, e que critica estas novas oportunidades, diz assim, que raio uma pessoa andou a matar-se anos para ir para a Universidade e agora com as Novas Oportunidades, entra-se com um pé as costas e não sei quê,... e dizem mal a torto e a direito, muitas vezes faço que não ouço,... há algumas coisas que eles justificam, não deixa de ser verdade”.

De qualquer forma, apesar dos contornos em torno da sua motivação, “eu já me tinha inscrito, eu já estava inscrita no Processo RVCC antes de andar com ele [o namorado], mas também ele começou a lixar-me o juízo, e depois era a [X] do Sabium a lixar-me o juízo por outro lado, e eu...”, Susana encontrou no Processo RVCC mais-valias, como por exemplo, a dimensão flexível que ele permite, um dos motivos da sua inscrição na INO, porque afirma que não se sujeitaria a modalidades que implicassem ir à Escola todos os dias, estar na Escola demasiadas horas e que se prolongassem no tempo; e até considerou que este modelo, pelas especificidades que o caracterizam, poderia ser efetivamente uma forma de a preparar para o ingresso no ES,

“Eu entendo que eles ao fazerem isto do RVCC, e apresentarem as coisas da forma como apresentam, tipo pega as fichas, desenrasca-te e eu estou cá para corrigir,... se calhar é o modelo para nos preparar para a Universidade, no fundo a Universidade é um bocado isso..., porque na Universidade não temos os professores como temos até ao 12º ano, ali a paparicar-nos uma aula inteira, ou tipo só dá atenção para nós, e se for preciso depois aparece lá um e que diz assim ‘olhe têm isto aqui, agora leiam, escrevam, façam o que vocês quiserem mas’, se calhar é um sistema de nos preparar para a Universidade dessa forma, outro sistema diferente”.

Mais tarde, Susana sente-se defraudada porque descobriu tardiamente que para ingressar no ES o Processo RVCC não teria o impacto que projetara,

“se eu tenho feito o ano passado a inscrição na [X]..., já estava, já ia para o 2º ano da Universidade, por acaso só me inscrevi agora porque acabei fez, foi em novembro,... ali é assim, ali é realmente novas oportunidades, paga-se, e agora também digo, eu não precisava de ter feito o Processo RVCC para fazer isto, por isso é que eu digo, uma coisa não está ligada à outra,... Se calhar foi um empurrão para ir para a Universidade, não digo que não, mas que o RVCC nos facilita a vida a entrar na faculdade, não, de forma nenhuma,... não deu acesso a nada nem me facilita a vida em nada, eu fui fazer os M23 neste caso, paguei porque fui para a [Universidade Privada], senão ia para outro sítio qualquer tinha a mesma dificuldade que eu tive, há dois anos ou três, quando fui fazer exame de M23, que cheguei lá e não fiz nada, não me dá acesso a nada, não me facilita a vida em nada, eu acho que é mais um capricho das pessoas, eu tenho o 12º ano,... Sim, uma coisa é certa, quem não tem ideia de ir para o ES, com o RVCC não vai para o ES, e quem tem ideia de ir para o ES não vai fazer o RVCC para entrar no ES, fazer os M23, faz o 12º do sistema normal, ...”.

Para superar os impactos metodológicos associados ao Processo RVCC procurou munir-se de estímulos motivacionais. Assegura que foram as pressões exercidas pela coordenadora do Centro e pelo namorado que lhe deram ânimo para levar o desenvolvimento do Processo RVCC até ao fim. Em relação ao modelo metodológico aponta críticas que envolvem continuamente o papel dos recursos humanos afetos a este modelo. Do ponto de vista de Susana, a assimilação do esquema autobiográfico/história de vida é uma forma de expor a vida de cada sujeito, não ficando salvaguardada a sua privacidade. Por outro lado, a associação e articulação dos temas do referencial não é devidamente explicitada por parte da equipa técnico-pedagógica, implicando, conseqüentemente, reflexões sujeitas a diversas reapreciações; a reelaboração das reflexões com sugestões de vários elementos da equipa técnico-pedagógica, a exposição das reflexões perante os restantes elementos do grupo envolvidos na mesma dinâmica, a exigência de um número determinado trabalhos e de páginas, a falta de preparação técnica dos elementos da equipa técnico-pedagógica assim como a dificuldade de comunicação e ausência de *feedback*, a autonomia e autodisciplina implícita, contribuíram para um percurso de Processo RVCC caracterizado por avanços e recuos. Susana entende que muitas das desistências por parte de colegas envolvidos na mesma dinâmica se deve a esta incoerência metodológica e falta de maturidade pedagógica por parte das equipas técnico-pedagógicas. A mais-valia que aponta ao Processo RVCC prende-se com o despertar de uma consciência cívica, embora uma mudança de hábitos não se verifique no curto prazo. Apresentamos alguns dos relatos de Susana sobre a sua experiência,

“numa das aulas eu comecei a stressar, vou para lá ouvir as histórias dos outros, chegamos ao fim, ninguém falou dos trabalhos, ninguém esclareceu nada, eu como tinha de ir para Matosinhos ainda, eu daqui a bocado vou mandar isto tudo para o galheiro, eu estava mesmo a ferver, depois um dia disse, na altura a formadora depois passou a coordenadora, eu disse-lhe, eu ir para uma aula, ouvir falar da vida dos outros, e sair de lá sem aprender nada ou sem saber de nada para o trabalho, que era o importante, o que é que eu vou para lá fazer? para isso eu não tinha que ir às formações e assinar, porque tenho de ter x formações assinadas, então, para isso, se é só apresentar as fichas, eu não preciso das formações para nada, vou para lá para ouvir falar da vida dos outros?, (...) É engraçado, é interessante, obriga-nos a pesquisar sobre muita coisa que nós ouvimos falar mas que nos passou ao lado, dá para ir à Internet ver,... dá para falar dos problemas do quotidiano, das atitudes das pessoas, ou a falar das energias, é interessante por isso, porque nos obriga a procurar, obriga-nos a obter informação, se calhar descobrimos coisas que não sabíamos e por aí fora, é interessante por aí,... e nós conseguirmos escrever, não sei quê, não sei que mais..., mas agora assim, interessante por um lado, mas não é vantajoso pelo outro, o que é que me adiantava a mim dizer assim, tens o 12º ano, tiraste-o aonde? tirei no...”.

Em relação a Ricardo, a passagem pela INO permitiu-lhe adquirir o 9º ano de escolaridade e lançar-se na obtenção do nível secundário, através da mesma modalidade, o Processo de RVCC. Em relação ao 3º ciclo concluiu-o num CNO de natureza privada; o 12º ano de escolaridade, já pautado por avanços e recuos, estava a realizá-lo, no momento da entrevista, no CNO de uma Escola Pública, na sequência de um pedido de transferência, por mudança de residência. Tendo em conta as particularidades inerentes ao Processo RVCC, o maior desafio com o qual se confrontou foi a adaptação às TIC, “serviu-me para praticar com uma máquina que não me é particularmente simpática,... Não é uma máquina que me agrada. É dispensável”. A sua atitude com a aprendizagem desta competência técnica inicialmente era crítica, entendia que prejudicava a comunicação entre os seres humanos, nomeadamente, entre a camada mais jovens, contudo, reconhece que superou as suas dificuldades e que ao longo do Processo RVCC as TIC tornaram-se indispensáveis para a consolidação do seu PRA e de outras pesquisas. Atualmente não dispensa o uso das TIC no seu quotidiano, mas mantém a sua atitude crítica. Outro aspeto que considera crítico em relação a este modelo é a uniformização do referencial de competências-chave a todas as histórias de vida, ou seja, reconhecer os saberes adquiridos pela via das experiências de acordo com um referencial é condicionar e moldar essas aprendizagens experienciais, “avaliem conhecimentos, mas cá está, no 9º ano fala-se de cálculo integral e diferencial, mas não se fala francês ..., as pessoas têm outras qualificações, e vamos-lhe conferir um diploma igual, idêntico que lhe dá as mesmas possibilidades, que não é assim”.

Adaptou-se razoavelmente à metodologia inerente ao Processo RVCC e afirma que não encontrou obstáculos significativos em relação à interiorização do esquema autobiográfico, embora Ricardo considere que a exploração da história de vida “obriga a coisas dolorosas, a viagens pelo passado, isso por vezes é doloroso, viagens que nós usamos os nossos

mecanismos para esquecer...”. Quanto à associação e articulação dos temas do referencial, sente que há diferenças entre as práticas adotadas para o nível Básico e para o nível Secundário, e ainda vê com alguma apreensão a dinâmica entre a reflexão exigida e a reflexão corrigida, ou seja, sente que há uma falha entre o que é solicitado e as correções posteriormente aplicadas, apresentadas em simultâneo por mais do que um formador, e que culminam com novas reformulações das reflexões. Em relação às equipas técnico-pedagógicas, tem uma visão mais crítica em relação à do CNO de natureza privada, considera que a equipa sendo constituída por técnicos e formadores ainda bastante jovens, refletia a sua imaturidade na relação estabelecida com os candidatos; ainda critica a pouca dedicação prestada por parte desta equipa ao acompanhamento individual, enquanto no CNO da Escola Pública elogia o tempo dispensado por parte da equipa com cada candidato. Estas críticas, no entanto, ele considera que podem ser ultrapassadas se houver sensibilidade para refletir sobre o que poderá ser melhorado e assim proporcionar-se um serviço de qualidade, o “Processo RVCC não está perfeito mas é muito bom e acho que estamos no caminho certo, é pena não vir a ter continuidade, porque isso alterará para melhor com certeza, em função da vossa observação”.

Para sistematizar o seu entendimento sobre o Processo RVCC, Ricardo considera que este modelo é uma forma de chegar a uma parte da população que não teria outra forma de obter mais qualificação e formação; contudo, sugere reajustes ao Processo RVCC, sobretudo relacionados com a carência de formação, tal como afirma na entrevista: “que se valorize o património cultural, as vivências de cada um, mas acho também que deveria haver um bocadinho de formação quando se começa,...”. Por outro lado, considera que é um modelo que exige muito tempo, dedicação e nem sempre os candidatos se conseguem organizar e autodisciplinar; para além de exigir um acesso a computadores e à Internet e nem todos os candidatos possuem as condições económicas para o efeito,

“chegam lá e pensam que aquilo é tira e queda, mas não é, tem um trabalho muito longo de investigação, passam horas atrás do computador, custa..., as pessoas têm de ter uma certa disponibilidade, têm de pagar Internet, depois vão ao baratinho e não chega, chega no início e depois deixa de chegar, e o mega já não é suficiente, vai ter um trabalho de muitas horas, e os papelitos andam para trás e para a frente, altera aqui, altera acolá,... Porque as pessoas, a maior parte das pessoas não têm humildade para se criticarem, nós somos sempre muito condescendentes quando nos julgamos, eu fiz assim porque assim porque assado..., arranjam logo, não sei ...”.

Finalmente, apesar de o modelo apelar para uma consciência cívica e uma participação ativa, entende que as práticas e os hábitos dos candidatos não mudarão apenas porque foram

sensibilizados para estas questões; acredita que essa mudança só se concretizará a longo prazo e por influência de outros fatores.

No caso de Inês, a construção de um percurso de formação profissional, no contexto da instabilidade profissional, desperta-a para novas disposições em relação à importância da educação e da formação na sociedade atual. Decide inscrever-se um CNO, onde é informada que tem perfil para o Processo RVCC, apesar das dificuldades que apresenta com o domínio das TIC e com o conhecimento de uma língua estrangeira de forma aprofundada, domínios que ela sabia serem basilares para o sucesso desse modelo. Lamenta que para a supressão dessas dificuldades não lhe tenha sido proposta formação durante o Processo RVCC, aliás, é a sua maior crítica ao modelo, a ausência de qualquer formação e aprendizagem direcionada e com conteúdos programados. Há a ressaltar que neste período as Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) do Sistema Nacional de Qualificações ainda não estavam autorizadas para serem frequentadas em simultâneo com o Processo RVCC, assim sendo, Inês foi vítima das falhas do sistema que só mais tarde foram reajustadas. É este episódio que mais contribui para a sua vivência de uma tensão entre o *modelo regular de ensino* e o *modelo de reconhecimento de aprendizagens experienciais* e que põe em conflito as disposições herdadas em relação à Escola e as construídas a partir do Processo RVCC.

Dessa dicotomia patente entre o modelo tradicional e o modelo frequentado, e como seria de esperar, Inês salienta a adaptação às TIC, mas sente que o desafio foi consolidado ao longo do Processo RVCC, uma vez que o uso das TIC se tornou fundamental, “desenvolvi os meus conhecimentos de informática à medida que fui desenvolvendo o Portefólio, eu não sabia escrever, eu não sabia fazer pesquisa na Internet”. Inês aponta críticas também há falta de rigor e exigência, critérios que ela considera pilares no ensino tradicional. Não obstante, entende que não se pode aplicar o modelo tradicional a um público adulto; o meio-termo que ela sugere deveria de ter em conta as expectativas dos candidatos, ou seja, os que apenas querem obter o 12º ano de escolaridade sujeitar-se-iam ao formato do Processo RVCC tal como está pensado, mas para os que querem ir mais além, por exemplo, pretendem ingressar no ES, o Processo RVCC deveria de ser complementado com outras formações e áreas de saberes. Entende que o conhecimento que se obtém a partir do Processo RVCC fica aquém de outras oportunidades *à posteriori*. Para Inês é esta falha que permite o tal facilitismo que se tem associado ao Processo RVCC, sobretudo porque se limita aos saberes adquiridos por via das experiências, pelo que ao

longo da entrevista demonstrou uma atitude cética quanto ao Processo RVCC, “relativamente aos conteúdos, alguns são desagradáveis,... mas eu acho que não se aprende muito com aquilo. Não, não se desenvolve muito! Não serve muito para vida! Muito sinceramente! Pronto”.

Em relação ao modelo metodológico, Inês procurou adaptar-se apesar da sua atitude cética. Sobre a interiorização do esquema autobiográfico/história de vida achou que houve uma exposição de aspetos da sua vida desnecessários para a associação e articulação dos temas do referencial; não apreciou o *feedback* de determinadas reflexões, nem as reapreciações constantes e ainda a autonomia imposta. Quanto ao papel dos recursos humanos afetos a este modelo, alega que quando procurava respostas, sempre as encontrava,

“e aquele Processo RVCC, é um processo em que caminhamos muito sozinhas, muito isolado, não sabes, azar o teu, desenvolve-te, e então quem foram os meus professores..., estão lá nos agradecimentos do Portefólio, dizer que os meus professores estiveram lá, eu agradei-lhes..., mas eu tinha que mencionar as pessoas que me ajudaram, que estiveram comigo, que se sentaram à mesa,... ao longo de todo o Processo”.

Apesar da sua atitude crítica, Inês afirma na entrevista que “O Processo RVCC é bom, dá-nos conhecimentos, se eu não tivesse feito, era muito mau, para mim foi muito bom, mas poderia ter sido muito melhor”. Aponta ainda a importância do desenvolvimento de competências digitais e o despertar nos aprendentes de uma nova consciencialização e reflexão sobre temas circundantes da nossa vida em sociedade.

A atitude crítica que Inês regista a propósito do Processo RVCC advém, como já foi referido, das diferenças entre o *modelo regular de ensino* e o *modelo de reconhecimento de aprendizagens experienciais* porque, para além de vivenciar este conflito durante o respetivo Processo RVCC, este conflito continuou a ter impactos no seu percurso académico e profissional. No percurso académico, ela entende que a obtenção da qualificação do nível secundário através do Processo RVCC não lhe permitiu estar devidamente preparada para a realização das provas a que se submeteu para ingressar no ES; o processo de preparação para o exame de Português, via Acesso Regular ao ES, exigiu-lhe um esforço acrescido de leitura, interpretação e revisão de conteúdos para os quais não estava preparada; elogia aqui a disponibilidade de alguns professores da Escola promotora do CNO e os funcionários das Bibliotecas que se dispuseram a orientá-la. Consequentemente, não obtém aproveitamento na 1ª fase de exames; só na 2ª fase consegue nota para poder concorrer.

O acesso ao Ensino Superior

Foram os conselhos dos elementos da equipa técnico-pedagógica do seu Júri de Certificação, para a obtenção do nível secundário, que a motivaram a tentar o ingresso ao ES, para além dos esforços do namorado também nesse sentido. Susana ainda se surpreende com a sua decisão em matricular-se no ES. A sua disposição em relação à escola é evidente ao longo da entrevista: “eu não gosto de estudar, e eu tenho uma dificuldade enorme em me concentrar, ...”. Podemos depreender, mais uma vez, que as disposições que a levaram a candidatar-se ao ES são alicerçadas a partir das suas interações sociais atuais e dos estímulos motivacionais extrínsecos que a rodeiam. As suas palavras são bastantes explícitas,

“às vezes punha-me a pensar, para quê que eu vou? vou, vou para quê? para o ramo do meu pai, que é Contabilidade não me apetece ir, não me chama a atenção..., enquanto Direito, eu andei muito tempo sem saber para onde deveria ir, e assim de uma conversa, sem mais nem menos, Direito, é isso tudo, num jantar, no escritório dele são 7 mulheres, e estávamos todos na conversa e digo assim ‘é mesmo isso’,... e neste momento, assim com 35 anos vais para a Universidade, ah vou, tenho uma responsabilidade grande às costas, financeira e que essa ainda vem mais a agravar porque só de inscrição, só de matrícula, foram novecentos e tal euros..., agora é pesado, é bastante pesado, é pesado isso, é pesado o esforço que vamos ter de fazer, porque o meu namorado é advogado também, e é o que ele disse, no primeiro ano vai ser a maior seca da tua vida, porque é a história do direito, vais ler,... e dizer assim, raios partem isto, vai te apetecer desistir, ...”.

Susana ingressa no ES, numa Universidade de natureza privada, através da modalidade M23 e já efetuou a respetiva matrícula, para alcançar uma especialização na área de Direito, Ciências Sociais e Serviços, concretamente através da Licenciatura em Direito, que irá funcionar em regime pós-laboral, uma mais-valia que reconhece não só para a público que tal como ela já está inserido no mundo do trabalho, mas também para os jovens que pela crise que caracteriza o estado atual do país também têm de conciliar escola e trabalho. A escolha desta área deve-se à influência, mais uma vez, do namorado, ao estatuto socioprofissional associado e à diversidade de possibilidades que o curso confere após a obtenção da Licenciatura face a um mundo laboral demasiado competitivo e saturado em determinadas áreas. O sonho de alcançar o papel de Juíza move-a significativamente, não só pelo carisma que a profissão comporta, mas também porque é uma profissão em que, segundo Susana, “as emoções não são chamadas a fazer parte do jogo, apenas se seguem as regras, ou seja, as leis”.

A escolha por uma Universidade Privada tem a ver com as facilidades associadas à modalidade de acesso, pelo prestígio que a caracteriza e porque, mais uma vez este reforço e presença: o namorado estudou e irá frequentar o Mestrado na mesma Universidade. A propósito do reingresso do namorado abordou-se a adaptação do ES ao Processo de Bolonha e Susana

considera que o ensino com esta reestruturação perde qualidade e que os universitários saem com menos competências para o mercado de trabalho, “é tudo muito bonito, mas acho que as pessoas não saem tão preparadas da Universidade como saíam aqui há uns anos”; e, uma vez lançados no mercado de trabalho, não lutam pelo emprego nem pelo profissionalismo, apenas se vangloriam do título académico obtido, “isto só mostra que cada vez mais as pessoas gostam é de viver de aparências, vivem daquilo que conseguiram e não sabem fazer nada, ...”. Como já assinalamos, Susana desvaloriza, ao longo da entrevista, a obtenção do 12º ano através do Processo RVCC em favor das mais-valias associadas à modalidade M23; inclusive aponta mais-valias à modalidade M23 oferecida pela Universidade Privada a que se candidatou. Já tinha passado pelo mesmo processo de seleção num Instituto Politécnico Público, e quando compara, identifica mais facilidades na última candidatura. Na Universidade Privada assistiu a 3 palestras, duas facultativas e uma obrigatória, de preparação para o exame; a crítica que aponta ao exame está relacionada com a percepção do avaliador da prova, pois nem sempre o avaliador se consegue colocar no lugar do candidato, quer ao nível da linguagem, quer ao nível da interpretação. Antes do resultado final da prova realizou a entrevista, procedimento inerente à modalidade e mais tarde foi informada que poderia fazer a matrícula porque tinha sido selecionada. Não soube da apreciação do exame, nem da apreciação final inerente à modalidade: exame, entrevista e avaliação de currículo. Mas também não dá muita relevância a esse detalhe, entende que se não correspondesse ao perfil desejado certamente não a teriam convidado a efetuar a matrícula. Eis o relato da Susana sobre uma parte desta experiência,

“O exame é logo a seguir à 2ª palestra, à 3ª palestra, que é obrigatória, e nós chegamos lá e ficamos tipo, vais escrever o quê, vais escrever aquilo que o outro disse, que este disse, vais escrever aquilo que sabes, tirando um bocado de cada lado, ou que consegues recordar, ou alguma coisa do género,... Depois fomos a uma entrevista, individual, muito rápida, muito prática, porquê Direito, que..., ramo do Direito, e porquê, e uma das coisas que diz uma das professoras, virada para a outra, estás a fazer essa pergunta, que ela trabalha num cartório, entretanto, perguntaram-me porquê a [aquela Universidade] também, e disse, é assim,... porque o meu namorado está formado cá, aquela conversa da treta, não é verdade, se tivesse arranjado outra mais prática e barata, também tinha ido..., transmitiram-nos só a dizer que poderíamos fazer a candidatura, a matrícula, e mais não sei quê, têm x tempo, a candidatura já paguei 190 euros e agora tenho de pagar mais setecentos e tal para o resto”.

O ingresso no ES foi superado e em relação a constrangimentos, o maior e que Susana antecipa será a deslocação diária entre Matosinhos e Porto, após um dia de trabalho, “vou fazer assim, sair às 6h30, Matosinhos, Porto, Porto, Matosinhos, chego a casa às 11h30, tipo, não

tenho tempo para nada, depois ter que ir trabalhar outra vez, chego ao fim de semana e digo assim 'que quero dormir', mas não tenho que estudar,”.

Ainda sobre a relação entre a passagem pelo Processo RVCC e o acesso ao ES, Susana sugere que deveria de haver uma modalidade de acesso ao ES adaptada ou ajustada às pessoas que passaram pelo Processo RVCC, como afirma na entrevista,

“as regras da universidade são aquelas, e o RVCC não nos leva, não nos facilita, tem RVCC, sim senhora, então, em vez de ter um exame, vai tipo apresentar um currículo, ou até podem querer ver o trabalho,... e mediante isso, tipo uma entrevista ou uma coisa mais demorada, uma relação de questões importantes, de formas diferentes, mas não, tem que fazer tanto como fazem os outros e ponto final. ...”.

Esta observação de Susana leva-nos a considerar que não teve conhecimento, durante o processo de candidatura aos M23, da possibilidade de ver reconhecidas as suas experiências.

As disposições que Susana herdou em relação à escola colocam-na numa tensão com as disposições construídas a partir do seu envolvimento no Processo RVCC e com as criadas em torno do seu ingresso no ES. Certamente que toda a dinâmica que gira à volta da frequência de um curso universitário, conciliando-a com uma atividade profissional, será um desafio constante para Susana e será uma tensão permanente uma vez que as disposições herdadas em relação à escola estão fortemente vincadas no seu percurso de vida.

Para Ricardo, a decisão de concorrer ao ES formou-se durante o Processo RVCC de nível secundário. Sabendo das condições associadas à modalidade M23, decide concorrer a duas Universidades distintas e para duas das áreas que sempre o apaixonaram; a medicina confessa que é pelo seu lirismo e quiçá ainda poderá ser uma área economicamente viável, e a arqueologia pelo trabalho de terreno e pela história. Ingressa em Arqueologia numa Universidade Pública, para uma especialização na área de Humanidades, Secretariado e Tradução, e em Medicina noutra Universidade Pública, para uma especialização na área da Saúde. Tinha expectativas, que não foram defraudadas, em relação ao prestígio desta última Universidade, assim, destaca a orientação, a obtenção de informação e o acompanhamento prestado para a realização das provas necessárias e para superar a entrevista e respetiva análise curricular. Não esperava encontrar o mesmo desempenho na outra Universidade, mas para sua surpresa encontrou o mesmo nível de atenção e acompanhamento. Ficou satisfeito com os resultados alcançados nas duas Universidades e pelo seu ingresso em ambos os cursos.

Numa perspetiva mais crítica, considera que a linguagem demasiada académica penalizou as suas provas de português, “em Português não foram assim muito além, ou então a minha prova, é sempre limitada em termos de escrita, e depois o facto de estar em exame mexe com qualquer pessoa..., bastante académica,...”. Outro aspeto que evoca e que poderá ser uma crítica ao sistema de ingresso está relacionado com a preparação autónoma para a realização dos exames, não que ele tivesse tido muitas dificuldades, pois considera-se uma pessoa com uma cultura bastante sólida, lê muito e facilmente entra em discussões filosóficas, mas entende que muitos candidatos não conseguirão superar as dificuldades inerentes à preparação e realização das provas de acesso. Perante este cenário, propõe que haja uma modalidade que reconheça as experiências adquiridas ao longo da vida e que estas sirvam de alicerce para o ingresso em determinado curso. Portanto, esta sua posição vai ao encontro de outras já aqui sinalizadas e demonstra, mais uma vez, que não teve conhecimento, da possibilidade de ver as suas aprendizagens não-formais e informais reconhecidas para efeitos de ingresso no ES. Relata assim a sua experiência com as fases inerentes aos M23,

“tive que ler, gastar umas centenas de horas, para já detesto perder, não sou competitivo, mas não gosto de fazer figura de camelo em parte nenhuma, e as pessoas tinham que se sujeitar a provas e a entrevistas, onde a pessoa que lá está tinha formação para isso, sabia fazer perguntas,... e tive que demonstrar que tinha o nível mínimo exigido para a ginástica mental para poder frequentar uma formação dita superior,... Em medicina não foi tira e queda, muita gente, grande maior parte ficou pelo caminho, e arqueologia também, implicava bons conhecimentos de história, e depois a nível também da paixão, não posso fazer arqueologia para ganhar dinheiro, com a medicina talvez, nem penso nisso, mas cá está, isto tem a ver connosco,... tem tudo a ver comigo, tem tudo a ver com o querer saber mais, isto implica ...”.

Aquando da primeira entrevista, Ricardo tinha suspenso a matrícula de medicina porque sentiu muita pressão em relação à frequência desse curso. Por um lado, implicava muitos custos com a deslocação até ao Porto e a não frequência das aulas, apesar do estatuto de trabalhador estudante, penalizava-o exigindo dele um esforço acrescido de estudo, por outro lado, sentiu que a sua idade não foi muito bem aceite junto da comunidade académica e que a competitividade assumia contornos com os quais já não conseguia lutar sobretudo perante uma população jovem. Iria dedicar-se à arqueologia, acrescentando “..., entrei em Braga..., estou numa zona de privilégio, há imensas coisas para explorar, investigar, a estudar...”.

Num segundo momento de entrevista, como já discutimos, a situação profissional de Ricardo tinha-se modificado, estava desempregado e inscrito pela primeira vez no Centro de Emprego. As suas disposições em relação à formação e educação tinham embatido numa adversidade com a qual não contava, a necessidade de reajustá-las imperou até porque

precisava de definir novos objetivos para a sua nova condição de vida. Neste sentido, e perante as despesas implícitas à frequência do curso em Braga decide suspender a sua matrícula. Para todos os efeitos, constatou que apesar das expectativas criadas em torno do seu ingresso em duas Universidades, que considera de prestígio, as suas qualificações escolares, para qualquer efeito na sociedade, apenas correspondiam ao 9º ano de escolaridade. De novo, Ricardo vê-se confrontado com esta tensão entre os saberes adquiridos pela via das experiências e a atribuição de um grau de escolaridade. Este confronto leva-o a retomar o Processo RVCC para a obtenção do nível secundário de escolaridade. Seria esse o seu próximo desafio em termos de formação e educação.

Para Inês, a decisão de ingressar no ES, para além de ser uma meta que há muito queria concretizar, anteriormente tinha tentado o ingresso através da modalidade M23, foi de novo impulsionada pela obtenção do 12º ano, pelo estímulo de alguns professores da Escola promotora do CNO e pela situação instável da sua vida profissional. Antes, pensava apenas usufruir da formação profissional adquirida durante o período de desemprego. Deprendemos que nesta fase as disposições herdadas em relação à escola e as construídas a partir do Processo RVCC permitiram-lhe definir novas disposições em relação à importância da educação e formação ao longo da vida. Ingressa, assim, via Acesso Regular, no curso de Educação Básica, numa Escola Superior de Educação, para uma especialização na área de Ciências da Educação e Formação de Professores, fez o “exame de Português, a nível nacional, quer dizer, eu sou uma aluna normal. Não foi através dos M23. Essa é a minha grande vitória!”. No entanto, ficou colocada numa região afastada da sua zona de residência, o que se revelaria numa tensão para Inês,

“precisamente por isso é que eu fui parar tão longe, eu só entrei na 2ª fase, pela nota, e eu julgo que é pela minha nota, eu tenho 10, só consegui um 10, para mim um 10 que tem sabor a 15 ou a 18, porque a professora disse-me que me deveria ter preparado com mais tempo de antecedência, porque eu tinha ideia disto, mas foi surgindo, eu tinha na ideia não tendo na ideia, a ideia foi-se gerando consoante eu fui vendo que não tinha trabalho,... isto está a determinar o que eu vou fazer, quando estava, creio que foi um mês dos exames,... eu já paguei multa para me inscrever”.

Pretende seguir a especialização para Educadora de Infância após a obtenção da Licenciatura. Podemos depreender que a escolha desta área se deve à influência da irmã, professora do 1º Ciclo de Ensino Básico, e pela sua ocupação profissional como tarefeira num jardim de infância, e, quando confrontada com a sua escolha, responde-nos que sente que não

teria perfil para mais nenhuma outra área ou profissão, “não me encaixa mais nenhum. Há a possibilidade de,... em vez de dar continuidade a este, fazer uma outra opção, mas não existe outra opção, vejo que não me encaixa mais nenhum, será mesmo ou Educadora ou então não será mais nenhum, assunto encerrado”.

Inês considera que a sua integração e adaptação ao curso e à região foi difícil. Encontrou vários obstáculos, agravados pelas carências económicas que possui,

“eu acho que tenho facilidade em me relacionar com as pessoas, independentemente de gostar de estar no meu canto. Pronto! Há pessoas com quem sou um pouquinho mais aberta, quer dizer, logo à conversa, ao diálogo, há outras que fico no meu canto,... Não foi só o meio social. Foi o meio, foi a forma de estar na vida..., Eu sou uma pessoa adulta, para mim era um mundo..., eu já tinha trinta anos de trabalho, trinta anos..., Foi um bocadinho terrível, a palavra correta acho que é um bocadinho terrível... E depois estávamos ali, foram, foram pessoas simpáticas; não lhes vou chamar nomes; acho que não fica bem, nós estamos todos em pé de igualdade. Mas, às vezes eu comentava algumas coisas e eles ficavam assim..., Eu tenho vida, pronto uma pessoa fica assim: eu poderia ser mãe desta malta toda. Mas não foi por aí, foi, foi, no conjunto, tudo!”

Conseguiu ficar alojada numa residência escolar e procurou trabalho na região, mas não lhe deram qualquer expectativa no Centro de Emprego local. Em relação ao curso e à Instituição de ES, sentiu que a sua idade comprometeu a socialização com os seus pares, mas tal não impediu a entreaajuda entre os elementos da turma, também elogiou a relação estabelecida com os professores, à exceção de uma professora com a qual criou uma querela que a impediu de obter aproveitamento à sua disciplina. Todos estes constrangimentos traçaram um novo rumo para Inês. No momento da entrevista, que coincidiu com a fase terminal do 2º semestre académico, já tinha tomado a decisão de não regressar a essa região. Tinha procedido ao pedido de transferência para duas Escolas Superiores da sua zona de origem, “eu não sei se há muitas pessoas a pedirem a transferência, se não houver muitas pessoas a pedirem a transferência..., mas é assim, há uma média exigida para a pessoa se poder matricular na Escola”. Tinha tentado pedir transferência para uma Universidade Pública, por ser mais perto da sua área de residência, mas encontrou obstáculos em virtude da filosofia e estatutos que definem o Ensino Universitário e o Ensino Politécnico.

De acordo com as últimas informações recolhidas junto de Inês, confirmou-se a cedência da transferência para uma das Escolas Superiores da sua zona de residência atual. Trabalhava num café-restaurante, com contrato, poderia continuar o seu percurso de formação e educação na sua cidade natal e poderia ainda dar auxílio à sua mãe que se encontrava acamada. Estava a passar por mais uma transição na sua vida que podemos interpretar de

sucesso, contudo, no outro prato da balança, pesa o seu quadro depressivo, a instabilidade profissional, as dificuldades financeiras, inclusive tencionava pedir ajuda à irmã para suportar as despesas desse ano curricular, para além do conflito que ela vive desde cedo entre o valor do trabalho e o valor da Escola, “trabalhar é para o resto da vida, mas estudar também é para o resto da vida [esta afirmação vem a propósito da opção que fez quando a mãe a confrontou com a escolha entre a Escola e o mundo do trabalho],... e é aqui que nasce o meu processo irregular, a nível de trabalho e a nível de escola,... eu cismeiquei que tinha de trabalhar e estudar”.

Principais inferências

Os três trajetos biográficos associados a este percurso de rutura têm em comum uma representação face ao futuro profissional e, conseqüentemente, escolar marcada pela ambigüidade das suas opções individuais, reflexo de um conflito identitário em constante redefinição, moldado pelo modo de vida passado e por condições dependentes da situação atual na sociedade portuguesa. Por conseguinte, a inserção profissional, aliada à inserção social, são processos nas narrativas de vida destes sujeitos em constante transformação, pelo que os percursos de educação e formação escolar e profissional se apresentaram como estratégias de suporte e de aspiração socioprofissional, como soluções para contornar as suas condições existenciais de vida, de modo a permitir-lhes definir ainda uma trajetória profissional viável.

Nesse sentido, a passagem pelo Processo RVCC representou uma primeira experiência catalisadora que permitiu projetar novas oportunidades nesses trajetos de vida, num primeiro momento, a nível social e profissional, mais tarde para o prosseguimento de estudos de nível superior. Para os três sujeitos entrevistados, o ES representa assim uma forma de concretizarem as suas estratégias individuais, que são também elas diferentes, dadas as singularidades de cada trajeto de vida.

Estamos assim perante indivíduos multissociais (Lahire, 2003;2005) portadores de *habitus* híbridos (Setton, 2002;2009) em que a articulação passado-presente se reveste de “múltiplas crises polimorficas que fazem o quotidiano dos actores” (Lahire, 2003:62). Para além das transições relacionadas com o mundo trabalho comum a todos os sujeitos entrevistados, no caso de Susana, encontramos uma crise associada a uma mudança no universo familiar, o divórcio; no caso de Inês, deparamo-nos com uma crise associada ao universo familiar, a contenda com a mãe, e uma crise de natureza profissional, pelos empregos precários e desemprego que marcaram a sua trajetória de vida; e no caso de Ricardo, encontramos uma

crise associada sobretudo ao universo socioprofissional, marcada inicialmente pelo seu envolvimento no serviço militar e, por conseguinte, pela instabilidade da sua trajetória profissional. Estas crises multiformes caracterizam a condição humana em sociedades complexas, plurais e em transformação (Lahire, 2003), e para os três sujeitos associados a este percurso, o acesso ao ES representou um retorno a si e à ação, aliviando as suas existências das situações de crise que delinham as suas trajetórias de vida.

Posto isto, a decisão de ingressar no ES representa uma possibilidade de rutura com as experiências de vida anteriores e leva-os a construir novos projetos individuais de vida. Para Inês representa uma rutura com a tensão que a própria gerou sobre a Escola, na medida em que recuperou um percurso escolar, há muito tempo por consolidar, e ainda representa uma rutura com um trajeto profissional precário e sujeito a demasiadas contrariedades. Para Ricardo representa uma rutura com as escolhas anteriormente realizadas em vários domínios da sua vida, o próprio considera que as opções que foi tomando ao longo do seu percurso de vida não corresponderam às suas expectativas; assim ingressar no Ensino Superior representa uma nova escolha, à qual está associada um certo reconhecimento social, e que se apresenta como a resposta para as suas crises identitárias anteriores. Para Susana representa uma rutura com uma experiência de vida inesperada, o divórcio e as contingências inerentes a esse processo; esta situação de vida projetou-se em todas as dimensões da existência, desde a sua vida profissional à sua vida pessoal e social; e no sentido de reconstruir um novo projeto de vida foi considerando outras oportunidades, inclusive a de ingressar no Ensino Superior.

6.4. Percursos de Rutura B

No contexto deste percurso identificamos três relatos biográficos que reuniam as características que definimos para o modelo de descontinuidade biográfica, portanto, estamos perante trajetórias de vida que em determinado momento foram confrontadas com determinadas “crises polimorfos” (Lahire, 2003) que acionaram novos projetos individuais no sentido de estabelecer uma rutura com experiências de vida anteriores. Entre esses projetos surgiu a ideia de ingressar no ES, contudo, o acesso não foi superado. Em consequência, esta circunstância representa um novo momento de crise identitária nos sujeitos entrevistados. Mais uma vez, relembramos que as particularidades e singularidades de cada relato biográfico são únicas, pelo que não expomos três percursos semelhantes, mas registamos as dinâmicas comparáveis das suas trajetórias de vida, presentes especialmente nos momentos de transição.

Apresentamos os três sujeitos entrevistados que configuram este percurso: i) o Humberto proveniente da sub-região Minho-Lima, no momento da entrevista tinha 27 anos de idade, solteiro, vivia com os pais e as irmãs; ii) a Ângela proveniente da sub-região Minho-Lima, no momento da entrevista tinha 38 anos de idade, casada com um indivíduo de etnia cigana e mãe de dois filhos, uma rapariga que frequentava o 7º ano de escolaridade, e um rapaz que tinha abandonado o ensino secundário, no 11º ano de escolaridade; iii) a Joana proveniente da sub-região Minho-Lima, no momento da entrevista tinha 54 anos de idade, casada, o marido frequentou o 5º ano de escolaridade, mãe de duas filhas, uma com 36 e a outra com 34 anos.

6.4.1. O tempo da trajetória passada

Neste conjunto de relatos biográficos encontramos duas situações de socialização primária em que a escola surgiu apenas como um complemento secundário desse processo de socialização. Os fatores que contribuíram para essa secundarização do papel da escola estavam relacionados com a presença de determinadas características sociais de contornos patriarcais (e desigualdade de género) e de assimetrias rural-urbano, em que a escola era considerada uma utopia ou experiência breve, sem continuidade, ao contrário do valor atribuído ao trabalho. As palavras das entrevistadas ajudam-nas a perceber esta dimensão,

“Conclui o 2^{102º} ano,... entretanto criei o meu irmão..., chegou a altura do meu irmão mais velho a seguir a mim, e na altura fazia-se muito, emigrava-se para salvar os filhos da tropa ou pagava-se a tropa, o meu pai na altura não tinha conhecimentos a esse nível e, então, a solução foi ir para fora com ele, com esse meu irmão,... então, o meu pai foi e o meu irmão, mas como nós éramos uma família, não era média alta, mas mediazita, os rapazes não faziam nada em casa, e o meu pai também não, era um excelente trabalhador,... mas, então, iam dois homens para França, e como é que podia ser irem dois homens assim para França, para estarem lá sozinhos, alguém tinha de ir tratar deles, lavar e cozinhar, e quem é que ia tão bem, a Joana que tinha muito jeito,... há 40 anos atrás não se perguntava aos filhos se queriam, agente não tinha autoridade rigorosamente nenhuma,... a minha mãe comunicou-me e muito bem, que até já foi muito bom ter-me comunicado que eu ia com o meu pai e com o meu irmão, pronto, fui para França,... Eu nunca mais estudei,... todos os meus irmãos quando chegaram a França, até o mais velho do que eu, foi estudar, eu é que não, todos eles lá estudaram, todos eles, eu falo francês fluente, nunca pus o pé na escola, não escrevo fluente, mas escrevo,... mas os meus irmãos foram estudar, mesmo o mais velho que eu foi estudar” (Joana).

“Somos 4 irmãs e era tudo raparigas, é assim, sabe como é, quando há homens, cedo começam a trabalhar, a trazer dinheiro para casa, é uma coisa, mas era..., depois a minha mãe queria-nos muito na vida do campo, era o campo, era o campo..., e depois na altura, quando eu sai do 6º ano, eu fiz o 6º ano na telescola,... depois o que havia assim de..., já era um salto para a Vila, que era vir para a Vila, e na altura vir para a Vila, segundo o que se constava aí, era passear os livrinhos debaixo dos braços, porque agora os jovens usam muito a mochila, mas dantes naquela altura, não, era mesmo a capinha na mão, as canetas sempre a caírem pelas esquinas na rua, não é,... e havia

¹⁰² Corresponde ao 6º ano de escolaridade, 2º ciclo de formação básica.

muito aquela ideia de andar a passear os livros debaixo dos braços em [na Vila], a minha mãe achou que não valia a pena, e fui trabalhar, ...” (Ângela).

A situação profissional da família de origem de Joana, à partida, poderia se caracterizar por uma situação estável, no entanto as vicissitudes da conjuntura do país traçaram um novo rumo para a sua posição socioprofissional, impelindo-a à emigração; no caso de Ângela, estamos perante uma situação profissional estabilizada, embora numa área mais fragilizada; no que concerne a competências de literacia, elas existiam embora restritas e ao nível da 4ª classe. No caso de Humberto, as condições sociais da sua família de origem não são muito díspares, no entanto, os progenitores, apesar da pouca escolaridade que possuíam, o pai o 6º ano de escolaridade assim como a mãe, que só recentemente obteve o 9º ano através de um curso EFA na área da Estética, promovido pela INO, conseguiram conquistar uma posição socioprofissional estável e reunir os recursos para potenciarem a melhor formação escolar aos seus descendentes. Esta disposição foi reforçada pela ação de outros familiares indiretos, que conseguiram qualificações que lhes permitiram alcançar profissões estáveis e reconhecidas socialmente.

Depreendemos que nos casos de Ângela e Joana, pela ação da instância familiar, a Escola não ocupa um lugar privilegiado nas suas vidas, limitando-se as mesmas a aceitar as condições de existência do quadro familiar. No caso de Humberto, entendemos que a Escola se inscreve naturalmente como agente de socialização e como agente de mobilidade social. Efetivamente Humberto inicia o Ensino Secundário, sempre com bom desempenho, condição que levou o pai a projetar um futuro promissor para o filho, contudo, essa trajetória viria a ser interrompida,

“Foi um desgosto para o meu pai, o meu pai depois mediante a educação que tem, a filosofia que tem, que já é de outros tempos, tinha aquela ideia que ia colocar-me onde eu queria, ou seja, ele estava, conforme eu tinha muitos bons resultados até ao 9º ano, e mesmo 10º, 11º, a partir do 11º foi quando fez o *clic* que diz assim ‘ok, já estou a ficar farto de estudar, vou-me meter noutra coisa qualquer para conseguir já realizar umas coisas que estão aqui na minha cabeça e que têm de avançar’ então, comecei-me a baldar, digamos assim, e foi quando os meus resultados, alguns deles foram quase por água abaixo, embora mesmo assim no de que eu gostava tirava bons resultados, e até muito bons resultados, mas pronto, há disciplinas que precisam de muito prática, e então..., e pronto, foi quando acabei por abandonar,... foi um desgosto para o meu pai,... ele queria mesmo que eu seguisse medicina, tinha aquela ideia dele,... eu medicina não me cativa nada,... aquela coisa de que os pais querem ver, uns dizem que os filhos querem ser médicos, outros dizem que os filhos têm de ser arquitetos,...Eu sai da escola com projetos,... não acabei, porque ainda era mais novo, aquela coisa,... Era científico-natural, e desisti, desisti porque entretanto abriram-se várias portas...”.

Entendemos que este momento de transição é revelador de um *habitus* inicial que foi constituído não apenas pela ação das instâncias tradicionais, mas também pela ação de outros agentes de socialização, como testemunha Humberto,

“já tenho opiniões formadas de forma pelo menos coesa, pode não ser a mais correta ou mais bem guiada, mas pelo menos de forma coesa, e isto deveu-se muito ao facto de eu estar sempre ligado a pessoas bem mais velhas que eu, desde o meu avô na minha infância, desde amigos, sempre me liguei a grupos de amigos mais velhos, embora fosse uma pessoa bastante isolada por espírito, não por propriamente ser anti sociável, antes pelo contrário, sempre lidei com muita gente nas imensas atividades em que estive envolvido, mas pronto, sempre fui uma pessoa que gosta de ter um tempo para mim, para pensar, sempre muito ligado e muito atento, principalmente às pessoas mais velhas e às pessoas que me transmitiam confiança e sapiência, acho que isso é muito importante”.

Portanto, Humberto ao realizar escolhas numa fase tão prematura da sua vida com implicações óbvias nos seus projetos de existência, poderá correr mais riscos de se tornar objeto e não ator dessas mesmas escolhas, manipuladas e confrontadas com pressões contraditórias, que mais tarde poderão causar conflitos. É perante esta contingência que Azevedo *et. al.* (2000:11) sugere que,

“a escola deve surgir como contexto de responsabilização individual, possibilitando aos jovens alunos o conhecimento crítico dos obstáculos à elaboração de projectos, a compreensão do movimento histórico em que estão envolvidos e as reais oportunidades de realização de escolhas nos domínios profissional e extra-profissional, as quais vão concretizando, passo a passo, as suas identidades pessoais.”

Neste percurso de rutura, estamos perante situações dicotómicas quanto à formação do *habitus* inicial, pois ao contrário de Humberto, nos casos de Joana e de Ângela a constituição do *habitus* firmou-se pela ação das instâncias tradicionais, pelo que a aquisição dos valores identitários circunscreveu-se àquelas matrizes culturais. No entanto, como confirmaremos mais à frente, nas três situações, os esquemas herdados vão determinar o sucesso e o insucesso de outros projetos ao longo dos seus trajetos de vida, com relevância para a nossa investigação, o sucesso na conclusão do 12º ano e o insucesso no acesso ao ES.

Na relação com a linguagem escrita, também encontramos hábitos diferentes. Tanto a Ângela como a Joana procuraram cultivar hábitos de leitura. A Ângela, por exemplo, relata o seguinte, “adoro ler livros, e é assim, quero-me cultivar cada vez mais um bocadinho e também mostrar aos meus filhos que não é porque cheguei a esta idade com quase nada, que posso morrer com quase nada”. No entanto, ambas encontraram dificuldades associadas à ausência de um domínio da linguagem escrita e “progressiva automatização de um conjunto de aspectos,

a que correspondem diferentes graus de dificuldade e que, de algum modo, pressupõem determinados níveis de desenvolvimento cognitivo para poderem ser plenamente actualizados” (Carvalho, 2000:148). Como relata Joana,

“eu sou péssima em pontuação, péssima, uma delas até era muito engraçada que dizia ‘deixe lá, o Saramago também não tem pontuação nenhuma’, e eu dizia-lhe ‘só por me comparar, já fico de outra, embora não goste da leitura dele’,... eu sou terrível para pontuação,... eu escrevo como falo, como sinto, tenho de dar a entoação...”.

No caso do Humberto, não conseguimos aferir as suas práticas em relação a hábitos de leitura ou à linguagem escrita, no entanto, temos de ter em conta que ele faz parte de uma geração caracterizada pela “crise de escrita” (Carvalho, 2000:148) e que pelo efeito do desenvolvimento das novas tecnologias, o recurso à linguagem escrita é menos necessário. Com efeito, o termo “googlar” foi recorrente no seu relato e, num primeiro momento, o acesso ao ES ficou condicionado porque, nas palavras do próprio, “eu fazia lá ideia de como é que se fazia o texto, que tinha de fazer uma introdução de x linhas, um desenvolvimento, uma conclusão, depois sim preocupei-me, depois sim, vim a preocupar-me com isso, e foi aí que eu esbarrei”.

Outra leitura que fizemos, também identificada nos anteriores percursos mas que decidimos aprofundar aqui tendo presente a consistência das informações, está relacionada com o confronto entre gerações. Como expõe Dominicé (2006:349) os jovens adultos, em particular, educados “por uma geração que sonhou com um futuro estável e feliz para os seus filhos, numa época em que ainda era possível imaginá-lo”, são confrontados com a necessidade de “inventar para si próprios outras soluções para assegurar [a] sua existência e lhes conferir um sentido” (*ibidem*). Advém desta “experimentação existencial”, sobretudo em contextos de conformidade social, a emergência de “trajetórias insólitas e opções aparentemente contraditórias” (*ibidem*). Esta situação pode sinalizar divergências biográficas e dificuldades em se reconhecerem mutuamente. Embora outros sujeitos entrevistados tenham revelado estas contingências, as situações de Humberto e de Ângela foram as mais visíveis. Da parte de Humberto já mencionamos anteriormente o papel do pai em relação à formação académica; expomos agora relato da Ângela porque expõe claramente a situação,

“tenho uma alegria e uma tristeza muito grande, tenho a grande felicidade de ter uma filha, uma aluna de excelência,... este ano está no 7º, ela tem 12 anos,... é uma alegria muito grande que ela me dá, ela sabe disto,... está muito bem encaminhada, tem intenção de ser médica legista, vamos lá ver, quem sabe; o meu filho tem 18 anos, desistiu da escola,... fez aqui o 9º ano..., entretanto foi

para a melhor Escola de Hotelaria do país..., o meu filho foi o estreado entre outros da Escola de Hotelaria..., foi para lá, chumbou no 10º, depois chumbou no 11º e como a Escola só permite chumbar duas vezes, depois são expulsos..., neste momento foi trabalhar para uma fábrica..., começou a trabalhar de noite..., o pai dele insistiu tanto, o meu marido insistiu tanto,... para ele fazer o 12º ano,... como mãe, sinto-me muito frustrada,... nós lutamos tanto para ele,... de facto a Escola..., começava sempre às 8h/8h30..., sempre,... ele tinha que apanhar um autocarro..., e era muito complicado, eu punha-me a pé às 6h da manhã para ir levá-lo ao autocarro todos os dias,... compramos-lhe uma motinha..., sinto-me frustrada em relação a ele, até porque ele estava na melhor Escola ..., têm as melhores oportunidades de emprego..., davam-lhe a possibilidade de ele ir para outra Escola..., eu disse-lhes literalmente chega, vou virar esta página, porque eu andei 3 anos, quem sofreu fui eu... [ele] não sofreu nada com aquilo...”.

6.4.2. O tempo da transição projetada no futuro

Como já sinalizamos, os relatos biográficos considerados para este percurso de rutura, têm em comum a contingência de não terem superado o acesso ao ES. A transição da Escola para o mundo do trabalho para os sujeitos entrevistados aqui agrupados apresenta, tal como no percurso de rutura anterior, variações nos diferentes trajetos biográficos. De igual forma, são caracterizados por continuidades e descontinuidades que envolveram a vivência de determinados episódios pessoais, profissionais e sociais que provocaram crises/conflitos de identidade que se refletiram, para uns, na construção das suas identidades profissionais e, para outros, na procura de estabilidade profissional.

Para Joana, os esquemas herdados em relação à Escola geraram uma tensão entre ela e os seus irmãos, sendo que estes atualmente exercem profissões profissionalmente enquadradas na área dos serviços. Nesse sentido, ela foi reconstruindo essas disposições, envolvendo-se sistematicamente em formações profissionais de modo a atenuar o desfasamento que sentia em relação à educação que lhe foi proporcionada e a que foi proporcionada aos seus irmãos. Durante a entrevista, Joana sempre destacou essa diferença e tensão presente na relação que mantém com os seus irmãos, à exceção do irmão mais novo, com o qual estabeleceu laços afetivos diferentes; este seu irmão foi único que adquiriu uma formação superior.

Joana viveu alguns anos em França, casou, e voltou a viver em Portugal. Em França sempre trabalhou na área dos serviços, em profissões indiferenciadas e sem perspectivas de construção de uma carreira profissional. De volta ao país de origem procurou traçar um percurso profissional com outros contornos. Trabalhou durante 10 anos num Instituto Português da Juventude, primeiro como rececionista e depois como secretária do diretor. Não satisfeita com a estabilidade profissional conquistada, dirigiu-se ao responsável máximo do Ministério das Finanças e pediu emprego para uma Repartição de Finanças, “na altura não havia concursos,

pus os pés ao caminho..., ao diretor dos recursos humanos..., e ele requisitou-me, e ao fim de um ano voltei lá para ele me transferir, e ele transferiu-me,...”. O seu percurso dentro desta instituição passou por diferentes secções, atualmente exerce funções como administrativa, mas conseguiu ascender na carreira graças à sua continua entrega à formação profissional. Consciente da pouca escolaridade que usufruía e da competitividade que impera no mundo do trabalho, assumiu a formação profissional como uma necessidade incessante, envolvendo a família nessa sua missão, pois perante a dificuldade de conciliar o papel de profissional e o papel de mãe, levava as filhas a frequentar algumas dessas formações. Critica a entidade patronal por não se preocupar em formar os seus trabalhadores e, ao longo da entrevista, ressaltou várias vezes que toda a formação que frequentou foi acompanhada dos seus esforços e sacrifícios,

“nunca deram formação, atenção, dão formação aos funcionários de outras áreas, da fiscalização..., na área administrativa não, não temos formação, entretanto..., eu trabalho com programas específicos, nunca me deram formação,... tenho muita formação, veja os certificados, a última foi de inglês,... ninguém queria ir para formação pós-laboral, eu cheguei ir um fim de semana para S. Pedro do Sul, 8 dias a fazer formação profissional, estive lá 8 dias”.

Durante esse período de construção profissional, Joana construiu um percurso que procurou compensar a privação em relação à escola na sua primeira educação. A sua determinação em relação à obtenção de formação profissional é reveladora dessa tendência, “mesmo que a formação que frequentei não me fizesse falta para aplicar no meu trabalho, é importante para a pessoa..., porque isso vai-nos trazendo outro traquejo, outra bagagem, para outras coisas, acho que depois disso se aplica a tudo, ao nosso dia a dia”, assim como a forma como acompanhou as suas filhas nos seus percursos escolares: envolveu-se ativamente na formação das suas filhas e para ser proficiente nessa sua missão decidiu retomar a sua trajetória escolar inscrevendo-se para a obtenção do 9º ano de escolaridade através do Ensino Recorrente, em horário pós-laboral, “começavam a pedir-me muita ajuda, e eu comecei a sentir algumas dificuldades, e eu não pode ser, matriculei-me na escola de Santa Marta, pensei vou começar à noite,... porque as miúdas precisam..., tenho de dar respostas, tenho que as ajudar”. No entanto, essa decisão, ao contrário do que seria de esperar, confrontou-a com outras adversidades que atribui ao marido,

“meu marido não dá..., o meu marido é um pai presente no dia a dia, presente porque está em casa, vai trabalhar de manhã, vem à noite, faz as refeições connosco,... ir à escola nunca foi,... o

meu marido tem até ao 5º ano..., nunca foi à escola [das] minhas filhas, nunca foi a uma consulta médica, nunca as acompanhou para nada,... o meu marido demitiu-se completamente do papel de pai; começo a estudar, estava tudo a correr muito bem, bom aproveitamento que eu tinha, andava toda divertida, toda satisfeita, olha boa ideia, entretanto eu tinha dito ao meu marido 'queres ir tu, vai tu,... vai tu', o meu marido ..., 'já não vou estudar nesta idade, não vou nada, a mim não me faz falta nenhuma,...', não quis ir, então disse-lhe então vou eu, alguém tem que ajudar, só que pronto passado aí 4 meses a minha filha mais nova teve problemas de saúde, começou a entrar em depressão, a baixar as notas, que era uma excelente aluna, não se deitava nunca sem eu chegar, começaram a sentir a minha falta,... um dia cheguei a casa e ela tinha desmaiado há pouco tempo, estava a ter ataques de ansiedade, pânico..., e a minha escola foi feita na hora, deixei de estudar, antes de ela não conseguir fazer o que queria, na balança pesava as duas filhas como é óbvio, e eu deixei de estudar“.

Podemos constatar que no caso de Joana há duas tensões que marcaram a definição do seu percurso formativo, por um lado, a herança familiar e as condicionalidades da família que construiu, e, por outro lado, o papel da relação entre formação, qualificação e emprego, em que a formação profissional assume um valor simbólico, que lhe serviu de compensação e lhe permitiu ascender na carreira profissional, como afirma Joana,

“Eu tive sempre muita noção da minha falta de habilitações, completamente consciente disso, e sempre a trabalhar com gente muito mais habilitada do que eu, gente jovem, gente, e gente que eu incentivava, tenho colegas minhas que eu incentivava a irem estudar e que hoje são licenciadas,...; para colmatar essa falha, então, o que é que eu fazia? Era formações profissionais, e o que é que me deu isso? É que muitas vezes, na época de concurso, passei à frente de muita gente já com o 12º ano concluído e eu não o tinha, porquê? Porque valorizavam a formação profissional,... Acabou por ser, porque tinha essa veia no sangue, ou eu arranjo ferramentas para estar equiparada ou para não ficar para trás,... era a vontade de progredir, lá está, enquanto as miúdas eram mais novas e a experiência de estudar à noite não deu grande resultado, ia adquirindo formação”.

Portanto, mais uma vez é dada à formação profissional uma função particular, neste contexto, a formação profissional serviu como veículo para a progressão na carreira. Atualmente Joana já não tem grandes expectativas em relação à sua carreira profissional, por um lado, conquistou estabilidade e reconhecimento profissional entre pares, amigos e família, e, por outro lado, o mundo vive uma crise em relação ao emprego, pelo que o seu desafio permanente é assegurar o emprego que conquistou, “da maneira que a vida está nem me questiono, dou-me por muito feliz por ter um trabalho”.

A Ângela começou a trabalhar, por conta de outrem, aos 13 anos de idade, em situação precária. A representação simbólica de uma independência económica, “pronto, eu era uma menina do campo, não é, e fiz o 6º ano e fui trabalhar, o que eu queria era trabalhar e ganhar dinheiro” aliada às dificuldades da transição de um meio rural para um meio urbano para obter mais formação escolar sobrepuseram-se ao valor da Escola. Em jeito de síntese, podemos

depreender que as condições de existência da família de origem enviesaram uma trajetória escolar, dado que Ângela sempre ambicionou ir mais além, como afirma na entrevista “... porque eu sempre gostei de estudar...”.

Sem perspectivas de construção de uma carreira profissional exerceu funções indiferenciadas na área da restauração, em cozinhas sobretudo, e na área da indústria têxtil até pedir a demissão por motivos de saúde, nomeadamente perante o diagnóstico de uma depressão. A passagem pela indústria têxtil pô-la em contacto com breves formações de ordem técnica da responsabilidade das entidades patronais. Em situação de desemprego recuperou certa vontade de aproximação em relação à escola/educação, associadas a uma consciência sobre as adversidades que caracterizam o mercado de trabalho,

“acho que os certificados cada vez mais, têm o seu valor e têm o seu peso para entrar num bom sítio para trabalhar,... se for na tasca do ‘cachadinha’, qualquer coisa serve, mas a minha ideia não era bem essa, eu queria assim uma coisa maior, grandiosa, e então, foi quando surgiu, eu estava no desemprego na altura”

Surge, então, através do IEFP a possibilidade de frequentar uma formação com certificação escolar e profissional. Pela influência de experiências de trabalho anteriores na área da cozinha opta apenas por formação nesta área e assim consegue ser integrada num curso EFA, com vertente profissional, que lhe permitiu obter o 9º ano de escolaridade e uma formação profissional, “eu fiz um curso para cozinha, o meu curso é de cozinheira, tenho o complemento de pastelaria também, que eu não gostava nada de pastelaria na altura, e depois fiquei a gostar imenso de fazer”. A obtenção desta formação e especialização marcam uma viragem na sua trajetória profissional e levam à construção de novas disposições em relação à formação e à escola e contribuem para a configuração dos primeiros contornos de uma carreira profissional, que lhe permitiria redefinir outros projetos de vida.

Mediante a valorização das suas competências técnicas e sociais pela equipa que coordenou a formação anteriormente frequentada é-lhe proposto o desafio de ser formadora daquela mesma área,

“quando tirei esse curso, o coordenador do curso..., gostou muito da minha maneira, da minha forma de ser, da minha assertividade, e aquelas coisas todas,... e depois no final das provas finais, que a gente teve provas finais, chamou-me de parte e convidou-me entre aspas a tirar o curso de formadora, na altura não era de facto a minha intenção,... no final, o doutor lá chamou-me de parte, o coordenador chamou-me de parte e disse-me que gostava muito da minha maneira, e que eu deveria tirar o curso, e que ficava à minha espera no centro”.

Desafio que inicialmente rejeita porque com a certificação obtida na área da cozinha pretendia enveredar por uma carreira profissional como chefe de cozinha e, por outro lado, as vicissitudes em relação à obtenção da certificação da formação adquirida e a necessidade da obtenção de formação de formadores inviabilizam essa carreira promissora de formadora e colocam-na num impasse. Superados alguns constrangimentos, mais tarde consegue frequentar o referido curso de formação de formadores, contudo, em relação à sua frequência, relata a seguinte experiência,

“vim tirar o curso um bocadinho a medo,... eu tinha o 9º ano apenas, e todos os meus colegas eram doutores, no curso de formadora, eu tinha o 9º ano, não tinha lá ninguém com o 12º,... sentia-me muito pequenina no meio daquela gente toda por um lado, por outro lado, sentia-me grande, eu consigo estar numa mesa com estes senhores todos, com estas pessoas”

Mantendo-se desempregada, mantém uma atitude proactiva na procura de formação profissional, privilegiando a formação em Análise de Perigos e Pontos Críticos de Controlo - HACCP (do inglês - Hazard Analysis Critical Control Points),

“aproveitei havia aqui uma formação em HACCP, implementação para as cozinhas, também era a pagar essa, paguei, não recebi, tive de pagá-la mas interessava-me bastante, porque para a minha área tem muito, muito interesse,... não gostei muito da participação da formadora porque o curso era destinado a pessoas integradas naquela área profissional..., logo de seguida que terminou aí, eu fui trabalhar para a [X], e a [X] trabalha com o HACCP implementado dentro de todas as cozinhas, porque é uma grande empresa a nível nacional,... quando cheguei lá não precisei de receber formação, já a tinha..., agente às vezes pensa que é deitar dinheiro fora, mas não é”.

Nesse período é seduzida para a obtenção do 12º ano de escolaridade, desafio que aceita e que articula com o emprego na área da cozinha, esboçando-se a construção de uma carreira profissional como chefe de cozinha. Por conseguinte, a obtenção do diploma do 12º ano e a atitude proactiva em relação à formação profissional alicerçaram a construção de uma carreira profissional como formadora na área da cozinha, levando-a à demissão das suas funções na empresa onde exercia funções, porque se sentia frustrada por não ter almejado o posicionamento que tanto tinha ambicionado, o de chefe de cozinha. Sobre a experiência como formadora, relata o seguinte,

“fiquei muito feliz quando tirei o 12º ano, mandei para o centro de formação a declaração e logo, logo, uma doutora lá, ligou-me, se eu não estava disponível para dar formação num grupo dela de jovens, por acaso esse grupo ainda não arrancou..., logo, assim que eu recebi o diploma, mandei-o para lá, e ela na mesma semana liga-me a convidar para trabalhar uma vez que já tinha o secundário, foi assim,... quando dizem aí, a gente faz as coisas, tira-se os certificados, depois fica-se

à espera, quem sabe um dia, aí não, às vezes, é mesmo no dia seguinte,..., isto vale mesmo a pena,... Neste momento, os cursos que tenho estão a acabar, ainda não tive oportunidade de ser convidada para mais nenhum, mas foi..., porque ainda não aconteceu, entretanto já fui entrevistada por duas escolas, e não pude entrar por causa da minha disponibilidade, para dar formação de cozinha, deixou-me um bocadinho frustrada também”.

Na situação de Ângela há duas instâncias que operaram transformações na sua trajetória profissional, por um lado, as ofertas veiculadas pela INO, num primeiro momento a frequência de um curso EFA com vertente profissional, mais tarde a obtenção do 12º ano através do Processo de RVCC, o que de um ponto de vista da estratégia política para a Ângela resultou num caso de sucesso, e, por outro lado, o papel da formação profissional, que neste contexto, nos remete para mais uma reflexão: formação financiada para desempregados *versus* formação não-financiada para empregados ou formação não-financiada para desempregados *versus* formação financiada para empregados: que estratégias, programas, referenciais, público-alvo específico, condições, responsabilidades, entidades envolvidas,...? Outra reflexão inerente ao trajeto profissional de Ângela põe em destaque a sua atitude de rutura com as primeiras experiências de trabalho que condicionaram a sua saúde. Portanto, há um processo de reconstrução de um novo projeto de vida que inicia com a frequência com o curso EFA e que se foi consolidando com as outras oportunidades de trabalho e formação que foram surgindo.

Para Humberto a transição da Escola para o mundo do trabalho fez-se pela interiorização de outras perceções sobre o mundo social, nomeadamente a ascensão profissional do seu pai que se tornou empresário em nome individual na área da construção civil, como nos relata o próprio,

“desisti porque entretanto abriram-se várias portas que achei interessantes, então, deixei os estudos, embora a vontade de estudar, do conhecimento, não propriamente estudar, do conhecimento foi uma coisa que sempre me cativou..., a tentação de ingressar no mercado de trabalho e nos negócios, e ter um pai que já estava nessa área..., Comecei com uma série de projetos”.

Nesse sentido, Humberto junta-se ao pai na gestão da empresa e segundo o seu testemunho, tem sido um agente de produtividade pois tem conseguido inovar e promover formação, não só a funcionários, mas também a clientes. Surpreende-se com as suas próprias competências técnicas e criativas e procura constantemente aprender, não só para progredir profissionalmente, mas também para valorização pessoal e socialmente,

“também a nível empresarial comecei a trabalhar para o meu pai, em parceria com o meu pai, dos revestimentos passamos às decorações, etc., etc.... construção civil, decorações e remodelações,... mas eu é que sempre tive a mania, boa ou má, fui um bocadinho autodidata em vários aspetos e no profissional fui em deles, a minha formação é essencialmente, aliás, a minha atenção é procurar as coisas, ver como são feitas e como podem ser otimizadas, isso preocupa-me, vejo, avalio, vejo fazer, vejo durante a execução do serviço..., e depois consigo transpor para as minhas mãos ou ensinar pessoas a fazê-lo, e ainda bem,... não estou a subvalorizar as empresas de formação, porque eu acho que há pessoas que precisam, não vou dizer que sou um sobredotado ou com capacidades, mas sei que há pessoas que precisam de uma formação guiada, formação mais seguida”.

Apesar de ter deixado as suas orientações em relação à escola suspensas temporariamente tencionava, quando a oportunidade surgisse, retomar a sua formação escolar. Arriscou concluir o ensino secundário através de módulos capitalizáveis do Ensino Recorrente, mas não conseguiu conciliar estudo e trabalho, o tempo não lhe permitia dedicar-se a ambas as tarefas. Não obstante, foi reconstruindo as disposições em relação à educação e formação assumindo uma atitude autodidata na procura de saberes e de saberes-fazer e, como afirmou várias vezes ao longo da entrevista, aprendendo com pessoas mais velhas. Por outro lado, procurou participar ativamente em iniciativas artísticas-culturais e sociocomunitárias, aprendendo e partilhando saberes sobretudo junto de público infante-juvenil,

“Toco percussão, órgão, concertina, já fiz várias gravações e dou aulas, bandolim, toquei muitos anos no [X], grupo muito conhecido a nível nacional, tive de abandonar..., já toquei em grupos corais, tenho uma oficina de música em que faço a pré triagem para uma escola de música..., já fui federado em vários desportos”.

No caso de Humberto, entendemos que estamos perante um trajeto biográfico em que as identidades pessoais, sociais e profissionais estão em permanente construção. A relação que estabelece com a formação profissional também é bastante singular, na medida em que faz uso das suas aprendizagens não-formais e informais não apenas no contexto da atividade profissional que exerce, em que rentabiliza esse *know how* e simultaneamente transforma o conceito de formação profissional ao nível de pequenas e médias empresas, como também no seu envolvimento a nível sociocomunitário e artístico.

6.4.3. O tempo da resignificação do passado

A convivência com o Processo RVCC na (re)definição identitária dos sujeitos entrevistados

No caso de Joana, a inscrição no CNO teve em consideração a estabilidade da vida familiar, por outras palavras, a estabilidade com a situação profissional e pessoal das suas filhas,

a sua situação profissional igualmente estabilizada e ainda um sentimento de inutilidade, sentimento que marcará decisivamente a sua decisão em ingressar no ES. O Processo RVCC configurou-se como a melhor modalidade de formação para a obtenção de um nível de escolaridade, que no caso de Joana seria o 9º ano. Contudo, face à sua experiência profissional e à formação que foi adquirindo ao longo da sua vida foi sujeita a um balanço de competências que permitiu introduzi-la imediatamente no referencial de competências-chave de nível secundário.

Para Joana a tensão entre o *modelo regular de ensino* e o *modelo de reconhecimento de aprendizagens experienciais* não teve grande impacto, estava consciente das aprendizagens não formais e informais alcançadas ao longo da sua vida e possuía bons conhecimentos de informática. Obteve dessa experiência um reforço da sua autoestima, uma redescoberta de si própria e um reativar das suas relações com os seus irmãos,

“aquilo que me deu ..., foi o eu me redescobrir como pessoa, mexendo em coisas que estavam muito arrumadas, perceber outras coisas, mesmo o relacionamento com os meus irmãos, foi muito importante isso, perceber coisas que me aconteceram, tentar perceber outras que ainda hoje com 54 anos eu continuo à procura das respostas, descobrir uma vontade tremenda de continuar a escrever a minha de vida, hei de escrever um livro, ou seja, eu acho que é capaz de ser muito importante para uma faixa etária de pessoas que vão, eu tenho a certeza, descobrir coisas, para mim como mulher, como mulher despertei para outras coisas, isto trouxe-me muitas coisas, ou seja, se a nível de ensino não teve, para mim, eu não avalio dessa forma, que seja assim uma coisa que nos traz bagagem, sabedoria, sabedoria no sentido da matemática”.

Não sente que aprendeu, como afirma na entrevista “acredito que isso faça crescer a pessoa, não intelectualmente; em termos pessoais acho que é extremamente importante e bom nesse sentido”. Neste sentido, considera que esta forma de adquirir habilitação só serve para fins profissionais e não escolares, ou seja, não prepara devidamente quem queira prosseguir os seus estudos de nível superior, “É um ensino para quem vai..., para quem necessita das habilitações para fins profissionais, simplesmente não vai colher grandes benefícios à Escola, não vai, de todo, para mim foi fantástico passar por este sistema, por vários motivos, mas nada relacionado nem com a parte profissional, nem sequer com o estudo”. Por outro lado, Joana reconhece a pertinência desta modalidade de formação e assume um papel de defensora deste sistema quando envolvida em discussões críticas sobre a INO.

No entanto, teve dificuldades em adaptar-se à metodologia e aos profissionais envolvidos,

“nós começávamos por temas, saúde, política..., nós tínhamos de desenvolver o tema, mas depois no tema, eu tinha experiências que tinha de focar, e automaticamente..., e há mistura depois porque elas diziam-me ‘desenvolva mais aqui...’, mas eu para desenvolver vai ficar tudo, acaba por ficar misturado, por exemplo na saúde vou estar a falar de outra coisa porque é outra experiência..., foi muito difícil constituir uma triagem, eles próprios ‘realmente é verdade’, ou havia uma repetição, que não pode, ou saía fora do contexto,... mesmo aí”.

Para superar os impactos metodológicos associados ao Processo RVCC, socorreu-se da família, solicitando a leitura do que ia desenvolvendo e pedindo auxílio ao nível da pontuação da Língua Portuguesa, fragilidade que reconhece. Atendendo aos principais vetores desta dinâmica metodológica - a interiorização do esquema autobiográfico/história de vida, a associação e articulação dos temas do referencial, a reflexão exigida (que pode ser entendida: a superficialidade *versus* desenvolvimento) e as reapreciações constantes - tornou-se necessário definir estratégias de superação, pelo que conquistou uma relação de proximidade com os profissionais envolvidos, desde técnicos a formadores. Consequentemente, à medida que se ia envolvendo na metodologia inerente ao Processo e a partir das respostas que ia recebendo por parte dos profissionais que interagiam com ela, começou a diferenciá-los. Elogia os que se envolveram emocionalmente na sua autobiografia e que se dispuseram a ouvi-la sempre que solicitou auxílio, assim como a formadora que se disponibilizou a prepará-la para a prova de Português para o ingresso no ES. Penaliza os que lhe exigiram reflexões que ela considera serem demasiado complexas para um nível secundário e os que mantiveram uma atitude de distanciamento e de pouco envolvimento no Portefólio que ela desenvolveu. Pela dimensão simbólica que representa e sentindo que era o momento oportuno, fez questão de destacar esta sua preferência pelos formadores e técnicos na sessão de Júri de Certificação.

Durante o Processo RVCC Joana manteve uma atitude proactiva em relação à formação profissional e decidiu em simultâneo frequentar a Formação de Formadores,

“o que me motivou mesmo, mesmo,... foi mesmo eu gosto de comunicar..., acho que de toda a formação que tenho tido, não tirando o mérito dos formadores que eu tenho tido, acho que algum trabalho eu tinha o feito melhor do que eles, sem formação, na medida de chegar aos formandos, ..., de conseguir dinamizá-los e dar-lhes vontade, não tenho a menor dúvida”.

Neste sentido, aspira um dia ser formadora e acha que desempenharia melhor o papel do que alguns formadores que ela foi conhecendo ao longo do seu percurso de formação profissional e escolar. Porquanto, até se imagina a desempenhar funções como técnica num CNO, apesar de não distinguir ainda os vários papéis inerentes ao seu funcionamento.

Num outro momento já averiguamos que Ângela obteve o 12º ano através do Processo de RVCC. À semelhança de outros sujeitos entrevistados, a adaptação às TIC representou um desafio. Foi confrontada com a aprendizagem desta competência técnica durante a frequência do curso de EFA para a obtenção do 9º ano, mas de uma forma muito redutora. Por iniciativa própria decidiu obter o Diploma de Competências Básicas em TIC através do Espaço Internet na sua área de residência.

Para superar os impactos metodológicos associados ao Processo RVCC procurou definir objetivos. O primeiro visava concretizar o Processo durante o período mínimo sugerido pela Profissional RVC que a acompanhou, “vocês têm entre 9 meses a 2 anos para fazer este Processo, portanto, isto, a correr muito bem são 9 meses e a correr mal são 2 anos, e eu disse-lhe a ela, eu quero por 9 meses,... se eu posso fazer uma coisa em 9 meses não vou andar ali a minha vida toda a empatar as pessoas” e conseguiu superar este objetivo. O segundo objetivo implicava adaptar-se ao conceito de gestão da vida familiar com a vida profissional, pessoal e social; reconhece que o superou com bastantes dificuldades, penalizando sobretudo a vida pessoal e a familiar, “para uma mulher que é casada..., que tem filhos, tem um emprego,... eu pegava ao meio-dia e meio e largava às 8h30..., portanto, ainda tinha que vir até aqui a correr, ... quando chegava aqui as sessões estavam quase a meio, assim mesmo, eu não fiquei para trás no comboio”. O terceiro objetivo estava diretamente relacionado com o modelo metodológico, e passava pela interiorização do esquema autobiográfico/história de vida, pela associação e articulação dos temas do referencial, pela reflexão exigida, em que as reapreciações constantes e a exigência de um número mínimo de páginas minavam o esforço anteriormente exercido e afundavam as melhores expectativas, e ainda pela autonomia imposta,

“ficava danada quando chegava aqui e eles, depois nos relatórios, ainda tem de explorar mais isto, tinha atividades de 7/8 páginas, tinham de passar para 12, para 15, foi assim uma coisa, a minha história de vida começou com 15 páginas, e terminou com 160..., nem fui a que validei mais créditos, eu tinha um objetivo, validar os 44, não interessava os 88 para nada, para quê, era 44 com qualidade, foi o que eu consegui fazer e de facto isso foi, consegui, completamente”.

Aliado ao processo metodológico emerge o papel dos recursos humanos afetos a este modelo. Ângela alega que quando procurava respostas, sempre as encontrava, nem que para isso, insistisse na mesma questão vezes sem conta, ou tivesse que ligar ao Profissional de RVC, “uma altura lembro-me que estava de volta do computador lá com uma atividade qualquer e aí sim, senti ali qualquer coisa, até liguei com a Dra...., mas ela imediatamente me tirou logo

aquela dúvida que tinha, e não foi só uma vez, que eu liguei durante o trabalho”. Reconhece que nem todos os formadores envolvidos tinham as mesmas competências técnicas e comunicativas e que, no seu ponto de vista, algumas desistências de colegas envolvidos na mesma dinâmica de formação se devem a esta ausência de *feedback*, “eu penso que é por aí que as pessoas desistem...”.

Para rebater todas as dificuldades encontradas Ângela cita com todo o orgulho a Profissional de RVC que a acompanhou “a coordenadora dizia que se há uma vida que cabe perfeitamente dentro daquilo que são as diretrizes que recebem para estas Novas Oportunidades para o secundário, a minha vida encaixa, diz ela, ela disse mesmo isso com todas as letras, a minha vida encaixa ali...,” e defende que para se submeter ao Processo RVCC deve-se ser portador de um determinado perfil; considera que o currículo dela se encaixa nesse perfil. Ainda estabelece uma relação com o modelo tradicional e afirma que provavelmente a obtenção da certificação seria um desafio muito maior e mais difícil de alcançar,

“se tivéssemos de fazer um secundário com as disciplinas todas, digamos assim, quem é que conseguia?, será que alguém conseguia?, provavelmente sim, mas com muito esforço, desta forma foi um bocadinho..., escrevermos a nossa vida, só que passar de 15 páginas para cento e tal, não é fácil, é preciso termos mesmo objetivos”.

No caso de Humberto, a sua decisão em inscrever-se num CNO foi facilitada pela itinerância prestada por esse CNO, “inscrevi-me, ouvir falar, inscrevi-me, ainda por cima..., na minha aldeia, inscrevi-me” e sobre o Processo RVCC, num primeiro momento, “senti-me logo super cativado pela ideia, inclusivamente a formadora perguntou, ‘então, o que é que acham?’ e a minha foi ‘era mesmo isto que eu andava à procura’”. Mais tarde, identificou determinadas fragilidades associadas ao Processo RVCC, entre elas, apontou a seleção dos perfis desajustados a esta modalidade de educação e formação, entende que nem todos os candidatos possuem o perfil desejável, ou seja, não basta possuir uma autobiografia com experiências significativas, é necessário ter uma atitude proactiva em relação à escrita e à reflexão, é fundamental saber escrever, interpretar e refletir, “nem toda a gente que abandonou os estudos há 20 anos atrás, que ficaram com o 6º ano..., têm um desenvolvimento sobretudo a nível linguístico e construtivo, texto construtivo,... não têm essa capacidade e esbarram aí nessa dificuldade grande”, é ainda essencial ter tempo para se ir fazendo o Processo e para obter a respetiva certificação, “o Processo fui fazendo, fui fazendo com muita calma, que eu demorei cerca de um ano e meio a fazer o Processo” e, finalmente, não se deixar iludir pela opinião pública sobre o facilitismo

inerente ao Processo, porque tal coisa não existe. Entende que ele tinha o perfil ideal, apesar de ser ainda bastante jovem,

“considero-me uma pessoa nova, mas bastante vivida, digamos assim, no bom sentido, sem nunca querer estar a elevar-me de forma alguma, sempre me interessei, porque sempre me liguei a pessoas mais velhas..., isto de estar a dizer que sou jovem, mas faço denotar lá no Portefólio que já tenho alguma experiência”

Durante o desenvolvimento do Processo de RVCC, Humberto acautelou-se em relação a uma exposição mais privada, “disse logo no início que não ia fazer do meu Portefólio um ‘*big brother*’..., os formadores induzem em erro..., às vezes não dão os melhores exemplos..., contornei e tentei não me expor...”. Salvaguardada esta condição, não apontou grandes dificuldades quanto à interiorização do esquema autobiográfico/história de vida, à associação e articulação dos temas do referencial, à reflexão exigida, nem ao papel dos recursos humanos afetos a este modelo metodológico e pedagógico. Em relação ao papel da equipa técnico-pedagógica acrescenta que estava “sempre a ser motivado e espicaçado pelas professoras..., este é um ponto muito importante, é preciso que esses profissionais saibam motivar, exigir, mas ao mesmo tempo aproveitar essa exigência para motivar ao mesmo tempo”. Entende que o Processo foi a modalidade ideal para a obtenção do 12º ano de escolaridade, como afirma na entrevista “acho que se fosse uma coisa mais violenta se calhar não resultava tão bem...”. Com efeito, reconhece que não lhe propuseram outra modalidade para a conclusão do nível secundário. No seu ponto de vista, a motivação e o respeito pelo tempo que cada candidato necessita são os fatores chave para um bom desenvolvimento e sucesso do Processo RVCC. Ele tinha essa motivação e a família também contribuiu para esse reforço, nomeadamente o pai e a namorada. Acrescenta que quem vai apenas com o objetivo de obter a certificação, munindo-se de um trabalho pouco sério e sem autorreflexão, muito dificilmente a conseguirá. Numa perspetiva mais arrebatada, acrescenta que,

“o Portefólio é uma coisa engraçada, não tem fim, é precisamente para continuar, e também é um desafio para as pessoas, e porque não ir desenvolvendo aquilo e ir acrescentando páginas ao Portefólio..., e lá está, e ao mesmo pode, durante o Processo, despertar para fazer algo mais no final..., neste Processo as pessoas falam muito com os formadores, debate-se muita coisa para além dos objetivos que estão determinados pelo programa, ou pelo Processo, e no meio de todas estas conversas com profissionais formados..., surgem às vezes ideias e projetos para *à posteriori* pôr em prática”.

Apesar de Humberto apresentar várias potencialidades associadas ao Processo RVCC, quando se viu confrontado com as provas exigidas para concorrer ao ES através da modalidade M23, lamentou a rutura entre este modelo e um que lhe permitiria uma preparação mais adequada à realização das provas. Como afirma na entrevista,

“uma pessoa que tenha formação em Português, estamos a falar de uma disciplina que tem conteúdos e objetivos, o Processo RVCC é muito mais abrangente e as pessoas tanto podem falar das cartas formais ou não formais, ou de como se planta uma couve..., Não me preparou..., no RVCC podemos estar a desenvolver um trabalho no sentido de saber como se escreve uma carta corretamente, como se envia um e-mail formal..., tipo de linguagem, isso fala-se, mas agora no que diz respeito a um esquema traçado pelos professores, como por exemplo nas Universidades no que diz respeito à correção, e depois num texto expositivo-argumentativo estar a falar em fazer uma introdução, um desenvolvimento, em dar uma opinião, uma conclusão, bem...”.

Acrescenta que os CNO poderiam capitalizar os recursos humanos que possuem para outras funções, tais como, prestar apoio a candidatos que quisessem ingressar no ES.

O acesso ao Ensino Superior

A par com o percurso de formação escolar e profissional, Joana também se envolveu em iniciativas sociocomunitárias, ligadas ao voluntariado e à dinamização de uma Junta de Freguesia. Desse envolvimento nasceu a ideia de um projeto para a construção de um lar de idosos, para o qual foi convidada a exercer funções de direção. Perante a projeção de uma atividade profissional para a qual carecia de uma formação académica superior, aliada ao seu desejo de ser reconhecida pelos seus irmãos e ainda para superar “a vida perdida, se pudesse mudar algo, seria a forma de estar como mulher, sinto que não consegui o que queria como mãe, nem o que queria como companheira, esposa,...”, Joana decide arriscar o acesso ao ES. Opta pela modalidade M23 na Escola Superior de Educação da sua área de residência, para alcançar uma especialização na área de Direito, Ciências Sociais e Serviços, concretamente através da Licenciatura em Educação Social Gerontológica, “porque eu quando me decidi estava a muito pouco tempo de me matricular..., eu quando me decidi, foi assim uma coisa, eu decidi-me para aí 2/3 dias antes de me candidatar, e depois com um mesinho para me preparar”.

Esse processo de candidatura viria a ser confrontado com diversos constrangimentos. Em relação à modalidade de acesso, sente que não lhe foi proporcionada a devida igualdade de oportunidades, apontando que logo no ato da inscrição lhe colocaram entraves ao informarem que havia condicionantes para se poder usufruir do curso de preparação e, conseqüentemente, não se inscreve no referido curso; sentiu que isso a penalizou imenso, “quando agente pedia

informações, ‘ai se calhar não vale a pena, o curso se calhar nem vai funcionar, e não sei o quê,...’ bem não nos interessa, isto pessoal da secretaria”. Prestou-se à prova de Português, área de conhecimento diretamente relevante para o ingresso e progressão no curso; o resultado obtido permitiu-lhe passar à segunda fase de candidatura mas não foi um resultado significativo. Considera que o resultado mediano se deveu à sua ansiedade e porque descontrolou-se em relação ao tempo definido para a realização do exame, quando souo o alerta a informar o tempo remanescente já era tarde demais para responder a todas as questões,

“eu perdi-me, perdi uma hora, enganei-me, enganei-me no tempo, de repente fico assim muito espantada a olhar para a senhora, e ela viu-me tão espantada que olhou para mim e diz ela ‘precisa de alguma coisa?’ e eu ‘não, não, não, não preciso’ entrei em pânico, e pensei nunca mais vou conseguir fazer, ou seja, se eu não me tenho perdido no temo, se eu não me tenho perdido no tempo, se eu tirei 12, não sei quantos, eu teria feito uma prova, não acredito, não acredito que ficaria em 1º lugar, não estou a dizer que ficaria eu e que dava para eu entrar, de todo”.

Por outro lado, afirma que não encontrou dificuldades de interpretação nem relacionadas com a linguagem utilizada, tinha tido acesso a modelos tipos, facultados pela referida Escola. A entrevista foi bem-sucedida porque sente que conseguiu envolver os membros do Júri nos seus argumentos mas também reconhece que todo o seu percurso profissional se distanciava da área que estava ali a ser considerada. No fim, “fiquei em 5º lugar, entrou uma pessoa..., no 1º ano havia uma vaga, todos os anos há entre uma a três vagas, todos os anos, no ano anterior tinha havido 3 vagas, e tinham entrado 7/8 pessoas”, lugar que ela considerou aceitável, contudo, não ficou selecionada por causa dos *numerus clausus*. Sentiu-se completamente defraudada e injustiçada porque nem sequer havia outra oportunidade para concorrer, pelo que considera que a classificação obtida deveria ser tida em conta para um outro momento de concurso. Contestou os *numerus clausus* dirigindo uma carta à direção da respetiva Escola, mas até ao momento da entrevista não tinha recebido qualquer resposta. O objetivo de ingresso no ES não foi superado,

“fiquei logo assim muito desgostosa, pensei não vale a pena, desisto, é assim, eu era capaz de não ter parado, se o projeto do lar, se tivéssemos tido a verba, se tivéssemos desbloqueado, se tivesse tudo a andar, o projeto está feito, é um sítio fabuloso, fantástico, há um local, tudo isso está feito, se fosse esse o caso, eu não teria, não teria, não baixei os braços, aceitei a situação, mas se não eu não teria parado, caramba, imagine que depois disto tinha vindo o dinheiro, para começarmos a construção, começava-se a construir, e eu ia dizer não, vou-me mexer por outro lado, vou tentar ver onde é que eu posso pegar, sou pessoa de ir ao fundo da questão, de esmiuçar tudo, mas uma vez também, com esta coisa do governo, depois eleições, depois o novo orçamento, depois o dinheiro, e continua sem sair, continua sem sair,... vou para lá com 60 anos, daqui a pouco”.

Joana, num primeiro momento da entrevista, afirma que não tenciona sujeitar-se a um novo ingresso no ES, considera que há outros projetos que assumem novos contornos nesta fase da sua vida e sente que com a sua idade o ES é um projeto para arrumar na gaveta. Pretende dedicar-se sobretudo ao voluntariado e até considera arriscar fazê-lo fora de Portugal. Expõe da seguinte forma essa intenção, “e depois como naquele ano eu não entrei, agora eu tenho 54 anos, eu não vou andar 3 anos a tirar um curso, para daqui com 60 anos ir, ir,... o curso a mim não vem me dar nada, dar-me-ia se o projeto avançasse”. Num outro momento da entrevista, Joana revela o conflito interno entre os esquemas herdados e os construídos ao longo da sua vida em relação à educação e formação. Apesar das constantes discontinuidades mantém uma brecha de continuidade e contrariando a sua posição anterior sobre o acesso ao ES revela a sua paixão pela área do Direito, influenciada pelos percursos de alguns familiares e respetivas filhas¹⁰³, e abre uma possibilidade de voltar a tentar o ingresso no ES. Irá continuar a manter uma atitude proactiva em relação à formação profissional, pois sente que é uma forma de estar ocupada e de obter reconhecimento.

Após a consolidação de um percurso de educação e a formação, com impactos significativos na definição da sua trajetória profissional, e, por isso, perscrutando as exigências que a nova profissão impunha e o novo mundo social em que mergulhava,

“porque eu sei que cada vez mais há pessoas que saem da Universidade e que vêm dar cozinha ..., e então, era um bocadinho mesmo, preparar-me mais, assim como eu senti que com o 9º ano, tinha pouco e precisei do 12º, quando cheguei cá acima, pelo aquilo que eu vejo e escuto à minha volta, eu senti que precisava ainda de mais”,

e ainda para servir de incentivo aos filhos, Ângela decide arriscar o acesso ao ES. Opta pela modalidade M23 numa Escola Superior de Tecnologia da sua área de residência, para alcançar uma especialização na área de Direito, Ciências Sociais e Serviços, concretamente através da Licenciatura em Turismo.

Ângela considera que houve vários constrangimentos ao longo do seu processo de candidatura. Primeiro aponta a escassez de oferta formativa disponibilizada na sua área de residência, que não correspondia às suas preferências, pelo que iria sujeitar-se à oferta local porque as suas responsabilidades familiares e profissionais sobrepunham-se,

¹⁰³ As duas filhas iniciaram os seus percursos académicos no ES na área de Direito, mas ambas abandonaram os respetivos cursos; a mãe percebe as escolhas das filhas, contudo, procura incutir nelas ainda a superação desses percursos, nem que apostem noutras áreas de formação académica.

“a minha ideia não era bem, bem essa, eu queria mesmo era tirar em Gestão Hoteleira, acontece que,... aqui na nossa zona, não há, e então teria que ir para o Porto, e como deve compreender uma mulher casada, com filhos e uma vida bastante agitada, trabalhadora, ir para o Porto diariamente durante 3 anos é muito duro..., e então, aqui dentro daquilo que eu consegui..., e que me agradava imenso também, porque é uma área que gosto bastante, era o Turismo, realmente, e tentei”.

Tal como Joana, em relação à modalidade de acesso, sente que não lhe foi proporcionada a devida igualdade de oportunidades, apontando que

“logo que me fui inscrever, lá, apareceu-me logo o 1º senão, foi que só haveria, haveria, isto é mesmo o verbo, é desta forma, haveria umas 3 ou 4 vagas, mas isto se não fossem ocupadas por não sei quem, e por não sei quem mais, quer-se dizer, era assim uma coisa um bocado esquisita,...”

Contudo, reconhece “que pode haver cursos mais fáceis de entrar, menos procurados, digamos assim”. Sente que foi selecionada para a fase que corresponde à prova de conhecimentos porque tinha um currículo meritório, “tivemos de fazer a entrega de currículo, foi por aí que fomos depois selecionados para fazer o exame”. Prestou-se à prova de Português, área de conhecimento diretamente relevante para o ingresso no curso de Turismo, mas o resultado obtido não lhe permitiu passar à segunda fase de candidatura; considera que o fraco resultado se deveu a vários constrangimentos,

“Fui fazer, então, o teste de Português, era o que nos era pedido para este curso..., eu fui fazer o exame de Português, o dia não era o melhor, para mim pessoalmente, e não correu como deveria ter corrido,... estava ansiosa,... teve a ver com questões de trabalho, porque não avisei que não ia trabalhar à hora que deveria ter ido e depois estava ali naquela, enfim, aquela ansiedade, eu deveria estar lá, não deveria estar aqui, enfim, foi mesmo isso que me limitou, eu acredito que foi isso, para além de ser a 1ª vez que passava por um tipo de exame daquela forma,... sem dúvida, agora se me vai perguntar se o exame era fácil, sim, se eu estivesse com mais atenção, com mais entrega naquele dia, tenho a certeza que tinha tido uma melhor prestação, sem dúvida, assim mesmo, éramos para aí uns 20 pelo menos, e eu fiquei em 12º, salvo erro, depois lá, saiu na grelha,... é assim, não foi tão mau assim, ...”

Acrescenta que não encontrou excessivas dificuldades de interpretação nem relacionadas com a linguagem utilizada, tinha tido acesso a modelos tipos, facultados pela Escola Superior e sentiu que não havia muitas diferenças estruturais na prova a que se sujeitou. O objetivo de ingresso no ES não foi alcançado e Ângela sugere que para o público adulto deveria ser proporcionada a mesma diversidade de oportunidades que para o público jovem. Como exemplo, refere que poderiam ser atribuídos créditos às experiências adquiridas ao longo da vida e que estes deveriam ser considerados no ato de ingresso, ou, no caso de reprovação num exame, poderia ser dada

uma segunda oportunidade. Ainda refere que o número de vagas não deveria ser tão restritivo. Portanto, à semelhança de relatos anteriores, Ângela demonstrou não ter conhecimento nem ter sido confrontada com o reconhecimento de experienciais para o acesso no ES previsto na via M23. Ângela apresenta o seu ponto de vista,

“Acho que nós adultos, e quando lançamos um projeto desses, um objetivo desses na nossa vida, é porque realmente cremos, não é, porque ..., e dão tanta oportunidade aos jovens e andam ali, andam ali,... eles muitas vezes andam ali porque os pais querem, que é o que aconteceu com o meu filho, ele andava ali porque os pais queriam, não era porque ele queria, enquanto que nós adultos tanto sonhamos, tanto queremos uma coisa dessas, e não conseguimos, não temos portas abertas, fecham-nos tudo, não é, eles abrem-lhes as portas todas e eles andam ali simplesmente por andar”.

Ângela tenciona sujeitar-se a um novo ingresso no ES, considera que é um projeto que quer alcançar, apesar de sentir o peso da idade. Entretanto, porque pensa a formação ao longo da vida como uma constante da sociedade atual, pretende inscrever-se em várias formações profissionais e assim ocupar o seu tempo, servir de incentivo à família, aprofundar os seus conhecimentos e progredir profissionalmente.

Para Humberto, foi a passagem pelo Processo RVCC que estimulou o acesso ao ES, “conforme fui avançando no Processo fui-me sentindo mais motivado para estudar..., fui a..., Júri e correu bem, tive 67 créditos no total. Depois senti-me motivado, e é sempre de salientar o esforço dos profissionais que me souberam puxar”. Portanto, inscreveu-se “assim um bocadinho em cima da hora nas provas M23,... fiz a prova de Português,.... parti um bocado à aventura,... foi assim uma coisa muito súbita muito repentina, ...”.

Nesse processo de candidatura, Humberto foi confrontado com diversos constrangimentos. Sentiu dificuldades sobretudo com a realização da prova de Português, “tive um problema na prova de Português e foi assim tudo...”, tendo obtido uma classificação inferior à nota considerada mínima para a transição às fases seguintes,

“fui fazer a prova de Português e aquilo ao nível da interpretação do texto correu-me mal, não sei porquê, mas às vezes acontece, de qualquer forma a correção é feita por um Departamento, que cumpre as regras à risca, ou seja, não há àquela interpretação por parte do professor de quem as faz, o que acontece é que tive 9.1 naquela prova e estava impossibilitado de prosseguir nas provas específicas,”

Decide solicitar a reapreciação e esta atitude permitiu-lhe avançar para as outras fases inerentes ao processo de candidatura,

“fiquei indignadíssimo, não era normal, e fiz o levantamento da prova e pedi reapreciação da prova; uma das minhas formadoras, avaliou a minha prova, viu o enunciado e disse que não dava para aquela nota, que aquilo não estava brilhante mas que dava, até que pedimos a reapreciação por escrito, justificando onde, focando num ponto só, optámos por esse trunfo, focando num ponto só, só precisava de 4 décimas no fundo, num ponto só em que tivesse de caras ou de forma explícita que aquilo poderia dar alguma coisa, ou seja, apontámos armas a uma questão e recuperamos a pontuação de uma questão e fiquei com 10.1,... já fiz a específica de Psicologia, correu bem, tirei 12, também lá está, só estudei o manual, eram 2, eu só tive tempo para estudar 1 manual”.

Para a realização das provas não beneficiou de apoio institucional, apenas recorreu à Internet para procurar modelos de prova semelhantes. No momento da nossa entrevista, Humberto aguardava ansiosamente a segunda fase de candidatura, a realização da entrevista, que já estava agendada,

“eu estou confiante..., é precisamente na entrevista que eu me vou safar bastante, neste momento estou nos últimos 7, ... estou no *top seven* digamos assim, da específica de Psicologia, estou confiante, e estou confiante principalmente na entrevista, eu acho que é uma coisa que vai ser um ponto onde eu vou conseguir fazer alguma coisa que chame a atenção e que as pessoas me possam dar essa oportunidade, pronto,”.

Mais tarde, em comunicação via *e-mail*, confirmou-nos que não tinha conseguido entrar no curso de Psicologia em horário pós-laboral, por duas vagas. Portanto, Humberto superou os constrangimentos inerentes à modalidade de ingresso recorrendo à Internet, nomeadamente ao Portal da Universidade, aos formadores que conheceu durante o Processo RVCC e utilizando alguns dos recursos da instituição universitária, não obstante, o seu ingresso no ES não foi superado.

Apesar desta situação inesperada, Humberto tenciona sujeitar-se a um novo ingresso no ES. Já o tinha considerado antes,

“..., como eu não estava a passar, como não tinha passado a Português, eu já estava a pensar inscrever-me nos exames nacionais da 2ª fase, em Português B e em Psicologia, os manuais são os mesmos e eu aproveitava e faria e inscrevia-me, porque o nível de dificuldade é o mesmo, a não ser a Português, que eu não tenho gramática nenhuma, absolutamente nenhuma, é só interpretação e um texto específico-argumentativo,”

Por um lado, Humberto afirma não sentir a necessidade de um curso superior para conquistar uma carreira profissional estável, sente-se realizado e estabilizado com a atividade que exerce com o pai. Por outro lado, a paixão pela área da Psicologia clínica e de criminologia projetam-no a exercer uma profissão com outra entrega e reconhecimento social. Com efeito, atendendo ao

seu testemunho, verificamos que as disposições herdadas em relação à Escola são constantemente ativadas por estímulos intrínsecos e extrínsecos, que encontra no seio da família, no mundo do trabalho, no mundo sociocultural e pela recente obtenção do 12º ano de escolaridade. Portanto, entendemos que para Humberto a ideia de aceder ao Ensino Superior permitir-lhe-á marcar uma rutura com a decisão que ele tomou anteriormente: o abandono do Ensino Secundário, afastando-o de um percurso de formação que lhe permitiria usufruir de uma carreira socioprofissional com outro reconhecimento social, tensão sobretudo presente na relação com o pai.

Principais inferências

Os três trajetos biográficos associados a este percurso de rutura têm em comum o insucesso no acesso ao ES. Por conseguinte, representou um novo momento de descontinuidade biográfica nas suas trajetórias, após a superação de outros desfasamentos e situações de crise que modelaram as suas vidas. Num primeiro momento de transição, a passagem pelo Processo RVCC já tinha representado uma reflexão “sobre a acção, sobre os outros e sobre si [mesmos]” (Lahire, 2003:63) e, conseqüentemente, fez emergir a projeção de novas oportunidades nesses trajetos de vida, nomeadamente o prosseguimento de estudos de nível superior. Nesse sentido, o acesso ao ES representava o derradeiro projeto para estabelecer a efetiva rutura com um trajeto de vida pautado por determinadas contingências; para os três sujeitos entrevistados, o ES representava assim uma forma de concretizarem as suas estratégias individuais, que são também elas diferentes, dadas as singularidades de cada trajeto de vida. Para Joana superar o acesso ao ES seria ultrapassar os “conflitos entre hábitos (tendências) concorrentes” (Lahire, 2003:65) que a levaram a “viver constantemente em desfasamento e má consciência permanente” (*ibidem*), é o caso da sua divisão entre o seu papel de irmã e o seu papel de mãe e da sua divisão entre o seu papel de mulher doméstica, com o dever de se dedicar à família e à educação das suas filhas, e o seu papel profissional, necessidade de ser reconhecida pelas suas competências, pelos seus pares e de lhe ser atribuída a respetiva ascensão na carreira profissional. Para Ângela superar o acesso ao ES seria uma forma de dar continuidade a um projeto que surgiu a partir de anteriores rupturas biográficas: num primeiro momento, superar uma depressão, passando pelo desemprego e, por isso, sujeitar-se a uma formação na área da cozinha; num segundo momento, após a obtenção do 12º ano de escolaridade, arriscar o desafio de abarcar uma nova profissão, a de formadora e, por isso,

deixar para trás a possibilidade de conquistar o cargo como chefe de cozinha; a ideia de ingressar no Ensino Superior seria uma forma de fortalecer este último projeto profissional face às vicissitudes inerentes a essa profissão. Entendemos que as suas vidas de Joana e Ângela se encontram numa situação de aleatoriedade (Pais, 2005), pelo que lhes cabe, mais uma vez, reagir a ela. Para Humberto superar o acesso ao Ensino Superior seria uma forma de ultrapassar os “múltiplos desfasamentozinhos (que provocam por esse facto mini-estados de crise: enervamentos, sentimentos de mal-estar..., distrações, etc.) entre experiências passadas incorporadas e novas situações” (*ibidem*), com efeito, para não contrariar a sua decisão anterior de abandonar o Ensino Secundário envolve-se em dinâmicas, tais como, conviver com pessoas mais velhas, inovar na empresa do pai e dedicar-se a múltiplas ocupações sociocomunitárias e artísticas.

Entendemos ainda que pela interação com uma diversidade de contextos sociais e pela pluralidade de situações a que foram sujeitos, com reflexos a nível das suas identidades, que estes sujeitos entrevistados se situam dentro da categorização proposta por (Lahire, 2003;2005), ou seja, estamos perante indivíduos multissociais e multideterminados. Por conseguinte, os seus *habitus* tornam-se híbridos (Setton, 2002;2009) na medida em que se moldam na relação entre experiências passadas e a lógica da situação presente. Por fim, entendemos que perante o insucesso no ES, situação de descontinuidade nas suas trajetórias de vida, os sujeitos entrevistados, pelos seus testemunhos, não se deixarão vencer, antes pelo contrário, procurarão, tal como noutros momentos de crise nas suas trajetórias, agir no mundo social, em prol de si e dos outros.

6.5. Quadro-síntese dos percursos de continuidade e de descontinuidade biográfica

No sentido de organizar as informações que distinguem cada percurso biográfico de continuidade e de descontinuidade, apresentamos seguidamente um quadro-síntese. Para a elaboração desse quadro atendemos ao seguinte:

- i) Modelo de análise – estruturado em percursos de continuidade biográfica: percursos de conversão A e percursos de conversão B, e em percursos de descontinuidade biográfica: percursos de rutura A e percursos de rutura B.
- ii) Categorias que estruturam a construção dos quatro percursos:
 - o tempo da trajetória passada e a formação do habitus
 - o tempo da transição projetada no futuro (a definição de um projeto de vida) – a transição da escola para o mundo do trabalho
 - o tempo da resignificação do passado (a (re)definição do projeto de vida)– a transição para o ES
- iii) Subcategorias que fundamentam, organizam e visibilizam o que aproxima e o que distingue os quatro percursos de continuidade e de descontinuidade biográfica.

Quadro-síntese - 2

Percursos biográficos de transição de adultos e aprendizagem ao longo da vida

Categorias e subcategorias de análise		Percursos de Continuidade Biográfica		Percursos de Descontinuidade Biográfica	
		Percurso Conversão A	Percurso Conversão B	Percurso Rutura A	Percurso Rutura B
A retoma dos estudos – O Processo RVCC para obtenção do nível secundário e o Acesso ao ES		É um evento da biografia		É uma resposta/solução aos eventos biográficos, pontos de inflexão ou crises polimorfos	
O tempo da trajetória passada	Situações de abandono da Escola	Rui e Cristina - Condições contextuais e opções individuais e familiares	Manuel e Nuno - oportunidades institucionais e condições contextuais	Ricardo, Inês e Susana – Condições contextuais e opções individuais e familiares	Joana e Ângela – Condições contextuais Humberto – opções individuais
O tempo da transição projetada no futuro	Relação com a educação e formação	Rui - atitude proactiva na procura de formação profissional e de mais escolaridade, esta última sem sucesso Cristina – atitude passiva em relação à formação profissional, só frequentou para superar uma dificuldade relacionada com o domínio de uma língua estrangeira	Manuel – atitude passiva em relação à formação profissional, só frequentou a formação promovida pela entidade patronal Nuno – atitude proactiva na procura de formação profissional	Ricardo – atitude proactiva na procura de formação profissional Inês – frequentou formação profissional porque se encontrou em situação de desemprego; esta experiência muda a sua atitude perante a formação Susana – evidenciou atitude indiferente em relação à formação profissional, contudo frequentou formação promovida pela entidade patronal e outras por iniciativa própria	Joana - atitude proactiva na procura de formação profissional e de mais escolaridade, esta última sem sucesso Ângela - frequentou formação profissional porque se encontrou em situação de desemprego; esta experiência muda a sua atitude perante a formação e com ela obtém o 9º ano Humberto – ainda não sentiu a necessidade de frequentar formação profissional, pelo contrário, promove-a a partir das suas competências; tentou obter Ensino Secundário no Ensino Recorrente

Quadro-síntese - 2

Percursos biográficos de transição de adultos e aprendizagem ao longo da vida (continuação)

Categorias e subcategorias de análise		Percursos de Continuidade Biográfica		Percursos de Descontinuidade Biográfica	
		Percurso Conversão A	Percurso Conversão B	Percurso Rutura A	Percurso Rutura B
A retoma dos estudos – O Processo RVCC para obtenção do nível secundário e o Acesso ao ES		É um evento da biografia		É uma resposta/solução aos eventos biográficos, pontos de inflexão ou crises polimorfos	
O tempo da transição projetada no futuro	Situação profissional antes do Processo RVCC	<p>Rui – sempre trabalhou na mesma área, situação profissional estabilizada, acompanhada de uma relativa ascensão profissional</p> <p>Cristina – situação atual de desemprego voluntário; antes tinha conseguido uma situação estável, por conta própria, e exercia funções de gestão</p>	<p>Manuel – trabalhou no setor privado, mas consolidou uma carreira na função pública, e vivia uma tensão: sentia a necessidade de obter mais formação para assegurar funções de gestor de quadro</p> <p>Nuno – situação profissional estabilizada, após um período de indefinição e desempregos precários</p>	<p>Ricardo – trajetória profissional inconstante ao longo da sua vida e situação profissional atual insegura (corre o risco de desemprego)</p> <p>Inês – trajetória profissional inconstante, pautada por períodos de desemprego e de empregos temporários precários, e situação atual com contrato temporário</p> <p>Susana – trajetória profissional iniciada numa área em que aparentemente poderia progredir profissionalmente; contudo, uma rutura biográfica na sua trajetória leva-a a mudar de emprego, experimentando o desemprego, e situação atual com possibilidade de progressão</p>	<p>Joana – após outras experiências, inicia uma carreira profissional na função pública, atualmente estabilizada</p> <p>Ângela – trajetória profissional inconstante, experienciando o desemprego, após formação profissional inicia-se nessa área profissional, com expectativas de progressão na carreira</p> <p>Humberto – situação profissional estabilizada, com o pai na sua atividade por conta própria</p>

Quadro-síntese - 2

Percursos biográficos de transição de adultos e aprendizagem ao longo da vida (continuação)

Categorias e subcategorias de análise			Percursos de Continuidade Biográfica		Percursos de Descontinuidade Biográfica	
			Percorso Conversão A	Percorso Conversão B	Percorso Rutura A	Percorso Rutura B
A retoma dos estudos – O Processo RVCC para obtenção do nível secundário e o Acesso ao ES			É um evento da biografia		É uma resposta/solução aos eventos biográficos, pontos de inflexão ou crises polimorfos	
O tempo da resignificação do passado	A convivência com o Processo RVCC na (re)definição identitária dos sujeitos entrevistados	Motivações	Rui e Cristina - Valorização pessoal e social	Manuel e Nuno – Valorização profissional	Inês – Valorização pessoal e profissional Ricardo – Valorização pessoal e social Susana – Valorização pessoal e social	Joana - Valorização pessoal e social Ângela - Valorização profissional Humberto – valorização pessoal e social
		Relação entre o modelo regular de ensino e o modelo de reconhecimento de aprendizagens experienciais	Reconhecem que as aprendizagens não-formais e informais adquiridas ao longo das suas vidas, nomeadamente na área profissional, são um alicerce, por isso, apropriaram e valorizam o Processo RVCC		Ricardo, Joana, Ângela e Humberto - Reconhecem que as aprendizagens não-formais e informais adquiridas ao longo das suas vidas, nomeadamente na área profissional, são um alicerce, por isso, apropriaram e valorizam o Processo RVCC Inês e Susana – vivenciaram uma tensão, questionando sistematicamente a legitimidade do Processo RVCC e os vetores metodológicos inerentes	

Quadro-síntese - 2

Percursos biográficos de transição de adultos e aprendizagem ao longo da vida (continuação)

Categorias e subcategorias de análise			Percursos de Continuidade Biográfica		Percursos de Descontinuidade Biográfica	
			Percurso Conversão A	Percurso Conversão B	Percurso Rutura A	Percurso Rutura B
A retoma dos estudos – O Processo RVCC para obtenção do nível secundário e o Acesso ao ES			É um evento da biografia		É uma resposta/solução aos eventos biográficos, pontos de inflexão ou crises polimorfas	
O tempo da resignificação do passado	O acesso ao Ensino Superior	Modalidade	Rui – M23 Cristina – Acesso Regular	Manuel – M23 Nuno - CET	Inês – Acesso Regular Ricardo e Susana - M23	Joana, Ângela, Humberto – M23
		Principal constrangimento	Oportunidades (obstáculos) institucionais: Rui – a comunicação via <i>e-learning</i> e a preparação para as provas de acesso Cristina – a realização da prova de acesso	Oportunidades (obstáculos) institucionais: Manuel – a preparação para as provas de acesso Nuno – dificuldades em disciplinas científicas devido à ausência de saberes académicos na obtenção do 12º ano	Inês - Oportunidades (obstáculos) institucionais: a preparação e realização das provas de acesso Ricardo – Condições contextuais: num dos cursos a adaptação à comunidade académica face à sua idade e as deslocações Susana – Dimensões individuais/Oportunidades (obstáculos) institucionais: a sua disposição para voltar a estudar e o investimento financeiro associado	Oportunidades (obstáculos) institucionais: Para Joana, Ângela, Humberto – a preparação e realização das provas de acesso
		Impacto do acesso ao ES	Legitimação das competências e aprendizagens, desenvolvidas sobretudo no contexto socioprofissional e obter o devido reconhecimento social	A legitimação e o reconhecimento de um percurso profissional	Uma possibilidade de rutura com as experiências de vida anteriores	Um projeto para estabelecer a efetiva rutura com um trajeto de vida pautado por determinadas contingências

6.6. A dinâmica entre as estruturas sociais e as estratégias individuais

Casal (2003) propõe um modelo de análise de *itinerários biográficos de transição* (da Escola para o mundo do trabalho) em que considera interações das dimensões *estrutura* (condições de vida/quadros de existência e oportunidades institucionais — proporcionadas pelo sistema de ensino/formação e pelo mercado de emprego) e *ação*/estratégias dos sujeitos, famílias ou outros grupos. Deste cenário resultam determinados *itinerários biográficos de transição* (entre educação e trabalho) em função do sucesso ou insucesso gerado pelo cruzamento dessas dinâmicas. Esta análise sobre as estruturas sociais permite-nos refletir de igual forma sobre as condições que favorecem o acesso e (o sucesso) a essas oportunidades institucionais e ainda atender às estratégias dos sujeitos, numa dimensão da ação-do sujeito e dos grupos, familiar, de pares, etc.

Neste sentido, no percurso de conversão A, podemos constatar que as condições contextuais ou os quadros de existência da família de origem aliados às opções dos próprios sujeitos levaram a um abandono da Escola, que, atendendo aos contributos de Casal (2003), convergiram na trajetória profissional dos sujeitos entrevistados agrupados neste percurso. A inserção no mercado de trabalho realizou-se de acordo com os seus níveis de escolaridade, produzindo trajetórias profissionais relativamente estáveis mas nas quais a mobilidade ascendente não se vislumbrava.

No entanto, a determinação individual destes sujeitos levou-os a moldar essas trajetórias. Rui recorreu à formação profissional e procurou retomar a trajetória escolar inacabada, de modo a progredir na carreira profissional e a transformar a trajetória prenunciada. Cristina arriscou um projeto profissional por conta própria através do qual conseguiu alcançar uma posição socioprofissional estável e socialmente reconhecida, de modo que contornou o seu trajeto profissional inicial; no entanto as oscilações do mercado de trabalho, mais tarde, condicionaram a expansão desse projeto e, conseqüentemente a trajetória profissional de Cristina.

A decisão de retomar os estudos, para Rui era um objetivo ainda a concretizar, para Cristina não era um cenário previsível, contudo o lançamento da Iniciativa Novas Oportunidades (INO) promoveu para ambos essa possibilidade. A passagem pelo Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) representou uma oportunidade institucional para a obtenção do 12º ano de escolaridade e despertou-os para outros projetos de educação e formação, nomeadamente para o prosseguimento de estudos de nível superior.

Quer neste percurso quer nos restantes, perante o acesso ao Ensino Superior (ES) alguns dos sujeitos entrevistados foram confrontados com um constrangimento institucional singular: superar a lógica dos saberes académicos (Pires, 2009); superando este desafio institucional superariam de igual forma o ingresso no ES. Podemos generalizar e afirmar que este desafio se apresenta a qualquer indivíduo que se candidate ao ES, no entanto, o que está no cerne deste debate é a interação anterior, no momento da passagem pela INO, com um modelo de reconhecimento de adquiridos experienciais, numa lógica assente nos saberes experienciais e profissionais (Pires, 2009). Quer no caso de Cristina quer no caso de Rui, essa tensão fez-se sentir para superar as provas de acesso ao ES. Superado o acesso ao ES, estes sujeitos sentem-se compelidos a partilhar determinados constrangimentos quanto às práticas dessas instituições de ES, discussão que retomaremos no ponto seguinte. Recuperando a proposta de Casal (2003), percebemos que foram as oportunidades institucionais que mais contribuíram para a redefinição das trajetórias de formação e escolares dos sujeitos considerados para este percurso de conversão. Em termos das suas trajetórias profissionais não se esperam mudanças significativas, não se prevê essa mudança na fase da vida em que se encontram; frequentar o ES é acima de tudo uma dignificação das escolhas que fizeram ao longo dos seus trajetos de vida.

No percurso de conversão B, verificamos que os quadros existenciais das famílias de origem reuniam as condições para proporcionar uma trajetória escolar promissora e, por essa via, construir-se uma trajetória profissional com sentido similar. No entanto, no caso de Nuno esse quadro existencial familiar alterou-se e, conseqüentemente desviou essa trajetória; no caso de Manuel foram sobretudo as reestruturações institucionais da oferta formativa que frequentava que induziram uma mudança na sua trajetória escolar, tendo o próprio optado por abandonar a respetiva formação. De acordo com Casal (2003), estavam assim reunidas as condições para uma inserção profissional na medida das suas qualificações e, por isso, marcada por determinadas oscilações e precariedade. No caso de Nuno esse trajeto profissional foi mais conturbado, até ao momento em que consegue uma relativa estabilidade numa empresa de médias proporções. No caso de Manuel, após um período de instabilidade, surgiu a oportunidade de se vincular à função pública, profissão que ainda mantém. São as contingências inerentes a estas trajetórias profissionais que contribuem para a retoma dos estudos; para Nuno tentar uma mobilidade ascendente e para Manuel assegurar o seu posto de trabalho face ao

número de colegas diplomados a exercerem as mesmas funções. Decidem portanto obter o 12º ano através da INO e submetem-se ao Processo RVCC.

No momento de acesso ao ES, Manuel é confrontado com a tensão entre a lógica dos saberes académicos e os saberes experienciais para a realização das provas de acesso; Nuno só sentiu essa tensão depois do ingresso, na frequência das aulas (lógica disciplinar e científica, Pires, 2009). Apesar das contingências e apesar de outras vicissitudes - no caso de Nuno em particular, a perda do emprego - para ambos, as *oportunidades institucionais*, para além de redefinirem as trajetórias escolares e de formação, permitiram a legitimação e o reconhecimento de um percurso profissional.

No percurso de rutura C, identificamos que foram as condições dos quadros de família e as escolhas individuais e familiares que traçaram o abandono da Escola. A partir dos contributos de Casal (2003), verificou-se que a inserção no mundo do trabalho se ajustou às suas circunstâncias contextuais e qualificações. As trajetórias profissionais de Inês e Susana iniciaram em áreas profissionais estandardizadas, no caso de Ricardo, face à conjuntura política da época, iniciou a sua trajetória nos serviços militares. Afiguravam-se assim trajetórias relativamente estáveis sem previsibilidade de progressão, à exceção de Ricardo que ainda hoje se questiona sobre as escolhas que tomou, uma vez que teria tido a possibilidade de progredir naquela época na carreira de militar. Estas trajetórias profissionais mais tarde passaram por determinadas mudanças na sequência de determinados eventos biográficos e foi nesse quadro que a retoma dos estudos foi equacionada. Portanto, as oportunidades institucionais veiculadas pelos sistemas de educação e formação apresentaram-se como resposta para a reconstrução destas trajetórias profissionais.

A modalidade Processo RVCC para Inês e Susana embora tenha sido considerada a modalidade ideal para as suas condições, confrontou-as com outras questões de natureza institucional, resultantes de um discurso político ideológico sobre esse modelo, por exemplo, qual a legitimidade do Processo RVCC? Como será valorizado um *curriculum vitae* que ateste uma qualificação por essa via perante o mercado de trabalho? Mais tarde, quando decidiram ingressar no ES, voltaram a sentir estas preocupações, no entanto sob outra dimensão, numa tensão entre a lógica dos saberes académicos e a lógica dos saberes experienciais, aquando da preparação e realização das provas de acesso. Para os três sujeitos deste percurso de rutura o acesso ao ES é superado, sendo considerado como uma oportunidade escolar que ainda poderá transformar as suas trajetórias profissionais. No entanto, face a outras dinâmicas relacionadas

com os seus quadros de existência e com as suas atuais circunstâncias de vida, a continuidade desse trajeto escolar de nível superior está em risco. No caso de Ricardo, o ES foi suspenso na sequência de uma situação inesperada de desemprego; no caso de Inês, a continuidade no ES depende do seu capital económico e do emprego precário que tem no momento; e no caso de Susana, a continuidade no ES dependerá da sua determinação pessoal.

No percurso de rutura B, quer para Joana quer para Ângela são as condições do quadro de existência familiar que condicionaram a continuidade de uma trajetória escolar, em que a desigualdade de género e as assimetrias rurais-urbanas tiveram um peso significativo. No caso de Humberto são as suas escolhas individuais que determinam o abandono da Escola. Por conseguinte, atendendo à perspetiva de Casal (2003), verificou-se que as trajetórias destes sujeitos foram confrontadas com determinadas vicissitudes em consonância com as suas qualificações. Joana, após outras experiências mais instáveis, inicia uma carreira profissional na função pública, atualmente estabilizada, sem expectativas de mobilidade ascendente. Ângela inicia uma trajetória profissional rotineira e sem expectativas de progressão que decide abandonar e, em consequência, fica em situação de desemprego; após formação escolar com vertente profissional inicia uma trajetória profissional nessa área profissional, com expectativas de progressão na carreira. Mais tarde, esta trajetória volta a ser reestruturada perante a possibilidade de exercer outra profissão com outro prestígio social. Humberto inicia a sua trajetória profissional com o pai, na sua atividade por conta própria, e mantém a ocupação profissional que detém nessa empresa.

Para os sujeitos agrupados neste percurso, entendemos que os eventos biográficos que determinaram a retoma de estudos, não contribuem apenas para reestruturar essas trajetórias profissionais, mas também para transformar os seus quadros de existência individuais. Os três obtêm o 12º ano via Processo RVCC e, imediatamente após a conclusão deste percurso, decidem ingressar no ES. À semelhança dos outros percursos, o acesso ao ES é pautado pela tensão entre a lógica dos saberes académicos e os saberes experienciais, no momento de preparação e de realização das provas de acesso. Contrariamente aos restantes percursos, o acesso ao ES não é superado. Na perspetiva dos sujeitos entrevistados, os principais constrangimentos apontados para este insucesso estão relacionados com determinadas práticas dessas instituições de ES, que aprofundaremos no ponto seguinte. A consolidação destas trajetórias escolares ficou adiada mas os três sujeitos demonstraram a intenção de voltar a arriscar o ingresso no ES. Em termos de trajetórias profissionais, quer Joana quer Humberto,

mantém as suas atividades profissionais, no entanto, Ângela vivia uma certa ansiedade uma vez que acabava de se iniciar numa nova profissão e receava a competitividade e a instabilidade associada a esse setor de atividade; portanto, sobretudo para Ângela, as “inoportunidades” escolares poderão condicionar o sucesso deste recente trajeto profissional.

Assim, nestes percursos de continuidade e de descontinuidade biográfica, observamos trajetórias de transição (e em transição), que se caracterizaram pela procura de *respostas/soluções biográficas* (Beck, 1992; cf. ainda, Antunes, 2012) e ainda por uma atitude/disposição perante as contradições e bloqueios sistémicos e as alterações socioeconómicas e sociopolíticas, que mobilizaram e manipularam no sentido de dar continuidade ou de reconstruir as suas trajetórias biográficas (cf. Beck, 1992); nos diferentes percursos, o envolvimento em educação e formação proporcionou desafios e oportunidades para processos de reconstrução da identidade e dos respetivos percursos biográficos (cf. Vieira, 2012).

7. Entre a Igualdade e a Desigualdade de Oportunidades rumo ao Ensino Superior

Os percursos de continuidade e de descontinuidade biográfica anteriormente propostos demonstram as contingências de vidas que procuram uma certa linearidade no contexto de uma economia baseada no conhecimento. Envolvidas pelo paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, que transformou o “modelo de qualificações” substituindo-o, ainda que parcialmente, “pelo modelo das competências” (Barros, 2009:142), os sujeitos entrevistados viram-se convocados por novos processos e dinâmicas que moldam a condição contemporânea da vida em sociedade, que se afigura cada vez mais desstandardizada, individualística e em constante clima de incerteza e risco (Beck, 1992). Esses processos e dinâmicas desafiam a *individualização (ibidem)* das biografias e uma das consequências inerentes é a exposição às desigualdades sociais, que têm ressurgido em determinados domínios da vida em sociedade e às quais se tem atribuído uma nova problematização. Por conseguinte, a reprodução das desigualdades sociais, imbricada nas biografias cujos processos de reprodução social estavam ligados a *habitus* de classe, de família e de campo (Bourdieu & Passeron, 1979), alargou-se a outros processos, espaços e contextos. Assiste-se, assim, a percursos e trajetórias biográficas caracterizadas pela pluralidade, diversidade e incerteza, em que o padrão de uma trajetória coletiva tradicional segura passou para uma prática individualizada, e cabe ao indivíduo fazer

escolhas e aceitar os riscos dessas opções. Este processo de “individualização das biografias” é apresentado por Antunes (2004a) como aquele em que

“os indivíduos são confrontados com situações de vida em que se vêem compelidos a planear e organizar os seus percursos biográficos, inevitavelmente realizando escolhas, cujos termos e limites lhes escapam mas cujo sentido e consequências lhes cabe por inteiro assumir.” (*op.cit.*:350).

As trajetórias biográficas apresentadas anteriormente refletem como as ações individuais são catalisadoras e modelam as oportunidades e as experiências de vida, numa permanente interação indivíduo-sociedade. No entanto, nessa dialética, há polos de contradições, por um lado, predomina um processo de reprodução social ainda sustentado nas estruturas sociais, sobretudo de classe social, mas também de género; por outro lado, essas estruturas sociais tendem a tornar-se imprecisas e a moldar um mundo imprevisível, em que os riscos passam a ser negociados a nível individual, independentemente das interdependências que ainda caracterizam a sociedade. Perante esse fenómeno que marca os processos de transição dos indivíduos, Furlong & Cartmel (2007: 140-144) entendem que mergulhamos numa “falácia epistemológica da modernidade tardia”. Antunes (2004a), a partir dos contributos de Furlong & Cartmel sobre a *falácia epistemológica da modernidade tardia*, considera que,

“..., assistimos a uma disjuntura entre as dimensões objectiva e subjectiva da vida em consequência das pressões para a adopção de perspectivas e cursos de acção individualistas num mundo em que os processos sociais que modelam as oportunidades e experiências de vida permanecem largamente fora do controlo pessoal. Os riscos, inseguranças e fracassos permanecem assim inevitáveis (Antunes, 2004a:350-351).

Este modelo de reprodução social ainda sustentado nas estruturas sociais de poder e controlo e de base coletiva para a definição das oportunidades de vida e das trajetórias sociais e profissionais contribui para um debate que atribui novos sentidos ao mecanismo de reprodução social, antecipando novas formas de exclusão social. Do ponto de vista de Field (2006), o que é crítico é que as novas formas de exclusão não destroem as já existentes, antes pelo contrário, assiste-se a uma sobreposição que cria um novo padrão de desigualdades que, pelo seu grau de complexidade, será mais difícil de resolver. No entanto, o autor aponta outras consequências que derivam do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Se por um lado a AVL potencia o desenvolvimento dos indivíduos (*empowering*), por outro lado, também cria novas desigualdades, ou seja, numa sociedade baseada no conhecimento, os indivíduos que possuem menos conhecimentos e menos capacidades para se atualizarem constantemente são os que

mais dificilmente conseguirão empregos estáveis e seguros. Ora, esta tendência para responsabilizar os indivíduos na gestão das suas oportunidades de aprendizagem pode desencadear o agravamento das desigualdades existentes e pode “legitimar as inoportunidades” (*op. cit.*:124). Para este autor, a AVL tem responsabilidade dupla nos processos de exclusão: para além de a classe social, o género e a idade permanecerem como indicadores determinantes de mecanismos de seleção de exclusão, os sujeitos que nunca tiveram a oportunidade de aprender a aprender não farão mais o esforço para conseguir novas qualificações ao longo do desenrolar das suas vidas (*op. cit.*:124-127).

Envolvidos por uma lógica de vida em sociedade centrada nas qualificações, na qual o capital escolar é considerado como uma ferramenta indispensável, nomeadamente do ponto de vista da mobilidade social e uma condição básica de participação social e económica, podemos considerar, a partir da exposição dos percursos de continuidade e de descontinuidade biográfica, que os sujeitos entrevistados foram confrontados com possíveis cenários de desigualdade social que os levou a agir no mundo social. Embora as motivações de partida para a retoma de estudos tenham sido díspares, essas motivações estavam sobretudo associadas às contingências das suas trajetórias pessoais e profissionais. Ao decidirem recuperar as suas trajetórias escolares e sendo confrontados com o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, modelo resultante do paradigma da AVL, os sujeitos entrevistados tomaram consciência sobre a importância da educação e formação ao longo da vida, traduzida pela decisão em manter uma atitude ativa quanto à procura de formação profissional, na maioria dos sujeitos, e pela decisão de concorrer ao Ensino Superior, circunstância comum a todos os sujeitos. Nesse sentido, confirmamos a primeira das hipóteses¹⁰⁴ definidas para esta investigação, as opções que os sujeitos entrevistados tomaram no campo da educação e da formação transformou-os em cidadãos ativos e responsáveis pelas suas oportunidades de aprendizagem.

Portanto, se o paradigma da AVL pode, em determinadas conjunturas e circunstâncias biográficas e sociais, transformar os cidadãos, tornando-os conscientes e ativos, que papel deixa para as instituições e para o Estado? Com efeito, ao capital escolar associa-se uma intervenção pública alargada no sentido de promover a igualdade de oportunidades. No contexto da Educação de Adultos, na sociedade portuguesa é posta em prática a Iniciativa Novas

¹⁰⁴ A primeira hipótese definida para este estudo foi a seguinte: Interagir com o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais de nível secundário promove nos indivíduos uma consciência sobre a importância da educação e formação ao longo da vida e torna-os cidadãos ativos. (Consultar o título: **2. Justificação e objetivos da investigação**, deste capítulo)

Oportunidades, da qual o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais muito contribuiu para discussões de natureza política e académica. Perante a significativa adesão da população portuguesa a este modelo e face à intenção de ingresso no ES por parte de sujeitos que conviveram com esse modelo, questionamos, quais as possibilidades de acesso ao ES para os sujeitos que interagiram com o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais? Conseguem superar constrangimentos e obstáculos associados aos contornos das modalidades de acesso? Que oportunidades são agilizadas pelas instituições de ES?

No que concerne ao alargamento do acesso do Ensino Superior (ES) a novos públicos, nomeadamente à população adulta, verificamos que sete dos dez sujeitos entrevistados superaram o ingresso, num processo que envolveu contingências diferentes, sobretudo em função da modalidade escolhida. Se tivermos em consideração a proposta apresentada anteriormente por Davies, Osborne & Williams (2002), verificamos que o ingresso foi possibilitado porque existiam determinadas condições políticas educativas. Com efeito, a modalidade Maiores de 23 (M23), resultado da publicação do Decreto-Lei 64/2006 de 21 de março, como via de acesso, foi a mais escolhida, seguindo-se o Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior e, por fim, o Curso de Especialização Tecnológica (CET). Apenas dois ingressos foram realizados em instituições de ES de natureza privada, o que poderá revelar que os sujeitos entrevistados optaram por instituições de ES que, à partida, promovem custos menos elevados, para além de promoverem apoios financeiros.

Num outro ângulo de análise, encontramos as práticas das instituições de ES quanto aos procedimentos de candidatura, gestão e acompanhamento nas diferentes etapas da modalidade de acesso, que para a maioria dos sujeitos entrevistados se traduziu em condicionamentos institucionais de natureza diversa. Entre os candidatos que se propuseram à candidatura ao abrigo dos M23, identificamos os seguintes constrangimentos:

- i) serviços de atendimento e esclarecimento evasivos, com discursos virados para os *numerus clausus*, desmotivando o início do processo de candidatura;
- ii) ausência de apoio institucional para a realização das provas; parte dos sujeitos entrevistados consideraram que não reuniam as condições mínimas para a realização das provas. Tinham consciência que a preparação que possuíam para a realização das provas não era a mais adequada; por um lado, tinham estado afastados da Escola (educação formal) há muito tempo e não tinham cultivado hábitos regulares de leitura e

- de escrita; por outro lado, tinham anteriormente convivido com o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais para a obtenção do nível Secundário (educação não formal e informal) – modelo que se revestia de singularidades e particularidades que nada tinham a ver com o modelo tradicional de Escola, logo não se sentiam devidamente preparados. Alguns recorreram a apoios noutras instituições nomeadamente, aos formadores das equipas técnico-pedagógicas dos CNO com quem desenvolveram o Processo de RVCC, aos serviços de Bibliotecas Escolares e Municipais e à ajuda familiar;
- iii) apesar do enquadramento legal para o desenvolvimento de práticas de reconhecimento, validação e creditação das aprendizagens adquiridas experencialmente pelos adultos, cimentadas no Decreto-Lei 64/2006 de 21 de março, apenas um dos sujeitos entrevistados foi confrontado com essa possibilidade; no entanto, apesar de não serem conhecedores desta possibilidade, alguns dos sujeitos entrevistados sugeriram essa via como uma possibilidade de acesso a ser considerada pelas instituições de ES, sobretudo para públicos com experiências de vida significativas; iv) os sujeitos entrevistados, sobretudo os que não superaram o acesso ao ES, apontaram críticas à política dos *numerus clausus* e sugeriram que se criassem mais oportunidades dentro da modalidade M23.

Também os sujeitos que se propuseram ao Concurso Nacional de Acesso apontaram como principal constrangimento a carência de preparação para a realização das provas de acesso, vincando mais uma vez que a interação com o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais não favoreceu essa preparação. De igual forma, o sujeito que frequentava o CET manifestou as dificuldades que sentia em disciplinas de conteúdos mais científicos e associou essas dificuldades à ausência de saberes científicos no modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais através do qual obteve o 12º ano de escolaridade. Não obstante, contribui para esta discussão que se situa numa tensão entre a educação formal e a educação não formal e informal no acesso ao ES, a seguinte constatação: os hábitos regulares de leitura e da linguagem escrita parecem representar uma mais-valia para os sujeitos entrevistados que tinham esses hábitos mais vincados, uma vez que estes demonstraram mais sucesso na superação das provas e, em última instância, na superação do acesso ao ES.

Portanto para aferirmos a segunda hipótese da nossa investigação¹⁰⁵, temos de ter em conta os “paradoxos e ambiguidades que têm sido evidenciados no domínio do reconhecimento e validação de aprendizagens experienciais” porque “resultam do confronto entre diferentes lógicas e racionalidades, e evidenciam a complexidade deste novo campo de práticas, sujeito a tensões e contradições, nem sempre claras e explícitas” (cf. Pires, 2009:7). Podemos considerar que as políticas educativas em prática na sociedade portuguesa permitiram que os sujeitos entrevistados, expostos ao modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, pudessem prosseguir, em igualdade formal-legal de circunstâncias, os seus estudos de nível superior. Na prática, a partir dos testemunhos dos respetivos sujeitos entrevistados, há conflitualidades, paradoxos e tensões nesse processo de transição para o ES, dos quais a lógica dos saberes académicos (teóricos) *versus* a lógica dos saberes experienciais e profissionais (de ação) (*ibidem*) se apresenta como o maior constrangimento. Entendemos que há um campo de possibilidades para o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, contudo só quando se interpelarem as “concepções educativas tradicionais” para esta mudança mais paradigmática, é que se poderão reunir as condições para uma “articulação entre as aprendizagens detidas (não formais e informais) e [as] aprendizagens que o sistema visa promover (formais)” (*op. cit.*:9); mudança que poderá ser realizada a partir de uma abordagem “sociorrealista” (Young, 2010). Estariam assim reunidas as condições para se promover um alargamento do acesso do ES a novos públicos numa lógica de igualdade de oportunidades.

Outras observações foram feitas quanto às políticas e práticas das instituições de ES: i) a nível da oferta formativa apontaram a escassez de opções na região de residência, pelo que considerar uma deslocação poderia representar mais custos ou na condição de se ser mulher, esta ver-se-ia confrontada com a escolha entre a vida familiar/profissional e a vida académica; ii) a nível dos horários apontaram que as opções em regime pós-laboral eram bastante limitadas; iii) a nível dos modelos pedagógicos e da adaptação aos *curricula*, os sujeitos entrevistados que superaram o acesso e que frequentaram o primeiro ano, apontaram que deveria de haver uma redefinição dos mesmos atendo às especificidades do público não tradicional; iv) a nível do acesso ao ES de natureza privada, os sujeitos que tentaram o acesso em ambos os regimes,

¹⁰⁵ A segunda hipótese definida para este estudo foi a seguinte: Se o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais é promotor da inserção social e da igualdade de oportunidades, os “atores da sociedade do conhecimento” (CCE, 2000) submetidos a esse modelo prosseguem, em igualdade de circunstâncias, os seus estudos de nível superior. (Consultar o título: **2. Justificação e objetivos da investigação**, deste capítulo)

público e privado, apontaram que as oportunidades são diferentes. Sobre esta última observação, se tivermos em consideração os contornos do acesso ao ES de Susana, via M23, numa instituição de ES de natureza privado, percebemos que há diferenças significativas quanto à forma como apresentaram aos candidatos as diferentes etapas dessa modalidade; no entanto, a implementação e o desenvolvimento das reformas educativas é deixada à responsabilidade e autonomia das instituições do ES (Pires, 2009:7).

Todos os constrangimentos e observações testemunhadas pelos sujeitos entrevistados comprovam que há muitas questões em aberto em relação às práticas das instituições de ES, em várias dimensões. Por exemplo, as questões relativas ao processo de ensino/pedagógico, implicam por parte das instituições do ES uma reconfiguração. Noutra dimensão, sobre a adoção de dispositivos de reconhecimento dos adquiridos experienciais, deve-se rever a sua integração efetiva, até agora apenas disponível através da modalidade M23 e ainda muito pouco praticado, confirmando as conclusões dos estudos anteriormente apresentados por Pires (2010a;2010b). Esta última circunstância contrapõe a nossa terceira hipótese¹⁰⁶ de investigação, revelando que as condições para a formalização de aprendizagens não formais e informais para o nível superior é ainda um desafio em construção para as instituições de ES em Portugal. De acordo com Pires (2009:10-11) a

“implementação de dispositivos de reconhecimento e validação pode promover a abertura das instituições de ensino superior, potencializando novas parcerias e sinergias educativas, promovendo o diálogo entre diferentes interlocutores – entre as instituições de E.S. e a sociedade civil, o mundo do trabalho, as empresas, (...) – fazendo sentir a necessidade de criar estruturas transversais de apoio e acompanhamento de pessoas adultas portadoras de trajetórias profissionais, de saberes de múltipla natureza, potenciando assim a construção de novas áreas de compromisso entre actores e instituições de natureza diversa.”

Em comparação com outros estudos sobre a temática do alargamento do acesso do ES a novos públicos, assinalados anteriormente, verificamos que todos os sujeitos entrevistados procuraram aceder ao ES durante ou imediatamente a seguir à obtenção do 12º ano de escolaridade, obtido via modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, o que confere com os dados desses estudos quando se constatou que são os mais qualificados e os que se encontram em termos temporais mais próximo do sistema de educativo/de formação que mais concorrem ao ES.

¹⁰⁶ A terceira hipótese definida para este estudo foi a seguinte: Se a Aprendizagem ao Longo da Vida no contexto da sociedade portuguesa potencia a formalização de aprendizagens não-formais e informais até ao nível do Ensino Secundário, então gera condições para a formalização de aprendizagens não-formais e informais para o nível superior. (Consultar o título: **2. Justificação e objetivos da investigação**, deste capítulo)

Perante uma tendência que aponta que as dinâmicas e abordagens da AVL “parecem significar uma reprodução das desigualdades existentes (...) quer na motivação para a aprendizagem quer no acesso às acções e sistemas de educação e formação” (Alves, 2010:19) entendemos que a discussão em torno do alargamento do acesso do ES a novos públicos contribui para essa tendência. Apesar de grande parte dos sujeitos entrevistados terem superado o acesso ao ES, o que poderia ser considerado como um resultado positivo e de promoção de igualdades de oportunidades, se atendermos às circunstâncias dos processos de candidatura de todos os sujeitos entrevistados, verificamos que houve situações que evidenciaram a reprodução de desigualdades sociais, com reflexos nas tensões e contradições que envolvem as diferenças entre as abordagens formais e as não formais e informais de aprendizagem.

Considerações Finais

A investigação que apresentamos pretendeu refletir sobre algumas das práticas veiculadas pelo paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, que resultam do contexto sociopolítico da *pós-modernidade* ou *modernidade tardia* e são intensificadas no quadro da sociedade/economia de conhecimento e de riscos (Beck, 1992, Field, 2006; Giddens, 1991; Hake, 2006, Robertson, 2008). Nesse sentido, face às novas orientações estratégicas subjacentes às políticas educativas e aos processos de educação e formação, assentes numa lógica de promoção de igualdade de oportunidades e de justiça social, emergiram a nível nacional determinadas medidas que, do ponto de vista da sua operacionalização, levantaram questões. Entre essas medidas, discutimos o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais e os contornos das modalidades de acesso ao Ensino Superior para os designados *novos públicos*, questionando as potencialidades desse modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais para os indivíduos que pretendem prosseguir estudos de nível superior. Para essa discussão partimos das vivências e das experiências de vida de sujeitos que se confrontaram com tais medidas, dado que é ao *indivíduo* que se atribui protagonismo neste paradigma.

Neste quadro, a Educação e a Aprendizagem ao Longo da Vida surgem como uma condição existencial para a vida em sociedade, na medida em que se confere centralidade à aprendizagem no contexto das relações sociais, e como uma necessidade estrutural, dado que a aprendizagem se apresenta como pré-condição de participação reflexiva nas mudanças sociais (Field, 2000; Hake, 2006; Antunes, 2008a). Estes processos e dinâmicas refletem-se nos percursos biográficos dos indivíduos, cada vez mais submetidos a variados momentos de *transição* nas suas trajetórias de formação e educação, profissionais e sociais, numa interação e interconexão que envolve: o sujeito (famílias e categorias sociais), as opções/escolhas e estratégias; as oportunidades institucionais (inscritas nos sistemas de educação e formação e emprego) e os constrangimentos e recursos decorrentes das condições de existência (Casal, 2003).

A partir desta perspetiva, questionamos que constrangimentos e oportunidades se apresentam aos sujeitos nos momentos de *transição* dos seus percursos biográficos e de que forma a educação e formação (a aprendizagem) redefine essas transições e potencia a construção de uma resposta/solução *biográfica para bloqueios e constrangimentos sistémicos*

(cf. Beck, 1992; Antunes, 2012; Vieira, 2012). Resultou destes questionamentos a investigação de trajetórias de vidas que contribuíram para delinear os contornos de um modelo de observação e análise de percursos biográficos (e de transição), que permitiu identificar *percursos de continuidade biográfica* e *percursos de descontinuidade biográfica*.

A partir dos cursos de ação assumidos pelos sujeitos entrevistados agrupados para cada percurso, nos percursos de continuidade biográfica, distinguimos percursos de conversão A e percursos de conversão B. Nestes dois percursos os sujeitos entrevistados confrontaram as relações sociais estruturais que os constrangiam e assumiram as suas opções e estratégias como desafios que lhes cabia trabalhar para apropriar as oportunidades dadas ou não pelas instituições. Neste quadro, a educação e formação constituiu-se como um recurso de mudança e de possibilidades. Uma certa determinação individual caracteriza estes sujeitos, pelo que conseguiram manter uma certa linearidade nos seus percursos; assim, para os percursos de conversão A, a educação e formação representou uma revalorização individual e social, e para os percursos de conversão B, esse recurso representou uma revalorização socioprofissional.

Nos percursos de descontinuidade biográfica, o envolvimento em processos de educação e formação apresentou-se também como uma resposta/solução *biográfica*, no quadro de constrangimentos existenciais, de novas relações sociais estruturais e de transformações económico-financeiras, e como um mecanismo de reconstrução de identidade e de mudança desses percursos biográficos. O sucesso que experimentaram pela via de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, revestiu-se como uma resposta/solução biográfica apresentada pela educação e formação, assente numa lógica de participação reflexiva. Esta experiência possibilita a projeção de novas situações geradoras de mudanças nas suas trajetórias pessoais, profissionais e sociais. Neste quadro, surge o acesso ao Ensino Superior como experiência catalisadora dessa mudança, no entanto, quer para os percursos de rutura A quer para os percursos de rutura B, essas expectativas foram usurpadas, face a outros bloqueios e constrangimentos que resultaram de outros condicionalismos sociais e inoportunidades institucionais; ressalva-se, contudo, que nos percursos de rutura B o acesso ao Ensino Superior foi superado.

Estes percursos de continuidade e descontinuidade biográfica expõem sobretudo a *destradicionalização* das trajetórias biográficas, que passaram a ser geridas de forma individual, assistindo-se, assim, à *individualização* dessas trajetórias biográficas (cf. Giddens, 1991; Beck, 1992). Neste processo, no qual a dimensão biográfica adquire visibilidade, a *individualização da*

reprodução social (cf. Furlong & Cartmel, 1997; Antunes, 2004a: 95 e ss., 349 e ss.) assume os seus contornos, na medida em que ocorre a partir da interação e interconexão ente as relações sociais estruturais que constroem cada trajetória de vida e as opções e escolhas dos sujeitos dessa trajetória. Neste espaço, a *reflexividade* (Giddens, 1991) do sujeito é de igual forma exposta, pelo que as questões relativas à capacitação, à autonomia dos sujeitos, às *condições biográficas e estruturais de reflexividade* (Lash, 1997; Antunes, 2012) ganham relevo e permitem indagar em que medida e sob que condições, a educação e formação, podem favorecer a obtenção de bases para a ação, ou seja, adquirir um domínio de competências para poder agir no mundo social e, nesse sentido, afastar-se de novos padrões de desigualdade social emergentes nas sociedades contemporâneas.

Da exposição que fizemos sobre os diferentes percursos de continuidade e de descontinuidade biográfica, nos quais as trajetórias de vida dos sujeitos entrevistados se inscreveram, percebemos que a convivência com o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais representou um momento de transição na vida desses sujeitos, com impactos na redefinição das suas identidades pessoais, profissionais e sociais, levando-os a projetar o prosseguimento de estudos a nível superior, que, por conseguinte, assinalou outro momento de transição nessas trajetórias de vida.

Nesse quadro, o modelo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais confrontou os sujeitos entrevistados com uma abordagem que se afastava da conceção tradicional da função da Escola e que conferia valor ao papel que representa a aprendizagem fora da escola, aprendizagem não formal e informal. Essa rutura, apesar de se revestir de tensões e contradições, demonstrou que contribuiu para provocar mudanças nas suas trajetórias biográficas, suscitando uma permanente reflexão sobre o papel que a educação e formação podia representar nas suas vidas, expressa sobretudo na decisão de ingressar no Ensino Superior. Estas constatações são convergentes com os resultados de outras investigações levadas a cabo por Alves (2008b) que sustentam a ideia de que os indivíduos que obtêm níveis de escolaridade mais elevados demonstram uma tendência para voltar a frequentar o sistema educativo ou para procurar outras formações.

Dada a circunstância de se apresentarem perante o Ensino Superior com um nível secundário obtido pela via do reconhecimento e certificação de aprendizagens experienciais, os sujeitos entrevistados revisitaram as tensões e contradições que resultam da dicotomia entre a lógica dos saberes académicos e os saberes experienciais nesse processo de candidatura. Por

consequente, esse constrangimento traduziu-se num dos maiores desafios no acesso ao Ensino Superior, que se determinou pelo sucesso no acesso ao Ensino Superior para uns, e no insucesso nesse acesso para outros. Estas constatações expõem uma rutura entre indivíduo e sociedade, por outras palavras, entre a motivação e adesão a dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida por parte dos indivíduos e os processos de desenvolvimento e consolidação de sistemas educativos, que ainda se caracterizam por uma visão escolarizada e de desconfiança quanto às lógicas de aprendizagens, por parte da sociedade. Esta rutura pode denunciar um processo de reprodução de desigualdades sociais, condicionando no futuro a adesão dos indivíduos a estas dinâmicas, pelo que é necessário que se criem as condições favoráveis à aprendizagem ao longo da vida no contexto da sociedade portuguesa, nomeadamente ao nível dos sistemas de educação e formação e ao nível da legitimação política dessas dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida.

O estudo empírico que está na base desta investigação não tem qualquer aspiração de originar resultados que sejam generalizáveis a todos os indivíduos que conviveram com o modelo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais e que procuraram aceder ao Ensino Superior, quer pela natureza da investigação, quer pelo número restrito de sujeitos entrevistados; esta última condição reveste-se numa das limitações deste estudo. No entanto, consideramos que representa um contributo significativo perante a escassez de estudos sobre esta temática e face ao debate atual em torno da investigação em Ciências da Educação, pelo que importa refletir sobre os resultados aqui apresentados, formular hipóteses e interrogações que permitam aprofundar o nosso conhecimento e a nossa compreensão sobre as estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida na Iniciativa Novas Oportunidades e no Ensino superior, concretamente perceber as tensões, as contradições e os paradoxos que contribuem para a igualdade (ou desigualdade) de oportunidades no acesso ao Ensino Superior, nomeadamente para os indivíduos que se submeteram ao modelo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais em anteriores percursos de escolaridade.

Numa outra perspetiva, este estudo também contribui para questionar os processos de reconstrução biográfica, dado que a dimensão de *individualização* das trajetórias de vida e de *transição* é cada vez mais consequência da vida na sociedade/economia do conhecimento, na qual a *aprendizagem* surge como uma condição para a participação reflexiva nas mudanças sociais; poder-se-á, por conseguinte, estudar: i) a apropriação da resposta/solução biográfica baseada na aprendizagem em trajetórias *de transição* de modo a observar em que

circunstâncias e de que modo ocorrem os processos de reconstrução; ii) quando experimentados esses processos de reconstrução, observar se as oportunidades institucionais correspondem a essa mudança e se os sujeitos podem continuar a fazer as suas opções/escolhas e, dessa forma, participarem e influenciarem outros projetos individuais e coletivos; iii) a apropriação da resposta/solução biográfica baseada na aprendizagem, de modo a verificar se e em que condições permite aos indivíduos um maior controlo das suas vidas e das suas escolhas, numa sociedade em que a centralidade do conhecimento contribui para a formação de novas desigualdades sociais (cf. Antunes, 2012; Vieira, 2012).

Consideramos que outra limitação subjacente a este estudo assenta na dimensão subjetiva a que o mesmo foi sujeito; por um lado, o carácter subjetivo da informação prestada pelos sujeitos entrevistados e, por outro lado, a interpretação desse mundo social por parte da investigadora. Como afirma Lahire (2008:376), “longe de ser a unidade mais elementar, o indivíduo é, sem sombra de dúvida, a realidade social mais complexa a ser apreendida”.

Em jeito de balanço, este estudo centrou-se no paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida (AVL) e nos discursos e práticas resultantes da sua expansão, que ocorrem num quadro de transformações sociais que têm vindo a ter lugar nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, iniciamos o primeiro capítulo revisitando as teorias e conceitos que caracterizam o paradigma societal atual e auscultando o papel que cabe aos sistemas de educação e formação, apreendendo que a AVL é um projeto emergente do período da pós-modernidade, em consequência de uma aspiração que entende a aprendizagem como um requerimento social de novas competências, para fazer frente à situação de crise geral do mundo trabalho e ao fenómeno da globalização.

Na passagem para o segundo capítulo, optamos por aprofundar os contributos das sociedades de informação e de conhecimento para o desenvolvimento do projeto da Educação Permanente, por conseguinte, da Aprendizagem ao Longo da Vida. Destacamos como o nosso país se apropriou deste novo paradigma educacional e percebemos que o conceito de educação acoplado à Estratégia de Aprendizagem ao Longo da Vida levada a cabo em Portugal, nos últimos tempos, se configura redutor e pragmático, firmado substancialmente num discurso político-ideológico, contrapondo, o ideal de uma *educação ao longo da vida*.

Perceber o impacto da Aprendizagem ao Longo da Vida nas políticas, programas e estratégias implementadas em Portugal, sobretudo para a população adulta, foi a discussão apresentada no terceiro capítulo. De modo a estabelecer um quadro comparativo apreendemos,

num primeiro momento, as políticas e práticas que contribuíram para o fomento da Educação de Adultos em Portugal, num segundo momento, detivemo-nos em duas medidas políticas de AVL que se tornaram elementos-chave da nossa investigação: o modelo de reconhecimento de adquiridos experienciais e as modalidades de ingresso ao Ensino Superior para *público não tradicional*. Pelas singularidades e particularidades que os distinguem e os unem, percebemos que estas medidas políticas se revestem de complexidades que só poderão ser harmonizadas num quadro de interação entre o indivíduo e a sociedade.

O quarto capítulo apresenta, desenvolve e discute o modelo de análise, construído a partir de trajetórias biográficas de sujeitos que assumiram a educação e formação (a aprendizagem) como uma resposta/solução *biográfica*. Para além das observações já discutidas a partir dos percursos de continuidade e descontinuidade biográfica e das questões em torno da igualdade e desigualdade de oportunidades, o testemunho biográfico destes sujeitos permitiu constatar que as práticas políticas educativas emergentes da AVL já contribuíram para uma mudança nas ações e decisões dos indivíduos no nosso país.

Terminamos este estudo com uma reflexão sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, proposta por Hake (2006), que consideramos fundamental no contexto da sociedade atual,

“A Aprendizagem ao Longo da Vida sugere o desenvolvimento de um *habitus* de reflexividade ao nível das instituições sociais, organizações e indivíduos que deveriam reforçar a sua atenção sobre a mútua inter-relação entre “o bem comum” e o “bem-estar individual”. Este era o tema original da mensagem da modernização do projeto das Luzes que ainda tem de ser realizado. O desafio da sociedade pós-moderna é que temos de aprender a viver juntos sem distinções enquanto nação, língua, raça, religião, género e gerações numa Europa alargada e num mundo globalizado. Este é o desafio da Aprendizagem ao Longo da Vida para a sustentabilidade social e para o desenvolvimento individual. Se não conseguirmos concretizar isto, estaremos condenados à negação dos desafios propostos pelo projeto original das Luzes e a um retorno à escuridão da era da pré-modernidade.” (tradução livre, *op. cit.*:50).

Referências Bibliográficas

Bibliografia

- AFONSO, Almerindo J. (2001a). "Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional" In *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 75, pp. 15-32.
- AFONSO, Almerindo J. (2001b). "A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição." In *Sociologia Problemas e Práticas*, nº 37, pp. 33-48.
- AFONSO, Almerindo J. (2001c). "Os lugares da Educação". In O. Simson, & M. Park, & R. Fernandes (Org.). *Educação Não-Formal – Cenários da Criação*, Campinas. SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória.
- AFONSO, Almerindo J. (2006). "Repolitizar as Políticas". In *Jornal a Página da Educação*. Ano 15, nº 161, novembro, p.9.
- ALALUF, Mateo & STROOBANTS, Marcelle. (1994). "A competência mobiliza o operário?". In *Revista Europeia Formação Profissional*, nº1, pp. 46-55.
- ALBARELLO, Luc *et al.* (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- ALCOFORADO, Luís. (2001). "O Modelo da Competência e os Adultos Portugueses não qualificados". In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 35, pp. 7-84.
- ALHEIT, P & DAUSIEN, B. (2002). "The 'double face' of lifelong learning: Two analytical perspectives on a 'silent revolution'". In *Studies in the Education of Adults*, vol. 34, nº 1, pp. 3-22.
- ALHEIT, Peter. (1999). "On a contradictory way to the «Learning Society»: A critical approach". In *Studies in the Education of Adults*, vol. 31, nº 1, pp. 66-82.
- ALMEIDA, João F. & PINTO, J. Madureira (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

- ALMEIDA, João F. (2003). "Contextos, regularidades e aprendizagens sustentáveis". In AAVV, *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 195-206.
- ALMEIDA, João Ferreira & CAPUCHA, Luís & COSTA, António Firmino & MACHADO, Fernando Luís & TORRES, Anália. (2007), "A sociedade", em António Reis (Coord.), *Retrato de Portugal. Factos e Acontecimentos*. Lisboa: Temas e Debates, pp. 38-72.
- ALMEIDA, L. R. Silva (2005). "Pierre Bourdieu: a Transformação Social no Contexto de 'A Reprodução'". In *Inter-Ação, Revista Faculdade Educação*, 30 (1), pp. 139-155.
- ALMEIDA, M. Sidalina (2008). "Transições entre a escola regular e o mundo do trabalho: percursos de reconstrução da relação com o saber e reconstrução identitária". In *VI Congresso Português de Sociologia. Mundos sociais: saberes e práticas*. Universidade Nova de Lisboa – FCSH, série 180, pp. 1-12.
- ALONSO, Luísa. (2004a). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho.
- ALONSO, Luísa (2004b). "Competências essenciais no currículo: que práticas nas escolas". In A. F. Cachapuz, *et. al., Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 145-174.
- ALVES, Mariana Gaio & PIRES, Ana Luísa (2009). "Aprendizagem ao longo da vida e ensino superior: Novos Públicos, novas oportunidades? In *Actas da Conferência Internacional de Sociologia da Educação*. Caparica: ANAIS/UIED, pp. 43-54
- ALVES, Mariana Gaio. (1998). "Inserção na vida activa de licenciados: a construção de identidades sociais e profissionais". In *Sociologia Problemas e Práticas*, n.º 26, pp. 131-147.
- ALVES, Mariana Gaio. (2008a). "As universidades portuguesas são «torres de marfim»? Uma análise de cursos de mestrado". In *ANAIS Educação e Desenvolvimento*. Caparica: UIED – FCT/UNL. pp. 213-224.
- ALVES, Mariana Gaio. (2008b). "Contributos para pensar a regulação entre a Educação, Trabalho e Emprego". In M. G. Alves, *et. al. Universidade e Formação ao Longo da Vida*. Oeiras: Celta Editores.

- ALVES, Mariana Gaio. (2009). “A Aprendizagem ao longo da vida: entre as novidades e a reprodução de velhas desigualdades”. In *Revista Portuguesa de Educação*, n. 23(1), pp. 7-28.
- ALVES, Natália & CANÁRIO, Rui (2004). “Escola e Exclusão Social: das promessas às incertezas”. In *Análise Social*, vol. XXXVIII, pp. 981-1010.
- ALVES, Natália. (2008). *Juventudes e Inserção Profissional*. Lisboa: Educa.
- AMARAL, A., & MAGALHÃES, A. (2009). “Between institutional competition and the search for equality of opportunities: access of mature students”. In *Higher Education Policy*, n. 22, pp. 505-521.
- AMORIM, J. Pedro & AZEVEDO, Joaquim & COIMBRA, L. Joaquim. (2009). “And After The Access (Of “New Publics” To Higher Education): The Revolution Is Not Over”. In *Portuguese Science and Technology Foundation (SFRH/BD/63677/2009)*, pp. 1-21.
- AMORIM, J. Pedro & AZEVEDO, Joaquim & COIMBRA, L. Joaquim. (2010). “On The Opening Of Higher Education Institutions To New Publics: The Portuguese Case”. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n. 9, pp. 83-103.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1999). *O Léxico do Animador*. s/l. Edições ANASC.
- ANQ (2007). *Carta de qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- ANQ (2009). “Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário”. In *Centros Novas Oportunidades – Missão, Papéis e Funções*, Costa da Caparica: Agência Nacional para a Qualificação, I.P., pp. 1-76.
- ANTUNES, Fátima (2004a). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- ANTUNES, Fátima (2004b). “Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional” In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, pp. 101-125.
- ANTUNES, Fátima (2005). “Globalização e Europeização das Políticas Educativas. Percursos, processos e metamorfoses”. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 47, pp. 125-143.

- ANTUNES, Fátima (2008a). *Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos, Instituições. Subsídios para debate*. Coimbra: Edições Almedina.
- ANTUNES, Fátima (2008b). “Educação e trabalho: perspectivas no século XXI. Um olhar desde a semiperiferia Europeia.” In *Estudos do Trabalho – Revista RET*, ano II, n.º 3, pp. 1-31.
- ANTUNES, Fátima (2011). “Governança, reformas do Estado e políticas de educação de adultos em Portugal: Pressões globais e especificidades nacionais, tensões e ambivalências”. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 92, pp. 3-29.
- ANTUNES, Fátima (2012). “Lifelong education and learning, biographical itineraries of transition and reflexivity: observations and interrogations”. Comunicação apresentada à Conferência da ESREA (European Society for Research on the Education of Adults), *Transitions and Identity in Learning and Life*. Aveiro 24-26 de novembro de 2011 (em publicação).
- ARNAUD, Maria Luiza G. P. (1993). “Um instrumento ao serviço do posicionamento no âmbito da individualização da formação de adultos”. In *Revista Portuguesa de Educação*, 6(3), pp. 93-102
- AZEVEDO, Joaquim (Coord.) (2000). *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e oportunidades*. Valores e Cidadania, Volume II. Lisboa: Ministério da Educação.
- AZEVEDO, Joaquim (Coord.). (2007). *Relatório Final – Como vamos melhorar a Educação em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- BALL, Stephen J. (2001). “Directrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação”. In *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116.
- BARBOSA, Fátima. (2004). *A Educação de Adultos. Uma visão crítica*. s/l: Estratégias Colectivas.
- BARROS, Susana M. (2009). *Políticas para a Educação de Adultos em Portugal – A Governança Pluriescalar da ‘Nova Educação e Formação de Adultos’ (1996-2006)*. Braga: Universidade do Minho.
- BARROSO, João. (2006). “O Estado e a Educação: a Regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local”. In *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores*, pp. 10-70. Lisboa: Educa.

- BAUMAN, Zygmunt (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BAUMAN, Zygmunt (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BECK, Ulrich (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. London: Sage.
- BECKER, Gary S. (1993). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BÉLANGER, Paul & FEDERIGHI, Paolo (2001). *Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes. La libération difficile des forces créatrices*. Paris: L'Harmattan.
- BELCHIOR, Fernando Henrique (1990). *Educação de Adultos e Educação Permanente. A realidade portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte
- BELL, Daniel (1986) *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza
- BELL, Judith. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva
- BENAVENTE, A. & ROSA, A. (1996) "O Problema da Literacia: perspectivas atuais e a situação portuguesa" In *ACTAS Educação de Adultos em Portugal. Situação e Perspectiva*. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- BOSHIER, Roger (1998). "Edgar Faure After 25 Years: down but not out" In *Internacional Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page, pp. 3-20.
- BOURDIEU, P. & CHAMPANHE, P. (1992). "Les exclus de l'intérieur", In *Actes de la recherche en sciences sociales*, n. ° 91-92, pp. 71-75.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1979). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- BOURDIEU, Pierre (1979). *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, Pierre. (1972). *Esquisse d'une Théorie de la Pratique - Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Seuil: Éditions Droz.
- BOURDIEU, Pierre. (1997). *Razões Práticas. Sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta Editora.

- BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Anthropologie du project*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BOYER, Robert (1999). "Institutional Reforms for Growth, Employment and Social Cohesion: Elements of a European and National Agenda" In R. Boyer; G. Esping-Andersen; R. Lindley & M.J. Rodrigues, *Employment, economic reforms and social cohesion - for a Europe of innovation and knowledge*, Portuguese Presidency of the European Union.
- BROWN, Philip. (2003). "The Opportunity Trap: education and employment in a global economy". In *European Educational Research Journal*, Volume 2, n.º 1, pp. 141-179.
- CABRAL-CARDOSO, Carlos & ESTÊVÃO, Carlos V. & SILVA, Paulo. (2006) *Competências Transversais dos diplomados do ENSINO SUPERIOR. Perspectiva dos empregadores e diplomados*. Guimarães: TecMinho.
- CANÁRIO, Rui. (2000). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa-ANEFA.
- CANÁRIO, Rui (2005a). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, C. (2005b). *O Impacte social das Ciências da Educação*. In A. Estrela, P. Mendes & J. CHOURIÇO (Orgs.). *O Estado da arte em Educação*. Porto: SPCE, pp. 13-28.
- CANÁRIO, Rui (1997). "Nota de Apresentação". In Rui Canário. *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp.9-10.
- CANDEIAS, António (2001). "Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: O caso português" In R. S. Stephen; L. Cortesão & J. Correia, (Orgs.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação da crise"*. Coimbra: Colecção A Sociedade Portuguesa Perante os Desafios da Globalização
- CANDEIAS, António (2005). "Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal" In *Análise Social*, vol. XL (176), pp. 477-498
- CANDEIAS, António (Direção e org.) (2004). *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX. Os Censos e as Estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CAPUCHA, Luís. (2010). "Inovação e Justiça Social. Políticas de activas para a inclusão educativa". In *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 63, pp. 25-50.

- CARDOSO, Gustavo & COSTA, A. Firmino & CONCEIÇÃO, C. Palma & GOMES, M. Carmo. (2005). *A Sociedade em Rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- CARNEIRO, R. (2001). *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*. Volume I. Lisboa: Ministério da Educação.
- CARVALHO, J. António Brandão (2000). “Saber escrever: Uma via para o sucesso académico”. In OSÓRIO, António *et. al.* (Coord.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: AAW, pp. 147-160.
- CASAL, Joaquim. (2003). “Parte II: La Transición de la Escuela al Trabajo”. In F. F. Palomares (Coord.) *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearsons Educación, pp. 179-201.
- CASTEL, Rober (1999). *As metamorfoses da questão social - uma crónica do salário*, Petrópoles: Ed. Vozes
- CASTELLS, Manuel (2003), *O Fim do Milénio. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* Vol. III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTELLS, Manuel (2005) *A Sociedade Em Rede. A Era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTELLS, Manuel (2007). *A Galáxia Internet. Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTLES, Stephen (2002). “Estudar as transformações sociais”. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 40, pp. 123-148.
- CAVACO, Cármen. (2007). “Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais”. In *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n.º 2, pp. 21-34.
- CEITIL, Mário (2006). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo
- CEITIL, Mário (2000). Documento de apoio cedido na componente curricular.
- CERDEIRA, Maria L. M. (2008). *O Financiamento do Ensino Superior Português. A partilha de custos*. Lisboa: Universidade de Lisboa
- CHIZZOTTI, A. (1999). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.

- COIMBRA, J. Luís & PARADA, Filomena & IMAGINÁRIO, Luís (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira* Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
- CORREIA, Ana M. R. & MESQUITA, Anabela. (2006). *Novos Públicos no Ensino Superior*. Lisboa: Edições Sílabo.
- CORTESÃO, Luiza & STOER, Stephen (2001). “Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso Português”. In Boaventura Sousa Santos (Org.) *Globalização. Fatalidade ou Utopia?*, pp. 370-406. Porto: Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, Luiza. (Coord.) (2001). *Revisitando Paulo Freire – Sentidos na Educação*. Porto: Edições Asa
- COSTA, Francisco (2010). *Oportunidades de Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida Análise do Impacto do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário no Projecto Educativo/Formativo dos Adultos*. Braga: Universidade do Minho
- COUTINHO, Clara (2005). *Percursos de Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985- 2000)*. Braga: CIED – Universidade do Minho.
- DALE, Roger (2005). “A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica.” In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Afrontamento, pp. 53-69.
- DALE, Roger. (2001). “Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma ‘cultura educacional mundial comum’ ou localizando uma ‘agenda globalmente estruturada para a educação’” In *Educação, Sociedade & Cultura*, n. 16: p. 133-169.
- DALE, Roger. (2008). “Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação”. In *Revista Lusófona de Educação*, n.º 11, pp.13-30
- DAVID, Lyon (1992). *A Sociedade da Informação: Questões e Ilusões*. Oeiras: Celta Editora
- DAVIES, P. & OSBORNE, M. & WILLIAMS, J. (2002). *For Me or Not for Me? That is the Question. A Study of Mature Students’ Decision Making and Higher Education*. UK:DFES.

- DE KETELE, Jean-Marie (2011). “As abordagens por competências (APC) analisadas do ponto de vista das políticas em educação”. In Jean-Marie De Ketele & Maria P. Alves, *Do Currículo à Avaliação, Da avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora, pp. 11-40.
- DELORS, Jacques et al (1996). *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA.
- DEWEY, John. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- DIETRICH, A. (1999). “Compétence et Performance: Entre Concepts et Pratiques de Gestion”. In *Education Permanente*, nº 140-3, pp. 19-34.
- DORON, Roland & PAROT, Françoise (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- DUBAR, Claude. (1998). “Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos”. In *Educação & Sociedade*, vol. 19, n.º 62, pp. 13-30.
- DUBET, François (1994). *Sociologia da Experiência*. Lisboa : Instituto Piaget.
- DUGUÉ, E. (1999). “La logique de la compétence: le retour du passe”. In *Education Permanente. La logique de la Compétence*. Première partie, nº140 , pp. 6-18.
- DUJO, Ángel Garcia. (2005) “Auto-Formação: a Competência Chave do Século XXI”. In *Congresso Internacional Educação e Trabalho - Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 1-18.
- DURKHEIM, Émilie. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés.
- ECO, Humberto. (2008). *Como se Faz Uma Tese em Ciências Humanas*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- ELIAS, Norbert. (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar Editor.
- ESTÊVÃO, Carlos. V. (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional. Dilemas e Desafios*. Porto: Asa Editores.
- ESTRELA, Maria Teresa. (2008). “As Ciências da Educação, Hoje”. In J. M. Sousa (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE: - Educação para o sucesso: políticas e actores*. Funchal: SPCE, pp. 15-35.
- FAURE, Edgar. *et al.* (1972). *Apprendre à être*. UNESCO: Fayard.

- FERNANDES, António. José (1992). *A Comunidade Europeia. Estrutura e funcionamento, objectivos e actividades*. Lisboa: Editorial Presença
- FERNANDÉZ, Florentino Sanz. (2005). “Modelos actuais de educação de pessoas adultas”. In Rui Canário & Belmiro Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências*. Lisboa: Educa. (pp. 73-96).
- FERNÁNDEZ, José V. Merino (2011). “La Educación a Lo Largo de La Vida. Un proceso inherente a la natureza humana, necesidad y demanda social”. In *Quadernsanimacion.net*, n.º 14, pp. 1-16.
- FERREIRA, Manuela M. & MIRANDA, B. M. & ALEXANDRE, F. (2002). “Educação para a Cidadania: tendências actuais”. In *Active Citizenship, Sustainable Development and Cultural Diversity*, pp. 1-7.
- FERREIRA, Rosilda Arruda (2006). “Sociologia da Educação: Uma Análise de suas Origens e Desenvolvimento a Partir de um Enfoque da Sociologia do Conhecimento”. In *Revista Lusófona de Educação*, n.º 7, pp. 105-120.
- FIELD, John. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Uk and USA : Treanham Books
- FINGER, M. & ASÚN, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada*. Porto: Porto Editora.
- FLEURY, Maria T. L. & FLEURY, Afonso (2001). “Construindo o Conceito de Competência”. In *RAC*, Edição Especial, pp. 183-186.
- FOND-HARMANT, Laurence (1996). *Des Adultes à L'Université. Cadre institutionnel et dimensions biographiques*. Paris : L'Harmattan.
- FREIRE, Paulo. (2008). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FURLONG, Andy & CARTMEL, Fred. (2007). *Young People and Social Change. New perspectives*. USA: Open University Press.
- GEWIRTZ, Sharon & CRIBB, Alan. (2009). *Understanding Education. A Sociological Perspective*. UK: Polity Press.

- GEWIRTZ, Sharon. (2008). "Give us a Break! A Sceptical Review of Contemporary Discourses of Lifelong Learning". In *European Educational Research Journal*, vol. 7, n.º 4, pp. 414-424).
- GIDDENS, Anthony (2000). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIDDENS, Anthony. (1991). *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: FUNDUNESP.
- GIDDENS, Anthony. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- GILLET, Pierre (1998), "Pour une écologie du concept de compétence". In *Education Permanente*, n.º 135, Paris.
- GOMES, Alberto Albuquerque (2004). "Educação e sociedade: Perspectivas de análise na sociologia". In *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia – Sociedade Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, Braga: Universidade do Minho, 12 a 15 de maio.
- GÓMEZ, Gregorio R. & FLORES, Javier G. & JIMÉNEZ, Eduardo G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- GONÇALVES, Maria José. (2008). "Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?" In *ANAIS Educação e Desenvolvimento*. Caparica: UIED – FCT/UNL. pp.237-246.
- GONÇALVES, Maria José. (2009) "Maiores de 23 – persistência de desigualdades: desafios para a equidade." In *Jornadas Anuais do IOP*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- GRIFFIN, Colin. (1999a). "Lifelong learning and social democracy". In *Internacional Journal of Lifelong Education*, vol. 18, pp. 329-342.
- GRIFFIN, Colin. (1999b). "Lifelong learning and welfare reform". In *Internacional Journal of Lifelong Education*, vol. 18, pp. 431-452.
- GROOTINGS, Peter. (1994). "Da qualificação à competência: do que estamos a falar?" In *Revista Europeia Formação Profissional*, n.º 1, pp. 5-7.
- GUERRA, Isabel C. (1993). "Modos de Vida. Novos percursos e novos conceitos". In *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 13, pp. 59-74.
- GUERRA, Isabel C. (2002). "Cidadania, exclusões e solidariedades. Paradoxos e sentidos das 'novas políticas sociais'". In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 63, pp. 47-74.

- GUERRA, Isabel C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia Editora.
- HABERMAS, Jurgen (2010). *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Alfragide: Texto Editora.
- HAKE, Barry J. (1998). "Lifelong Learning and the European Union: A critique from a 'Risk Society' Perspective". Documento de apoio cedido na componente curricular.
- HAKE, Barry J. (2006). "Late modernity and the learning society: problematic articulations between social arenas, organizations and individuals." In R. V. Castro; A. V. Sancho & P. Guimarães (eds.), *Adult Education. New Routes in a New Landscap*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, pp. 31-56.
- HILL, Stephen & TURPIN, Tim. (1995). "Cultures in Collision: the Emergence of a New Localism in Academic Research". In STRADERN, Marylin (ed.) *Shifting Contexts*. London: Routledge, pp. 131-152.
- IMAGINÁRIO, Luís (2001). *Balanço de Competências. Discursos e Práticas*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
- JARVIS, Peter. (2000). "Globalização e o Mercado da Aprendizagem" In LIMA, L. (Org.) *Educação de Adultos. Fórum II*. Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos. pp. 29-41.
- JARVIS, Peter. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society*. Vol. II. Oxon: Routledge.
- JAVEAU, Claude. (1998). *Lições de Sociologia*. Lisboa: Celta Editora.
- KALLEN, Denis (1996). "Aprendizagem ao Longo da Vida em retrospectiva". In *Revista Europeia Formação Profissional*, n.º 8/9 maio – dezembro, pp. 16-22.
- KOVÁCS, I. et al. (1994). *Qualificações e Mercado de Trabalho*. Lisboa: IEFP.
- LAHIRE, Bernard (2004). *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed.
- LAHIRE, Bernard (2005). "Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual". In *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 49, pp.11-42.
- LAHIRE, Bernard. (2002). "Reprodução ou prolongamentos críticos?". In *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n.º 78, pp. 37-55.

- LAHIRE, Bernard. (2003). *O Homem Plural. As Molas da Acção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LAHIRE, Bernard. (2008). "Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica". In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.º 2, pp. 373-389.
- LAINÉ, Alex. (1998). *Faire de Sa Vie Une Histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- LALANDA, Piedade. (1998). "Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica". In *Análise Social*, Vol XXXIII, pp.871-883.
- LASH, Scott (1997). La reflexividad y sus dobles: estrutura, estética, comunidad. In U. Beck; A. Giddens & S. Lash, *Modernización Reflexiva. Política, Tradición y Estética en el Orden Social Moderno*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 137-208.
- LAVAL, Christian & WEBER, Louis (2002). *Le Nouvel Ordre Éducatif Mondial*. OMC, Banque Mondial, OCDE, Commission Européenne. Paris: Nouveaux Regards/Syllepse.
- LE BOTERF, Guy (1995). "De la compétence – essai sur un attracteur étrange". In *Les éditions d'organisations*. Paris: Quatrième Tirage.
- LE BOTERF, Guy. (1992). "Avaliar o investimento em formação". In *Formar*, nº 6, pp. 54-56
- LE BOTERF, Guy. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives: Agir et réussir avec compétence*. Paris: Éditions d'Organisation.
- LEITÃO, José Alberto (Coord.) (1995). *Educação Extra-escolar e Desenvolvimento*. Coleção: CADA – *Cadernos de Apoio para o Dirigente/Animador Associativo*. Amadora: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- LENGRAND, P. (1970). *Introdução à Educação à Permanente*. UNESCO: Livros Horizonte.
- LIMA, L. C. & ESTÊVÃO, L. & MATOS, L. & MELO, A. & MENDONÇA, A. (1988). *Documentos Preparatórios III – Projectos de Reorganização do Subsistema de educação de Adultos*. Lisboa: Comissão de reforma do Sistema Educativo/Ministério da Educação.
- LIMA, L. C., AFONSO, A. J., ESTÊVÃO, C. V. (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos: Estudo para a construção de um modelo institucional*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.

- LIMA, Licínio C. (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro. In AAVV, *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 129-148.
- LIMA, Licínio, C. (2007). *Educação ao Longo da Vida – Entre a mão esquerda e a mão direita de Miró*. São Paulo: Cortez Editora
- LIMA, Licínio. C. (2004). “Do Aprender a Ser à Aquisição de Competências para Competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem” In *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* n.º 9 Vol. 11.
- LIMA, Licínio. C. (2008). “A Educação de adultos não pode estar entregue ao mercado”. In *Revista O Direito de Aprender*, pp. 26-33.
- LIMA, Licínio. C. (2009). A Educação Faz Tudo? Crítica “do pedagogismo na ‘sociedade da aprendizagem’”. In *Oração de Sapiência proferida na Universidade do Minho*.
- LIZ, Carlos (2009). *Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*. Caderno Temático 2. Lisboa: ANQ.
- LOUREIRO, Armando. (2008). “As organizações não-governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal”. In *Revista Brasileira de Educação*, maio-agosto, vol. 13, n.º 308, pp. 221-238.
- LYON, David. (1992). *A Sociedade da Informação*. Oeiras: Celta Editora.
- LYOTARD, Jean-François (1989) *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva
- MAROY, Christian. (1997). "A Análise Qualitativa das Entrevistas". In ALBARELLO, Luc *et al*, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva, pp.117-155.
- MARTINS, Isabel P. (2010). “A investigação educacional: princípios e estratégias de internacionalização”. In *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n.º 12, pp. 19-26
- MEDINA, Teresa (2012). “Educação de Adultos”. In *A Página da Educação*, n.º 196, pp. 42-43.
- MELO, Alberto & LIMA, Licínio C. & ALMEIDA, Mariana. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: ANEFA
- MELO, Alberto (Coord.) (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos: Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.

- MELO, Alberto. (1995). “Factores de Mudança nas Sociedades Contemporâneas”. In *CADA – Cadernos de Apoio para o Dirigente/Animador Associativo*. Amadora: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- MERRIAM, Sharan B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MONTMOLLIN, Maurice (1998), “Savoir travailler – le point de vue de l’ergonome”, in “Savoirs théoriques et savoirs de l’action”. Paris : PUF.
- NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio, M. M. (2002). “A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contradições. In *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n.º 78, pp. 15-36.
- NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio, M. M. (2004). *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- NÓVOA, António (2005). "Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation" In Martin Lawn & António Nóvoa (coords.), *L'Europe Réinventée. Regards Critiques sur l'Espace Européen de l'Éducation*. Paris: L'Harmattan, pp. 197-224.
- NÓVOA, António (2006). “Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa”. In *Saber (e) Educar*, n.º 11, pp. 111-126.
- OSBORNE, M. (2003). “Increasing or widening participation in higher education? – a European overview”. In *European Journal of Education*, n. 38, 1, pp. 5-24.
- OSORIO, Agustín Requejo (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- OSÓRIO, António *et. al.* (Coord.) (2000). *Transição para o Ensino Superior*. Braga: AAVV.
- OZGA, Jenny. (2001). *Investigação Sobre Políticas Educacionais: Terreno de Contestação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto. (2010). “Ciências da Educação e investigação: o pesadelo que é o presente”. In *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n.º 12, pp. 5-18.
- PAIS, José Machado & CHISHOLM, Lynne (coord) (1997). *Jovens em mudança. Actas do Congresso Internacional Growing up Between Center and Periphery*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

- PAIS, José Machado. (2005). *Ganchos, tachos e biscastes. Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.
- PARASKEVA, João (Org.) (2008). *Sociologia do Currículo – Volume III. A Emergência de um Rio Curricular Progressista*. Lisboa: Didáctica Editora.
- PASCUEIRO, Liliana. (2009). “Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao ENSINO SUPERIOR. A presença de novos públicos em contexto universitário”. In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 28, pp. 31-52.
- PEREIRA, Margarida & BORGES, Zita & CASTRO, J. Manuel (2010) “O impacto do processo RVCC na aprendizagem ao longo da vida”. In *Os novos profissionais da educação e formação para o trabalho: desafios e exigências da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Porto: FPCEUP. pp. 73-79.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores.
- PETERS, M. (1995). *Education and the Postmodern Condition*. London: Bergin & Garvey
- PINTO, José Madureira. (1991). “Considerações Sobre a Produção Social de Identidade”. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 32, pp. 217-231.
- PINTO, L. M. C. S. (2007). *Educação Não-formal. Um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*. Lisboa: ISCTE
- PIRES, Ana Luísa de Oliveira. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PIRES, Ana Luísa de Oliveira. (2007a). “Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa”. In *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n.º 2, pp. 5-20.
- PIRES, Ana Luísa de Oliveira (2007b). “Formação de Adultos e Ensino Superior. Dinâmicas de Aprendizagem ao Longo da Vida”. In *XIV Colóquio da Afirse, FPCE – UL* Lisboa: FPCE – UL

- PIRES, Ana Luísa O. (2008a). “Aprendizagem de adultos: contextos e processos de desenvolvimento e reconhecimento de competências”. In *Seminário Novos Públicos no IPS: os Maiores de 23 anos*. Setúbal: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico. pp. 1-15.
- PIRES, Ana Luísa O. (2008b). “O reconhecimento da experiência no Ensino Superior. Um estudo de caso nas universidades públicas portuguesas”. In *ANAIS Educação e Desenvolvimento*. Caparica: UIED – FCT/UNL. pp.263-275.
- PIRES, Ana Luísa de Oliveira. (2010a). “Reconhecimento e validação das aprendizagens não formais e informais no Ensino Superior. Problemas e perspectivas”. In *Medi@ções Revista OnLine*, vol. 1, n.º 2, pp. 148-161.
- PIRES, Ana Luísa de Oliveira. (2010b). “Aprendizagem ao Longo da Vida, Ensino Superior e novos públicos: uma perspectiva internacional”. In ALVES, Mariana Gaio, *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*. Caparica: FCTUNL – UIED, pp.107-138.
- PIRES, Ana Luísa de Oliveira. (2011a). “Ensino Superior e mudança educativa: as questões do acesso e do sucesso de novos públicos”. In *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Desigualdades e (Des)igualdades*. UFBA – PAF I e II, pp. 1-15.
- PORTUGUÊS, E. (1995). “Intencionalidade da Educação Extra-escolar. O trajecto nas décadas de 80 e 90.” In *CADA – Cadernos de Apoio para o Dirigente/Animador Associativo*. Amadora: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- POURTOIS, J-P. & DESMET, Huguette. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAMOS, Rui (1999). “‘O chamado problema do analfabetismo’: as políticas de escolarização e a persistência do analfabetismo em Portugal (séculos XIX e XX)”. In VIEIRA, Benedicta Duque (Org.). *Modernidade e Educação em Portugal. Séculos XVI a XXI*. Universidade de Lisboa. Ler História n.º 35, pp. 45-70.
- RIFKIN, J. (1996). *La fin du travail*. Paris: Editions La Découverte & Syros.

- ROBERTSON, Susan & DALE, Roger (2001). "Regulação e Risco na Governação da Educação. Gestão dos problemas de Legitimação e Coesão Social em Educação nos Estados Competitivos". In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 15, pp. 117-147.
- ROBERTSON, Susan (2008). "Economia do conhecimento está a reformular o conceito de educação". Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa. In *Jornal A Página da Educação*. N.º 176.
- RODRIGUES, Cristina & NÓVOA, António (2008). "Prefácio". In CANÁRIO, Rui & CABRITO, Rui. *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa-Formação, pp. 7-13.
- RODRIGUES, M. M. (2006). "Educação ao Longo da Vida: a instituição de um novo paradigma de sistema educacional e a eterna obsolescência humana" In *UNRevista*. Vol. 1, n. 2.
- RODRIGUES, Maria de Lurdes (1997). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta
- ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (1994). "Introduction". In F. Ropé & L. Tanguy (Orgs.), *Savoirs et Compétences. De l'Usage de ces Notions dans l'École et l'Entreprise*. Paris: Éditions l'Harmattan.
- SALGADO, Lucília (Coord.). (2011). *O aumento das competências educativas das famílias: um efeito dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- SANFELICE, José Luís (2001). "Pós-Modernidade, Ética e Educação." In *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 76, pp. 295-303.
- SANTIAGO, R. & ROSA, M. J. & AMARAL, A. (2002). *O Ensino Superior Aberto a Novos Públicos*. Fundação das Universidades Portuguesas.
- SANTOS, Boaventura S. & FILHO, Naomar A. (2008). *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra.
- SANTOS, Boaventura Sousa. (1985). "Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português". In *Análise Social*, Vol. XXI (87-88-89), pp. 869-901.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1989). "Da Ideia da Universidade à Universidade de Ideias". In *Revista Crítica das Ciências Sociais*, n.º 27/28, pp. 11-62.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1991). "Subjectividade, Cidadania e Emancipação". In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 32, pp. 135-191.

- SANTOS, Boaventura Sousa. (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura Sousa (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura Sousa. (Org.) (2001). *Globalização. Fatalidade ou Utopia?*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, pp. 31-106.
- SANTOS, Boaventura Sousa (2005). "As tensões da modernidade". In *Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea – Fórum de Ciência e Cultura – FCC/UF RJ*.
- SAUSAULIEU, Renaud (1972). "Sur La Reproduction de Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron" In *Revue Française de Sociologie*. N. ° 13-3, pp. 399-412.
- SCHWARTZ, Yves. (1995). "De la Qualification à la Compétence". In *Education Permanente*, n. ° 123, pp. 125-138.
- SEBASTIÃO, João. (1998). "Os Dilemas da Escola. Universalização, diversidade e inovação" In *Portugal, que Modernidade?* Oeiras: Celta Editora.
- SEIXAS, Ana Maria. (2001). "Políticas educativas para o ENSINO SUPERIOR: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal". In José A. Correia; Luiza Cortezão & Stephen Stoer (Orgs.). *Transnacionalização da Educação: da Crise da Educação à "Educação da Crise"*. Porto: Afrontamento, pp. 208-238.
- SEIXAS, Ana Maria. (2003). *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal. A inevitável presença do Estado*. Coimbra: Quarteto Editora.
- SENNETT, Richard. (1998). *A Corrosão do Carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- SETTON, Maria da Graça J. (2002). "A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea" In *Revista Brasileira de Educação*, maio/Jun/Jul/Ago n.º 20, pp. 60-70
- SILVA, A. Santos & PINTO, J. Madureira. (Orgs.). (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- SILVA, Augusto Santos (1988). *Entre a Razão e o Sentido. Durkheim, Weber e a Teoria das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

- SILVA, Carlos, M. (2007). “Classe social: condição objectiva, *habitus* e acção colectiva”. In José M. Pinto & Virgílio B. Pereira (Orgs). *Pierre Bourdieu. A teoria da prática e a construção da sociologia em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 91-113.
- SILVA, Manuel A. (2003). “A «abordagem por competências» revolução ou mais um equívoco dos movimentos reformadores? (IV)”. In *A Página da Educação*, nº 129, pp. 21.
- SILVA, Santos, Augusto. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Rio Tinto: ASA.
- SOETE, Luc. (1999). “ The Challenges and the Potential of the Knowledge Based Economy in a Globalised World” In R. Boyer; G. Esping-Andersen; R. Lindley & M.J. Rodrigues, *Employment, economic reforms and social cohesion - for a Europe of innovation and knowledge*, Portuguese Presidency of the European Union.
- STEHR, Nico. (1994). *Knowledge Societies*. Londres : Sage.
- STOER, Stephen (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal 1970-1980 – uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- SULEMAN, Fátima. (2000). “Empregabilidade e Competências-chave: do conceito de competências às competências chave” In *Estratégias Empresariais e Competências-Chave. Observatório do Emprego e Formação Profissional*, pp. 79-115
- TAVARES, Dina. (2010). *O impacto do processo de RVCC na evolução dos projectos pessoais*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- TEODORO, António. (2003). *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- TEODORO, António. (2005) “Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades” In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Afrontamento, pp. 159-173
- TOFFLER, Alvin & Heidi (1995). *Criando uma Nova Civilização*. Lisboa: Livros do Brasil.
- TOFFLER, Alvin (1991). *Os Novos Poderes*. Lisboa: Livros do Brasil.
- TOURAINÉ, Alain. (1994). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TOURAINÉ, Alain. (1997). *Iguais e Diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

- UNESCO (1976). *Carta De Nairobi 1976*. Nairobi: 19ª Sessão.
- UNESCO (1986). “Quarta Conferência Internacional da UNESCO sobre a Educação de Adultos – Recomendações”. In *Pensar Educação*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura e DGEA, n.º 14, pp. 11-45.
- UNESCO (s/d). “Recomendações da UNESCO sobre a Educação de Adultos”. In *Pensar a Educação 2*: Ministério da Educação e das Universidades, pp. 1-11.
- UNESCO (2005). *Vers les sociétés du savoir*. France: UNESCO.
- UNESCO (2010). *CONFITEA VI. Marco de Ação de Belém*. Brasília: UNESCO.
- VASCONCELLOS, Maria Dosila (2002). “Pierre Bourdieu: a herança sociológica”. In *Educação e Sociedade*, ano XXIII, n.º 78, pp. 77-87.
- VATIN, François. (2002). *Epistemologia e Sociologia do Trabalho, Epistemologia e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VELHO, Gilberto. (2003). “Trajetória individual e campo de possibilidades”. In *Projeto e Metamorfose. Antropologia das Sociedades Complexas*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, pp. 31-48.
- VIEIRA, Sandrina (2012). “New adult educational practices on the higher education path: biographies looking for an identity”. Comunicação apresentada à Conferência da ESREA (European Society for Research on the Education of Adults), *Transitions and Identity in Learning and Life*. Aveiro 24-26 de novembro de 2011 (em publicação).
- WATERS, Malcom (1998). *Globalização*. Oeiras: Celta Editora
- YIN, Robert K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- YOUNG, Michael F. D. (2010). *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- ZAFIRIAN, Philippe (2001). *Objectivo Competência. Por uma Nova Lógica*. São Paulo: Editora Atlas.
- ZAVALLONI, Marisa & LOUIS-GUÉRIN, C. (1987). “L'Ego-Ecologie comme étude de l'interaction symbolique et imaginaire de soi et des autres” . In *Sociologie et Sociétés*, Vol. XIX, n.º 2, pp. 65-75.

Documentos da União Europeia e Legislação

CEPCEP (2010). *Resultados 2010 da Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidade realizada pelo Centro de Estudos (CEPCEP) da Universidade Católica Portuguesa*. UCP-CEPCEP.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1993). *Crescimento, competitividade, emprego - Os desafios e as pistas para entrar no século XXI* - Livro Branco.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995). *Enseigner et Apprendre. Vers La Société Cognitive*. Livre blanc sur l'éducation et la formation.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000). *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: SEC (2000) 1832.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: COM (2001) 678 final.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2001b). *Os Objectivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos*. Bruxelas: COM (2001) 59 final.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2002). *Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva*. Livro Branco sobre educação e formação.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2005). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: COM (2005) 548 final.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2005). *Trabalhando juntos para o crescimento e o emprego – Um novo começo para a Estratégia de Lisboa*. Bruxelas: COM (2005) 24 final.

COMISSÃO EUROPEIA (2000). *Quadro Comunitário de Apoio III. PRODEP III - Programa Operacional da Educação 2000-2006*. União Europeia.

COMISSÃO EUROPEIA (2002). *A Declaração de Copenhaga*". In http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf, consultado em 23 de Janeiro de 2010.

- COMISSÃO EUROPEIA (2002). *Educação e Formação na Europa: Sistemas Diferentes, Objectivos Comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- COMISSÃO EUROPEIA (2010). *EUROPA 2020 - Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. COM: Bruxelas.
- COMISSÃO EUROPEIA (2011). *Avaliação Intercalar do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: COM (2011) 413 final.
- COMMUNICATION DE LA COMMISSION (2006). *Mise en œuvre du programme communautaire de Lisbonne: Stimuler l'esprit d'entreprise par l'enseignement et l'apprentissage*. [COM (2006) 33 final - Non publié au Journal officiel].
- COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO (2005). *Mobilizar os recursos intelectuais da Europa: Criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa*. [COM(2005) 152 final - Não publicada no Jornal Oficial].
- COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO (2007). *Modernização das Universidades para a Competitividade da Europa numa Economia Mundial baseada no Conhecimento*. [COM(2007) 680 final].
- COMUNIDADE EUROPEIA. (1997). *Les jeunes de l'Union Européenne ou les âges de transition*. Luxembourg : Eurostat.
- CONSELHO DA EUROPA (2010) *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. Budapeste : Conferência Interministerial.
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2004). *Projecto de conclusões do Conselho e dos representantes dos Governos dos Estados-Membros reunidos no Conselho sobre princípios comuns europeus de identificação e de validação da aprendizagem não-formal e informal*. Bruxelas: EDUC(118) SOC 253.
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2009). *Conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»)*. Jornal Oficial da União Europeia: (2009/C 119/02).
- CONSELHO EUROPEU (2006). “Decisão/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 15 de Novembro de 2006 que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida” In *Jornal Oficial da União Europeia* de 2006/11/24.

COORDENAÇÃO NACIONAL DA ESTRATÉGIADA LISBOA E DO PLANO TECNOLÓGICO (2010).

Futuro da Estratégia de Lisboa – “UE2020”. Ministério da Economia, Inovação e Desenvolvimento: Secretaria de Estado da Energia e Inovação.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA (1999). *Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus*.

[Não publicada no Jornal Oficial].

INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES (INO). *NOVAS OPORTUNIDADES - Iniciativa no âmbito do*

Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação.

LEI n.º 3/79 de 10 de janeiro, Diário da República, (n.º 8), Série I – Assembleia da República.

MCTE (2010). *Evolução do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior, 2010-2014*.

Contrato de Confiança no Ensino Superior para o Futuro de Portugal. Lisboa : Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

OCDE (2008). “O Ensino Superior na Sociedade do Conhecimento. Sumário em Português” In

Tertiary Education for the Knowledge Society.

OECD (2010). *Education at a Glance 2010*. OECD indicators.

PNACE (2005). *Estratégia de Lisboa - Portugal de Novo. Programa Nacional de Ação para o*

Crescimento e o Emprego 2005/2008. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Gabinete de Estratégia e Planeamento.

PNACE (2007). *Plano Nacional de Emprego (2005-2008). Relatório de Acompanhamento 2006*.

Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Gabinete de Estratégia e Planeamento.

PNACE (2010). *Plano Nacional de Emprego (2008-2010). Relatório de Acompanhamento 2008-*

2009. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Gabinete de Estratégia e Planeamento.

PNE (2001). *Plano Nacional de Emprego*. Lisboa: Ministério do Trabalho e Solidariedade.

RELATÓRIO NACIONAL DE PROGRESSO. (2007). *Programa de Trabalho “Educação E Formação*

2010”. Relatório Nacional de Progresso – 2007.

Documentos Eletrónicos

ÁVILA, Patrícia (2005). “A Literacia dos Adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento.” Tese de Doutoramento. Lisboa: ISCTE. In <https://repositorio.iscte.pt/>, consultado em 18 de julho de 2011.

CANÁRIO, Rui & POMBO, Olga (2005). “Ivan Illich. Um visionário que é preciso reler”. In *Revista Aprender ao Longo da Vida*, n.º 4., pp. 40(1)-47(10), <http://cfcul.fc.ul.pt/textos/OP%20-%20Ivan%20Illich.pdf>, consultado em 23 de janeiro de 2011.

CIEJD/DG Consumidor (2011). “PORTUGAL 2020. Programa Nacional de Reformas”. In <https://infoeuropa.euroid.pt/>, consultado em 15 de junho de 2011.

CONSELHO CONSULTIVO DO PLANO TECNOLÓGICO (2009). “8.ª Reunião do Conselho Consultivo. Renovar a Ambição!”
In <http://www.planotecnologico.pt/document/ccpt20090709imprensa.pdf>, consultado em 15 de junho de 2011.

CONSELHO EUROPEU (2000). “Conclusões da Presidência 23/24 de março de 2000”. In <http://www.euroid.pt/>, consultado em 14 de março de 2010.

COSTA, António, LOPES, João (Coord.) (2008). “Os estudantes e os seus trajectos no ENSINO SUPERIOR: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas. Relatório Final”. In http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf, consultado em 21 de janeiro de 2012.

DRUCKER, Peter (1999). “Os Desafios para o SÉC. XXI”. Entrevista cedida a Jaime Fidalgo Cardoso e Jorge Nascimento Rodrigues,
In http://www.centroatl.pt/edigest/edicoes99/ed_jun/ed56cap2.html, consultado em 12 de junho de 2011.

GAMEIRO, Margarida. (2011). “Educação e Formação Europa 2020 e Cooperação Europeia”. In http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_fr.htm, consultado em 15 de junho de 2011.

GUIMARÃES, P. (2009). “Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação”.

- In <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas>, consultado em 25 de agosto de 2010.
- LIMA, Licínio, C. (2010). “Falta democratizar o governo das escolas” In http://www.uminho.pt/Newsletters/HTMLExt/17/website/conteudo_94.html, consultado em 14 de abril de 2011.
- M12M (2011). “Apresentação do M12M – Movimento 12 de Março”. In <http://geracaoenrascada.wordpress.com/2011/04/21/apresentacao-do12mmovimento12-de-marco/>, consultado em 20 de maio de 2011
- NÓVOA, António. (2008). “Entrevista a António Nóvoa. É preciso manter uma vigilância crítica sobre o reconhecimento de adquiridos”. In <http://www.direitodeaprender.com.pt/>, consultado em 21 de novembro de 2010.
- PIRES, Ana Luísa. (2011). “Entrevista com Ana Luisa Oliveira Pires. O conceito de competência ainda hoje se encontra em construção”. In <http://www.direitodeaprender.com.pt/>, consultado em 24 de fevereiro de 2011.
- PORTAL DO GOVERNO (2012). “Nuno Crato Defende a Liberdade da Excelência”. In <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20120306-mec-ar.aspx>, consultado em 6 de março de 2012
- PORTAL EUROPA (2010). “Processo de Bolonha: estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior”. In http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.h, consultado em 16 de junho de 2011
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2007). “Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008”. In http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_PT_complete.pdf, consultado em 25 de agosto de 2010.
- PROGRAMA OPERACIONAL TEMÁTICO POTENCIAL HUMANO (2007). “Programa Operacional Temático Potencial Humano 2007 – 2013”. In

- <http://www.poph.qren.pt/upload/docs/apresenta%C3%A7%C3%A3o/PO%20Potencial%20Humano.pdf>, consultado em 29 de outubro de 2011.
- RIBEIRO, Graça Barbosa. (2011). “Alunos das Novas Oportunidades – Vários cursos com médias superiores a 15 valores”. In <http://ww2.publico.pt/>, consultado em 29 de outubro de 2011.
- ROGERS, A. (2004). Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm. The encyclopaedia of informal education, www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm, consultado em 12 de junho de 2010.
- RUAS, T. MATOS (E-CNE # 14). “Ensino Superior: públicos diferenciados”. In *Conselho Nacional de Educação* <http://www.cnedu.pt/>, consultado em 11 março de 2012.
- SANTO, Daniela E. (2011). “A «Revolução Espanhola» em Portugal”. In <http://www.jn.pt/blogs/nosnarede/archive/2011/05/20/a-revolu231-227-o-espanhola-em-portugal.aspx>, consultado em 12 de junho de 2011.
- SANTOS, Boaventura Sousa & FILHO, Naomar A. (2008). “A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova”. Coimbra In <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>, consultado em 11 de junho de 2011.
- STEHR, Nico (2007). “Ciência e Cultura: A sensação de poder mover algo”. Revista "Deutschland" In <http://www.alemanja.org/alemanha-cultura/309>, consultado em 22 de maio de 2011
- UNESCO (1998). “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción”. Paris: UNESCO,. In <http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-2.html>, consultado em 11 de julho de 2011.

APÊNDICE I

Quadro/Guião de Entrevista utilizado na realização das entrevistas

Quadro/Guião de Entrevista a candidatos que ingressaram no Ensino Superior e que interagiram com a Iniciativa Novas Oportunidades – eixo adultos

1. Tipo de Entrevista

- a. Semiestruturada e Aberta.

2. Antes da Entrevista

- a. Contextualização da entrevista e do objeto de investigação;
- b. Solicitar autorização para gravar a entrevista;
- c. Garantir o anonimato do entrevistado.

3. Guião da Entrevista

Dimensão	Tema	Tipo de questões	Varáveis a explorar
Dimensão Estrutural	Percurso de vida familiar (desde que nasceu até ao momento)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Onde nasceu? Ainda vive na mesma localidade? Onde vive/reside atualmente? ▪ Pode descrever-me a sua infância (incluindo familiares próximos e suas atividades profissionais, escolaridade, ...) Que memórias registou dessa época? ▪ Teve a possibilidade de frequentar a escola? Ingressou com que idade? Gostava da escola? Até que idade andou na escola? Influenciou a sua vida? De que forma? Que memórias registou da escola nessa época? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A origem da família (social e escolaridade); ▪ Informações sobre o local onde nasceu: condições de habitação, situação familiar, origem dos pais, profissão, nível de instrução, frequência e relação com a escola ou outros; ▪ A sua trajetória de vida até chegar à localidade de residência atual.
Dimensão Estrutural	Ciclo da Vida Familiar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estado Civil: Constituiu a sua própria família/vive sozinho? ▪ Até quando viveu com os seus pais/ou amigos, ...? ▪ Da relação que construiu já teve filhos? Como foi/é a infância deles? ▪ De que forma incutiu/incute/pretende incutir a importância da escola no seio da sua família? ▪ Os seus filhos frequentaram/frequentam a escola? Em que anos de escolaridade? Se não, quais as razões para deixarem de frequentar a escola? Ou, se sim, como entende a escola hoje em dia? Como reagiram/reagem os seus filhos à escola? O que pensam da escola? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tentar perceber se a escola é valorizada ou desvalorizada; as dificuldades sentidas, as expectativas, estratégias de investimento; se há estratégias para prevenir as falhas escolares; como é que se procura promover o sucesso escolar, etc.

Dimensão	Tema	Tipo de questões	Varáveis a explorar
Dimensão Estrutural e Dimensão conceitual	Percurso Escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que escolaridade tem atualmente? ▪ Pode descrever-me o seu percurso escolar? Que instituições fizeram parte do seu percurso escolar? Como lidou com essas instituições? Que relação estabeleceu com os profissionais dessas instituições? Que áreas de estudo privilegiou? Que memórias guarda desse período? ▪ Considera que o seu percurso escolar foi regular? Que obstáculos encontrou para o insucesso do seu percurso escolar? ▪ O seu percurso escolar cruzou-se com o seu percurso profissional? De que forma conjugou as duas tarefas/desafios? A família ou amigos apoiaram essa decisão? ▪ Participou em atividades de formação? Quais? Porquê? Em que contexto? Como aprecia essa formações? (Frequência de Ações de Formação, Cursos de Formação, Formações Modulares, Formação adquirida em contexto de trabalho, ...) ▪ Como obteve o último grau de escolaridade? Como entende a Iniciativa Novas Oportunidades (INO)? Que razões o levaram a dirigir-se a um Centro Novas Oportunidades (CNO)? Das várias ofertas formativas disponibilizadas num Centro Novas Oportunidades qual a que “negociou” na fase de Acolhimento e Diagnóstico? Pretendia adquirir uma formação de dupla certificação (formação escolar e formação profissional)? Porquê? O que pensa da formação profissional? ▪ Que dificuldades/constrangimentos encontrou no decorrer do seu processo de formação no CNO? Como superou tais obstáculos? Que relação estabeleceu com a instituição CNO e com os profissionais dessas instituições? ▪ A formação no CNO influenciou a sua vida? De que formas (pessoal, social, profissional)? Porquê? As suas expectativas foram superadas/defraudadas? A sua situação pessoal/profissional/social foi alterada? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O percurso escolar, avanços e recuos e que memórias registou da escola; ▪ Incidência de sucesso/insucesso no percurso escolar ▪ Inserção laboral concomitante com estudos (trabalhadores-estudantes) ▪ O impacto da formação contínua e da formação profissional; ▪ O Centro Novas Oportunidades como “escola” de segunda oportunidade: impacto, dificuldades, superação de obstáculos, contributos a diferentes níveis. ▪ Explorar o conceito de educação em todos os domínios da vida (filosofia subjacente ao Reconhecimento, Validação, Certificação de Competências (RVCC), no caso do entrevistado ter concluído o ensino secundário através do processo RVCC). ▪ Explorar as diferenças entre a “escola tradicional” e a “escola de segunda oportunidade” (sobretudo se o entrevistado concluiu o nível secundário através de um percurso de Educação e Formação de Adultos (EFA)).

Dimensão	Tema	Tipo de questões	Varáveis a explorar
Dimensão Estrutural e Dimensão conceptual	Percurso Profissional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lembra-se do seu primeiro emprego? Como é que o obteve? Procurou mudar de emprego ou evoluir hierarquicamente nessa área profissional? Qual a sua situação atual em termos de emprego? Está satisfeito com o emprego que exerce atualmente? ▪ As experiências de trabalho/emprego proporcionaram-lhe a aquisição de conhecimentos? Aplicou esse conhecimento noutras situações/contextos? Esse conhecimento/aprendizagem foi adquirido autonomamente ou obteve orientação de um colega/superior ou obteve formação profissional específica? ▪ Considera que se tivesse outro grau de escolaridade que teria tido outras oportunidades de emprego? ▪ Situação de desemprego: O que é se passou para ter ficado nesta situação? Há quanto tempo está desempregado? O que pensa fazer agora? Como está a pensar procurar emprego? O que é que gostaria de fazer? Procurou alguma formação/qualificação? Entende que a procura de mais formação pode contribuir para alterar a sua situação? Porquê? Em que sentidos? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O percurso e experiência profissional, sucessos e insucessos, avanços e recuos, expectativas futuras, ...; ▪ O papel da formação e da qualificação na obtenção de um “lugar” no mercado de trabalho e respetiva valorização ou reconhecimento profissional; ▪ Explorar o conceito de aprendizagem não-formal. ▪ Perceber as estratégias de procura de emprego, as expectativas, as possibilidades de formação e de qualificação.
Dimensão Estrutural e Dimensão conceptual	Vida Social e Comunitária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Considera fácil ou difícil relacionar-se com as instituições da sua comunidade e da sociedade em geral (instituições de saúde, escolares, serviços públicos, associações, ...)? Costuma encontrar problemas/obstáculos? Como costuma superar tais dificuldades/obstáculos? ▪ Participa em atividades de tempos livres? Com que frequência? Como entende essa participação? Que lugar tem na sua vida? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O envolvimento na vida social e comunitária, nomeadamente, as relações família-instituições e família-comunidade. Por outro lado, em situações de problemas/obstáculos como são solucionados e através de que vias. ▪ A participação em atividades de caráter voluntário, social, cultural, desportivo, etc. e motivações. ▪ Explorar o conceito da aprendizagem informal.

Dimensão	Tema	Tipo de questões	Varáveis a explorar
Dimensão conceptual	Projeto de Formação ao Longo da Vida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que significa para si Ingressar no Ensino Superior? Como surgiu essa vontade? ▪ Como ingressou no Ensino Superior? (Maiores de 23, Cursos de Especialização Tecnológica (CET) ou Exames Nacionais?) ▪ Foi fácil ou difícil ingressar no ensino superior? Porquê? Que dificuldades/obstáculos encontrou na tentativa de acesso ao ensino superior? Como superou tais dificuldades/obstáculos? ▪ Sofreu algum tipo de constrangimento por ter um nível secundário adquirido através da Iniciativa Novas Oportunidades? Se sim, quais e como superou tais constrangimentos. Se não, o que faria numa situação dessas? ▪ Como se está a desenvolver o seu percurso no Ensino Superior? Que curso? Área de especialização? Que grau pretende alcançar? Que dificuldades tem encontrado (burocráticas, pedagógicas, integração, ...)? Como tem superado tais dificuldades? ▪ Que apoios encontrou por parte da instituição de Ensino Superior? (orientação, apoios, flexibilidade, suporte, recursos, ...) [tendo em conta que são adultos que têm uma atividade profissional e estão inseridos no mercado de trabalho]. Que situações gostaria de encontrar no desenvolvimento do seu percurso no ensino superior? Por parte da instituição? Por parte dos docentes? Por parte da entidade empregadora? Por parte dos colegas? Por parte do estado? ▪ Mantém a sua motivação inicial? Que expectativas? Que transformações prevê no seu percurso de vida pessoal, profissional e/ou social? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Razões, motivações e expectativas em relação ao Ensino Superior; ▪ Vantagens/desvantagens da conclusão do nível secundário através da INO e constrangimentos (ou não) no acesso ao Ensino Superior (explorar conceitos como justiça escolar e igualdade de oportunidades); ▪ Forma de acesso ao Ensino Superior: dificuldades encontradas, superação de obstáculos, que apoios (institucionais e outros); ▪ O percurso iniciado no Ensino Superior: integração, apoios, etc...; ▪ Projetos futuros (explorar o conceito de educação/formação e aprendizagem ao longo da vida).

Dimensão estrutural - suportes e contornos em torno da vida pessoal, familiar, profissional e social.

Dimensão conceptual - exploração de conceitos, tais como: papel da escola, educação, aprendizagem e formação ao longo da vida, aprendizagem em todos os domínios da vida (aprendizagem não-formal e informal), nova prática educacional de educação de adultos (Processo RVCC/cursos EFA), inserção social, igualdade de oportunidades, cidadão ativo, emancipação, ...

APÊNDICE II

Transcrição das entrevistas realizadas – em CD-ROM

Assinalamos determinados códigos que foram adotados para sinalizar as situações que a seguir se explicam:

1. ... Marca de hesitação e pausa;
2. (...) Alívio do texto com certas frases confusas e redundâncias verbais ou tiques de linguagem;
3. Entre parênteses retos surgem enunciados do investigador sobre frases e outras redundâncias que não foram transcritas;
4. Todo o texto transcrito está assinalado com diversas cores; esta ação resultou de uma leitura flutuante, que contribuiu para a construção da Grelha de Análise, a saber:
 - a. Cor lilás – texto relacionado com o acesso ao Ensino Superior;
 - b. Cor laranja – texto relacionado com a passagem pelo Processo RVCC;
 - c. Cor azul – texto relacionado com experiências de trabalho e formação profissional;
 - d. Cor vermelha – texto relacionado com a sua vida pessoal e familiar atual;
 - e. Cor verde – texto relacionado com a sua família de origem;
 - f. Cor rosa – texto relacionado com a participação cívica e social.

APÊNDICE III

Narrativas de Vida, de cada sujeito entrevistado, construídas a partir da transcrição das entrevistas realizadas – em CD-ROM

APÊNDICE IV

Grelha de Análise das Entrevistas aos Adultos

Grelha de Análise das Entrevistas

Impactos e estímulos em relação à escola herdados e em construção			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo e Unidades de Contexto	Frequência de ocorrências e sujeitos
Posições sócio-profissionais das famílias de origem Condições contextuais	Trabalho não-qualificado e profissões precárias	E1 (24), (28) E2 (51) E5 (42-43) E9 (59)	6 ocorrências 4 sujeitos
	Trabalho qualificado e profissões estáveis	E3a (3-4) E4 (40) E6 (29) E7 (48) E8 (108-110), (133) E10 (24)	7 ocorrências 6 sujeitos
Os sentidos da escola na família de origem Oportunidades institucionais	Pouca escolaridade – o sentido do trabalho é entendido como a escola da vida.	E1 (24-27) E5 (81), (83) E9 (46-58)	4 ocorrências 3 sujeitos
	Alguma escolaridade – o papel da escola ainda não é determinante	E2 (51-52) E4 (40) E6 (29-30), E8 (58), (134), (145-146) E10 (24), (33-38)	8 ocorrências 5 sujeitos
	Alguma escolaridade – o papel da escola é determinante	E3a (6) E7 (4), (34-38)	3 ocorrências 2 sujeitos
Os sentidos da escola no dia a dia Estratégias Biográficas	O papel da escola é determinante e promove-o	E1 (30-32) E2 (90-99) E3a (31) E5 (16), (62-64), E6 (27-28) E10 (67-69)	7 ocorrências 6 sujeitos
	O papel da escola é estimulado pelos familiares e amigos	E2 (15-16) E3a (6), (31) E4 (24) E5 (21), (30-32), (45-47), (77-82) E6 (13-15) E7 (9), (39-43) E8 (107), (166-167) E9 (43), (60-63)	15 ocorrências 8 sujeitos
	O papel da escola no mundo profissional e social	E1 (55) E3a (14) E6 (17-18) E8 (127-128) E9 (45), (49), (64-65), (120) E10 (16-17), (41), (66), (71-72), (84)	13 ocorrências 6 sujeitos

As implicações do percurso escolar nos trajetos de vida dos sujeitos			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo e de Contexto	Frequência de ocorrências e sujeitos
Trajetória inicial Oportunidades institucionais e condições contextuais	A escola não ocupa um lugar central na vida do sujeito	E1 (7), (28) E5 (16), (42-46), (48)	5 ocorrências 2 sujeitos
	A escola inscreve-se naturalmente na vida do sujeito	E2 (32-33), (49-50), (52) E4 (9), (16), (40-42) E6 (1-2), (26), E8 (54-57), (142-144), E9 (16-17), (74) E10 (22-23), (25-32)	14 ocorrências 6 sujeitos
	A escola como agente de mobilidade social	E3a (3-4), (15) E6 (2-4) E7 (41), (44)	5 ocorrências 3 sujeitos
Hábitos e atitudes adquiridos pela ação da escola ou por iniciativa do próprio	Hábitos de leitura e de escrita	E1 (10) E2 (12), (103) E3a (5) E5 (16) E9 (102), (111) E10 (39)	8 ocorrências 6 sujeitos
Estratégias biográficas	Hábitos de leitura marginalizados e deficiências na escrita	E4 (24-25) E5 (20) E6 (10), (12) E7 (9) E8 (17), (147-148)	7 ocorrências 5 sujeitos

Percurso profissional articulado com o acesso à formação profissional e outro(s) percurso(s) de educação e formação			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo e de Contexto	Frequência de ocorrências e sujeitos
A construção de um percurso profissional Oportunidades institucionais e condições contextuais	Transição da escola para o mundo do trabalho	E1 (7), (29) E2 (27-29), (76-82) E3a (1), (48-53) E4 (35), (40-42) E5 (43), (60-61) E6 (2-5), (29) E7 (4-5) E8 (64), (68) E9 (74) E10 (24)	17 ocorrências 10 sujeitos
	Contornos de uma carreira profissional	E1 (5), (10), (34-40), (42) E2 (69-71), (83) E3a (54) E3b (1-2) E4 (28-30), (33), (42) E5 (53), (62) E6 (5), (7), (31) E7 (48) E8 (68-73) E9 (76-78) E10 (16), (29), (32), (40)	23 ocorrências 11 sujeitos

Percurso profissional articulado com o acesso à formação profissional e outro(s) percurso(s) de educação e formação - Continuação			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo e de Contexto	Frequência de ocorrências e sujeitos
A aprendizagem não formal como alicerce para o mundo do trabalho Estratégias biográficas	O significado da formação profissional e iniciativas tomadas	E1 (8-10), (33), (40), (55) E2 (48), (65-68), (71), (74) E3a (2), (13), (32), (34) E3b (3) E4 (28), (42) E5 (11), (15), (18), (38), (49), (51), (53-54-59) E6 (3) E7 (48-49) E8 (122-123), (128-133) E9 (66-73), (75), (132), (140) E10 (18), (42-45), (70)	33 ocorrências 11 sujeitos

A participação na vida social, artística e comunitária			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo e de Contexto	Frequência de ocorrências e sujeitos
A aprendizagem informal como alicerce para outros projetos de educação e formação Estratégias biográficas	Participação em atividades de índole artístico-cultural	E1 (49-50) E7 (7), (51-56) E9 (79-81)	4 ocorrências 3 sujeitos
	Participação em atividades de índole comunitária-social e desportiva	E3a (5-6), (55) E4 (30) E5 (10), (15), (62), (77) E6 (27), (37) E10 (81)	10 ocorrências 5 sujeitos
	Participação adiada ou ainda não propiciada	E1 (45) E2 (84-85) E8 (117-121)	3 ocorrências 3 sujeitos

A retoma do percurso escolar – a trajetória na Iniciativa Novas Oportunidades				
Categorias	Subcategorias		Unidades de Registo e de Contexto	Frequência de ocorrências e sujeitos
A tomada de decisão	As motivações intrínsecas e extrínsecas de partida		E1 (7), (40) E2 (33), (52) E3a (5) E4 (12), (17) E5 (1) E6 (5-7), (26) E7 (5-7) E8 (80), (135) E9 (46) E10 (30)	15 ocorrências 10 sujeitos
	Percurso de formação escolar e/ou profissional realizado no CNO		E1 (5-8) E2 (34-35) E3a (7-11), (16-17) E3b (6) E4 (12), (16), (28) E5 (3), (5-6), (50-51) E6 (6) E7 (8-9), (45) E8 (18-24) E9 (18) E10 (32), (56-57), (82)	19 ocorrências 11 sujeitos
As especificidades do Processo RVCC	Impactos sentidos em relação ao modelo de educação e formação	Identificação de diferenças e mecanismos de adaptação	E1 (14-15), (17) E2 (42-43), (45-48) E3a (35-36), (40-44), (46-47) E3b (7-8), (12) E4 (13), (16), (19), (25), (30) E5 (3-4), (7), (16), (38) E6 (6), (12) E7 (11-15), (58-60) E8 (28-30), (116), (168-169), (173-174) E9 (14-15), (107-109), (141) E10 (54), (58-61)	31 ocorrências 11 sujeitos
		A relação com as TIC	E1 (10) E2 (29) E3a (13) E4 (17) E9 (106)	5 ocorrências 5 sujeitos
	Impactos metodológicos associados ao Processo RVCC		E1 (10-13), (15-17), (23), (47) E2 (36-41), (44), (62-64), (72) E3a (37-39), (45) E3b (9), (12) E4 (17) E5 (18), (62), (72-76) E6 (12-13) E7 (16), (46-48) E8 (5), (8), (17), (31-53), (161-162) E9 (110) E10 (62)	26 ocorrências 11 sujeitos

A retoma do percurso escolar – a trajetória na Iniciativa Novas Oportunidades - Continuação			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo e de Contexto	Frequência de ocorrências e sujeitos
As especificidades do Processo RVCC	O papel dos recursos humanos	E1 (10-11), (13), (17-18), (23) E2 (15), (37-38) E3b (10-11), (15-16) E4 (17), (33) E5 (7-10), (15), (18-19), (21), (32-38) E6 (7) E7 (16), (48) E8 (1-7), (52-53), (106-107) E10	21 ocorrências 9 sujeitos
	Os sentidos da medida política de educação de adultos	E1 (17) E2 (5), (7), (14) E3a (29-30), (45) E4 (12), (14-15), (23), (33) E5 (17), (38-39), (41) E6 (12), (38) E7 (58) E8 (8), (25-27), (64-68), (152-154), (159), (170-171), (174), (176) E9 (8-10), (100), (103-105), (112-117) E10 (56), (89)	30 ocorrências 10 sujeitos
	Contributos do Processo RVCC	E2 (41), (60-61), (46) E3a (41), (45) E4 (19-21), (29), (31-32) E5 (17-21) E6 (12-13), (38) E7 (70-71) E8 (17), (110-114), (153), (178) E9 (102), (111), (134-135), (140) E10 (16), (89)	22 ocorrências 9 sujeitos

Entre o ensino secundário e o acesso/ingresso no ensino superior			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo e de Contexto	Frequência de ocorrências e sujeitos
A tomada de decisão	As motivações intrínsecas e extrínsecas de partida	E1 (53-54) E2 (15), (25-26) E3a (22) E4 (3-5), (23), (28), (33) E5 (10), (48) E6 (6-7), (26) E7 (2), (10) E8 (58-64), (73-75) E9 (13-14) E10 (30), (64-66), (73-75)	20 ocorrências 10 sujeitos
	Modalidades de acesso e áreas de estudo privilegiadas	E1 (1-2) E2 (2-6), (25), E3a (19), (25) E4 (1-3), (10) E5 (2), (10-11), (14), (17) E6 (7) E7 (1), (16) E8 (9-10), (149-150) E9 (1-2), (118-119), (121-122) E10 (1), (13-15)	21 ocorrências 10 sujeitos
O processo de acesso ao ensino superior	Procedimentos de candidatura e etapas da modalidade de acesso	E1 (3-5), (20-23) E2 (8-14), (16), (103-106) E3a (19-21), (27-28), (55) E3b (17-20) E4 (10-12), (15), (25-28), (33) E5 (10-11), (13-15), (20-21), (24-29), (39-41), (93-95) E6 (8-10), (16), (21-26) E7 (16-30), (67-69) E8 (11-16), (82-90), (151-152), (171-172) E9 (34-37) E10 (2-9), (49-51)	31 ocorrências 11 sujeitos
	Acesso ao ensino superior superado – como lidar com a mudança?	E2 (1) (17-18) E3a (12), (23-24), (26) E4 (6-9) E6 (13), (32) E8 (78-79), (81), (103-105), (136-141) E9 (1), (14-15), (30) E10 (13-14), (77)	17 ocorrências 7 sujeitos
	Acesso ao ensino superior não superado – o que fazer?	E1 (2), (19), (23), (43-44) E5 (12), (15), (22-24), (84-90) E7 (33), (73)	10 ocorrências 3 sujeitos

Entre o ensino secundário e o acesso/ingresso no ensino superior - Continuação			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo e de Contexto	Frequência de ocorrências e sujeitos
O processo de acesso ao ensino superior	O reconhecimento de experiências adquiridas ao longo da vida no ensino superior – situações e questões	E1 (23) E3b (21-22) E4 (14-15) E6 (26), (39) E10 (45-48), (89-90)	7 ocorrências 5 sujeitos
	Outras propostas de candidatura de acesso ao ensino superior	E2 (105) E5 (13) E6 (25) E7 (61-62) E8 (28-30), (155-158), (175) E10 (70), (78)	9 ocorrências 6 sujeitos
A organização social e cultural da instituição de ensino superior	Condições (oportunidades e constrangimentos) institucionais	E2 (19), (54), (85), (87-89), (106-107) E3a (18) E3b (23) E4 (36), (40) E6 (16-19), (33) E7 (31) E8 (59), (62), (95-102) E9 (1-7), (19-23), (27-29), (31-33), (38-41), (82-91), (97-99) E10 (7-12), (87-88)	24 ocorrências 9 sujeitos
	Práticas pedagógicas	E2 (18), (23-24), (56-59), (86), (89) E4 (33), (38), (40) E9 (15), (29-30), (92-96), (101) E6 (8) E9 (9-13) E10 (76-77)	15 ocorrências 6 sujeitos
	A vida académica e as suas interações e mecanismos de integração	E2 (21-22), (55), (84), E3a (26) E4 (35), (38-39), (40) E9 (24-26), (42-43), (100), (106), (123), (139-140), E10 (79-80)	14 ocorrências 5 sujeitos

perspectivas de aprendizagem ao longo da vida			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo e de Contexto	Frequência de ocorrências e sujeitos
A aprendizagem ao longo da vida como motor de projetos futuros	Valorização pessoal, profissional e social	E1 (46) E2 (53), (100-101), (107) E3b (14) E4 (45) E5 (76-77), (86) E6 (25), (34-36), (39) E7 (50), (57), (65-66) E8 (76-77), (93-94) E9 (44), (124-131), (136-138) E10 (19-21), (85-86)	21 ocorrências 10 sujeitos
	Promoção na área profissional	E1 (46), (51-52) E5 (65-68), (71), (91-92) E6 (26) E9 (44) E10 (86)	8 ocorrências 5 sujeitos

