

# OS ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS QUE NÃO RETOMARAM A EDUCAÇÃO FORMAL

## Trajetórias, contextos e a relação com a aprendizagem ao longo da vida

# LOW-EDUCATED ADULTS WHO HAVE NOT RETURNED TO FORMAL EDUCATION

## Trajectories, contexts and relationship with lifelong learning

*Vanessa Carvalho da Silva*

FUNÇÕES: Concetualização, Curadoria dos dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Visualização Redação do rascunho original, Redação – revisão e edição  
AFILIAÇÃO: Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.  
Avenida das Forças Armadas, Gabinete 2N17D, 1649-026 Lisboa, Portugal  
E-mail: vpcs@iscte-iul.pt | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5031-2801>

**Resumo:** Com o desiderato de contribuir para o alargamento do conhecimento sociológico sobre os adultos pouco escolarizados que, apesar das mais recentes iniciativas no âmbito da educação e formação de adultos e da aprendizagem ao longo da vida, têm permanecido fora da educação formal, apresenta-se um primeiro recorte dos resultados da etapa qualitativa do estudo. Incidindo sobre um segmento que, a nível nacional, tem permanecido à margem das sociedades educativas, procura-se compreender se estamos perante indivíduos que têm ficado de fora, ou que têm sido deixados de fora da educação e aprendizagem ao longo da vida. Norteada pela abordagem biográfica, esta etapa permitiu captar os perfis de reflexividade, as origens sociais, condições de vida e as redes de sociabilidade de 21 entrevistados/as. Os resultados aqui apresentados permitiram atestar a diversidade deste segmento, e o impacto destas dimensões na construção do património disposicional no que à relação com a educação e a aprendizagem diz respeito.

**Palavras-chave:** abordagem biográfica, adultos pouco escolarizados, aprendizagem ao longo da vida, educação e formação de adultos.

**Abstract:** With the aim of contributing to the broadening of sociological knowledge about adults with low educational levels who, despite the most recent initiatives in adult education and training and lifelong learning, have remained outside formal education, we present a first overview of the results of the qualitative stage of the research. Focusing on a segment that, at a national level, has remained on the margins of educational societies, we seek to understand whether we are dealing with individuals who have been left out, or have been left out of education and lifelong learning. Guided by the biographical approach, this stage allowed us to capture the reflexivity profiles, social origins, living conditions, and sociability networks of 21 interviewees. The results presented here allowed us to attest to the diversity of this segment, and the impact of these dimensions on the construction of the dispositional heritage regarding the relationship with education and learning.

**Keywords:** biographical approach, low educated adults, lifelong learning, adult training and education.

## Introdução

Procura-se neste artigo apresentar alguns dos resultados da etapa qualitativa de uma investigação sobre os adultos pouco escolarizados que, em Portugal, não retomaram a educação formal. Trata-se de uma realidade que tem persistido, apesar das mais recentes iniciativas (como a Novas Oportunidades) nacionais de educação e formação de adultos.

Num quadro mais amplo, os rumos traçados pelas sociedades ocidentais em direção à aprendizagem, informação e ao conhecimento (Böhme & Stehr, 1986; Husén, 1974; Lyon, 1992; Stehr, 1994), têm sido acompanhados da prevalência de uma ideia de fugacidade da realidade e de metamorfose do mundo (Beck, 2017), o que tem corroborado os discursos daqueles que defendem uma aprendizagem que deve passar a ocorrer em todos os contextos e ao longo da vida dos indivíduos (UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, e Conselho da Europa), deixando, assim, de estar limitada à educação inicial.

A Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) não é uma ideia inovadora, todavia apenas no século XIX foi possível assistir ao nascimento dos primeiros movimentos organizados para a promoção de atividades de educação de adultos. Os objetivos eram de índole humanista, compreendendo áreas que visavam a emancipação social e cultural dos indivíduos relativamente à imposição determinista de um destino (Kallen, 1980). Dimensões como a adaptação, reconversão ou progressão da carreira, todas elas associadas ao mercado de trabalho e/ou o aumento da escolaridade, não plasmavam as preocupações destes movimentos, nem tão pouco definiam esta ideia de aprender ao longo da vida. Porém, com as alterações económicas vividas a Ocidente, sobretudo com as sucessivas crises de desemprego, o conceito foi alargando o seu espectro (ou talvez o tenha confinado) e passou a referir-se a uma estratégia imperativa de adaptação a seguir pelos indivíduos para lidar com sucessivas transformações nas formas de vida, de trabalho e de convivência. Em suma, aprender seria, então, uma necessidade e um recurso perante a metamorfose dos aspetos fundamentais da experiência humana (Enguita, 2007).

Embora os impactos para os segmentos da população que ficam de fora das dinâmicas da ALV, tenham sido já amplamente reportados em estudos nacionais (Alves, 2010; Ávila, 2008; Capucha, 2018; Cavaco, 2013; Instituto de Estudos Sociais e Económicos [IESE], 2013; Instituto Nacional de Estatística [INE], 2013) e inquéritos internacionais – como o Adult Education Survey – AES (Comissão Europeia [CE], 2016), o International Adult Literacy Survey – IALS 1994-1998 (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2000) e o Programme

for International Assessment of Adult Competencies – PIAAC (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2013) – abrangendo uma miríade de riscos que vão desde a exclusão social, ao desemprego, passando pela pobreza, vulnerabilidade na saúde, menor participação cívica, entre outros. Pouco se sabe, como alerta Field (2006), do ponto de vista sociológico, sobre a população que tem sido deixada/tem ficado para trás, num quadro de generalização da ALV. Uma investigação recente procurou compreender a relação de adultos pouco escolarizados com a ALV e atestou a presença de um conjunto multidimensional de fatores inerentes à situação de “não retorno” à educação formal, fazendo um levantamento das dificuldades e das estratégias encontradas por este segmento da população portuguesa para lidar com uma sociedade organizada através da informação e do conhecimento (Carvalho da Silva, 2019).

Metodologicamente orientada por uma estratégia de métodos mistos, na qual a etapa quantitativa – recorrendo ao Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA) (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2016a) – orientou a qualitativa, a partir do mapeamento, caracterização e identificação de perfis destes adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal, em Portugal, este artigo visa a apresentação de um recorte dos primeiros resultados da componente qualitativa. Esta etapa contou com a realização de 21 entrevistas semiestruturadas e de longa duração, que seguiram a lógica da abordagem biográfica.

Procurando compreender como é que estes indivíduos e a sociedade se têm influenciado mutuamente, a análise aqui apresentada foca-se nas reflexividades (Caetano, 2016), origens sociais, condições de vida e nas redes de sociabilidade dos entrevistados/as, procurando compreender a forma como a relação com a educação formal destes adultos tem sido produzida/atualizada a partir destas dimensões do seu mundo social (Lahire, 2001).

## **Enquadramento teórico**

### *Ser pouco escolarizado em sociedades aprendentes*

Considerar o analfabetismo como a única forma de expressão do défice de escolarização nacional e como medida exclusiva das misérias educativas (Bourdieu, 1997), seria assumir que apenas os analfabetos estão arredados da possibilidade de ser cidadãos numa democracia, e da capacidade de viver numa sociedade moderna. Essa assunção poderá resultar na relativização das pequenas misérias que se foram desenvolvendo (ser-se pouco escolarizado; a vergonha dos que não sabem; a naturalização do lugar ocupado), e conseqüentemente à tentação de silenciar novas

formas de exclusão que, embora não tenham destruído as velhas, têm revelado um efeito cumulativo, criando camadas e padrões de desigualdade mais complexos e, por isso, mais difíceis de resolver (Alves, 2010; Ávila, 2008; Cavaco, 2013).

Ora, para melhor compreender os desafios atuais dos menos escolarizados nos contextos da educação e aprendizagem, o exercício de posicionamento deste objeto no macrocosmo social deverá, então, conduzir-nos a uma reflexão sobre os marcos das sociedades contemporâneas. Entre a era da descontinuidade de Drucker (1969), a sociedade do conhecimento de Sther (1994), a modernidade reflexiva de Beck et al. (2000), e a metamorfose do mundo de Beck (2017), estamos perante sociedades transformadas em ritmos e velocidades diferentes e cada vez mais céleres, o que tem dificultado a capacidade de adaptação dos indivíduos à sucessão de novidades (Enguita, 2007). Esta realidade tem exigido outras aprendizagens e outros contextos e tempos da vida das pessoas. Impregnadas de incerteza e de riscos, tem exigido uma espécie de autoria biográfica, inscrita na capacidade que estas têm de ter para se moldarem/adaptarem às novas exigências.

Nas sociedades atuais, a educação, a aprendizagem, a informação e o conhecimento são recursos que determinam a posição social dos indivíduos (Costa, 2012). Os discursos institucionais, e não só, têm confirmado a generalização desta ideia de que a aprendizagem deve acontecer ao longo da vida (Comissão Europeia [CE] et al., 2015; Field, 2001; IESE, 2013; UNESCO Institute for Lifelong Learning [UIL], 2020; entre outros), por ser uma ferramenta crucial para a participação dos indivíduos na vida moderna, que viabiliza a conquista/manutenção da autonomia e aumento das oportunidades. Porém, para se evitar uma reprodução tautológica dos discursos daqueles a que Field (2006) designa por aprendentes saudáveis, ou dos atores educativos que facilmente aceitaram esta ideia, será importante dar voz aqueles para quem a participação em ALV não tem integrado as suas trajetórias, nem mesmo os seus projetos de vida.

Na sociedade aprendente, a assunção de que todos os indivíduos são igualmente capazes de adquirir e compreender todas as (novas) informações que circulem e as suas consequentes implicações, tem-se traduzido em situações de exclusão e de privação de acesso, silenciadas pela vergonha dos que não sabem, como resposta ao discurso de responsabilização individual (Comissão Europeia [CE], 2012). Estudos têm revelado que o mesmo paradigma da responsabilização individual tem conduzido a situações de discriminação estrutural, como resultado da limitação do acesso a ofertas profissionais àqueles que revelam não deter o conjunto de características individuais “aprendentes positivas” (CE, 2012; Field, 2001; IESE, 2013; UIL, 2020). Da mesma forma, outros têm concluído que os indivíduos das classes trabalhadoras e pouco escolarizados, tendem a ficar privados do acesso a

canais formais de capital social, ficando à margem de inúmeras oportunidades (Field, 2006).

Definido a partir da influência que as redes de relações, os laços de confiança, as normas sociais e a reciprocidade têm sobre as oportunidades e sobre as desigualdades na sociedade, e entendido como recurso, o capital social (Bourdieu, 1986), tal como a educação, não se encontra distribuído de forma equitativa. A sua relação cumulativa com outras formas de capital (económico, cultural), resulta na reprodução de desigualdades e na manutenção de determinadas posições de poder. A existência atestada de uma relação positiva entre a educação e o capital social (Field, 2015), confirma o impacto das redes de contacto na partilha de conhecimento e na troca de informações, bem como na transmissão de competências, estimulando e potenciando a capacidade de aprender dos adultos e a própria participação cívica, sobretudo dos mais velhos. Por seu lado, também se tem verificado que quando os adultos participam em atividades de ALV tendem a aumentar o seu capital social e a desenvolver as suas competências sociais. Esta mesma relação entre educação e capital social tem sido igualmente associada à reprodução de representações positivas em torno da participação em atividades de ALV, potenciando-a (Field, 2015). Do mesmo modo, tem-se verificado que volumes mais elevados de capital social estão associados a níveis mais elevados de escolaridade e vice-versa. Na mesma linha, outros estudos têm confirmado a existência de uma relação positiva entre os níveis de escolaridade e a participação em atividades de ALV (Ávila & Aníbal, 2019; European Centre for the Development of Vocational Training [Cedefop], 2016; entre outros), dando conta de que são os menos escolarizados que têm permanecido fora desse movimento. Assim sendo, e ilustrando o efeito cumulativo das desigualdades e das vulnerabilidades (Costa, 2012), deparamo-nos com um círculo vicioso, que mais uma vez atesta o efeito Mateus (Merton, 1968), arredando os pouco escolarizados que não retomaram a educação formal das oportunidades quer da ALV, quer de outras formas de capital.

Em contraposição direta ao discurso da responsabilização individual, têm sido identificadas barreiras à participação em atividades de ALV. Na proposta de Cross (1981) identificamos três categorias distintas dessas barreiras: *i*) situacionais (circunstâncias e condições em que as pessoas se encontram), *ii*) institucionais (políticas, práticas e estruturas institucionais educativas/aprendizagem) e *iii*) disposicionais (características e disposições individuais), que pretendem dar conta da multiplicidade de dimensões que é preciso ter em conta para compreender a não participação dos adultos na ALV. Recentemente, foi identificado um quarto obstáculo relacionado com a informação (ou a falta dela), no que a oportunidades de educação e aprendizagem — e aos seus benefícios — diz respeito (Van Nieuwenhove & De Wever, 2022).

Na mesma senda, mas focados nos adultos que não querem participar e nos mais velhos e menos escolarizados, outros estudos e relatórios (Cedefop, 2016; Desjardins et al., 2006) têm revelado que as barreiras que determinam a relação destes adultos com a ALV são, sobretudo, as disposicionais (Van Nieuwenhove & De Wever, 2022). Assim, a falta de motivação ou interesse, o medo do fracasso, a baixa autoestima e autoconfiança, as atitudes negativas em relação à educação, as cicatrizes de uma identidade aprendente construída a partir de dificuldades (reprovações, má relação com professores, colegas e com a escola), têm travado o envolvimento de determinados adultos pouco escolarizados em novos processos formais de educação ao longo da vida (Cedefop, 2016; Field, 2006).

Perante estas forças (responsabilização) e contra forças (barreiras) e num cenário em que persistem adultos pouco escolarizados que têm ficado fora de processos de educação formal (ofertas de educação e formação de adultos), há uma questão que permanece sem resposta: Quem é que tem sido deixado, ou tem escolhido ficar para trás?

## Metodologia

Subjaz a esta investigação a ideia de que “o mundo social está em nós, tanto quanto está fora de nós” (Lahire, 2001, p. 39). Desta forma, realizaram-se 21 entrevistas de cariz biográfico, semiestruturadas e de longa duração, na linha das narrativas de vida de Bertaux (2020). As entrevistas procuraram captar as trajetórias dos/as entrevistados/as nas suas diferentes dimensões: familiares, escolares, profissionais, formativas, cívicas, de lazer, bem como as trajetórias dentro e para lá das trajetórias individuais, ou seja, um conjunto de características das redes de sociabilidade destes entrevistados/as, desde a família ascendente e descendente, aos amigos, colegas de escola e de trabalho. Paralelamente, e para além de deslindar a posição ocupada no tecido social através do levantamento de elementos objetivos e recorrentes na análise sociológica — idade, sexo, escolaridade, trajetória profissional, entre outros — procurou-se convocar os motivos que, de acordo com as suas reflexividades, foram justificando a ausência de retorno à educação formal.

Complementando o desiderato de identificar as disposições e as reflexividades deste segmento, atendeu-se à sua organização quotidiana (sendo as variáveis tempo e ritmos do curso de vida, fatores de relevo na análise das suas trajetórias); aos primeiros projetos e reflexividades sobre as experiências passadas; às suas interpretações do presente e ao sentido atribuído à sua existência (valores e objetivos), bem como às suas projeções futuras. Tudo isto sob o filtro permanente da relação destes indivíduos com a ALV.

O acesso ao campo resultou da combinação de dois tipos de amostragem: intencional e bola de neve. Porém, a presença de baixos níveis de escolaridade revelou-se numa espécie de tabu<sup>1</sup> e exigiu um contacto mediado previamente através do “alguém que conhece alguém”.

Nesta investigação, e por uma questão de coerência com as fontes utilizadas na etapa quantitativa<sup>2</sup>, a referência a *adulto* segue a definição do Instituto Nacional de Estatística<sup>3</sup>, responsável pela aplicação do Inquérito à Educação e Formação de Adultos, compreendendo indivíduos a partir de uma idade igual ou superior a 18 anos até aos 69 anos. Na definição de *pouco escolarizado* utilizou-se como referência o International Standart Classification of Education (UNESCO, 2011), ou seja, consideraram-se indivíduos com um nível de escolaridade completo inferior ou igual ao 9º ano (3º ciclo do ensino básico), o que representa uma escolaridade entre os níveis ISCED 0-2 (*Early childhood education – Lower secondary education*). Numa escala de três níveis agregados, em que da base para o topo temos 1 – baixa escolaridade, 2 – ensino médio e 3 – ensino superior. Ao intervalo dos níveis ISCED 0-2 corresponde o nível 1, ou seja, o de baixa escolaridade (*low education*). A ausência de retorno à educação formal foi considerada a partir do término ou abandono da educação inicial.

### *Caracterização dos entrevistados*

Os/as 21 entrevistados/as correspondem a um universo de 11 homens e 10 mulheres, com idades compreendidas entre os 18 e os 76 anos; ativos, inativos e desempregados, com escolaridades entre o sem grau e o 3º ciclo do ensino básico, distribuídos profissionalmente por diversas áreas: construção civil, agricultura, educação, segurança pública, pesca, produção alimentar, costura, limpezas e indústria, etc. Geograficamente, procurou-se convocar alguma diversidade, embora predominem entrevistados/as residentes em zonas rurais da região oeste do país.

Os/as entrevistados/as foram também caracterizados a partir dos contributos da etapa quantitativa desta investigação. Partindo da análise dos microdados da edição de 2016 do Inquérito à Educação e Formação de Adultos<sup>4</sup> (INE, 2016a) foram identificados três perfis de adultos pouco escolarizados que não retomaram a

---

1 Esta conclusão foi ganhando forma através das respostas de recusa que foram sendo registadas ao longo desta investigação e numa investigação exploratória que a antecedeu (Carvalho da Silva, 2019), para além dos sentimentos expressos pelos próprios indivíduos entrevistados relativamente à sua escolaridade.

2 Ver Carvalho da Silva e Ávila (2018).

3 “A população-alvo é o conjunto de todos os indivíduos com idade dos 18 aos 69 anos que no período de referência residam no território nacional” (INE, 2016b, p. 14).

4 Ver Carvalho da Silva e Ávila (2018, 2022).

**Tabela 1** Caracterização dos entrevistados por perfil de adultos pouco escolarizados que, em Portugal, não retomaram a educação formal

<b>Perfil 1</b>	<b>Perfil 2</b>	<b>Perfil 3</b>
Mais velhos e inativos (55-84 anos) 36,8% da população portuguesa	Em idade ativa e empregados (45-54 anos) 39,5% da população portuguesa	Jovens entre o emprego/desemprego (18-34 anos) 23,7% da população portuguesa
José, 55 anos, 1º ciclo (construção civil) Marta, 55 anos, 2º ciclo (agricultura) Válter, 55 anos, 2º ciclo (manutenção industrial) Glória, 60 anos, sem nível de escolaridade (desemprego) Graça, 61 anos, 1º ciclo (reforma) Celina, 63 anos, 1º ciclo (reforma) Ivone, 63 anos, 2º ciclo (assistente operacional) Rosário, 64 anos, 1º ciclo (assistente operacional) Sérgio, 64 anos, 3º ciclo (turismo) Ilda, 76 anos, 1º ciclo (reformada)	Amélia, 53 anos, 1º ciclo (costura) Joel, 51 anos, 1º ciclo (construção civil) Hélio, 49 anos, 3º ciclo (polícia de segurança pública) Joana, 44 anos, 1º ciclo (operariado industrial) Joca, 43 anos, 2º ciclo (Talhante e empresário)	Paulo, 18 anos, 3º ciclo (construção civil) Rui, 24 anos, 3º ciclo ( <i>design</i> música digital) Rosa, 28 anos, 2º ciclo (cuidados domiciliários de idosos) Mel, 18 anos, 2º ciclo (desemprego) Miguel, 23 anos, 3º ciclo (desemprego) Ricardo, 20 anos, 3º ciclo (desemprego)

Fonte: Perfis identificados a partir de uma Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) sobre a variável adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal (Carvalho da Silva & Ávila, 2022; INE, 2016a).

educação formal. Trata-se de perfis constituídos por adultos que partilham entre si um conjunto de variáveis (idade, nível de escolaridade, grupo profissional e situação perante o trabalho) (Carvalho da Silva & Ávila, 2022). Note-se que, se a variável idade surge como variável relevante na distinção destes perfis, o conjunto de características que os agrega e diferencia é mais lato, o que contribuiu para um conhecimento mais aprofundado deste segmento da população portuguesa (Carvalho da Silva & Ávila, 2022). Nesta etapa metodológica, para além de terem orientado a seleção dos candidatos, os três perfis identificados permitem também caracterizar os 21 entrevistados da seguinte forma, presente na Tabela 1.

## Resultados

### *Cruzamento entre perfis: adultos pouco escolarizados e reflexividade(s)*

Aprender ao longo da vida tem na sua génese a responsabilização individual, o que nos remete para o conceito de agência, como resultado da imposição da reflexão e

da escolha em todas as situações do quotidiano (Beck et al., 2000). Esta premissa tem exigido aos indivíduos que (re)criem e adaptem as suas trajetórias autobiográficas em processos contínuos de mudança, subentendo, para isso, a presença de determinados graus de autonomia e de liberdade.

A reflexividade surge associada a um papel de mediação entre estrutura e agência, evitando a sua confluência, ou seja, gerindo os impactos de uma sobre a outra e, conseqüentemente, das ações individuais perante determinadas situações sociais (Archer, 1995; Caetano, 2016). A reflexividade individual enquanto competência partilhada e requisito da vida em sociedade, forma-se em condições particulares do social, e a partir de contextos familiares, educativos, profissionais, de crise, etc. (Caetano, 2016). Apesar da vulgar associação da reflexividade a um exercício de autonomia individual, esta faz-se depender dos posicionamentos dos indivíduos e da distribuição dos recursos, o que constringe a ideia de controlo sobre as condutas e redefine o grau de autonomia a que esta se parece associar. Para Caetano (2016), a evidência empírica de que estas se fazem de forma diferenciada resultou na identificação de cinco tipos de exercícios de reflexividade: autorreferencial; pragmática; funcional; resistente e resiliente.

Combinando os três perfis de adultos pouco escolarizados e os cinco perfis de reflexividade propostos por Caetano (2016), identificam-se dois tipos de reflexividade, distribuídos de forma diferenciada pelos perfis de adultos/entrevistados/as. No perfil dos mais velhos e inativos predomina a reflexividade pragmática (orientada para questões práticas do quotidiano; estímulos fracos; conversas internas; família); no perfil dos adultos em idade ativa e empregados, à pragmática junta-se a reflexividade resistente (orientada para a manutenção da posição ocupada; diversidade social de estímulos; conversas internas; família/amigos); no perfil dos mais jovens, desaparece a pragmática, mantém-se resistente e apenas num dos casos se identifica a autorreferencial (orientada para os modos de pensar sobre si e sobre os outros; com a realização pessoal ao centro; conversas internas, escrita pessoal).

Este cruzamento deu visibilidade às idiossincrasias, mas também às linhas de continuidade que parecem caracterizar este segmento da população portuguesa, e permitiu compreender a forma como estes se intersectam nas designadas zonas cinzentas dos seus perfis. Se, por um lado, se atesta a presença de mais do que um tipo de reflexividade dentro de cada perfil de adultos, por outro observa-se a partilha dos mesmos tipos de reflexividade entre diferentes perfis, apesar de se manter uma certa continuidade entre eles.

As diferenças dentro de cada perfil remetem-nos para as singularidades destes adultos, que embora partilhem algumas características sociodemográficas, que

permitem que sejam agrupados em perfis, não apresentam trajetórias confluentes, ilustrando as formas distintas com que se foram movimentando e adaptando, a partir das suas origens sociais e modos de vida. Cada perfil é composto por diferentes escalões etários, que *per se* serão suficientes para explicar estas diferenças, uma vez que estamos perante contextos políticos, institucionais e económicos distintos. Desta forma, estamos também perante diferentes percursos escolares e estruturas de oportunidades, apesar de estarmos sempre a falar de adultos pouco escolarizados. Ter saído da educação inicial com o nível de escolaridade referente ao 2º ciclo do ensino básico há 40 ou 50 anos atrás, não é o mesmo que ser jovem e sair da escola hoje, apenas com o 2º ciclo.

Enquanto recurso, a escolaridade tem assumido um papel de relevo na mobilidade social, inserções profissionais e na distribuição de recursos (Martins et al., 2016), remetendo-nos sobretudo para diferentes níveis de autonomia e de escolha, com impactos diretos nas oportunidades dos indivíduos. Desta forma, e num cenário de generalização da educação, os menos escolarizados têm vindo a apresentar, cada vez mais, situações cumulativas de desigualdades e vulnerabilidades sociais. Esta situação permite compreender o motivo pelo qual no perfil dos mais jovens, apesar de ser o mais escolarizado dos três perfis, não se identificarem novos tipos de reflexividade, que contrastem com os do perfil dos adultos em idade ativa.

Afinal, ser-se pouco escolarizado nas sociedades atuais é mais penalizante do que já o foi no passado, ou não será? A antítese desta conclusão encontra-se em apenas no caso de um dos entrevistados pertencente ao perfil dos mais jovens (reflexividade autorreferencial). Estamos perante uma trajetória que, depois de vários fracassos e tentativas, conseguiu alcançar os objetivos profissionais que foi projetando. Trata-se de um jovem que, apesar de ser pouco escolarizado, apresenta origens e condições de vida que em tudo o distancia dos restantes entrevistados do mesmo perfil. A concretização do seu ideário profissional, ligado ao *design* de música digital é-lhe possível a partir de outros recursos que não o nível de escolaridade, atestando o peso de outros capitais (Bourdieu, 1986) na estratificação social portuguesa. Não obstante, esta situação só é possível por estarmos a falar de uma área profissional recente e sem regulamentação, ou seja, sem condições de acesso dependentes de graus de qualificação:

(...) a minha mãe por acaso conheceu o Afonso, e o Afonso é o meu patrão neste momento. (...) é um mundo artístico diferente. É um lado que não tem nada a ver com a escolaridade e com o formato social habitual, o formato de trabalho normal (...) não iam querer sequer que o 9º ano fosse um requisito. (Rui, 24 anos; 3º ciclo; perfil 3)

Todavia, e apesar das idiossincrasias identificadas o mesmo cruzamento também permite encontrar uma certa continuidade destas reflexividades entre os três perfis. Este padrão, que nos remete para uma certa aproximação entre categorias, já foi identificado noutros estudos (Bertaux, 1977/1979), e pode ajudar a compreender este contínuo reflexivo captado entre diferentes perfis de adultos aqui retratados. A conclusão de que os diferentes perfis de adultos partilham sempre um dos tipos de reflexividade de outro perfil, que corresponde ao grupo geracional anterior, remete-nos para a ideia de reprodução e, por isso, de morosidade da mudança no que à relação com a educação e aprendizagem diz respeito. Veja-se a título de exemplo, o perfil de reflexividade pragmática encontrado nos perfis dos adultos mais velhos e inativos e em idade ativa e a trabalhar; ou o caso da reflexividade resistente, presente apenas nos perfis dos adultos em idade ativa e a trabalhar, e dos mais jovens entre o emprego e o desemprego. Todavia, recorde-se que no perfil dos mais jovens, só num caso é que se pode observar um novo tipo de reflexividade diferente do perfil anterior (autorreferencial).

Relativamente ao tipo de reflexividade pragmática, transversal aos dois perfis de adultos mais velhos, estamos perante vidas organizadas sob a premissa do “aqui e do agora”. A presença de projeções a curto prazo, remetem estes adultos a condições de maior sujeição ao peso e impacto das estruturas, o que condiciona a sua liberdade, poder de decisão e autonomia.

Para o José, a Marta, e o Joel, as projeções nunca fizeram parte das suas trajetórias, não as encontram no passado (o que gostariam de ter sido, ou o que gostariam de ser quando fossem grandes) nem quando olham para o futuro:

Nunca tive essa coisa de assim do que é que eu gostava de ser (...) projetos para o futuro, acho que não tenho assim muitos, que eu tenha saúde para trabalhar. (José, 55 anos; 1º ciclo; perfil 1)

(...) nunca tive nada que dissesse “quero ser isto quando for grande”, nunca (...). Nós nunca tivemos projetos de vida. Nós, as coisas iam acontecendo e nós acolhíamos aquilo que nos vinha. (Marta, 55 anos; 2º ciclo; perfil 1)

Nunca fiz grandes objetivos de vida! (...) vivo um dia de cada vez. (Joel, 51 anos; 1º ciclo; perfil 2)

Para além daquilo que poderá ser compreendido como incapacidade de se projetarem, os discursos destes/as entrevistados/as deixam sobressair uma atribuição de valor fundamental à família e ao trabalho, e a escrita como elemento transversalmente ausente, tal como a leitura. As conversas internas surgem como elemento comum, às quais se juntam as conversas com familiares.

O tipo de reflexividade resistente, presente quer no perfil dos adultos em idade ativa, quer no perfil dos mais jovens, dá conta da persistência de condições de existência envoltas em incerteza, resultando em projeções a curto prazo. Essa volatilidade foi abrindo fendas nas trajetórias dos mais jovens, que apesar de se projetarem em crianças para profissões e papéis idealizados acabaram por ter de seguir outros rumos. Senão vejamos, com 20 anos e o 3º ciclo do ensino básico, o Ricardo queria ser segurança privado, teve problemas com a justiça quando era mais novo e atualmente está desempregado; com 18 anos e o 2º ciclo do ensino básico a Mel queria ser atriz de teatro, filmes e telenovelas, acabou de sair da escola há pouco tempo, depois de muitas reprovações e está atualmente desempregada; A Rosa, tem 28 anos e o 2º ciclo do ensino básico e queria ser dona de um bar, trabalha informalmente a tomar conta de um idoso; com 18 anos e o 3º ciclo, o Paulo queria ser jogador de futebol, depois de uma lesão e algumas reprovações saiu da escola e está a trabalhar na construção civil com o pai. Apesar da distância a que foram ficando das suas projeções, a forma como refletem sobre as suas trajetórias dão conta de um conformismo resistente relativamente ao seu passado:

Não apesar de ter sido muito difícil, a minha infância, adolescência, tudo, não mudaria nada, senão não estaria aqui hoje, a ter as atitudes que tenho, a viver da forma que eu vivo. (Mel, 18 anos; 2º ciclo; perfil 3)

Eu acho que devia ter estudado mais, mas também não tinha vontade. (Paulo, 18 anos; 3º ciclo; perfil 3)

Penso muito na negativa, nunca acredito em nada, já tive muitas desilusões. Antes prefiro pensar negativo do que positivo e depois ter uma deceção, foi uma coisa que o meu pai sempre me ensinou. É uma consequência do *background*, mas é também uma condicionante do meu futuro. (Ricardo, 20 anos; 3º ciclo; perfil 3)

Nos casos em que estão empregados, estes adultos pretendem continuar a trabalhar, nos desempregados a prioridade do “aqui e do agora” é encontrar um emprego. Apesar de partilharem o mesmo tipo de reflexividade, encontra-se uma diferença entre os/as entrevistados/as mais novos e os mais velhos do perfil dos adultos em idade ativa relativamente às suas projeções. Enquanto crianças, os mais novos tinham-se projetado para profissões como camionista de longo curso e/ou polícia/bombeiro, mas os mais velhos referiram nunca terem ambicionado ser alguma coisa, embora quisessem uma vida melhor do que a dos seus pais:

Não me lembro de projetar (...) trabalhava no campo, talvez a costura (...) o campo não era um desejo, porque queria ter uma vida melhor do que a que tinham tido os pais. (Amélia, 53 anos; 1º ciclo; perfil 2)

Nunca tive ambição de ter uma profissão. Queria ser outra coisa? Um super-herói? Não! (Hélio, 49 anos; 3º ciclo; perfil 2)

Com a leitura a marcar uma presença inconstante, e a escrita em contínuo de ausência, apesar se movimentarem em contextos de ativação mais diversos e estimulantes do que o perfil dos mais velhos e inativos, as suas conversações são sobretudo internas e com familiares. Somente no perfil dos mais jovens é que os amigos se acrescentam, com maior consistência, à rede de partilha das suas reflexividades.

As diferenças nos tipos de reflexividade encontradas dentro de um mesmo perfil reforçam, em concomitância, as idiosincrasias deste segmento e a ideia de contínuo relacionada com as fronteiras etárias que aproximam os indivíduos entre os três perfis. Tendo nascido em contextos sociais e económicos semelhantes, partilharam algumas das condições de existência, que acompanhadas pela persistência de dificuldades económicas parecem não ter dado lugar a situações de autonomização e agência nos processos de tomada decisão ao longo das suas trajetórias. Estas conclusões dotam de pertinência uma análise das trajetórias a partir dos contextos em que se movimentam estes adultos, aqui apresentados apenas nas suas dimensões relacionadas com as suas origens sociais, condições de vida e redes de sociabilidade.

#### *Das origens sociais às redes de sociabilidade*

Considerando a importância das origens sociais na construção do património disposicional e das trajetórias dos indivíduos, neste artigo o foco analítico recaiu sobre as características socioeconómicas da família ascendente. A partir da análise das condições de vida em que nasceram e cresceram os/as entrevistados/as é possível observar que estamos perante realidades predominantemente rurais, marcadas pelo trabalho agrícola e dificuldades financeiras. De Norte a Sul do país, para a maioria dos que integram os perfis dos mais velhos e inativos, e em idade ativa e empregados, as famílias eram numerosas e o trabalho começou durante a infância. Entendido como contributo necessário à sobrevivência do agregado, consistia numa situação só alterável com o casamento, ou a tropa, dependendo do género dos/as entrevistados/as: “Era uma casa sem dinheiro em que se vivia o dia-a-dia” (Joel, 51 anos; 1º ciclo; perfil 2); “Era uma aldeia pobre com famílias numerosas” (Amélia, 53 anos; 1º ciclo; perfil 2).

Crescendo sob a égide de uma lógica de unidade familiar marcada por fragilidades económicas e, por isso, pela necessidade produtiva (Bertaux, 1977/1979), mesmo no caso dos mais jovens, num cenário de alargamento da escolaridade obrigatória e da melhoria das condições económicas do país, as origens sociais destes entrevistados foram-se revelando determinantes nas suas trajetórias e reflexividades. Foram encontradas dificuldades de projeção futura, justificadas pela necessidade de viver o “aqui e o agora”. Sobretudo se as refletirmos à luz da pirâmide de necessidades de Maslow (1987), em que o cálculo custo benefício visa suprir as necessidades consideradas básicas para a sobrevivência, relegando para planos secundários outros investimentos e a possibilidade de projetar ou concretizar outra vida/posição.

Apesar das diferenças geracionais e de outras idiossincrasias observadas entre os entrevistados/as, as narrativas em torno das suas origens sociais dão conta de duas situações distintas. Por um lado, reforçam a tese da mobilidade social de Bertaux (1977/1979), de que em cada classe social as famílias produzem crianças que também se tornam membros dessa classe; por outro, dá conta de (ligeiras) alterações e mobilidades, atestando em concomitância a agência destes adultos e a morosidade destes processos. Senão vejamos, embora sejam pouco escolarizados, na maioria dos casos os/as entrevistados detêm entre um, a dois níveis de escolaridade acima da dos seus pais, e ainda que muitos/as tenham reproduzido as suas profissões, ou áreas profissionais, na sua maioria melhoraram as suas condições de vida. Todavia, a inversão desta tendência é observada nas narrativas dos/as entrevistados/as mais jovens, que independentemente de serem os mais escolarizados deste segmento referem que (ainda) não conseguem ocupar uma posição social economicamente mais favorável do que a dos seus pais, por estarem ou desempregados, ou inseridos em empregos precários que não lhes permite vislumbrar uma independência financeira. Apesar de esta não ser uma situação exclusiva deste segmento da população nacional, os jovens adultos pouco escolarizados encontram-se em situações de maior vulnerabilidade e precaridade do que os restantes adultos da sua geração.

Tal como foi supramencionado, na maioria dos/as entrevistados/as estamos perante adultos que cresceram em famílias numerosas – à exceção dos mais jovens, que por outro lado, nasceram e cresceram em famílias monoparentais. Os pais ora são analfabetos, ora detêm níveis baixos de escolaridade, e estão profissionalmente ligados a áreas como o campo, pesca, pastorícia, limpezas, pequeno comércio ou restauração e a construção civil. Marcadas pela presença ininterrupta do trabalho, a maior parte destas famílias tinha/tem como objetivo proporcionar aos filhos melhores condições de vida do que aquelas em que cresceram. Note-se que,

entre o perfil dos mais velhos e o dos mais jovens, o desafio de sustentar financeiramente famílias numerosas foi substituído pela monoparentalidade, o que acabou por não significar uma alteração significativa na condição de vulnerabilidade económica do agregado.

O meu pai foi à escola e fez o exame da 4ª classe. Depois de sair da escola ia pastar ovelhas, para ajudar o pai. (...) de dia trabalhava nas obras a dar serventia aos pedreiros. Andou a trabalhar no campo (...). Foi para Lisboa, muito pequeno para aprender a trabalhar num talho (...). A minha mãe tem a 4ª classe e aos 11 anos foi trabalhar para o campo para ajudar em casa, depois de casar foi trabalhar com o meu pai para o talho. (...) nunca tiveram férias. (Joca, 43 anos; 2º ciclo; perfil 2)

Sim, tínhamos uma casa grande, tínhamos tudo. Agora é que, depois da separação dos meus pais (...) ele vendeu a casa. (...) eu ajudo, a minha irmã também ajuda. (Paulo, 18 anos; 3º ciclo; perfil 3)

Apesar de terem crescido em famílias com pais pouco escolarizados ou analfabetos, as histórias de retorno dos pais à educação formal enquanto adultos é narrada apenas num caso, no perfil dos mais velhos e inativos, e é justificada a partir de uma rutura (viuvez) e de objetivos funcionais: “A minha mãe já fez a 4ª classe em adulta para poder tirar a carta de condução” (Ivone, 63 anos; 2º ciclo; perfil 1).

Estamos, assim, perante entrevistados/as que nasceram e cresceram em famílias pouco escolarizadas, para quem a frequência da escola se resumia à educação inicial e obrigatória e encetava objetivos funcionais, o que na maioria dos casos parece ter justificado o não retorno. As diferenças entre os níveis de escolaridade, quer dos pais, quer dos filhos, encontradas entre os diferentes perfis de adultos, foram sendo reflexos da evolução da escolaridade obrigatória. Efetivamente, analisando os motivos de saída nas situações em que houve a conclusão da escolaridade obrigatória, e até que esta fosse alterada (processo moroso), estes adultos não detinham o estatuto de pouco escolarizados, o que se poderá ter materializado na incorporação de disposições que podem, em parte, contribuir para justificar a ausência da necessidade de retorno, “Nenhuma destas pessoas ultrapassou o 4º ano (...) era normal” (Amélia, 53 anos, 1º ciclo; perfil 3).

Apesar de todos os entrevistados partilharem da mesma noção de que são pouco escolarizados, nos casos em que se regista abandono da escola, quer por vontade própria, quer por vontade dos pais, são mais expressivos os sentimentos de arrependimento, suportados nesta ideia de terem sido sempre menos escolarizados do que poderiam ter sido. Não obstante, em todas as narrativas, independentemente do perfil, do motivo de saída/abandono da escola, e do nível que

atualmente dita a escolaridade obrigatória, o retorno à educação formal não é um projeto para estes adultos, a não ser que alguma coisa mudasse e fossem, por isso, obrigados. Esta posição, quase determinista, poderá indiciar o sucesso dos processos de incorporação e do impacto da família ascendente destes entrevistados/as na construção e atualização das disposições presentes na relação com a educação formal (Lahire, 2005).

Focando a análise nas redes de sociabilidade (família/amigos/colegas) dos/as entrevistados/as, e apesar de Lahire (2005) referir que a homogeneidade do universo familiar é pressuposta e nunca demonstrada, parece ser possível falar aqui de uma pluralidade pouco plural, ilustrada pela reprodução dos *habitus* adquiridos pela socialização e pela parca presença de outras redes ou agentes antropológicos suficientemente duráveis ou diversos para alterar os seus esquemas de ação. Em alguns dos seus discursos é mesmo possível encontrar esta ideia de efeito determinante das origens sociais e das redes de sociabilidade nas trajetórias individuais: “Se calhar, se eu fosse indo crescendo com outro tipo de pessoas, as coisas eram diferentes, né? Mas, é pá, uma coisa puxa a outra” (Joca, 43 anos, 2º ciclo; perfil 2).

A noção de rede remete-nos para formas de relação e de laços entre atores sociais, de diferentes tipos e graus de intensidade (Costa et al., 1990) e para o conceito de capital social (Bourdieu, 1986). No caso destes entrevistados/as, as redes de sociabilidade são sobretudo centradas na família, e são poucos os casos narrados em que os amigos fazem parte do dia-a-dia, ou que participam das suas reflexividades. A família protagoniza, assim, um papel central na produção antropológica (Bertaux, 1977/1979) destes adultos, embora de uma forma distinta entre os três perfis. Perante estas características das suas redes de sociabilidade, e entendendo a socialização como um processo de participação no mundo social e de incorporação de disposições e valores que viabilizam essa participação (Abrantes, 2014), é possível atestar o impacto das condições de vida e das origens sociais destes adultos na construção do seu património disposicional no que à educação e aprendizagem diz respeito.

A redes marcadamente familiares crescem ainda contextos profissionais caracterizados por micro/médias empresas e tarefas menos complexas, compreendendo a presença e diversidade de outros contextos de aprendizagem (informal) e de interação social. Esta característica dos contextos profissionais tem determinado a relação dos/as entrevistados/as com a educação não formal, sendo poucos os registos de envolvimento em atividades de educação não formal (as exceções encontram-se em profissões nas quais esta participação é obrigatória). Para além da dimensão profissional, são trajetórias marcadas por tempos divididos entre casa e o trabalho, resultando em poucos momentos de participação em atividades de

cidadania, ou culturais, o que permite antever uma certa estacionariedade no que concerne a outras redes e contextos de sociabilidade e de aprendizagem.

## Conclusões

Neste artigo foram apresentados os primeiros resultados da etapa qualitativa de um projeto de investigação em torno dos adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal. Os resultados apresentados sublinham a importância de se reconhecer a diversidade do segmento dos adultos pouco escolarizado que não regressaram à educação formal, em Portugal. A previa identificação de três perfis, e as trajetórias captadas através das narrativas recolhidas nesta etapa metodológica, dão conta de um conjunto de características diferentes que permitem aceder aos motivos pelos quais estes adultos se têm mantido à margem da sociedade educativa.

Numa primeira instância, procedeu-se ao cruzamento entre perfis de reflexividade (Caetano, 2016) e perfis de adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal (Carvalho da Silva & Ávila, 2022), a partir das 21 narrativas recolhidas. As linhas de continuidade e descontinuidade encontradas entre os tipos de reflexividade de cada perfil de adultos, parecem ilustrar o processo moroso das mudanças sociais do país e o seu impacto na agência destes indivíduos, cujas vidas se tecem em contextos de fragilidade e volatilidade económica. A presença da reflexividade pragmática e resistente revela que estamos, maioritariamente, perante indivíduos ora orientados pelo presente e pelas questões práticas do quotidiano, ora pela manutenção e as limitações na ação que decorrem da sua posição socioeconómica. Porém, a presença da reflexividade autorreferencial, no perfil dos mais jovens, corrobora o papel relevante e cumulativo dos diferentes capitais na agência e autonomia dos indivíduos, mesmo perante baixos níveis de escolaridade.

Num segundo momento, procurando explorar as dinâmicas sociais que moldam as vidas destes adultos, e por se considerar que consubstanciam uma parte importante da gênese das disposições dos/as entrevistados/as relativamente à educação formal, analisaram-se as suas origens sociais a partir das famílias ascendentes e das suas condições de vida. Os resultados revelaram que estamos perante adultos que, na sua maioria e independentemente da idade, nasceram e cresceram em contextos rurais; em famílias numerosas ou monoparentais; marcadas pela vulnerabilidade económica; com atividades profissionais inseridas entre o 1º e 2º setor; e cuja escolaridade dos pais oscilava entre o analfabetismo e os baixos níveis de escolaridade. As diferenças entre perfis podem ser justificadas pela variável idade refletindo, mais uma vez, as transformações da conjuntura económica e social do país e a própria evolução da escolaridade obrigatória.

Para os pais dos/as entrevistados/as que frequentaram a escola, a relação com a educação formal também revela diferenças entre perfis. Se para todos esta se resumiu à educação inicial e se plasmou em objetivos funcionais, enquanto nos pais dos mais velhos foi fortemente determinada pelo contexto económico e geográfico das suas famílias de origem, no caso dos pais dos mais jovens foi ditada pela escolaridade obrigatória e pelas trajetórias de sucesso/insucesso. Entre os pais e os/as entrevistados/as, e apesar de se encontrar a reprodução de uma relação com a educação formal cingida à educação inicial, captaram-se diferenças na forma como estes se têm posicionado enquanto adultos pouco escolarizados. Para aqueles para quem a relação com a educação formal, resultou no cumprimento da escolaridade obrigatória em vigor, as disposições incorporadas enquanto pouco escolarizados parecem ser menos penalizadoras e motivadoras de sentimentos de frustração e de culpa, do que para aqueles que a abandonaram antes de a terminar. Estas diferenças também se podem justificar pela morosidade da evolução da escolaridade obrigatória, uma vez que os adultos que a concluíram, e apesar de atualmente serem considerados pouco escolarizados, passaram por intervalos de tempo, em alguns casos duradouros, em que socialmente detinham a escolaridade definida como necessária para a sua integração.

Se numa primeira análise, entre os/as entrevistados e os seus pais foi possível atestar ligeiras mudanças que dão conta de uma sucessiva melhoria dos seus níveis de escolaridade e das suas condições de vida, as diferenças entre os perfis revelam que estamos perante uma contra tendência. Senão vejamos, apesar de serem os mais escolarizados dos três perfis, os mais jovens retratam inúmeras dificuldades na concretização da sua independência económica, o que os tem deixado em posições mais vulneráveis do que a dos seus pais. A viver situações de precaridade e de incerteza profissional partilhadas pelos seus pares, mas agravadas pela sua condição de pouco escolarizados, vivem num cenário de alargamento da escolaridade obrigatória em que impera a aprendizagem contínua protagonizando, por isso, e de uma forma mais austera do que a dos seus pares mais escolarizados, um momento de rutura com essa trajetória ascendente da melhoria das condições de vida. Ser-se pouco escolarizado representa, assim, desafios diferentes para os adultos, dependendo da idade e do nível de escolaridade.

Apesar destas mudanças nas condições de vida e nos níveis de escolaridade entre os/as entrevistados e a sua a família ascendente, em nenhum dos três perfis se encontrou expressa a intenção de retorno a processos formais de educação, o que induz a uma reprodução da relação dos seus pais com a educação formal.

Se os modos de vida, estratégias e oportunidades (ou escolhas) dos/as entrevistados/as não se podem dissociar das origens sociais, as redes de sociabilidade

(família, amigos/as e colegas de trabalho) também têm um papel relevante (Costa et al., 1990; Seabra, 2011; Sebastião, 2008). Os resultados aqui apresentados revelaram uma certa convergência dos níveis de escolaridade e da relação com a aprendizagem e educação ao longo da vida, entre os adultos pouco escolarizados e as suas redes de sociabilidade. Esta convergência é corroborada pela manutenção de redes de relações pouco plurais e reduzidas, sobretudo, ao núcleo familiar, o que pode significar a ativação de mecanismos de defesa (fechamento social), e de resposta à experiência de situações de exclusão e desigualdade social, como resultado quer dos baixos níveis de escolaridade (recursos), quer da falta de autonomia e autossuficiência pessoal (sociais) (Bertaux, 2020; Bruto da Costa, 1998; Capucha, 2005). Por sua vez, este fechamento aumenta a probabilidade de reprodução das posições ocupadas na estrutura social com impactos no volume de capital social destes adultos, e nas oportunidades que daí resultam/inibem. Com quotidianos divididos entre a casa e o trabalho, estamos perante adultos que acrescentam aos baixos níveis de escolaridade e à parca expressão de outros contextos de interação/educação/aprendizagem, baixos volumes de capital social. Esta característica partilhada, permite questionar a ideia de pluralidade defendida por Lahire (2001) e poderá estar na origem do que Field (2006) designou de processo de transmissão da exclusão. Os resultados apurados sobre as suas redes e contextos de sociabilidade corroboram a relação entre capital social e educação (Field, 2015), e ilustram o efeito Mateus, no qual menos escolaridade tem significado menor participação e envolvimento em atividades de ALV (Merton, 1968).

Sobre a questão “ficar para trás ou ser deixado para trás” relativamente à relação dos adultos pouco escolarizados com a educação formal, se por um lado, estes entrevistados/as têm sido confrontados com discursos que aludem à responsabilização do indivíduo, como é exemplo a ideia de que se está sempre a aprender para se conseguir sobreviver nas sociedades atuais; por outro, estes resultados revelam que foram faltando algumas das condições favoráveis e necessárias para a sua concretização, nomeadamente as situacionais e disposicionais (Cross, 1981). Assumindo a possibilidade de um efeito cumulativo entre estas barreiras, se em Portugal se acrescentar aos obstáculos aqui apresentados, a volatilidade do subsistema de educação e formação de adultos, a ausência de conhecimento de oportunidades marcadamente descontínuas (Capucha, 2013), bem como a crença de que se trata de uma oferta de segunda, e ainda obstáculos relacionados com a conciliação destas ofertas com as restantes dimensões da vida dos adultos, poderemos estar perante fatores que, por si só, justificam situações de distanciamento com a ALV.

Perante estas conclusões, que nos dão conta de limitações da sua agência e autonomia, é possível afirmar que estamos perante adultos que têm sido deixados

para trás e à margem das sociedades educativas. Não obstante, e embora não tenha sido possível apresentá-los neste artigo, esta investigação pretende, também, compreender os efeitos percutíveis na relação destes adultos com a educação formal de uma evolução exígua das políticas públicas de educação de adultos.

### Agradecimentos

A autora agradece à FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia pela bolsa de doutoramento concedida para a realização da sua investigação (SFRH/BD/135682/2018).

### Notas

Por decisão pessoal, a autora do texto escreve segundo o novo acordo ortográfico.

### Referências

- Abrantes, P. (2014). De como escrevemos a vida e a vida se inscreve em nós: um estudo da socialização através da análise de autobiografias. *Educação e Sociedade*, 35(126), 111-127.
- Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao Longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 7-28.
- Archer, M. (1995). *Realist Social Theory: the morphogenetic approach*. Cambridge University Press.
- Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Celta.
- Ávila, P., & Aníbal, A. (2019). Adultos e Aprendizagem em Portugal. Uma década de avanços e retrocessos no combate às desigualdades sociais educativas da população adulta. In L. Rothes (Org.), *A Participação Educativa dos Adultos: Realidades e Desafios* (pp. 15-39). Mais Leituras.
- Beck, U. (2017). *A Metamorfose do Mundo: como as alterações climáticas estão a transformar a sociedade*. Edições 70.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (2000). *Modernização Reflexiva: Política, tradição e estética no mundo moderno* (M. A. Augusto, Trad.). Celta Editora. (Obra originalmente publicada em 1994)
- Bertaux, D. (1979). *Destinos Pessoais e Estrutura de Classe. Para uma crítica da antroponomia política*. Zahar. (Obra originalmente publicada em 1977)
- Bertaux, D. (2020). *As Narrativas de Vida*. Mundos Sociais.
- Böhme, G., & Stehr, N. (Eds.) (1986). *The Knowledge Society: The growing impact of scientific knowledge on social relations*. D. Reidel Publishing Company.

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (1997). *La distinction, Critique Sociale du Jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Bruto da Costa, A. (1998). *Exclusões Sociais* (Vol. 2: Cadernos Democráticos). Gradiva.
- Caetano, A. (2016). *Pensar na Vida: Biografias e Reflexividade Individual*. Mundos Sociais.
- Capucha, L. (2005). *Desafios da Pobreza*. Celta.
- Capucha, L. (2013). Em defesa da iniciativa Novas Oportunidades: a qualificação dos adultos é uma prioridade. *Aprender*, (34), 29-65.
- Capucha, L. (2018). Educação de adultos: a ideologia conta. *Fórum Sociológico*, (32), 17-27. <http://hdl.handle.net/10071/16970>
- Carvalho da Silva, V. (2019). Dispositions of Adults with Low Education Levels, and Who Haven't Returned to Formal Education, Towards Lifelong Learning. *European Journal of Education*, 2(2), 86-101.
- Carvalho da Silva, V., & Ávila, P. (2018). Ficar de fora das (novas) oportunidades: um retrato da população pouco escolarizada à margem dos processos de educação formal. In APS, Associação Portuguesa de Sociologia (Ed.), *Livro de Resumos do X Congresso Português de Sociologia* (pp. 272-273).
- Carvalho da Silva, V., & Ávila, P. (2022). Nas Margens da Sociedade Educativa: Perfis sociais, práticas e atitudes perante a aprendizagem ao longo da vida em Portugal dos adultos que não participam em atividades de educação e formação. *SOCIOLOGIA ON LINE*, (28), 35-68.
- Cavaco, C. (2013). Formação de adultos pouco escolarizados: paradoxos da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. *Perspetiva*, 31(2), 449-477.
- CE, Comissão Europeia. (2012). *EU High Level Group of Experts on Literacy* (Final Report, September 2012). Serviço de Publicações da União Europeia.
- CE, Comissão Europeia. (2016). *Adult Education Survey – AES – 2016*.
- CE, Comissão Europeia, EACEA, Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, & Eurydice. (2015). *Educação e Formação de Adultos na Europa. Alargar o acesso às oportunidades de aprendizagem* (Relatório Eurydice). Serviço de Publicações da União Europeia.
- Cedefop, European Centre for the Development of Vocational Training. (2016). *Improving career prospects for the low-educated: The role of guidance and lifelong learning* (Cedefop research paper, No 54). Publications Office.
- Costa, A. F. (2012). *Desigualdades Sociais Contemporâneas* (Coleção Desigualdades). Mundos Sociais.
- Costa, A. F., Machado, F. L., & Almeida, J. F. (1990). Estudantes e amigos – Trajetórias de classe e redes de sociabilidade. *Análise Social*, 25(1/2), 193-221.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. Jossey-Bass.
- Desjardins, R., Rubenson, K., & Milana, M. (2006). *Unequal Chances to participate in adult learning: international perspectives*. UNESCO, International Institute for Educational Planning.

- Drucker, P. (1969). *Uma Era de Descontinuidade*. Zahar.
- Enguita, M. (2007). *Educação e Transformação Social*. Pedago.
- Field, J. (2001). Lifelong Learning. *International Journal of Lifelong Learning*, 20(1/2), 3-15.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books Limited.
- Field, J. (2015). Social ties, agency, and change: education and social capital in adult life. In Y. Li (Ed.), *Handbook of Research Methods and Applications in Social Capital* (pp. 292-306). Edward Elgar.
- Husén, T. (1974). *The Learning Society*. Methuen.
- IESE, Instituto de Estudos Sociais e Económicos. (2013). *Adultos de Baixa Escolaridade: desafios para a aprendizagem ao longo da vida (ALV) em Portugal*. By the Book.
- INE, Instituto Nacional de Estatística. (2013). *Aprendizagem ao longo da vida – Inquérito à Educação e Formação de Adultos 2011*.
- INE, Instituto Nacional de Estatística. (2016a). *Inquérito à Educação e Formação de Adultos – IEFA – 2016* [Microdados].
- INE, Instituto Nacional de Estatística. (2016b). *Inquérito à Educação e Formação de Adultos – IEFA – 2016* [Documento Metodológico].
- Kallen, D. (1980). University and Lifelong Education: a crisis of communication. *European Journal of Education*, 15(11), 61-69.
- Lahire, B. (2001). *O Homem Plural: As Molas da Ação*. Piaget.
- Lahire, B. (2005). Patrimónios Individuais de Disposições: Para uma Sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (49), 11-42.
- Lyon, D. (1992). *A Sociedade da Informação: questões e ilusões*. Celta Editora.
- Martins, S., Mauritti, R., Nunes, N., Romão, A. L., & Costa, A. F. (2016). A educação ainda é importante para a mobilidade social? Uma perspetiva das desigualdades educacionais da Europa do Sul no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 261-285.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). Harper & Row Publishers.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159(3810), 56-63.
- OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2000). *International Adult Literacy Survey (1994-1998) – Final Report*.
- OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2013). *Programme for International Assessment of Adult Competencies – PIAAC*.
- Seabra, T. (2011). *Adaptação e diversidade. O Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-Verdiana no Ensino Básico*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Sebastião, J. (2008). Famílias, estratégias educativas e percursos escolares. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 17/18, 281-306.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. SAGE Publications Ltd.
- UIL, UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2020). *Embracing a Culture of Lifelong Learning. Contribution to the Futures of Education Initiatives* (Report. A transdisciplinary expert consultation).

- UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2011). *International Standard Classification of Education*. Institute for Statistics
- Van Nieuwenhove, L., & De Wever, B. (2022). Why are low-educated adults underrepresented in adult education? Studying the role of educational background in expressing learning needs and barriers. *Studies in Continuing Education*, 44(1), 189-206.

**Data de submissão:** 29/12/2022 | **Data de aceitação:** 12/09/2023

