



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Edmara de Castro Pinto

**Jovem Adulto ou Adulto Jovem?  
Caminhos Percorridos de Jovens que  
Voltaram à Escola**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Edmara de Castro Pinto

**Jovem Adulto ou Adulto Jovem?  
Caminhos Percorridos de Jovens que  
Voltaram à Escola**

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

Trabalho realizado sob orientação da  
**Professora Doutora Maria José Manso Casa-Nova**

Dezembro de 2012

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Edmara de Castro Pinto

**Endereço Eletrónico:** edmaracastro@hotmail.com

**Telefone:** 918903078

**Número do Bilhete de Identidade:** J3181653L

**Título da Dissertação de Mestrado:** Jovem Adulto ou Adulto Jovem? Caminhos Percorridos de Jovens que Voltaram à Escola

**Orientadora:** Professora Doutora Maria José Manso Casa-Nova

**Ano de Conclusão:** 2012

**Designação do Ramo de Conhecimento do Mestrado:** Ciências da Educação, Área de Especialização em Educação de Adultos

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

Universidade do Minho, / /

Assinatura: \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

Aos meus avós *José e Delzuite*,

Pela ternura da nossa relação, pela fonte de inspiração  
que são para mim, por todo o amor, apoio e dedicação,  
e por serem os melhores cúmplices e a minha maior  
motivação para a realização desse percurso  
Se me perguntarem qual é a razão da minha vida,  
Com certeza responderei que são dois velhinhos lindos  
Que são os donos do meu sentimento mais puro: o meu amor!

À minha mãe *Eliane*, minha eterna gratidão,

Meu profundo respeito e admiração, pela coragem,  
Por ser uma mulher humilde e generosa  
e por sempre me surpreender com seu amor e compreensão

Uma homenagem Póstuma

Ao meu pai *Edmar*, à *Duca* e à *Vó Toinha*,

Acredito que aonde estiverem estarão felizes!

Nada poderá ser mais importante do que

A eternidade das lembranças sempre vivas,

Saudades...



## AGRADECIMENTOS

*Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.*

*Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.*

*Antoine de Saint-Exupéry*

Por considerar que a realização deste trabalho não se construiu sozinho pois sem a ajuda, apoio e esforço de algumas pessoas, certamente eu não conseguiria chegar a conclusão deste percurso, é que venho expressar meus agradecimentos e todo meu afeto a um conjunto de pessoas. Nesse sentido, agradeço primeiramente a minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Casa-Nova, pela paciência e disponibilidade em me orientar neste trabalho, pelas contribuições e sugestões construtivas que proporcionaram-me aprender sempre mais e ainda por aceitar partilhar de alguns dos meus teimosos sonhos e desafios. Agradeço ao Marcelo “Camelot” pela caminhada que traçamos juntos, pelo carinho, apoio e ajuda em todas as fases dessa etapa, pela melhor referência de amizade que eu tive em todos os momentos que vivi aqui. À Eliana Lisboa, pela amizade, companhia e sua vontade de sempre ajudar-me. À Maria Oliveira pelo apoio, ajuda e motivação na reta mais complexa, sou muito grata pelo presente que ganhei: sua amizade. À minha amiga Margarida, grande cúmplice e incentivadora dos meus sonhos e ainda a minha melhor “mãe postiça” em Braga. Às Ed` s (Edilana e Edianny) pelo companheirismo e amizade e por todos os momentos que partilhamos juntas. Ao Conrado e Aninha pela companhia nas pausas, cafés e conversas inspiradoras. Aos amigos Adalberto, Liliane e Sofia Fernandez pela ajuda em forma de carinho e solidariedade em alguns dos difíceis momentos desta caminhada. À todos os amigos que conheci em Braga e que muitas vezes foram meu alicerce. Obrigada pelo sentimento de grupo, apoio, risadas e cumplicidade. Com certeza, cada um foi especial neste percurso! Agradeço aos meus professores do Mestrado, de forma especial, ao Prof<sup>o</sup> Licínio Lima, Prof<sup>o</sup> Carlos Estevão e Prof<sup>o</sup> Eugênio pelos grandes contributos e ensinamentos que me proporcionaram. Aos meus colegas do mestrado, em especial ao Ricardo, Natália, Filipa, e Jorge pelos momentos e saberes partilhados. Não posso deixar de agradecer também aos funcionários do Instituto de Educação em especial a Dona Amélia, Manuel, Bento, Seu Miranda, Paulo e Celeste por sempre me atender com enorme disposição e pelo convívio diário tão prazeroso. Aos jovens adultos que aceitaram expor seus sonhos, medos, expectativas e planos, enquanto sujeitos dessa investigação. Ao Programa Erasmus Mundus pela concessão da bolsa que permitiu-me realizar, em parte, este trabalho.

## AGRADECIMENTOS II

Mais do que desenvolver uma dissertação, considero que o percurso de um trabalho de investigação leva-se algum tempo para se finalizar. Nesse sentido, torna-se ainda mais difícil quando este tempo é vivido longe das pessoas que amamos. Assim, para aqueles que há mais de 2 anos esperam ansiosamente o meu retorno eu tenho muito a agradecer. Agradecer primordialmente o apoio afetivo dos meus queridos avós José e Delzu que em nenhum momento demonstraram fragilidade com a minha ausência, pelo contrário, seguraram firme toda a saudade e desde o princípio me deram apoio e incentivo para que eu buscasse a realização deste sonho. Sem o carinho e amor de vocês eu não conseguiria finalizar este percurso. Obrigada pelo exemplo que são para mim e por toda a excelente educação que me proporcionaram. Amo vocês! Agradeço a minha mãe Eliane por todo o apoio nessa trajetória e pelo ganho imensurável que a vinda a Portugal trouxe para nossa relação enquanto mãe e filha. A senhora me proporcionou um dos momentos mais belos e significativos que tive enquanto lia aquela carta: uma pura e verdadeira demonstração de amor. À toda a minha família, pelo incentivo, por todo o amor e carinho, por suportarem pacientemente a ausência física e pelas boas energias que sempre me enviaram. Obrigada às minhas irmãs Lilian e Rafaella, meus tios (Zé, Jorge, Márcia, Fernando), Demervas querido, minhas primas e primos e tios e tias postiços (Andréa, Giselle, Fernanda, Larissa, Josélia, Neide, Teresa, Cristiano, Pedro Henrique, Renan, Lívia, Lucas, Enzo, Diego e Lara). Não tem como não referir uma das pessoas que mais me apoiou e me incentivou a seguir em frente, sempre! Ainda tenho guardadas as lembranças daquela madrugada em que nós duas dissolvíamos cada detalhe daquele edital de concessão de bolsas de estudo para Portugal, você sempre acreditou em mim!! Prof<sup>a</sup> Bomfim ou “Bomfas”, obrigada por tudo, pela amizade e dedicação, por ser uma referência profissional e pessoal para mim, essa vitória é nossa! Agradeço também a Prof<sup>a</sup> Amparo Ferro e Shara Jane pela torcida e apoio. Lembro-me também que desfalquei um time, uma família acadêmica: tive que me ausentar do meu querido núcleo de pesquisa OBJUVE/UFPI, mas contei com a torcida e apoio de muitos, agradeço à todos, em especial ao carinho de Vicelma, amiga mais que querida e presente em minha vida e Claudilene, amiga que torço profundamente. Por fim, agradeço à todos que embora não citados contribuíram direta e indiretamente nesta trajetória. Muito Obrigada!

# JOVENS ADULTOS OU ADULTOS JOVENS? CAMINHOS PERCORRIDOS DE JOVENS QUE VOLTARAM À ESCOLA

## RESUMO

A presente dissertação é o resultado de uma investigação com jovens adultos inseridos no âmbito do ensino de Segunda Oportunidade de uma escola secundária do distrito de Braga- Portugal. Teve como objetivo compreender os sentidos que estes sujeitos atribuem à sua presença naquele tipo de ensino de forma a analisar os caminhos que os mesmos percorreram, compreendendo a sua trajetória escolar desde o abandono até ao retorno escolar. Para o efeito, utilizou-se como metodologia o estudo de caso por se considerar o mais adequado face ao objeto de estudo. No que se refere às técnicas de recolha de dados, optou-se por utilizar como principal técnica de investigação a entrevista semiestruturada. Foi também realizada análise documental e as perceções da investigadora foram narradas nas notas de terreno. Para a análises dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, construindo categorias e subcategorias a partir de unidades de registo selecionadas. Na discussão teórica é elaborada uma reflexão em torno de algumas questões norteadoras envolvendo a categoria social Juventude, a construção da escola pública em Portugal e a educação de adultos, ressaltando as políticas de educação de segunda oportunidade. Por sua vez, no trabalho empírico busca-se problematizar as muitas e diferentes significações captadas no discurso dos jovens adultos. Importa referir que, após a escuta sensível dos relatos dos jovens adultos, defende-se a ideia da implementação de uma educação que compreenda a especificidade dos jovens adultos enquanto estudantes oferecendo-lhes assim a possibilidade de uma finalização digna e eficaz do seu ciclo escolar. A proposta também assenta no reconhecimento destes para além da condição de estudantes, de modo a que sejam compreendidas suas identidades, suas representações, anseios e singularidades, concebendo-os como sujeitos sociais capazes de transformar positivamente a realidade na qual estão inseridos. Os resultados da investigação apontam como principais motivos do *abandono escolar* a *ausência dos recursos financeiros*, que os fizeram ingressar de forma precoce no trabalho e o *desinteresse pelos saberes académicos*. Relativamente às razões do *retorno à escola*, os jovens adultos revelam elementos que contribuíram para isso, como o *apoio da família*, a *motivação e valorização pessoal*, pelo desejo de *melhorar as oportunidades de emprego* e a *oportunidade face a existência de alguns cursos de Segunda Oportunidade*. Especificamente, as principais razões da escolha de um Curso EFA, prendem-se com o que consideram ser a *facilidade e rapidez do curso* (que se torna eficiente para quem trabalha ou não tem tempo) e a *possibilidade de substituição de carga horária*. Os resultados a que se chegou necessitariam agora da construção de objetos de estudo complementares, que permitam conhecer e compreender o fenómeno na sua globalidade.



**YOUNG ADULTS OR ADULT YOUNGS?  
PATHS TAKEN BY YOUTH WHO RETURNED TO SCHOOL**

**ABSTRACT**

This dissertation is the result of an investigation with young adults placed under the teaching of a Second Chance program at a secondary school in the district of Braga, Portugal. It aimed to understand the meanings that these individuals give to their presence in that type of education in order to analyze the paths that they traveled, including their trajectory since leaving school until returning to it. For this purpose, we used as methodology the case study, considering it the most suitable in relation to the object of study. With regard to the techniques of data collection, we chose to use as the main investigation technique the semi-structured interview. Document analysis was also performed and the perceptions of the investigator were reported in the field notes. For data analysis, we used the content analysis, constructing categories and subcategories from selected registration units. In the theoretical discussion is elaborated a reflection around some guiding questions involving the social category Youth, the building of the public school in Portugal and adult education, emphasizing the education policies for second opportunity. In turn, in the empirical work we seek to problematize the many and different meanings captured in the speech of young adults. It should be noted that, after sensible listening to the reports of young adults, we defend the idea of implementing an education which comprehends the specific needs of young adults as students, offering them so the possibility of a dignified and effective completion of their schooling. The proposal also relies on their recognition beyond the condition of students, so that their identities, their representations, desires and singularities are understood, conceiving them as social actors able to positively transform the reality in which they live. The research results indicated that the main reasons for the dropout are the lack of financial resources, which made them join so early the labor market, and the disinterest for academic knowledge. Regarding the reasons for returning to school, young adults reveal elements that contributed to this, as family support, personal motivation and development, willing better employment opportunities and the opportunity in view of the existence of some Second Chance courses. Specifically, the main reasons for choosing an EFA\* course relate to what they consider its ease and speed (which becomes useful for those who work or have no time) and the possibility of replacing workload. The reached results now would require the construction of additional objects of study that allow to know and understand the phenomenon in its entirety.



# ÍNDICE GERAL

<b>DEDICATÓRIA</b> .....	<b>III</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>V</b>
<b>AGRADECIMENTOS II</b> .....	<b>VI</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>VII</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>IX</b>
<b>ÍNDICE GERAL</b> .....	<b>XI</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b> .....	<b>XV</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>XVI</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	<b>XVI</b>
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	<b>XVII</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
I. Tema e Justificativa: Reflexões Pessoais de Uma Investigadora.....	19
II. Problemática, Objetivos e Hipóteses de Partida .....	21
i. Objetivo Geral .....	23
ii. Objetivos Específicos.....	23
iii. Metodologia de Investigação.....	24
III. Organização do Trabalho.....	25
<b>CAPÍTULO I - REFLEXÕES EM TORNO DA CATEGORIA SOCIAL DE JUVENTUDE</b> .....	<b>29</b>
1.1. Conceituando Juventude.....	29
1.1.1. A Juventude Vista pelo Recorte Etário Versus Juventude Concebida como Construção Social .....	30
1.1.2.- A conceção defendida por Pais: corrente geracional e corrente classista.....	36
1.2. Percursos socio-históricos: a construção social de juventude .....	40
1.2.1. Como surgiu a categoria social Juventude? .....	40
1.2.2. A juventude sob a ótica negativa: violenta, rebelde e sem “cultura” .....	47

1.2.3. A juventude perspectivada como uma transição para a vida adulta .....	50
1.3. Entrecruzando Olhares: Territórios de Vivências Juvenis e Educação .....	55
1.3.1. Juventude e Inserção Profissional .....	57
1.3.2. Jovens Adultos: Superando o estigma de excluídos e tornando-se sujeitos sociais? .....	61
1.3.3. Identidades e Práticas Culturais Juvenis.....	67
<b>CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: CONCEITOS, POLÍTICAS E REFLEXÕES .....</b>	<b>71</b>
2.1. Introdução – Escola de Massas em Portugal: Emergência e Consolidação .....	71
2.1.1. O Estado-Providência e a sua relação com a educação escolar em Portugal .....	75
2.1.2. A Implementação do Sistema Educativo em Portugal: da Alfabetização à Escolarização .....	78
2.1.3. Democracia, Cidadania e Justiça Escolar: Algumas Reflexões.....	81
2.1.4. Por uma Educação Inter/multicultural Democrática .....	86
2.2. Educação e Formação de Adultos – Breve Contextualização .....	91
2.2.1. Educação e Formação de Adultos em Portugal.....	95
2.2.2. Políticas Recentes de Educação e Formação de Adultos em Portugal.....	104
2.2.2.1. A Iniciativa “Novas Oportunidades” .....	107
2.2.2.2. O RVCC - (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências).....	108
2.2.2.3. Os Cursos EFA.....	111
2.3. O Impacto das Políticas de Formação e Educação de Adultos em Portugal.....	113
<b>CAPÍTULO III: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>117</b>
3.1. Opções Metodológicas .....	117
3.1.1. A Metodologia Qualitativa.....	117
3.1.2. Do Método .....	120
3.1.3. Das Técnicas.....	121
3.1.3.1. A Entrevista.....	122
3.1.4. Da Análise dos Dados.....	126
3.2. Conhecendo o Campo e os Sujeitos da Investigação.....	127
3.2.1. A Escolha dos Jovens Adultos Entrevistados.....	132
3.2.2. O Processo de Recolha de Dados: Reflexões da Investigadora .....	138

3.3. O Processo de Construção de Categorias.....	140
<b>CAPÍTULO IV – DA ANÁLISE DO TRABALHO EMPÍRICO .....</b>	<b>145</b>
4.1. Análise dos Dados a Partir das Categorias Criadas.....	145
4.1.1. Categoria 1 – Motivos do Abandono Escolar.....	145
4.1.1.1. Subcategoria: Ausência de Recursos Financeiros.....	148
4.1.1.2. Subcategoria: Desinteresse pelos Saberes Académicos.....	151
4.1.2. Categoria 2 – Representações Acerca da Escola.....	154
4.1.2.1. Subcategoria: Valorização e Importância da Escola.....	156
4.1.2.2. Subcategoria: Distanciamento do Universo Escolar.....	159
4.1.3. Categoria 3 – Retorno à Escola.....	162
4.1.3.1. Subcategoria: Apoio da Família.....	163
4.1.3.2. Subcategoria: Razões da Escolha dos Cursos EFA.....	165
4.1.3.2.1. Subsubcategoria: Facilidade do Curso.....	167
4.1.3.3. Subcategoria: Motivação e Valorização Pessoal.....	169
4.1.4. Categoria 4 – Representações Sobre o Ser Jovem.....	170
4.1.5. Categoria 5 – Redes de Sociabilidade.....	175
4.1.5.1. Subcategoria: Relações de Proximidade.....	178
4.1.6. Categoria 6 – Motivações da Permanência dos Jovens Adultos em Cursos de Segunda Oportunidade.....	180
4.1.6.1. – Subcategoria: Perspetivas de Melhorar o Futuro.....	180
4.1.6.2. Subcategoria: Apoio dos Professores.....	182
<b>CAPÍTULO V- JOVEM ADULTO OU ADULTO JOVEM? REFLEXÕES FINAIS .....</b>	<b>185</b>
5.1. Superando o Fracasso Escolar de Jovens por Via da Educação de Adultos.....	189
5.2. Considerações (nunca) Finais.....	191
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>197</b>
Livros e Artigos Referenciados.....	197
Legislação Nacional Portuguesa Consultada.....	211
Outros Documentos Consultados.....	211

Apêndice I - Guião de Entrevistas a Jovens Adultos Estudantes de um Curso EFA.....	215
Apêndice II – Ficha de Caracterização de uma Turma EFA .....	217
Apêndice III – Quadro Resumo da Análise de Conteúdo das Entrevistas com os Jovens Adultos .....	219
Apêndice IV - Quadro Resumo da Análise de Conteúdo das Entrevistas com os Jovens Adultos .....	221
Apêndice V - Quadro Resumo da Análise de Conteúdo das Entrevistas com os Jovens Adultos .....	223
Apêndice VI – Quadro Resumo da Análise de Conteúdo das Entrevistas com os Jovens Adultos .....	225
Apêndice VII – Quadro Resumo da Análise de Conteúdo das Entrevistas com os Jovens Adultos .....	227

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO I: CARACTERÍSTICAS DO(A) PROFESSOR(A) MONOCULTURAL .....	89
QUADRO II: CARACTERÍSTICAS DO(A) PROFESSOR INTER/MULTICULTURAL.....	89
QUADRO III: IDENTIFICAÇÃO DAS FASES E CARACTERIZAÇÃO DO PROCEDIMENTO REALIZADO NO ÂMBITO DOS PROGRAMAS DE RVCC.....	110
QUADRO IV: ORGANIZAÇÃO MODULAR DOS CURSOS EFA .....	112
QUADRO V: PROJETO EDUCATIVO: PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO DOS JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA INVESTIGADA .....	130
QUADRO VI: CARACTERIZAÇÃO DA TURMA EM TERMOS DE GÊNERO E FAIXA ETÁRIA .....	133
QUADRO VII: CARACTERIZAÇÃO DA TURMA EM TERMOS DE HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E REPROVAÇÕES .....	133
QUADRO VIII: CARACTERIZAÇÃO DA TURMA EM TERMOS DE ANO(S) DE REPROVAÇÃO E N.º DE REPROVAÇÕES .....	134
QUADRO IX: CARACTERIZAÇÃO DA TURMA EM TERMOS DE HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS PAIS, N.º DE IRMÃOS E HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS IRMÃOS .....	134
QUADRO X: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO .....	135
QUADRO XI: CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL DOS ENTREVISTADOS.....	137
QUADRO XII: EXEMPLIFICAÇÃO DE CATEGORIZAÇÃO DO CONTEÚDO DE UMA ENTREVISTA.....	142
QUADRO XIII: DISTRIBUIÇÃO DAS CATEGORIAS E SUBCATERGORIAS .....	143
QUADRO XIV: RAZÕES DO ABANDONO ESCOLAR .....	147
QUADRO XV: ESPECIFICIDADES DO EDUCANDO JOVEM E ADULTO.....	188

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura I: MODALIDADES DE QUALIFICAÇÃO NO ÂMBITO DA INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES.....	109
FIGURA II: ESQUEMA QUE O VERDADEIRO ENTREVISTADOR DEVE ESTAR CAPACITADO A INTERAGIR .....	140
FIGURA III: MODELO INTERATIVO DE ANÁLISE DOS DADOS .....	141

## **ÍNDICE DE TABELAS**

TABELA I: MÉDIA DE ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ADULTA.....	106
---	-----

## LISTA DE SIGLAS

- ANEFA** - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- ANQEF**- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.
- CCE** - Centro de Ciências da Educação
- CNAEBA** - Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
- CNO** - Centro de Novas Oportunidades
- CNOVA** - Centro Novas Oportunidades – Vertente Adultos
- CONFINTEA** -Conferência Internacional de Educação de Adultos
- DGEA** - Direção Geral da Educação de Adultos
- DGPE** - Direção Geral da Educação Permanente
- EA** - Educação de Adultos
- EFA** - Educação e Formação de Adultos
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- EXX** - Sigla fictícia para designar a escola investigada
- IEFP** - Instituto do Emprego e Formação Profissional
- LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo
- OBJUVE** - Observatório de Juventudes e Violências na Escola
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- ONG** - Organização não-governamental
- ONU** - Organização para as Nações Unidas
- PNAEBA** - Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
- RVCC** - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- UEA** - Unidade de Educação de Adultos
- UFPI** - Universidade Federal do Piauí
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura



# INTRODUÇÃO

## I. TEMA E JUSTIFICATIVA: REFLEXÕES PESSOAIS DE UMA INVESTIGADORA

*“Não sou nada.*

*Nunca serei nada.*

*Não posso querer ser nada.*

*À parte isso, tenho em mim  
todos os sonhos do mundo...”*

*Álvaro de Campos*

Todo trabalho de investigação tem uma história, um percurso pessoal que leva à definição e escolha do objeto de estudo. Nesse sentido, tecer os fios que culminaram nesta dissertação intitulada: “Jovens Adultos ou Adultos Jovens? Caminhos percorridos de jovens que voltaram à escola” significa adentrar à minha “experiência”, meu universo e trajetória enquanto pesquisadora. O interesse de estudar esse tema em uma investigação a nível de mestrado recai, *a priori*, pela aproximação que eu tive com a temática Juventude, enquanto objeto de estudo. Explicando: no ano de 2006, ainda a cursar Licenciatura em Pedagogia (Educação Básica) na UFPI- Universidade Federal do Piauí- Brasil, tive a oportunidade de me inserir no PIBIC- Programa de Bolsas de Iniciação Científica, onde tive a primeira possibilidade de aproximação ao mundo da pesquisa acadêmica quando, sob a coordenação da professora Maria do Carmo Alves do Bomfim, tive oportunidade, na condição de bolseira, de desenvolver dois projetos de investigação: “Práticas Culturais de Jovens urbanos na construção de suas identidades” e “Juventudes, Mídia e Violências”, ambos projetos realizados no âmbito do OBJUVE- <sup>1</sup>Observatório de Juventudes e Violências na Escola, e financiados pelo CNPq- Conselho Nacional de Pesquisa

---

<sup>1</sup> Este núcleo, o qual integrei desde sua criação, é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI- Brasil. Foi inaugurado no dia 18 de outubro de 2006 com o propósito de ser um espaço de articulação que envolveria uma prática de estudos, pesquisas, debates, seminários, oficinas, de entre outras atividades acadêmicas, intensificado no espaço do CCE/UFPI, envolvendo discentes, docentes, pessoas de outras instituições e da comunidade teresinense, em geral para discutir, permitir que, no âmbito do Piauí, houvesse uma oportunidade de construir um retrato dos jovens, seus anseios e necessidades, a partir de suas próprias palavras subsidiando debates mais aprofundados sobre temas atuais que, direta ou indiretamente, se relacionam com as juventudes-, educação, vulnerabilidades, violência, sexualidade, drogas, entre outros. Nesse sentido, as pesquisas que desenvolvi no OBJUVE contribuíram para minha formação enquanto educadora, proporcionando-me a aproximação ao mundo da pesquisa científica, possibilitando-me participar de diversos congressos científicos apresentando oralmente os resultados parciais e/ou finais das pesquisas, despertando em mim o interesse de seguir pesquisando essa temática.

e Desenvolvimento do Brasil. Neste sentido, importa referenciar que foi nesta conjuntura e tendo como espaço este Núcleo que pude conhecer e trabalhar na perspectiva dos estudos da categoria social de juventude, temática que escolhi desenvolver também para o trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia, na qual investiguei os sentidos de jovens estudantes sobre a difusão das violências pelas mídias do Piauí.

Ademais, para a possibilidade de realização de um trabalho acadêmico, ainda permanecia a ideia de continuar a enveredar pelos caminhos exploratórios da categoria Juventude. No entanto, surgiram novos desafios, desafios para o além-mar. Escolhi Portugal, a querida Braga e a Universidade do Minho como cenário da concretização de uma nova etapa: a realização do mestrado acadêmico em Ciências da Educação. Para o enfoque que eu pretendia desenvolver a nível de estudos, eu tinha duas opções de especialidade: Sociologia da Educação e Educação de Adultos. Escolhi esta última concomitante às inúmeras referências positivas face ao trabalho de empenho e dedicação idealizado por uma equipa de professores que compõe o mesmo, salvaguardando também o trabalho da Unidade de Educação de Adultos (UEA) desta Universidade, como também para entender um pouco mais a respeito do campo da Educação de Adultos em Portugal. Desta forma, iniciou-se a minha trajetória em um campo novo e desconhecido. Importa referir que, no âmbito desse mestrado, houve um alargamento de conhecimentos, sobretudo no que se refere ao campo da Educação de Adultos a nível da Europa e de Portugal, por meio da frequência das Unidades Curriculares ministradas por sábios mestres. Assim, por meio destas, pude desmistificar muitas visões que eu tinha da Educação de Adultos garantindo-me assim uma expansão de novas ideias e saberes.

Com efeito, logo após um breve conhecimento da realidade da educação de adultos no país, e face à delimitação de um tema de pesquisa, lembrei-me que a Educação de Adultos também compreende a juventude, sendo que por exemplo no Brasil essa educação é entendida como uma Educação de **Jovens** e Adultos - EJA. Assim, dada a aproximação anteriormente referida de iniciação à investigação da temática da Juventude, despertou-se alguns questionamentos: se há jovens que abandonam por algum motivo a escola básica e inicial, eles têm direito a retornar seu ciclo escolar interrompido em qualquer altura e este retorno poderá ser por via dos Programas de Segunda Oportunidade. Nesse sentido, como seria, de facto, esse processo? Que sentidos, que caminhos os mesmos percorrem até chegar a este tipo de ensino? Nesse sentido, *a priori*, identifiquei a relevância e possibilidade concreta de juntar estas duas dimensões (Juventude e Educação de Adultos). Este foi o “caminho” que percorri até chegar ao

meu objeto de estudo: A percepção de ser jovem Adulto na Educação de Adultos por via dos Programas de Novas Oportunidades. Como orientadora científica, contei com o apoio da Professora Maria José Manso Casa-Nova, que acreditou e aceitou orientar e trabalhar na perspetiva dessa temática.

Sendo assim e tendo em vista a situação descrita, a inquietação de investigar a ambiguidade existente em *ser jovem*, *ser adulto* e ainda, *ser aluno* de um programa de Educação de Adultos é enfatizada, em primeira instância, neste trabalho. Não obstante, esta investigação pretende dar visibilidade e voz aos jovens adultos entrevistados para discorrer sobre as múltiplas variáveis e significações que surgiram face a essa problemática. Assim, na nossa perspetiva, o presente trabalho se configura como pertinente, contribuindo para o conhecimento de uma parcela da realidade social no que a esta temática diz respeito.

## **II. PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E HIPÓTESES DE PARTIDA**

No panorama mundial, muitos são os estudos que dão conta de desvelar as diversas problemáticas que envolve a categoria social de Juventude, principalmente fundamentados no campo das ciências sociais e mais especificamente na sociologia da Juventude. Desta forma, muitos são os trabalhos que têm como enfoque o fenómeno das Socializações, Identidades e Culturas Juvenis em Portugal, nomeadamente Pais, (1990; 2002; 2003; 2007; 2009), Lopes (1997; 2000.), Abrantes, (2003; 2010), Silva (2004; 2008; 2010), entre outros. Para além destes, por ser um terreno muito vasto, esta categoria comporta outras tematizações de estudo, por exemplo: consumo e lazeres juvenis, corpo e sexualidades, Juventude e transição para o mercado de trabalho, Territórios, mobilidades e migrações, Juventudes e Violências, Juventudes, Média e Tecnologia, entre outros.

Por outro lado, a Educação de Adultos constituiu-se, nos últimos anos, como um campo estratégico enquanto prática, política e modalidade educativa no intuito de combater as desigualdades sociais e a exclusão. Nesse sentido, este tipo de educação ganha novos contornos e transborda os limites do processo de escolarização formal, que abarca aprendizagens realizadas em diversos âmbitos e ao longo de toda a vida, que se orienta para a inclusão de milhões de pessoas jovens e adultas que não puderam iniciar ou completar os estudos na educação básica (cf. Ireland & Vóvio, 2005). De igual modo, é um campo de investigação de elevada pertinência e que abrange diferentes abordagens de investigação.

Contudo, poucos são os trabalhos enfocados na dimensão da análise do jovem adulto que se insere em Programas de Segunda Oportunidade. Tratando-se, ainda, de sujeitos com trajetórias truncadas, e que estão possivelmente vivendo situações de vulnerabilidade e exclusão. Neste sentido, corroboro Arroyo (2005), relativamente à ideia de que a reflexão deve girar em torno da condição existencial da maioria dos jovens e adultos que frequentam os programas de educação de adultos. Segundo este autor, a Educação de Adultos:

“nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação” (*Ibid.*: 200).

É nesse sentido que despertamos para direcionar nosso olhar sobre quem são e o que pensam alguns dos jovens adultos que vêm ocupando as salas de aulas de programas com o viés da Educação de Adultos. No entanto, para a compreensão de como se dá esse processo, nos apoiamos na leitura teórica de alguns autores que já se debruçaram sobre as várias temáticas aqui apresentadas. De entre alguns destacamos: Bourdieu, Pais, Dubet, Freire, Dayrell, Lima, Alves, Carrano, Charlot, Arroyo, Estevão, Casa-Nova, Silva, Abrantes, Teixeira Lopes, Bomfim, etc.

Fica no entanto evidente a necessidade de aprofundamento do tema, visto que são ainda reduzidas as discussões neste nível de estudos, pois trata-se de um campo ainda pouco explorado em Portugal, com reduzida existência de trabalhos académicos com abordagem nesta problemática. Assim, torna-se necessário compreender as especificidades de cada Jovem Adulto que está na sua “segunda chance”, muitas vezes enfrentando muitas dificuldades, sentindo-se excluído e estigmatizado. Todavia, o acesso (mesmo em condição de retorno) à educação básica de qualidade, é por garantia, direito, deles. Neste sentido, deve-se compreender que cada jovem adulto tem um motivo para ter abandonado seus estudos em tempo regular e que muitas vezes esse motivo advém de muitos outros problemas de origem social, económica e não por seu desinteresse escolar enquanto estudante. Compreender para entender. De quem é a responsabilidade de seu fracasso escolar em sua primeira escolarização: Da escola? Da família? Dos próprios jovens adultos? Da desigualdade e problemas sociais de sua nação? Que motivos então impulsionam estes jovens adultos a retornarem à escola através da Educação de Segunda Oportunidade?

Face todas às questões e justificativas já referidas, a problemática desta investigação incide na tentativa de compreender, inicialmente, o processo de abandono e retorno de Jovens Adultos inseridos na Educação de Adultos, especificamente por via de Programas de Segunda Oportunidade. Cumpre ressaltar, desde logo, a natureza sociológica do objeto de estudo, eis que se trata de um trabalho que tem como enfoque principal a percepção do jovem adulto inserido neste tipo de educação e as implicações que surgem nesta inserção. Assim, no sentido de contribuir minimamente para colmatar a lacuna representada pela invisibilidade da juventude na Educação de Adultos, é que se deu voz aos jovens adultos, considerando-os como os grandes protagonistas deste estudo, no qual puderam relatar suas angústias, seus caminhos, seus anseios, expectativas, desejos e opiniões.

Tendo em mente o que acabamos de referir, consideramos pertinente questionar:

- Que ofertas educativas de 2ª oportunidade existem para Jovens Adultos em Portugal?
- Que motivos levaram jovens adultos a abandonar os estudos em seu tempo regular?
- Que representações sobre ser jovem adulto possuem os alunos portugueses incluídos nos processos/Programas de Educação de Adultos?
- Que motivos levaram os jovens a retornarem e permanecerem na escola, frequentando um curso de Segunda Oportunidade?

Com a exposição destas questões norteadoras, entende-se que o fio condutor desta investigação irá se respaldar em alguns objetivos, que destacamos abaixo:

### **i. Objetivo Geral**

- Compreender as trajetórias e caminhos percorridos por jovens adultos desde o seu abandono escolar até o seu retorno por via de Programas de Segunda Oportunidade.

### **ii. Objetivos Específicos**

- Analisar os sentidos que os jovens adultos têm sobre a sua presença nos programas de educação e formação de segunda oportunidade;
- Refletir acerca do papel de “aprendiz” do jovem adulto na Educação de Adultos em Portugal;

- Compreender que representações sobre ser jovem possuem os sujeitos entrevistados;
- Analisar as representações dos jovens adultos acerca da Escola;
- Identificar quais foram os eixos estruturantes que permitiram o retorno e a permanência dos jovens em Programas de Segunda Oportunidade.

Como hipóteses de trabalho, a confirmar, refutar ou reconstruir durante o decurso da investigação, apresentamos as seguintes:

- A inserção em Programas de Segunda Oportunidade contribui para recuperar os sentidos da escola nas vidas dos jovens adultos, como também para a possibilidade de superação do fracasso escolar dos mesmos;
- Os jovens adultos, como sujeitos de conhecimento/aprendizagem, tendem a permanecer na sua condição de origem, quando os cursos que frequentam não lhes permitem uma mobilidade social ascendente, nomeadamente pela reduzida transmissão e apropriação de conhecimentos científicos.

### **iii. Metodologia de Investigação**

De forma a apresentar como construímos a metodologia do nosso estudo, vamos brevemente referenciar as técnicas que utilizamos e o porquê da opção pelas mesmas. Nesse sentido, para o levantamento e análise dos dados desta investigação, empregamos uma metodologia qualitativa - um estudo de caso - sobretudo porque o que aqui nos interessou foi captar os anseios, expectativas, frustrações, desses sujeitos, corroborando Bogdan e Biklen (1994: 67-68) quando referem que “os investigadores neste tipo de investigação se interessam pelo modo como as pessoas pensam sobre as suas vidas, experiências e situações particulares”.

Assim, como técnica principal de coleta de dados realizamos a entrevista semiestruturada com oito jovens adultos inseridos em um Programa de Segunda Oportunidade - (Curso EFA) de uma Escola Secundária do distrito de Braga-Portugal. Inicialmente, foi realizada uma entrevista exploratória com um jovem adulto, no sentido de perceber da adequabilidade e inteligibilidade das questões para os entrevistados. A escolha destes oito jovens adultos entrevistados foi precedida da escolha de uma turma e da caracterização da mesma, como teremos oportunidade de referir mais especificamente no capítulo III desta dissertação. Para além da entrevista semiestruturada foi desenvolvida pesquisa bibliográfica em autores com

amplo estudo e produção na área para a construção de todo o enquadramento teórico da dissertação, como também realizamos análise documental e escrita de notas de terreno ou Diário de Campo, a fim de complementação da técnica principal.

No que se refere à análise dos dados, a nossa escolha foi a análise de conteúdo das entrevistas realizadas, sendo os dados transcritos e analisados por meio da criação de categorias e subcategorias a partir de unidades de registo selecionadas. Por fim, a interpretação e debate foi realizada a partir dos dados coletados, em conformidade com as categorias e subcategorias criadas, não esquecendo de proceder a uma articulação com as teorias e estudos no sentido de produzir uma dimensão teórica-reflexiva e pertinente para o presente trabalho.

### **III. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

No que se refere à organização deste trabalho, o mesmo está dividido em 5 capítulos. Esta investigação permeará como já referido dois universos temáticos de análise (a categoria social Juventude em articulação com a Educação de Adultos). Neste sentido, dedicamos dois capítulos à fundamentação teórica compreendendo as duas dimensões referidas, a destacar as contribuições dos autores que se debruçaram sobre as temáticas, bem como algum enquadramento legislativo no âmbito da Educação de Adultos. Posteriormente, um capítulo a descrever a metodologia utilizada, um capítulo com a análise e interpretação dos dados e, por fim, um capítulo com as considerações “nunca” finais a relatar alguns resultados, implicações e contribuições do presente estudo.

O primeiro capítulo desta dissertação é teórico e dedicado ao aprofundamento e reflexões acerca da categoria social da Juventude. Assim, começamos por debater o conceito de juventude e as implicações que o termo Juventude carrega em si. Posteriormente, realizámos uma breve análise em termos da evolução histórica das diversas conceções que surgiram neste âmbito e por fim, analisamos a tríade: Juventude, Educação e Inserção no mercado de trabalho. Procuramos fazer uma análise da (in)visibilidade social atribuída a este segmento populacional de modo a compreender como estes jovens adultos podem superar o estigma de potencialmente excluídos e tornarem-se sujeitos sociais. Com efeito, torna-se difícil teorizar juventude sem deixar de mencionar as Identidades Juvenis que, portanto, também fez parte do corpo teórico deste capítulo.

O capítulo II, também teórico, versa sobre a Educação de Adultos em Portugal. Constituinte do mesmo, uma parte introdutória a explicar o surgimento e consolidação das Escolas de Massas no país. Uma segunda parte deste capítulo sintetiza-se nas possibilidades de mudança de paradigma na vertente educacional, com intuito de lidar com o desafio da heterogeneidade cultural presente nas salas de aulas, principalmente no âmbito da Educação de Adultos, pelo que elencamos propostas como a educação inter/multicultural, a promoção da cidadania e da Justiça Escolar. De igual modo, uma breve apresentação dos ideais da educação ao longo da vida e evolução dos termos da Educação de Adultos. De forma específica, procedemos a uma breve análise da Educação de Adultos em Portugal, remetendo-nos a um recorte pós-Revolução 25 de Abril. Consideramos pertinente destacar, no quadro da Educação de Adultos em Portugal, os três principais programas de Segunda Oportunidade, (Cursos EFA, Centro de Novas Oportunidades e Cursos RVCC) a fim de clarificar como se regulamentam, como surgiram, quais são os seus propósitos e que impactos geraram na educação portuguesa.

O capítulo III, integrando a componente empírica deste trabalho, explica e descreve a metodologia utilizada na investigação, procedendo à explicação dos métodos, das técnicas utilizadas e a análise dos dados, assim como a caracterização dos sujeitos da investigação e do campo escolhido, neste caso, uma escola Secundária do distrito de Braga. Para tanto, destacam-se as limitações, dificuldades e ganhos do processo de investigação, com ênfase no processo de entrada ao terreno, explicitada por meio das reflexões pessoais da investigadora.

O Capítulo IV, por sua vez descreve as etapas do processo de construção das categorias de análise. São apresentadas as categorias e subcategorias do trabalho e, através destas, procedemos à análise e interpretação dos dados sem perder a ligação com os objetivos da investigação e mantendo um elo com o referencial teórico já existente. As análises interpretativas dos discursos dos jovens permitiram-nos responder às questões propostas e contribuíram para que muitas outras de igual importância pudessem surgir e fazer parte do trabalho.

Por fim, para compor o último capítulo, referiremos uma pequena parte que traz uma síntese e um confronto das representações sobre “ser jovem” e “ser adulto”, de forma a apresentar as especificidades de cada um, tendo como parâmetro a realidade escolar desses sujeitos. De igual modo, interessa-nos questionar a existência dos contributos da educação de segunda oportunidade apresentados como possibilidades de superar o fracasso escolar dos jovens adultos. Finalmente, as “considerações nunca finais” apresentam as contribuições do

estudo, esperando-se que este contribua para o surgimento de novas oportunidades de reflexão e leitura crítica sobre a temática investigada.



# CAPÍTULO I - REFLEXÕES EM TORNO DA CATEGORIA SOCIAL DE JUVENTUDE

## 1.1. CONCEITUANDO JUVENTUDE

Falar de Juventude é falar principalmente do caráter social da sua construção. Diversos autores (UNESCO, Bourdieu, Pais, Abramovay, etc.) vêm desenvolvendo teorias para conceituar a Juventude. Em contrapartida, nunca se chegou a um consenso teórico sobre qual definição tomar como ponto de partida para caracterizar uma categoria tão diversificada, o que significa que falar de juventude é falar de um conjunto socialmente heterogêneo. Assim, do ponto de vista teórico, encontramos na literatura científica diversas linhas de pensamento, com diferentes enfoques.

Nesse sentido, para uma compreensão ampliada e mais profunda do significado social de Juventude, dentre as várias significações a ela atribuídas, tomamos como ponto de referência analisar algumas concepções que norteiam a definição da mesma. Essas concepções estão presentes em diversos estudos que se dividem em: teóricos que apenas abordam e discutem tais concepções em seus estudos e teóricos que defendem a abordagem de uma dada concepção. Assim, temos:

- *Concepção a partir de um recorte etário;* (Mannheim, 1928; Feixa, 1999; Abramo e Léon, 2005; UNESCO, 2004; entre outros);
- *Concepção a partir de uma construção social;* (Bourdieu, 1983; Pais, 2003, entre outros);
- *Concepção como uma fase de transição, uma passagem entre a infância e a vida adulta;* (Ariès, 1986; Erickson, 1976; Melucci, 1992; entre outros);
- *Concepção que concebe a juventude como um eterno “ devir”;* a um projeto de futuro, a esperança do mundo de amanhã; (Dayrell, 1998, entre outros);
- *Concepção da Juventude como problema social.* (Hall & Jefferson, 1978; Dubet, 1987; Abramo, 1997; McDonald, 1999; Zuccheti, 2003; entre outros).

Todavia, por existir uma pluralidade de concepções de juventude e pelo difícil que constituiria realizar com precisão uma análise global da juventude, prioriza-se neste trabalho

discutir a abordagem conceptual da Juventude tendo como parâmetro<sup>2</sup> alguns dos trabalhos com mais visibilidade nas ciências sociais.

### **1.1.1. A Juventude Vista pelo Recorte Etário Versus Juventude Concebida como Construção Social**

Uma das primeiras concepções que surgiu no âmbito da sociologia da Juventude foi a sua definição pela idade. Uma atuante base de delimitação foi a utilizada pela UNESCO que refere a juventude como o grupo de pessoas com idades entre 15 e 24 anos, assim definida na Assembleia geral da ONU em 1985, considerado o *Ano Internacional da Juventude*. A UNESCO (2004: 23) no livro Políticas públicas de/para/com as juventudes, definiu juventude como sendo o período do ciclo da vida “em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais, e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e gênero”.

No entanto, cabe destacar que trata-se apenas de uma referência<sup>3</sup>; a definição etária acaba por assumir características diversas inerentes a cada país, região e órgão que a compõe. Grande parte dos estudos tomam como ponto de partida a faixa etária para designar e caracterizar a Juventude. Os marcos etários são justificados como relevantes, principalmente por ser um fator de análise demográfica e condição para se desenvolver, conforme aponta Abramo & León (2005: 7): “uma boa parte das ações públicas e privadas, como, por exemplo programas desenvolvidos tanto pelo Estado como por ONG’s, no campo da saúde, do lazer, da defesa de direitos, da prevenção de violência, de educação complementar e alternativa”.

Ainda assim, há quem critique estes marcos teóricos, como afirma Santana (2011: 2) pelo facto dessas abordagens etárias serem insuficientes para a pesquisa histórica, “não apenas pelo risco de anacronismo, mas também pelo facto de serem forçadas com a finalidade de planeamento e intervenção social, por meio da elaboração de políticas públicas”. Temos, então, que o critério etário é insuficiente para explicar o uso da categoria em questão. Ou seja, “o

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, as abordagens, concepções e/ou percepções sobre a juventude foram identificadas a partir de ampla revisão bibliográfica acerca do tema juventude. Essa revisão priorizou os estudos especialmente no campo das ciências sociais.

<sup>3</sup> No Brasil, a principal referência utilizada para conceber o jovem a partir de sua idade é do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que concentra a faixa etária do jovem de 15 até 24 anos. Em Portugal, segundo Jarimba (2007: 21) é difícil definir quando uma pessoa deixa de ser jovem e passa a tornar-se adulto, já que “para a Constituição da República Portuguesa, um adulto é aquele que possui 18 ou mais anos, visto que nesta etapa de vida os indivíduos já adquiriram consciência e capacidade de escolha livre podendo exercer o seu direito de voto. Por sua vez, o Instituto do Emprego e Formação Profissional considera que os adultos são os maiores de 25 anos”. Para fins estatísticos, considera-se adulto a pessoa com mais de 15 anos.

marco etário está presente nas definições, mas é tão e somente seu ponto de partida” (*Id., Ibid.*).

No tocante à análise da juventude pela ótica da faixa de idade, coloca-se à superfície a discussão em torno das gerações e das classes de idade. Um dos relevantes contributos foi o Ensaio publicado por Mannheim, (1928) intitulado “*Le problème des générations*” – (O problema das Gerações). Nesta obra, a perspectiva defendida pelo autor diz respeito a considerar o conceito de geração pela temporalidade histórica. O autor afirma que os indivíduos que pertencem a uma geração, que nasceram no mesmo ano, são dotados, nessa medida, de uma situação comum na dimensão histórica do processo social (cf. Mannheim, 1990).

Nesse sentido, o autor refere que a relevância do recorte geracional tem como peça chave e determinante a interação social entre os seres humanos. Assim, Mannheim (1990: 72) é enfático ao afirmar que:

“não fosse pela existência de interação social entre seres humanos, pela existência de uma estrutura social definida, e pela história estar baseada em um tipo peculiar de continuidade, a geração não existiria como um fenômeno de localização social; existiria apenas nascimento, envelhecimento e morte”.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Léon (s/d: 15) atribui a pertinência em se falar de gerações e classes de idade no estudo da juventude pela possibilidade de se definir e estabelecer regularidades como também semelhanças e diferenças que estariam configurando um tipo de estilo de vida “de modo cognitivo, instrumental, formal, vivencial, subjetivo que o faz diferente de outros, mas também fortemente similares em si mesmos”.

Esses estilos de vida vão se caracterizar sobretudo pelos diferentes itinerários sociais e culturais desses jovens. Mesmo considerados pertencentes a uma mesma geração, o estilo de vida, por exemplo, de um Jovem a viver numa zona rural, pobre e possivelmente sem escolarização, será diferente do estilo de vida de um jovem a viver em uma zona urbana, pertencente à uma classe média, a frequentar a escola. Não se pode, nesse sentido, classificar a juventude em detrimento da mesma ser representada por um recorte geracional.

Segundo Bourdieu (1997: 29), é necessário construir o espaço social como estrutura de posições diferenciadas, “definidas, em cada caso, pelo lugar que ocupam na distribuição de um tipo específico de capital”. Assim,

“As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos estilo de vida) porque são o produto do mesmo operador

prático, o *habitus*, sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objectivas das quais ele é o produto” (*Ibid.*: 01).

A noção de *Habitus* preconizada por Bourdieu é, em última análise, uma noção para se pensar o processo de constituição das subjetividades e identidades dos indivíduos desenvolvidas através das inúmeras instâncias socializadoras. Aferindo para a juventude, temos que as trajetórias de cada jovem, seus estilos de vida, são diferentes. Baseada nessas ideias, é possível reconhecer a vertente que concebe que a perda da linearidade acaba por ampliar a noção da juventude. Utilizar indicadores de entrada na vida adulta, como exemplo: terminar os estudos, arranjar um emprego, entrar na Universidade, casar, ter filhos, de entre outros, é considerá-la apenas por sua classe de idade, limitando-se tão somente a esse enquadramento.

Vivemos em um mundo em constantes mudanças e o que era transmitido de geração para geração, hoje em dia assume outros contornos. Conforme afirma Bauman (2001: 169):

“a nova mentalidade de ‘curto prazo’, que substituiu a de ‘longo prazo’. Casamentos ‘até que a morte nos separe’ estão decididamente fora de moda e se tornaram uma raridade: os parceiros não esperam mais viver muito tempo juntos. De acordo com o último cálculo, um jovem americano com nível médio de educação espera mudar de emprego 11 vezes durante sua vida de trabalho – e o ritmo e freqüência da mudança deverão continuar crescendo antes que a vida de trabalho dessa geração acabe”.

Neste sentido, muitos teóricos criticam conceber a Juventude pela idade, principalmente, como afirma Alves (2008), quando essas críticas decorrem do questionamento do processo de naturalização do atributo “idade” e da pertinência da sua utilização para a definição de uma categoria social. Segundo a autora (*Ibid.*: 29-30),

“sendo a idade um dado biológico indiscutível, ela é também uma construção social que varia no tempo, no espaço geográfico, no espaço social e no espaço das políticas públicas. Neste sentido, a juventude como grupo de idade não passa de uma abstracção que não tem em conta as condições históricas, sociais e políticas que intervêm no processo de construção conceptual que lhe dá origem”.

Ainda discorrendo sobre a visão da juventude pela abordagem etária, temos uma ampliação da discussão quando a mesma é pautada sob o foco das políticas públicas e a faixa etária juvenil como nos diz Spósito e Carrano (2003: 5), explicando a configuração de um impasse:

“se tomadas exclusivamente pela idade cronológica e pelos limites da maioridade legal, parte das políticas acaba por excluir um amplo conjunto de indivíduos que atingem a maioridade, mas permanecem no campo possível das ações, pois ainda efetivamente vivem a condição juvenil. De outra parte, no conjunto das imagens não se considera que, além dos segmentos em processo de exclusão, há uma inequívoca faixa de jovens pobres, filhos de trabalhadores

rurais e urbanos, os denominados setores populares e segmentos oriundos de classes médias urbanas empobrecidas que fazem parte da ampla maioria juvenil que pode estar, ou não, no horizonte das ações públicas em decorrência de um modo peculiar de concebê-los como sujeitos de direitos”.

Ademais, na sociedade contemporânea, a cada dia que passa essa concepção que aborda a juventude pela idade é colocada em segundo plano. Temos encontrado mais trabalhos dando ênfase à juventude como uma construção social, onde são evidenciadas a heterogeneidade dessa categoria e os divergentes modos de ser jovem na sociedade contemporânea, até tendo em conta que periodizar as idades de vida é um exemplo paradigmático de como este exercício é, em si mesmo, um processo de construção social, sujeito a alterações ao longo do tempo e objeto de diferentes codificações num mesmo período histórico, o que coloca em evidência a forma como um atributo aparentemente neutro, como a idade, e, neste caso, considerando que as divisões entre as idades são arbitrárias, o que significa que são socialmente manipuláveis (Bourdieu, 1983; Gauthier, 2001;Linch, 1986).

Tomando como base as ideias de Bourdieu (1983), em seu artigo “A juventude é apenas uma palavra”, a juventude configura-se como uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns e relacionar esses interesses a uma idade definida biologicamente já constitui manipulação evidente para falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns. Por esse motivo, o autor, na obra supracitada, fala em duas juventudes:

“Dito de outra maneira, é por um formidável abuso de linguagem que se pode subsumir no mesmo conceito universos sociais que praticamente não possuem nada de comum. Num caso, temos um universo da adolescência, no sentido verdadeiro, isto é, da irresponsabilidade provisória: estes jovens estão numa espécie de *man's land* social, são adultos para algumas coisas, são crianças para outras, jogam nos dois campos. É por isto que muitos adolescentes burgueses sonham em prolongar a adolescência: é o complexo de *Frédéric de Éducation Sentimentale* que eterniza a adolescência. Assim, as ‘duas juventudes’ não representam outra coisa que dois pólos, dois extremos de um espaço de possibilidades oferecidas aos ‘jovens’” (*Ibid.*: 113-114).

Falar em Juventudes no plural é defender que existe uma especificidade nas diversas formas de ser Jovem. Com efeito, os modos de existência juvenil são caracterizados por percursos bastante diferentes uns dos outros (cf. Pais, 2003). Por isso, sem antes saber como esses jovens encaram essa condição, os mesmos são enquadrados numa dimensão sociológica que implica determinadas formas de concebê-los. Um bom exemplo é a visibilidade da juventude como um período de vida marcado por problemas de diferentes ordens. Pais (*Ibid.*: 33) considera que na verdade a juventude aparece socialmente dividida “em função dos seus

interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações”. Generalizações arbitrárias são impostas sem considerar os diversos modos de agir, suas percepções, seus desejos e expectativas. Bomfim (2006: 47) sintetiza:

“Pensando também do lado dos jovens, moças e rapazes têm perguntas sobre **si mesmos** (o que eu quero e posso fazer? Por que eu não posso fazer o que eu gosto?) Com quem posso fazer algo junto? O que queremos para nós mesmos e para onde vamos?); **sobre os adultos** (o que eles querem de nós? Por que nossos pais e muitos outros adultos, nossos professores, por exemplo, não nos compreendem? Por que interferem tanto nas nossas vidas?) e **sobre o mundo** (que mundo é esse? quais são as possibilidades que a sociedade atual está dando para nós jovens, a fim de melhorar a vida em nossas famílias, as nossas vidas? Por que minha mãe e meu pai discutem tanto e até brigam? Quais as oportunidades de trabalho, de emprego, de lazer a sociedade hoje vem criando para nós? Por que os adultos quando falam sobre nós, só pensam em termos de futuro (‘vocês jovens são a esperança do amanhã!’) e não do hoje? Nós queremos viver o agora, o presente, o hoje! Uma verdade pode ser dita: elas e eles (jovens) estão buscando algo que lhes satisfaça. Com quem? Sozinhos?”.

Dessa forma, concordamos com Gonçalves (2009: 42) quando a autora defende que a “terminologia” juventude “serve como guarda-chuva para abrigar uma heterogeneidade de sujeitos sociais que, ao tempo em que se aproximam em razão da faixa etária, se diferenciam conforme as condições de vida, de trabalho, de lugar onde reside, dentre outros aspetos que o tornam diferentes”. Sendo assim, necessitamos ver os jovens em seus diversos modos de viver, entender o significado que dão às suas ações cotidianas, assim como captar suas concepções de mundo e contexto social em que estão inseridos.

Os jovens estão sendo notados, não só como pertencentes a uma faixa etária, mais que isso, como sujeitos que constroem de modo diferenciado sua própria história, com seu próprio modo de pensar, agir, vestir, deixar transparecer suas angústias, perspectivas, medos, desejos, anseios. Falamos então, não mais em juventude, mas juventudes (no plural), pois os jovens constituem um segmento heterogêneo, portanto precisando ser vistos e tratados em sua heterogeneidade, como sujeitos sociais que constroem um determinado modo de ser jovem e que devem ser considerados de modo específico, compreendendo a diversidade “em termos econômicos, geográficos, culturais, étnicos, de orientação religiosa e filosófica” (Abramo, 1998: 5).

Segundo Dayrell (2003: 41), “a juventude não se reduz a um momento de transição, a um tempo de prazer e de expressão de comportamentos exóticos e nem tampouco se restringe a uma fase de crise dominada por conflitos com a autoestima e/ou personalidade”. Dessa discussão, o autor entende a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que vão marcar, em geral, de forma diferente a vida de

cada um. Assim, “a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona” (*Ibid.*: 42). Desta ênfase, implica entender como o jovem está inserido no meio social, como constrói determinados modos de ser jovem, de que forma exprime suas especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem, mesmo nas chamadas camadas populares.

Toda essa discussão que o autor faz remete-o a uma conclusão:

“Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta”. (*Id., Ibid.*)

Assim, concluímos, tomando como suporte as ideias de Pais (2003: 13) considerando que a sociologia da juventude, ela própria, tem vacilado entre duas tendências:

“a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase de vida – aspectos que fariam parte de uma cultura juvenil, específica, portanto, de uma geração definida em termos etários; b) Noutra tendência, contudo, a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertencas de classe, diferentes situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Isto é, nesta tendência, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em diferentes situações sociais”.

Como referem Castro e Abramovay (2003: 17), “Definir juventude implica muito mais do que cortes cronológicos, vivências e oportunidades em uma série de relações sociais, como trabalho, educação, comunicações, participação, consumo, gênero, raça, etc”. Segundo Pais (2003) vivemos os “*paradoxos da juventude*”. Esses paradoxos, segundo o autor, vão desde representações mais vulgares da juventude até chegar à juventude como construção sociológica, ou seja, passar do campo semântico da juventude que a toma como *unidade* para o campo semântico que a toma como *diversidade*. Contudo, Teixeira Lopes (1997) defende uma proposta alternativa de interpretação da condição juvenil. Considerando escassos os estudos acessíveis sobre a realidade da condição juvenil contemporânea em Portugal, este autor elabora uma proposta de análise própria. Proposta esta que não subscreve as ideias das correntes (geracional

e classista) de Pais (2003). Assim, Teixeira Lopes (1997) propõe, em primeiro lugar, que a juventude seja considerada “independentemente de qualquer natureza biológica, determinismo etário, ciclo de vida ou «estado de alma coletivo, meio espiritual original», possuidor de uma mentalidade distinta e distintiva face às demais gerações” (*Ibid.*: 49). Nesse sentido, em segundo lugar este autor pontua que deve-se desenvolver uma resistência quanto à metateoria, isto é, “ao considerar de determinados atributos juvenis independentemente do espaço-tempo a que esses atributos e essa juventude deveriam ser referenciados” (*Id., Ibid.*). Em terceiro lugar, este autor refere que a condição juvenil deve ser interpretada:

“de acordo com o enquadramento sócio-institucional das suas práticas (argumento intimamente ligado ao anterior). Por outras palavras, consoante os cenários de interação, e dentro destes, consoante as suas regiões, os agentes juvenis actuarão de forma distinta e construirão de maneira plural a sua identidade, porque distintas e plurais serão as suas disposições e os seus operadores simbólicos” (*Ibid.*: 50).

Posto isto, este autor assume a defesa de sua proposta, mas ressalva que seu intuito não é negar a existência da juventude como objeto de natureza sociológica. Logo, defende que trata-se de “a construir como tal, assumindo plenamente as consequências de a juventude ser, antes de mais nada, uma condição social”. (*Id., Ibid.*). Para tal, somente entendida de entre os 3 parâmetros, é que se pode, na visão deste autor, falar de uma “*tipicidade juvenil*”.

### **1.1.2.- A concepção defendida por Pais: corrente geracional e corrente classista**

Pais é um dos mais renomados investigadores da sociologia da Juventude. Adotamos nesta investigação a concepção defendida por Pais (2003: 42), que considera a juventude como uma “aparente unidade somente quando nos referimos a uma fase da vida e como diversidade, quando nos referimos às diversas culturas Juvenis”. Ressaltamos, *a priori*, que este autor não se prende nem à teoria Geracional, nem a Classista. O percurso seguido pelo autor foi de colocar ambas as teorias à prova, “admitindo também que os factores ou constelações de factores que cada uma delas privilegia podem, na realidade, manter um certo tipo de interligação” (*Ibid.*: 327).

Ao abordar esses dois eixos semânticos, o autor (1990: 151) explica que a juventude ora se apresenta como um conjunto social aparentemente homogêneo, ora como um conjunto heterogêneo: “homogêneo quando comparada com outras gerações; heterogêneo logo que a

geração dos jovens é examinada como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros”.

O autor discute a ideia de que a juventude concebida enquanto categoria social, com toda a sua heterogeneidade, comporta diversas teorias. Teorias estas que Pais (1990) defendeu serem agrupadas em duas principais correntes: a **geracional** e a **classista**. Partimos do pressuposto que se faz necessário uma análise das ideias deste autor supracitado no âmbito dessas duas correntes. Dessa forma, apontamos que a primeira corrente tem como questão central a continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais. Como afirma o autor (*Ibid.*: 152):

“a corrente geracional toma como ponto de partida a noção de juventude quando referida a uma fase de vida, e enfatiza, por conseguinte, o aspecto unitário da juventude. Para esta corrente, em qualquer sociedade há várias culturas (dominantes e dominadas), que se desenvolvem no quadro de um sistema dominante de valores”.

Destaca-se que o quadro teórico dominante na corrente geracional baseia-se nas teorias da socialização contínua e na teoria das gerações. Assim, organizamos as ideias de ambas: enquanto que na primeira as descontinuidades intergeracionais são vistas, na maior parte dos casos, como “disfunções nos processos de socialização que respeitam à juventude tomada no sentido de fase de vida”, na segunda é entendido que “se não existissem descontinuidades intergeracionais não existiria uma teoria das gerações” (*Ibid.*: 38). No entanto, “quer sejam as teorias da socialização contínua, quer sejam as teorias das gerações- as descontinuidades intergeracionais estariam na base da formação da juventude como uma geração social”.<sup>4</sup> (*Id.*, *Ibid.*).

Associada à problemática da juventude, aquela corrente justifica-se em função dos sinais de continuidade e descontinuidade intergeracionais, o que revela a polarização de uma problemática envolta em duas posições:

“Uma, tendente a sublinhar os aspectos de continuidade e reprodução da cultura adulta na cultura juvenil; a outra, mais propensa a destacar aqueles aspectos que implicariam descontinuidades entre as várias gerações. Uma outra versão desta problemática vincularia, por um lado, aqueles que generalizam o fenómeno juvenil, apresentando-o implicitamente como uniforme e homogéneo; e, por outro lado, os que admitem a existência, entre os jovens, de diferenças suficientes para negar tal homogeneidade. Neste último caso, haveria lugar para diferentes subculturas juvenis, embora sempre entendidas como filiações da cultura juvenil, entendida esta por oposição à cultura de outras gerações” (*Ibid.*: 40).

---

<sup>4</sup> Pais toma como o conceito mais próximo o de Sedas Nunes (1967) que considerou que “cada geração social só fica determinada mediante uma auto-referência a outras gerações” (*Ibid.*: 87).

Pode-se considerar que as ideias dessa corrente, no que se refere aos sinais de continuidade e descontinuidade, de acordo com o autor, podem se manifestar de duas formas:

“Na medida em que são alvo de processos de socialização através de instituições sociais específicas, como a família e a escola, as gerações mais jovens interiorizariam e reproduziriam na sua vivência quotidiana toda uma série de crenças, normas, valores e símbolos próprios das gerações adultas, isto é, todo um conjunto de sinais de continuidade intergeracional” (*Ibid.*: 42).

A outra forma é entendida na medida em que essa “interiorização de sinais não é feita de uma forma nem indiscriminada nem passiva, gerar-se-iam fracionamentos culturais entre as várias gerações” (*Ibid.*: 42-43).

As duas formas são passíveis de reflexão, na medida em que os jovens têm seus códigos e ritos de pertencimento, detentores de uma cultura própria, cultura essa que poder ser perpetuada a partir de uma geração, como pode também ser desenvolvida enquanto produto da modernidade e das socializações inerentes ao percurso de vida de cada jovem.

Desta forma, pertencentes a um universo heterogêneo que vai se modificando a partir da socialização, não se pode deixar de ressaltar as várias críticas endereçadas a essa corrente tais como: considerar a juventude como homogênea e também como uma categoria etária, “fazendo-se uma correspondência desajustada entre um faixa de idades e um universo de interesses culturais comuns” (*Ibid.*: 43).

A questão das relações intergeracionais para a corrente classista é pensada em moldes diferentes. “A reprodução social é fundamentalmente vista em termos de reprodução das classes sociais. Para a corrente «classista», as culturas juvenis são sempre culturas de classe, isto é, são sempre entendidas como produto de relações antagônicas de classe” (*Ibid.*: 48). Ainda segundo o autor, à luz das teorias classistas, percebe-se, por exemplo, “que os valores prevalentes em meio operário conduzem os jovens à desvalorização do ensino como veículo de mobilidade social” (*Id.*, *Ibid.*).

Com efeito, se para aquela corrente a reprodução social é vista em termos de reprodução de classes sociais, os seus autores acabam, por esse motivo, a serem críticos em relação a qualquer conceito de juventude, já que, mesmo entendida como categoria, acabaria por ser dominada por relações de classe. Considera-se que a “transição dos jovens para a vida adulta encontrar-se-ia sempre pautada por desigualdades sociais” (*Ibid.*: 44).

Nota-se assim, que para além das ideias das duas correntes, uma questão é inerente a ambas: a emergência dos “paradoxos da juventude”, questão que Pais (*Ibid.*: 56) coloca e que se pauta em saber:

1. “Se os jovens compartilham os mesmos significados”
2. “Se, no caso de compartilhar os mesmos significados, o fazem de forma semelhante”
3. “A razão por que compartilham ou não, de forma semelhante ou distinta, determinados significados”.

Só podemos responder a essas questões considerando as culturas juvenis, os cursos de vida e os contextos sociais do segmento juvenil. Para aquele sociólogo, é essa a forma de olhar a sociedade através do quotidiano dos jovens, uma condição necessária para uma correta abordagem dos paradoxos da juventude, embora não suficiente. Pais (1990: 164) refere:

“Importa também ver de que forma a «sociedade» se traduz na vida dos indivíduos. Ou seja, dos contextos vivenciais ou quotidianos dos indivíduos fazem também parte crenças e representações sociais que os jovens encontram sem que directamente tenham tomado parte na sua elaboração. Constituem essas crenças e representações sociais o fundamento de interpretações «colectivas» que repousam em pertenças de geração e de classe social, como tem sido defendido, respectivamente, pelas correntes «geracional» e «classista”.

Ressalta-se que é a partir das ideias dessas duas correntes que tem evoluído a sociologia da juventude, indubitavelmente a análise dos processos de socialização dessa categoria, que por muito tempo não foram levados em consideração e nem estudados por essa ótica. Em contrapartida, não se pode cair na armadilha de olhar a Juventude apenas sobre os processos sociais que lhes afetam. De acordo com Pais (2003: 36):

“Situvar a análise da Juventude na perspectiva de uma reflexão sobre as similitudes, diferenciações e relações entre as gerações, colocando em relação os movimentos estruturais e a análise das situações concretas vividas pelos jovens, confrontando sempre que possível os atributos mais particulares dos estatutos dos jovens e adultos – estatutos múltiplos, não »determinados» mas também modelados e transformados pelos ritmos das evoluções económicas, sociais e culturais”.

Ou seja, a análise deve ser realizada a partir dos modos de vida dos jovens, do seu quotidiano. Esses processos têm também de ser compreendidos, por exemplo, “à luz das lógicas de participação ao nível dos diferentes sistemas de interacção locais, através dos quais também se modulam e afirmam as trajectórias sociais” (*Ibid.*: 50).

## 1.2. PERCURSOS SOCIO-HISTÓRICOS: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE JUVENTUDE

### 1.2.1. Como surgiu a categoria social Juventude?

Ao longo da história, a juventude construiu formas próprias de existência, de estar no mundo, de comunicar entre si e com os outros. O termo Juventude não é, no entanto, recente. Um dos trabalhos mais importantes foi o de Hall (1904, *apud* Sprinthall & Collins, 2003: 15) que foi o primeiro a se mobilizar, no âmbito da Psicologia, ao estudo da Adolescência, com uma publicação de 1904 intitulada: *Adolescence: its psychology and its relations to anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. De acordo com Hall (1904, *apud* Sprinthall & Collins, 2003: 15):

“nenhuma idade é tão sensível aos melhores e mais sábios esforços dos adultos. Não há um único solo em que as sementes, tanto as boas como as más, atinjam raízes tão profundas, cresçam de forma tão viçosa ou produzam frutos com tanta rapidez e regularidade”.

A partir daí, novos estudos principalmente de caráter sociológico, psicológico e antropológico surgiram para explicar e compreender o fenômeno Juventude. Cabe, no entanto, diferenciar os termos Adolescência e Juventude. Vermelho e Jorge (1996: 320) consideram que o termo adolescência refere-se ao processo primariamente biológico que transcende a área psicossocial constituindo-se num período de vida onde se acelera o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade, enquanto que a juventude é entendida como uma categoria sociológica e se refere ao processo de preparação para que os indivíduos assumam o papel social do adulto, tanto do ponto de vista familiar, quanto profissional, com plenos direitos e responsabilidades.

Pappámikail (2011) sublinha a importância, para o debate, de duas categorias: Adolescência e Juventude. A autora afirma que o uso alternado desses dois termos se intersectam não sendo por isso iguais em seus sentidos e atributos. Assim, nos seus estudos, a autora (2011: 85) considera que a referência à Adolescência visa “remeter para os processos de individuação que são simultâneos ao crescimento e amadurecimento do corpo, ao passo que juventude é uma categoria cultural mais ampla que excede de forma mais evidente quaisquer limites biológicos ou etários”. Nesse sentido, o adolescente tende a ter a pretensão de ser e se sentir jovem, já aqueles que se identificam como jovens não são necessariamente adolescentes.

De salientar que a categoria juventude foi se tornando uma área de conhecimento com maior adesão em termos do desenvolvimento de estudos, sendo que Savage (2009), denomina o século XX como o século da juventude. O interesse de estudo dessa categoria deve-se a muitos fatores, sendo que estes vão ser substanciados à medida da evolução do conceito, obrigando a uma análise das diversas perspectivas que esta assumiu desde a sua aparição.

Ariès (1981) encontra em estudos realizados sobre as sociedades medievais evidências para a explicação das gêneses das noções de infância e Juventude, norteadas principalmente pela abordagem de que a juventude foi concebida como uma fase distinta e separada do mundo infantil e adulto. Só a partir do final do século XVII é que surgiram algumas mudanças, a especificidade da adolescência foi reconhecida e emergiu com a escolarização, tal como registra o autor (1981: 11),

“A escola substituiu a aprendizagem como meio da educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida directamente, através do contacto com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização”.

Posteriormente, como forma de adaptação ao nível do ensino para o aluno, houve uma nova necessidade de divisão, surgindo a definição da categoria de não- adultos. Assim, graças “a difusão, entre a burguesia, de um ensino superior - universidade ou grandes escolas - provocou uma separação entre a segunda infância e a adolescência” (*Ibid.*: 176). Nota-se, dessa forma, que a escolarização assumiu um importante papel: estabelecer a separação das idades entre a criança e o adulto, mostrando, desse modo, ser central na definição do conceito de juventude. Então percebe-se que foi a partir daí que as ciências humanas se preocuparam com as crises da juventude. Essa situação, segundo Ariès “podia ser a consequência do isolamento prolongado dos jovens na família e na escola. Elas mostraram também que o sentimento da família e a escolarização intensa da juventude eram um mesmo fenômeno” (*Ibid.*: 12).

Considerou-se, então, oportuno distinguir as “idades da vida”: infância e puerilidade, Juventude e Adolescência, velhice e senilidade que teve a representação de sua popularidade por meio da iconografia profana. Essa iconografia fixou seus traços com a periodização das idades que não correspondiam tão só a etapa biológica, mas a funções sociais (cf. Ariès, 1981). Conforme Ariès (*Ibid.*: 39-40),

“Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca (...) Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira”.

No entanto, no que concerne à Juventude, será apenas a partir dos anos 1900 que a mesma, embora ainda considerada Adolescência, surgirá como um tema literário, assumindo o interesse e preocupação de moralistas e políticos. Nas palavras de Ariès (*Ibid.*: 46-47) “A juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada”. De acordo com o autor (*Ibid.*: 47), “passamos uma época sem adolescência a uma época em que a adolescência é a idade favorita”.

Portanto, a partir daí, o foco se alterna nos estudos dessas duas categorias (Juventude e Adolescência). No que diz respeito à esfera profissional, o que interessava aos padrões era a imaginação, o dinamismo e a vitalidade da juventude. Segundo Ariès (1986: 6), nas décadas de 40 e 50 do Século XX, “A juventude aparecia aureolada de felicidade e sedução. A frescura da juventude valia mais do que as virtudes da experiência. Quanto mais experiência se tinha, mais se estava fora de moda, esclerosado de forma irrecuperável” (*Ibid.*: 6-7). Ainda segundo o autor (*Ibid.*: 7-8), esta visão da juventude é significativamente alterada a partir de Maio de 68, assistindo-se à “substituição da antiga confiança nos jovens por uma atitude de desconfiança por parte dos adultos”.

Assim, a emergência da juventude em todas as instâncias, vai direcionar a um estudo sociológico desta categoria possibilitando uma ampliação do seu conceito sociológico até resultar em diferentes imagens e perspectivas na sociedade. De salientar, *a priori*, a visibilidade da juventude como fonte de conflitos, problemas e outras denominações de sentido negativo, nomeadamente nos trabalhos sociológicos dos anos 20 na Escola de Chicago. Nota-se que essa visão permeou grande parte do século XX, conforme Abramo (1994: 25), quando a autora refere que “as questões de delinquência, por um lado, e de rebeldia e revolta, por outro, permaneceram como chaves na construção da problematização da juventude ao longo de todo esse século”.

Segundo Novaes (s/d), a juventude é como um espelho retrovisor da sociedade. Entender a construção dessa categoria, implica um conhecimento da sociedade em cada época. Ou seja, em cada tempo e lugar, fatores históricos, sociais, estruturais determinam as

características, vulnerabilidades e potencialidades da juventude. Isso pode explicar o facto de a juventude estar constantemente em análise, transformada em objeto de estudo. Assim, as “relações entre juventude e sociedade se fazem como em uma espécie de jogo de espelhos: ora apenas retrovisor, ora retrovisor e agigantador” (*Ibid.*: 3).

A possibilidade de definir uma linha contínua vai se tornando incerta ao passo que vão emergindo novas formas de entender a Juventude, sobretudo levando-se em consideração uma interação dialética estabelecida entre juventude e sociedade, integrado ao conjunto das relações sociais, tal como afirma Pais (1993: 60) que acredita que possamos falar em um conceito de *juvenilização* ao se referir à influência exercida pelos jovens sobre as gerações mais velhas, nomeadamente a geração dos pais.

Groppo (2010) parte do pressuposto que há uma relação sociedade *versus* grupos juvenis que configurou a condição juvenil. De acordo com o autor (*Ibid.*: 19),

(...) “a condição juvenil é dialética porque está assentada sobre uma relação de contradição entre sociedade e juventudes. Esta contradição se expressa historicamente em ações de institucionalização da juventude seguidas ou precedidas de ações ou resistências dos indivíduos e grupos que são considerados ou se assumem como jovens. «Dialética» da condição juvenil demonstra trajetórias de indivíduos e grupos juvenis oscilando no duplo movimento que envolve integração *versus* inadaptação, socialização *versus* criação de formas de ser e viver diferentes papéis sociais *versus* identidades juvenis, institucionalização *versus* informalização, homogeneização *versus* heterogeneidade e heterogeneização, cultura *versus* sub-culturas”.

Destaca-se a emergência de um novo olhar sobre a juventude a partir dos movimentos juvenis. Essa visibilidade apresenta-se à medida que a juventude deixa de ser uma condição tão-somente biológica e se torna uma definição simbólica. Melucci (1997: 13) nos diz que:

“As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade. Revela-se pelo modelo da condição juvenil um apelo mais geral: o direito de fazer retroceder o relógio da vida, tornando provisórias decisões profissionais e existenciais, para dispor de um tempo que não se pode medir somente em termos de objetivos instrumentais”.

Assim, conforme o mesmo autor, surge um tempo para que as juventudes possam centrar-se como atores sociais em formas de ações como a participação em manifestações e movimentos sociais, seja para sinalizar um problema relacionado não somente com as suas próprias condições de vida mas também com os meios de produção e distribuição de recursos de significado. “Os jovens se mobilizam para retomar o controlo sobre suas próprias ações,

exigindo o direito de definirem a si mesmos contra aos critérios de identificação impostos de fora, contra sistemas de regulação que penetram na área da “natureza interna” (*Ibid.*: 12).

De facto, os jovens têm tido, segundo Pais (2003) e, designadamente ao longo das últimas décadas, “um papel importante no que respeita à mudança social, por se revelarem um elo importante na cadeia da reprodução cultural e social” (*Ibid.*: 35). No entanto, essa mobilização acabou por ajudar a configurar uma ideia de juventude no negativismo, ressalta Abramo (1994: 13):

“Plasmou-se a ideia de que juventude é uma idade difícil; uma etapa conturbada pelas profundas transformações envolvidas no processo de transição, que muitas vezes dizem respeito a rupturas profundas e abruptas e que produzem uma relação conflituosa do jovem com seu ambiente. Todas as mudanças trazidas pela puberdade e pela necessidade de desenvolver uma personalidade própria, a ambiguidade do *status* social, a necessidade de efetuar uma série de escolhas, provocaria uma série de crises: de auto-estima, conflitos familiares e outras autoridades e, por fim, choques com a própria ordem social na qual devem efetuar a sua entrada (revolta contra as leis sociais e contra as autoridades que definem essa ordem”.

Oscilando entre todas essas imagens da juventude percebida na análise dos percursos históricos, compreendemos que a dinâmica existente entre juventude e sociedade ao longo do tempo não se dá de modo linear; trata-se de representações feitas pela sociedade de cada época. Não obstante, necessita-se contextualizar os jovens nos dias de hoje e, como afirmam alguns autores, o grande dilema que os mesmos enfrentam é a falta de Políticas públicas voltadas para essa classe. A falta e a inadequação das mesmas têm despertado nos jovens o desejo de luta para o reconhecimento e visibilidade que eles merecem.

Afirma assim Pais (2003: 32):

“na sociedade contemporânea, os jovens revelam e reclamam uma capacidade de intervenção, decisão e influência em inúmeros domínios nos quais ditam modos de comportamento. Grupo historicamente avaliado pelo que dos seus elementos se esperava quanto aos papéis a desempenhar no mundo adulto, os jovens conseguiram inverter relativamente essa situação em benefício próprio, difundindo, por sua vez, gostos, ideias e modos de conduta a outros grupos de idade (difusão facilitada pelo passado juvenil dos jovens adultos)”.

Alguns paradoxos que a juventude passa nos dias atuais podem ser melhor compreendidos se considerados nas suas multiplicidades. O Relatório do Conselho Nacional da Juventude Brasileira- Conjuve (2006: 20) sintetiza bem esta questão:

“A juventude é tradicionalmente considerada como uma fase de preparação para uma vida adulta futura, reduzindo-se as ações voltadas aos jovens unicamente à preocupação com sua escolarização. Mas a vivência juvenil na contemporaneidade tem se mostrado mais complexa,

combinando processos formativos com processos de experimentação e construção de trajetórias que incluem a inserção no mundo do trabalho, a definição de identidades, a vivência da sexualidade, da sociabilidade, do lazer, da fruição e criação cultural e da participação social. O que se ressalta nessa perspectiva é a importância de se considerar a perda da linearidade e de um padrão único na transição para a vida adulta, com possibilidades de trajetórias juvenis intermitentes e reversíveis. Assim, a tendência ao prolongamento e à multiplicidade de dimensões da vida juvenil provocaria a consideração de dois eixos de visão sobre os jovens: sua vida presente (a fruição da juventude) e sua projeção para o futuro (os modos pelos quais deixam de ser jovens para se tornarem adultos). Desse modo, não só as possibilidades de formação para o exercício da vida adulta têm que ser consideradas, mas também as possibilidades para a vida juvenil. Disso decorre a importância de considerar essa multiplicidade das dimensões”.

Outro ponto que merece destaque é o facto de nos dias atuais tender-se a considerar os valores juvenis como cultura bem como suas manifestações sociais. Esses elementos têm marcado e sido reconhecidos como um valor respeitável: a cultura juvenil. Nesse sentido, conforme vimos anteriormente, segundo Pais (2003), no âmbito das ideias da corrente geracional, a existência de uma cultura juvenil que se oporia à cultura das gerações digamos, adultas (teoria das gerações). Dentro daquela corrente, na teoria da socialização contínua, fala-se que as gerações encontrar-se-iam “imbrincadas como as telhas de um telhado” (*Ibid.*: 39), ou seja, os jovens seguem padrões de socialização segundo normas e valores predominantemente de gerações mais velhas. Mas na teoria das gerações, defende-se que existem diferenças geracionais na sequência das quais se formam choques, conflitos, crises e ruturas entre as gerações. Surgiram assim, novas formas de ser, agir e pensar, conseqüentemente, novas culturas. Nesse sentido, Pais (2003: 40) acrescenta:

(...) “As relações intergeracionais acabariam por reflectir as perspectivas que as diferentes gerações teriam ou não em comum. (...) Uma outra versão desta problemática vincularia, por um lado, aqueles que generalizam o fenómeno juvenil, apresentando-o implicitamente como uniforme e homogéneo; e, por outro lado, os que admitem a existência, entre os jovens, de diferenças suficientes para negar tal homogeneidade. Neste último caso, haveria lugar para diferentes *subculturas juvenis*, embora sempre entendidas como filiações da cultura juvenil, entendida esta por oposição à cultura de outras gerações o prefixo »sub« dessas »subculturas«, é aliás, indicativo dessa filiação ou incorporação”.

O cerne da questão é vislumbrarmos o significado e compreensão da Cultura Juvenil. Automaticamente falamos em diversidade; diversidade de modos de vida; diversidade de jovens. Entender toda a simbologia cultural dos jovens é entender suas formas de ver o mundo, de estar no mundo e que sentidos dão às suas ações e às suas atividades quotidianas. Concordando com Pais (2003: 60), “o importante é, justamente apanhar as diversidades dos modos de vida dos jovens, embora sem menosprezar a sua representatividade”.

Sem perder de vista essa noção, as culturas juvenis têm vindo a ser debatidas com o propósito de revelar experiências positivas, principalmente pelo viés da educação. Spósito (2003: 20) nos diz que “a autonomização de uma sub-cultura adolescente engendra para os alunos da massificação do ensino, uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar, ele mesmo em crise”. Nesse sentido, é através do espaço-escola que se dá inicialmente o surgimento dos universos simbólicos dos jovens, embora estes se desenvolvem também fora da escola, em outras instâncias socializadoras tais como: família, trabalho, lazer, etc.

Pais (2006: 7) analisa as culturas juvenis contrapondo a dualidade proposta por Deleuze entre *espaços lisos* e *espaços estriados*. Contemplando o universo das Identidades Juvenis, a ideia que o autor coloca em discussão é:

(...) “nos tradicionais *estatutos de passagem* da adolescência para a vida adulta os jovens adaptavam-se a *formas prescritivas* que tornavam rígidas as modalidades de passagem de uma a outra fase da vida. Diríamos, então que essas transições ocorriam predominantemente em *espaços estriados*. No entanto, entre muitos jovens, as transições encontram-se atualmente sujeitas às culturas *performativas* que emergem das ilhas de dissidência em que se têm constituído os cotidianos juvenis. Ou seja, as culturas juvenis são vincadamente *performativas*, porque, na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe”.

Nesse sentido, o olhar para a cultura juvenil não se dá de uma única forma como alerta e exemplifica Pais (2006). Mas certamente as culturas juvenis são constitutivas no seio de algumas instâncias que já nomeamos anteriormente. Como refere o autor (2003: 90), “No caso dos jovens, as instituições tradicionais de socialização como a família, e até a própria escola, teriam perdido o seu poder de influência em favor de contextos mais informais ou subterrâneos de socialização como aqueles que envolvem os grupos de amigos”.

De facto, corroborando com Pais (2003: 94), “para a generalidade dos jovens, os amigos de grupo constituem o espelho da sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação a outros” Essas “redes de grupos”, “Movimentos Alternativos”, “Agregações Juvenis” serão analisadas com uma maior amplitude nos tópicos que se seguem neste Capítulo. Não obstante, analisar a cultura juvenil é resgatar um conjunto de símbolos e significações que os jovens constroem. O sentido disso está em compreender seus códigos de pertencimento e viabilizar como essas vivências e práticas culturais podem ser pertinentes e enriquecedoras, conforme constatam alguns estudos (Mead, 1951; Becker, 1989; Calligaris, 2000; Pais, 2003; Dayrell, 2007, entre outros).

### 1.2.2. A juventude sob a ótica negativa: violenta, rebelde e sem “cultura”

Ao pensarmos sobre a História e trajetória da Juventude, visualizamos a concepção da “juventude como figura de desordem” (Zucchetti, 2003) e que importa também aqui considerar. A mesma autora (2008: 4) nos diz que:

“A idéia de jovens como classe perigosa, produtores de desordem e violência é reforçada, também, pela sua ausência no mundo do trabalho, pela fragilidade dos vínculos familiares e pela sua presença nas instituições de assistência social, fatos esses ou ausentes das notícias ou reforçados pelo veículo de informação”.

Os jovens constituem um dos segmentos da sociedade mais visados em relação à educação e ao trabalho. Contraditoriamente, também têm sido alvo de uma avalanche de denúncias e incriminações relacionando-os a atos de violência e a desordem. Porém, essa relação juventudes e violências, não é recente. Abramo (1997: 30-31) acrescenta que na década de 50 do século XX a juventude foi apresentada como rebelde, nas décadas de 60 e 70 foi apresentada como uma geração de “jovens ameaçando a ordem social, nos planos político, cultural e moral, por uma atitude de crítica à ordem estabelecida e pelo desencadear de atos concretos em busca de transformação como perturbadora da ordem social” e nos anos 80 e 90, apática, desencantada e sem perspectivas. Esta mesma autora (1997: 29), ao evidenciar a tematização da juventude pela ótica do “problema social”, considera que:

“a juventude só se torna objeto de atenção enquanto representa uma ameaça de ruptura com a continuidade social: ameaça para si própria ou para a sociedade. Seja porque o indivíduo jovem se desvia do seu caminho em direção à integração social — por problemas localizados no próprio indivíduo ou nas instituições encarregadas de sua socialização ou ainda por anomalia do próprio sistema social —, seja porque um grupo ou movimento juvenil propõem ou produz transformações na ordem social ou ainda porque uma geração ameace romper com a transmissão da herança cultural”.

Assim, na mesma linha de pensamento, segundo Waiselfisz (1998: 8) dá-se ênfase ao intenso envolvimento em forma de ocorrências, comprometendo os jovens com aspectos de violência, do tipo de denúncias em ações delituosas. Nesse sentido, este autor afirma que “impôs a juventude como problema e como zona de conflito, evocando a necessidade de ampliar a discussão sobre seus direitos, englobando as diversas instituições, públicas e privadas que trabalham com o tema juventude”.

Nesse sentido, a sociologia da juventude despertou para o estudo da delinquência juvenil que assumiu, até meados do século XX, a sua maior expressão na rebeldia dos jovens. Groppo (2009: 40) sinaliza que não era necessário seguir uma corrente, ou seja, até o senso

comum concebia essa rebeldia como algo “reprovável, incompreensível, assustadora, irracional, bárbara e inclusive selvagem, que fazia (e faz) dos jovens ‘em conflito com a lei’ das camadas populares a serem tão temidos pela ‘boa sociedade’, que, em momentos de insegurança social, não teima em aplaudir e até requerer a punição exemplar destes jovens”.

A visão do jovem como um problema vai se prolongando na sociedade, principalmente com o desemprego e a precariedade decorrente da difusão das formas atípicas de emprego. Eles começam a ser considerados as primeiras vítimas da globalização e da internacionalização das economias e, a partir dos anos 80, os comportamentos “marginais” dos jovens voltam a estar no centro das atenções (Dubet, 1987; MacDonald. 1997; Pacom, 2001, *apud* Alves, 2008:25) recolocando, na esfera pública, a velha tese da “juventude perigosa”.

Norteados pelos preceitos da tese de rebeldia advinda da tese da moratória social, Groppo (2010: 13-14) sinaliza que essa concepção deu margem, a partir dos anos 70, a diversas interpretações, sobretudo aos modelos de explicação das revoltas de juventude. Tais modelos são descritos pelo autor:

- “i) As concepções «pós-modernistas»: por exemplo, na interpretação de David Harvey (1992), apesar deste não crer que realmente o mundo ocidental passou a ser composto de sociedades «pós-modernas», certamente modificou-se o sentido da «modernização», principalmente a forma capitalista de acumulação, que deixou de ser fordista e se tornou «flexível». Neste sentido, concepções e vivências sociais do tempo e espaço passam a ser transformadas. Passamos, com a fase flexível, a uma nova compressão do espaço-tempo, radicalizando a experiência já vivida e expressa pelos modernistas. A vivência do imediato, a vigência do instantâneo —tendências marcantes no modo de sentir o tempo e o espaço pelas juventudes modernas—, segundo estas concepções, passam a ser as formas hegemônicas de sensibilidade social para todas as idades.
- ii) O «embaralhamento» da infância e maturidade: a influência das mídias eletrônicas, segundo Meyrowitz (1985) e Postman (1999), teria provocado —notadamente na segunda metade do século XX— o embaralhamento dos atributos e status modernamente relacionados à infância e à maturidade.
- iii) A juvenilização da vida: identifica-se esta temática a partir da obra de Baudrillard (1972, 1991; cf. Santos, 1992), na qual o símbolo carregado de possibilidades de ruptura histórica e contestação, é recodificada como «juvenilidade», isto é, torna-se um «signo», esvaziado de sentidos autênticos produzidos pela vivência social concreta. A juvenilidade passa mesmo a determinar aos indivíduos a maneira mais legítima de vivenciar o que seria a juventude, a partir do consumo de dados produtos e atitudes indicados pela «sociedade de consumo».
- iv) A reprivatização do curso da vida: segundo diversos autores da psicologia social e antropologia, houve nas últimas décadas uma «reprivatização do curso da vida», concomitantemente à «desinstitucionalização das categorias etárias». (Kohli; Meyer, 1986; cf. Debert, 1994, 1999). Os indivíduos teriam cada vez mais o direito (ou a obrigação) de comporem segundo suas próprias vontades (e condições) o curso de suas vidas. Flexibilizam-se as normas oficiais e as interferências institucionais sobre a passagem pelas idades da vida”.

Importantes autores desta área de estudo, nomeadamente Spósito e Carrano (2003), Groppo (2000) e Abramo (1997) consideram que as categorias Juventude e Violência estão intrinsecamente ligadas. Com efeito, a chamada “violência urbana” – com todas as imprecisões e inúmeros significados que estão contidos nesta expressão – está muito presente no imaginário desta geração. Não há quem não tenha uma história para contar de jovens que foram mortos prematuramente e de forma violenta. Fala-se também de outros tipos de violência que atingem certos segmentos juvenis tornando-os ainda mais vulneráveis: são muitos os exemplos de discriminação étnica, de gênero, de orientação sexual e de jovens portadores de necessidades especiais. (Novaes, s/d). Silva (2010: 38) reforça ainda a ideia de que existe uma “justaposição no que diz respeito à forma como as juventudes têm ocupado a sociedade e a forma como esta se tem com elas relacionado”. Nesse sentido, segundo a autora “Se, por um lado, nos deparamos com uma legislação que procura proteger a juventude, existe, por outro lado, a visão de que a juventude constitui um problema” (*Id., Ibid.*).

Logo, se há um reconhecimento de que as juventudes de algum modo, constituem um problema, de igual forma estas deparam-se, em alguma altura, pertencentes a processos de vulnerabilidade e consideradas em risco. Nesse sentido, Silva (2010) considera a existência de duas correntes em torno das questões da juventude em risco: a primeira “se desenvolve em torno de uma «intenção humanista», e que se preocupa quer com os perigos que a juventude pode estar sujeita, quer com os suportes necessários a ajudar” (*Ibid.*: 38). A segunda corrente, assenta na “«intenção económica»” que usa as preocupações mencionadas para regular as identidades juvenis”. Para além destas duas correntes, há que considerar uma outra: a vivência de ser jovem e da juventude de forma “menos patológica e mais desejáveis, desenvolvendo-se toda uma ‘indústria’ dedicada a cuidar dos percursos juvenis, de modo a que estes se situem no âmbito do que é considerado um percurso de responsabilidade e segurança para um futuro reconhecido socialmente” (*Id., Ibid.*).

Em Portugal, Pais (2003: 25), atenta-nos que “algumas décadas atrás, outros problemas ganhavam a dianteira, como os da «revolta», da «marginalidade» ou da «delinquência»”. Assim, Pais coloca em evidência um exemplo de Portugal em que nos anos 50/60 depararam-se com o problema de ordem económica, social, cultural e política que foi o problema do ensino superior em destaque para as instituições universitárias que nas palavras do autor “pareciam então encaminhar-se para uma situação de crise generalizada” (*Id., Ibid.*). Contudo, concentrou-se, em Portugal, um processo de surgimento de uma juventude ativa e

militante. De acordo com o autor (2003: 26), os movimentos estudantis da década de 60 “em países em vias de desenvolvimento, como Portugal, e surgidos em contextos urbanos, ter-se-ão organizado indirectamente contra as gerações mais velhas e directamente contra um poder e um regime político que não facilitava a participação dos jovens, a nível institucional”. Contudo, percebe-se que com a revolução do 25 de abril de 1974, houve de facto uma maior participação devido à emergência da Juventude no cenário de participação em ações partidárias e organizações juvenis (Grácio, 1990).

É só a partir dos anos 90 do Século XX que a juventude deixa de ser vista como um problema. Observa-se, pelo contexto histórico, a juventude envolta nos movimentos sociais, sindicais e estudantis. Destaca-se, por exemplo no Brasil, a luta pela redemocratização do país com o movimento das *Diretas Já*<sup>5</sup>, e posteriormente o movimento dos *caras pintadas*<sup>6</sup>, este último assumiu uma caracterização de movimento estudantil na qual milhares de jovens saíram às ruas em protesto contra o governo vigente da época.

Neste sentido, pode-se afirmar que a juventude foi alvo de estudos enquanto considerada uma categoria dotada de um certo poder: de mobilização e de participação política, embora atualmente nota-se um desencanto e afastamento dos jovens das ações políticas, como afirma o Livro Branco para a Juventude da Comissão Europeia (2001: 26) “os jovens investem, menos do que no passado nas estruturas tradicionais de acção política” (*Ibid.*: 10) e ainda Pais (2003: 26) que considera “baixos os níveis de associativismo, activismo e participação políticas dos jovens”.

### **1.2.3. A juventude perspetivada como uma transição para a vida adulta**

Uma outra imagem da juventude é aquela baseada na chamada Sociologia funcional, que concebe a juventude como uma fase de transição para a vida adulta. Basicamente, essa conceção vê a juventude, como enfatiza León (2005: 25), como uma “transição na passagem da

---

<sup>5</sup> *Diretas Já* foi um dos movimentos de maior participação popular, da história do Brasil. Teve início em 1983 e e propunha eleições diretas para o cargo de Presidente da República. A cor amarela era o símbolo da campanha. Depois de duas décadas intimidadas pela repressão pelo Governo Militar, o movimento das *Diretas Já* ressuscitou a esperança e a coragem da população. Além de poder eleger um representante, a eleição direta sinalizava mudanças também económicas e sociais. Lideranças estudantis, como a UNE (União Nacional dos Estudantes), sindicatos, como a CUT (Central Única dos Trabalhadores), intelectuais, artistas e religiosos reforçaram o coro pelas Diretas Já. Retirado de <http://www.infoescola.com/historia/diretas-ja/>.

<sup>6</sup> O movimento dos *Caras Pintadas* foi um importante movimento estudantil ocorrido em 1992 no Brasil. Este movimento contou com a participação de milhares de jovens que saíram às ruas de todo o país com os rostos pintados em protesto devido aos acontecimentos dramáticos que vinham abalando o governo do então presidente Fernando Collor de Mello, que acabou sofrendo um *impeachment* e foi derrubado do poder. No entanto, todas estas movimentações de participação estudantil segundo Abramo (1997: 27) “foram largamente desqualificadas por serem “espontaneístas”, “espetaculares”, com mais dimensão de “festa” do que de “efetiva” politização”.

infância à vida adulta, onde se combinam enfoques teóricos que concebem esta passagem como tempo de espera antes de assumir papéis e responsabilidades adultas”.

Feixa (2010: 203-208) em seu artigo: “Tarzan, Peter Pan, Blade Runner: relatos juvenis na era global”, discute sobre três modelos para a reflexão da condição juvenil:

“o primeiro modelo, a síndrome de Tarzan foi inventado por Rousseau no século XVIII e segundo este modelo o adolescente seria o bom selvagem que inevitavelmente é preciso civilizar, um ser que contém todos os potenciais da espécie humana embora ainda por desenvolver porque se mantém puro e incorrupto. O segundo modelo- a síndrome de Peter Pan- foi inventado pelos *teenagers* do pós-guerra, e converteu-se em hegemônico na segunda metade do século XX, graças, em boa parte, ao potencial da sociedade de consumo e do capitalismo maduro. Por fim, o terceiro modelo- que se baseia naquilo que poderíamos denominar de síndrome de Blade Runner, emerge no final do século e parece ser hegemônico na sociedade futura” (...) Os seus teóricos são os inventores do cyberspaço- tanto os oficiais como os *hackers* alternativos- que preconizam a fusão sobre inteligência artificial e experimentação social, e tentam exportar para o mundo juvenil os seus sonhos de expansão mental, tecnologias humanizadas e auto-aprendizagem”.

O autor enfatiza que hoje continuam a existir instituições e momentos da vida em que predomina o modelo pré-industrial da transição para a vida adulta simbolizado por Tarzan, outros em que persiste o modelo industrial de resistência a tornar-se adulto simbolizado por Peter Pan, e alguns em que emerge o modelo pós-industrial de hibridação entre o jovem e o adulto, simbolizado por Blade Runner. Dessa análise, o autor coloca como cerne a questão: “Poderíamos terminar perguntando-nos: pode ser a juventude algo mais que uma etapa da vida?”.

Autores como Franco (2007) defendem que essa perspectiva tende a ser negativa quando se concebe a juventude apenas sob esse enfoque. De acordo com o autor (2007: 5), ao perceber o jovem “somente sob a ótica da transitoriedade de sua situação, dificulta enxergá-los como sujeitos de direitos e como agentes sociais com características próprias e peculiares de uma determinada faixa etária”. Com isso, “abandona-se a possibilidade de recuperar os elementos básicos que constituem suas identidades e, conseqüentemente, os jovens passam a ser concebidos não pelo *sendo*, mas pelo que *seriam*” (*Id., Ibid.*).

Desta forma, também é observável, na literatura, que nas sociedades modernas há uma demarcação, mais ou menos clara, entre a infância e a maturidade, com períodos intermédios que seriam a adolescência e a juventude. No entanto, tal abordagem tem merecido ressalvas. Se é verdade que os jovens não têm o *status* nem de uma criança pois já são capazes de optar sozinhos por parte de seus caminhos, nem de um adulto pois têm autonomia parcial em relação a seus atos, percebê-los apenas sob a ótica da transitoriedade de sua condição

dificulta, por exemplo, enxergá-los como sujeitos de Direitos. Os jovens passam a ser definidos, novamente, pelo negativo, pela ausência, «pelo que não seriam» (Camaramo *et al*: 2004 *apud* Sposito, 2000: 9).

Portanto, conforme Neto (2009: 4),

“Urge combater a idéia hegemônica naturalizada pela sociedade de que a juventude é imatura e inexperiente- e que, portanto, precisa ser preparada para o depois, como também ter o acompanhamento (intervenção) dos ‘experientes’. A nosso ver, compreender o papel das juventudes na condução das transformações sociais como sujeitos e protagonistas das transformações que se quer construir, é um imperativo, uma vez que esta postura possibilita que as potencialidades deste ser social se manifestem na sua plenitude, na disputa pela hegemonia na sociedade”.

Nesse sentido, a abordagem que sugere que a transição é marcada por etapas sucessivamente organizadas que garantem, na visão de Castro e Aquino (2008), a incorporação pelo jovem dos elementos socioculturais que caracterizam os papéis típicos do mundo adulto (trabalhador, pai e mãe, entre outros). Nesse sentido, segundo os autores ao final deste processo, “o jovem-adulto adentraria uma nova fase do ciclo da vida, cuja marca distintiva seria a estabilidade. Sob este enfoque, os ‘problemas’ do comportamento juvenil foram redefinidos, passando a ser compreendidos como desvios ou disfunções do processo de socialização” (*Ibid.*: 7).

A transição para a vida adulta é discutida por Pais (2003). Este autor parte da hipótese de que pela condição de heterogeneidade dos jovens não há uma forma de transição para a vida adulta. O autor defende que haverá várias formas, como várias também são as formas de ser jovem ou de ser adulto. Nesse sentido, Pais (*Ibid.*: 35) questiona: “Como é que os jovens encarariam, nessa transição, a sua condição, quais os seus valores, os seus planos de vida, as suas estratégias em relação ao futuro, os seus modelos de identificação social, enfim, os seus modos de vida?”.

A fase aqui entendida como “transição para a vida adulta” é analisada também por Guerreiros e Abrantes (2005). Na pesquisa realizada por estes autores, constatou-se que essa transição não se constitui um momento de passagem, mas sim um percurso, as transições para vida adulta são, neste sentido, espaços originais para a produção e reprodução de práticas, identidades e representações específicas. Desta forma, segundo os autores, em vez de “uma passagem simples entre dois estatutos ou de um *continuum* caótico de mudanças, o período de transição tende a constituir, por si próprio, uma fase de vida, marcada por condições, oportunidades e dificuldades próprias” (*Ibid.*: 170). É nesta linha que atualmente torna-se mais

apropriado entender a transição para a vida adulta, sendo “um percurso ‘a dois tempos’: um primeiro período isento de grandes preocupações e dedicado a experiências e aventuras; um segundo dominado pela estabilidade e pela responsabilidade, no qual se pensa em casar e ter filhos” (*Id., Ibid.*).

Assim, defende-se que há uma perda da linearidade referente à passagem da infância à idade adulta. Nem todos os jovens vivem os mesmos dilemas, sonhos, expectativas assim como sua condição juvenil não pode ser pautada por uma linearidade que o concebe como um ser “pronto” para tornar-se adulto. Como refere Carrano (2008: 67):

“Algumas dimensões marcavam o fim da juventude e a entrada no mundo adulto: terminar os estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir moradia e família, casar e ter filhos. Essas são ‘estações’ de uma trajetória societária linear, que não pode mais servir para caracterizar a ‘transição da juventude para a vida adulta’. A perda da linearidade, nesse processo, pode ser apontada como uma das marcas da vivência da juventude na sociedade contemporânea”.

O jovem vive, segundo Pais (2003: 73), a geração *Yô-Yô*. Ou seja, os jovens desta geração abandonam a escola rapidamente, adquirem emprego e se casam deixando de ser jovens e passando a adultos- e, com a mesma rapidez, caem de novo no desemprego, voltam à condição de estudante e se divorciam, redescobrimo a juventude e voltando para a casa dos progenitores. Em uma pesquisa com os Jovens, Dayrell (2003) identificou que essa imagem de juventude vista na dimensão da transitoriedade é muito questionada: foi verificado entre os jovens investigados que os mesmos mostram que viver a Juventude não é preparar-se para o amanhã, para o futuro, para um possível “vir a ser”. Nas palavras do autor:

“O tempo da juventude, para eles, localiza-se no aqui e agora, imersos que estão no presente. E um presente vivido no que ele pode oferecer de diversão, de prazer, de encontros e de trocas afetivas, mas também de angústias e incertezas diante da luta da sobrevivência, que se resolve a cada dia (...) No entanto, esses sonhos e desejos não se concretizam necessariamente em projetos de vida, e quando o fazem, se mostram fluidos ou de curto alcance. Assim, eles se centram no presente e nele vão se construindo como jovens, não acreditando nas promessas de um futuro redentor” (*Ibid.:* 49).

Partindo da ideia então de que se deve considerar o “tempo da Juventude” é que ganha visibilidade a tese da moratória social a partir dos trabalhos de Erikson (1976) que cunhou o termo e, posteriormente, Margulis (2001) definiu a Moratória Social como um prazo

---

<sup>7</sup> Segundo Dayrell (s/d: 1-2), o termo utilizado caracteriza uma imagem vista sobre o jovem como “vir a ser”, associa-se a um período específico da vida em que o presente é desconsiderado em razão de um futuro a ser construído, de um ideal de ser humano.

concedido a certa classe<sup>8</sup> de jovens, que lhes permite gozar de uma menor exigência enquanto completam sua instrução e alcançam sua maturidade social. Essa ampliação do tempo atribuído ao jovem acabou por constituir um fenômeno que foi denominado segundo Shelley (1997) de: “prolongamento da juventude”.

Dayrell (2003: 41) entende a moratória social como um “tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil”. Este mesmo autor ainda afirma que “acrescenta-se uma outra tendência de perceber o jovem reduzido apenas ao campo da cultura, como se ele só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana, fora da escola ou quando da sua socialização ou mesmo quando envolvido em atividades culturais” (*Id., Ibid.*).

A tese da moratória social escondia, sob a roupagem do cuidado e espaço de criatividade, a negação do exercício pelos jovens de verdadeiros papéis como sujeitos sociais, já que aí eram considerados como “imaturos”. Também tendia a provocar a invisibilidade das ações dos jovens ou, quando estas ações se tornavam visíveis, tendia a taxá-las como “perturbação da ordem”. A moratória seria menos uma “sabedoria social” e mais uma “postergação das possibilidades de participação” dos jovens via a estrutura rígida ocupacional e educacional que vigorava (Kruskopf, 2004: 28 *apud* Groppo 2009: 45). Sposito (2002: 9) acredita que a tese da moratória social, enquanto forma de conceber um tempo ao jovem, tempo este de preparação para a vida adulta, acaba por imprimir a ideia de que a juventude “estaria apenas restrita à preparação para algo que está fora dela, ou seja, a etapa posterior consagrada na vida adulta”. Assim, entende-se que a transição para a vida adulta, para o mundo adulto, é contestada por alguns autores e defendidas por outros. Subscrevemos Pais (2006) quando refere que “o terreno em que as transições têm lugar é de natureza cada vez mais labiríntica” (*Ibid.:* 8) pois a vida dos jovens é caracterizada por “crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém” (*Id., Ibid.*).

---

<sup>8</sup> O autor, por entender que a tese da moratória social não contempla todos os jovens, desenvolve uma outra ideia: Moratória vital. Esta seria, por sua vez, o capital energético dos jovens fazendo-os se sentirem imortais. Assim, a ideia da morte para eles é distante, inverosímil e relacionada aos outros mais velhos (Margulis; Urresti, 2000). Ainda sobre Moratória vital ver Camacho (2007).

### 1.3. ENTRECruzando Olhares: Territórios de Vivências Juvenis e Educação

A escola é uma instituição encarregada de transmitir aos educandos uma seleção dos conhecimentos científicos acumulados nas diversas ciências. No entanto, seu peso para a sociedade é muito maior do que ensinar algo a alguém. Espera-se que a escola consiga preparar de forma satisfatória e transmitir com eficiência os conteúdos para que os educandos obtenham êxito nas várias instâncias da vida social, nomeadamente na esfera da socialização em valores considerados importantes para a sua integração nessa vida social.

Segundo o Relatório Delors (1999: 11) a educação é vista como uma solução para todo o tipo de mazela social, sendo um trunfo indispensável à humanidade na sua construção de ideais de paz, da liberdade e da justiça social; como uma “via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”.

Nota-se, no entanto, que a escola não conseguiu dar conta de ser a solução de todos os problemas, não sendo essa também a sua função. Assim, fala-se em crise da escola<sup>9</sup> ou, como Canário e Alves (2004: 982) salientam, que a escola passou de uma escola de certezas para uma escola de promessas: “uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social, uma promessa de mais igualdade e justiça social”.

Nesse sentido, os autores enfatizam e enumeram profundas e complexas mudanças por que a escola passou/passa e que urge modernizar e democratizar a escola. Nota-se a necessidade de se construir novos modos de regulação do sistema educativo, principalmente no que nos interessa aqui: os alunos. Segundo Canário e Alves (2004: 987):

“No que diz respeito aos alunos, a escola é-nos apresentada como uma instituição que, com base num conjunto de valores que lhe seriam imanentes, «fabrica» indivíduos segundo uma dimensão tripla: a dimensão da pessoa, a do cidadão e a do profissional. (...) Aquilo que nos é proposto nestes documentos é uma visão idealizada do aluno, a ideia do que ele deveria ser, a partir de um funcionamento de «qualidade» do sistema escolar. Esta visão idealizada (em abstracto, os alunos são «bons») contrasta fortemente com a visão que nos é proposta dos alunos «concretos» que nos são referidos quer a propósito dos grupos de risco abrangidos pelos currículos alternativos, quer a propósito dos públicos escolares (e respectivas famílias) das zonas consideradas de intervenção prioritária. Num e noutro caso, é dominante uma imagem negativa em que os alunos, pelos seus atributos pessoais e sociais, se constituem, em si mesmos, em «o problema»”.

---

<sup>9</sup> Retomamos a análise da crise da escola, com mais profundidade e, em parte subsidiada pelas ideias de Canário & Alves, no capítulo seguinte desta dissertação intitulado: Escola de Massas Em Portugal: Emergência e Consolidação.

Para Corti e Freitas (2003), existe uma distância entre o que os autores denominam “mundo escolar” e “mundo juvenil”. A consequência deste distanciamento está na perda da capacidade da escola de propiciar uma educação significativa na vida dos jovens, a fim de gerar referências positivas para eles. Deste modo, o desafio das escolas hoje, segundo a UNESCO (2004: 54) é:

“construir estabelecimentos educativos adequados às necessidades dos jovens. (...) Assim, as escolas não podem estar orientadas apenas para preparar os estudantes para um bom desempenho na sua vida adulta, mas devem ter um sentido próprio, superando a atual lógica de espaço ‘pré-universitário’ ou de preparação para o mercado de trabalho. A emancipação juvenil, deveria, portanto, ser um dos objetivos da educação”.

Assim, conforme Abramovay (2006: 21),

“A escola, para além das funções tradicionalmente consideradas inerentes à instituição escolar, deveria ser, *a priori*, o lugar privilegiado para o desenvolvimento do princípio da ‘liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber’. Deveria ser lugar de interações verbais, onde há diálogo com a vida: articulação ‘escola-meio social-cultura-vida’. Educar no século XXI não pode continuar a ter significado reducionista de preparar os jovens para uma tarefa determinada e restrita. Significa também a manutenção do caráter formativo, visando a ampliação do processo de aprendizagem contínuo e evolutivo, garantindo os preceitos da construção da cidadania”.

Nesse sentido, além de não cumprir o que, de facto, é o seu papel, ela acaba por trazer consequências aos jovens que se sentem excluídos do sistema escolar, acabam por abandonar a escola, aumentando o fracasso escolar. Aplica-se a esse caso, o que Bourdieu e Passeron (1975) denominam de violência simbólica aplicada ao universo escolar. Para os autores (*Ibid.*: 20) “toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Estes autores reiteram que a reprodução das desigualdades sociais tem como cunho responsável a instituição escolar que com, a arbitrariedade de sua ação pedagógica, acaba por impor regras, princípios, saberes e representações culturais das classes dominantes. As desigualdades que se configuram no seio da escola se fazem pela reprodução da cultura dominante. Assim, Bourdieu e Passeron (1975: 23), assinalam:

“A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à ‘natureza das coisas’ ou a uma ‘natureza humana’”.

Podemos afirmar, concomitantemente ao contexto escolar e, falando, especificamente dos jovens, que se a escola ensina algo e não leva em conta as condições estruturais desses sujeitos, tal como sua condição económica e familiar e, em outro exemplo, seu nível de exclusão escolar, ela está cometendo violência simbólica. O facto torna-se preocupante quando estes mesmos jovens desistem do seu percurso escolar e a escola, por sua vez, entra em contradição, perpetuando a desigualdade escolar quando só legitima aqueles que estão inseridos em um determinado padrão social.

Os autores identificam que a escola está longe de oferecer “igualdade de oportunidades para todos”. Diante disso, questionamos: No âmbito escolar, qual o lugar das ditas minorias (Ciganos, indígenas, negros e mesmo os jovens pertencentes a classes de menor estatuto social), quando suas culturas não são trazidas para o cotidiano escolar? Quando só as regras, os significados e a cultura de uma certa classe é considerada como “legítima”, mesmo que de forma não consciencializada?

Percebe-se um emaranhado entre essas três vertentes: Escola, Jovem, Inserção Profissional. Importa conhecer intimamente essas ligações para que se possa orientar e criar relações capazes de permitir aos jovens a conquista de espaços na e fora da escola.

### **1.3.1. Juventude e Inserção Profissional**

Trabalhamos com o pressuposto de que a escola ainda é, para muitos jovens, a única forma de mobilidade social ascendente, embora limitada. Um dos motivos do grande número de Jovens inseridos nos programas de escolarização relativos à Educação de Adultos, por exemplo, Cursos EFA; Centro de Novas Oportunidades, RVCC, deve-se ao facto de que se os mesmos conseguirem um diploma, teoricamente aumentam suas oportunidades de vida relativamente ao mercado de trabalho.

Segundo Esteves, (1995) no seio desse processo se incide o olhar para o entendimento do sistema de trabalho, para fins de conhecimento e discernimento da hierarquia dos conhecimentos. No plano desta relação, está a problemática da transição ao trabalho dos jovens. Assim sendo e segundo o autor (1995: 84), essa problemática “convoca transformações em curso nos sistemas sociais que intervêm na estruturação dos seus destinos sociais como também a renegociação histórica das conexões estruturais entre os referidos sistemas”. Como num quadro, as marcas desta problemática são passíveis de se evidenciar em várias

(sub)disciplinas que o autor enumera: “da sociologia da educação e da estratificação das desigualdades sociais; da sociologia e da economia da família, da sociologia e da economia do trabalho e do emprego; da sociologia do Estado Moderno e da industrialização” (*Id., Ibid.*).

Para clarificar, Esteves (1995: 85) refere que quatro elementos estruturais são considerados fundamentais para esboçar uma tipologia histórica e sociológica do regime de transição dos jovens ao trabalho: “o espaço familiar, a esfera produtiva, as agências de formação e os conhecimentos, e, ainda, a juventude nas relações intergeracionais”.

Há que colocar em relevo a discussão desses elementos estruturantes que norteiam a transição dos jovens ao trabalho, a começar pelas mudanças de caráter histórico e sociocultural pertencentes a uma dinâmica imposta pelas novas sociedades. Como um bom exemplo, é que essa transição não se faz no interior da família. Neste caminhar, ressalta Esteves (1995: 91):

“o conceito de transição ao trabalho, é relativamente às categorias juvenis, uma metáfora de múltiplas referências, através da qual se configuram lógicas e processos sociais de outro modo dificilmente reconhecíveis, envolvendo entidades sociais- escola, família, jovens, saberes, Estado e Gerações- que já não (a)parecem como pareciam”.

Da mesma maneira, Alves (2008: 80) salienta que a transição da escola para o trabalho tende a ser estudada como “uma entre outras transições que integram os percursos biográficos dos jovens- transição da escola para o trabalho, transição da família de origem para a família de procriação e que não pode ser analisada autonomamente”.

Os jovens têm o desejo de continuar estudando, pois a escola é vista como a possibilidade de um futuro melhor para eles. Guimarães (2008: 22) afirma:

“A escolarização é, em geral, percebida pelo jovem como um meio de alcançar melhores postos de trabalho e, em consequência, melhores condições de vida. Nesse sentido, a relação enganosa entre o nível de escolaridade e a garantia de emprego com melhores ganhos e consequente elevação da qualidade de vida acaba por direccionar os objetivos e as expectativas do jovem. Desse modo, os esforços investidos em sua escolarização assumem o significado de garantia de melhor futuro, mesmo que percebam as limitações das precárias condições em que ela acontece e dos poucos resultados concretos que podem proporcionar”.

Além de almejar um futuro melhor com o processo de escolarização, é também na Inserção profissional que estes jovens visualizam uma garantia de que o emprego protege da exclusão, como afirma Alves (2008: 89) ao referir que a inserção profissional, para eles, vai significar uma possível inclusão: “Fazer corresponder inserção profissional é, portanto, aceitar que a inscrição dos jovens na esfera de trabalho é uma condição necessária para evitar o seu envolvimento em processos que possam culminar numa exclusão social”. A autora (*Ibid.*: 172)

afirma ainda que “os jovens com maiores dificuldades de inserção profissional são aqueles a quem falta formação, ética de trabalho, motivação e projecto”. A mesma autora chama a atenção que o que falta verdadeiramente são empregos e, subsidiada pela existência de uma concepção específica de juventude deficitária relatada por Pascual (1999) reflete sobre essa concepção. Assim, para Alves (2008: 173), essa concepção de Juventude:

“responsabiliza individualmente os jovens pelas suas dificuldades de inserção profissional, deslocando a solução de um problema que é de natureza económica para a esfera individual, e está na origem do que CÁCHON e Lefresne (1999, p.73) afirmam ser a eleição da escolarização como o principal elemento das políticas de emprego europeias. (...) Se a juventude deficitária é a concepção dominante, ela é acompanhada de perto pela ideia da juventude em perigo: em perigo, porque esta afastada do acesso ao emprego; em perigo, porque corre riscos de iniciar um processo que conduz à exclusão social; em perigo, porque é ‘inempregável’, como diria Ebersold (2001); em perigo, porque em risco de deixar de acreditar na legitimidade de Estado”.

A questão fundamental é, segundo a autora, que “o desemprego juvenil tem de ser tratado como um problema educativo e não como um problema de emprego” (*ibid.*: 175). Ora, se de todos os atributos, o diploma é o que mais influencia a inserção profissional e os jovens são marginalizados em consequência de sua não-permanência em uma atividade profissional, importa investir em políticas educacionais e de criação de novos empregos.

Segundo Esteves (1995: 88-89), nota-se que o desemprego juvenil assumiu uma dimensão global de crise, colocando “em questão a eficácia da escolarização como processo de preparação para a vida profissional”. Sendo assim, três aspetos são, na análise desse autor (*Id.*, *ibid.*) característicos a este fenómeno:

“taxas de desemprego juvenil mais elevadas que a dos adultos; práticas de gestão de mão-de-obra subordinadas à regra «*last in; first out*», de acordo com a qual os jovens são os últimos a ser recrutados e os primeiros a ser despedidos; a polarização do emprego dos jovens em sectores de actividade de baixa qualificação e precárias condições de emprego”.

Apesar de o autor ter elaborado estas reflexões na primeira metade da década de 90, do século XX, as mesmas permanecem atuais, embora agravadas na situação presente. Contudo, a permanência na escola e a opção pela condição de estudante em detrimento da de desemprego é, segundo Alves (2008: 186), passível de algumas análises:

“Para uns, a permanência na escola mais não será do que um compasso de espera enquanto aguardam por melhores oportunidades para iniciarem a sua inserção na vida activa. Auto-excluídos do mercado de trabalho, e certamente relegados para fileiras desvalorizadas dos sistemas de educação/formação, são eles que em grande medida engrossam o contingente dos alunos ‘desmotivados’, daqueles que os professores já não conseguem motivar com as vantagens dos diplomas ou com a ameaça do desemprego. (...) outros movidos por um

comportamento mais estratégico, tenderão a aproveitar a diminuição dos custos de oportunidade dos estudos decorrentes do aumento do desemprego, para investir deliberadamente no aumento de suas qualificações. (...) Para outros, ainda a permanência na escola, é uma conjuntura de contracção do emprego, uma estratégia para manter as expectativas quanto ao futuro profissional”.

Em síntese, atribuir a condição de estudante a fim de superar o problema do desemprego, é aceitar que é uma condição variável, dependendo, também da condição social, económica e particular de cada jovem. Desta forma, é importante ter também em consideração que a situação dos jovens no mundo do trabalho também é inseparável da situação de suas famílias. Assim, Castro e Aquino (2008: 46) referem que “um contexto de poucas oportunidades de inserção produtiva bem remunerada torna difícil para os pais financiarem as atividades de estudo e lazer dos filhos, colocando para os jovens uma necessidade ainda maior de contar com seus próprios meios ou com políticas do Estado”.

Em contrapartida, alguns autores como Pais (2003) acreditam que os jovens possam substituir seu estatuto de desempregado por estatuto de estudante. Coleman e Husén (1990 *apud* Pais, 2003:266) falam da função calmante da escola para jovens que fazem cálculos de otimização do seu futuro profissional a partir do prolongamento das suas trajetórias escolares. De acordo com os resultados de uma pesquisa realizada por Pais (*Ibid.*: 267), temos a seguinte constatação:

“é verdade que, para um número significativo de jovens, a escola implica, mais que uma função de «calmante», uma função de tensão. Esta função de tensão – em alguns casos latente ou não expectivada- resulta do reconhecimento, à medida que os jovens avançam nas suas trajetórias escolares, de que a posse de um «canudo», não é uma condição suficiente para aquisição de emprego. Por conseguinte, alguns jovens acabam por reconhecer que os excluídos do sistema de emprego não são apenas, ou principalmente, os menos instruídos ou rejeitados pelo sistema de ensino. Por outro lado, nas últimas duas décadas tem-se registado uma significativa democratização do sistema de ensino, nomeadamente no segmento da escolaridade que respeita ao ensino secundário. Em contraste, o acesso à universidade, embora tendo-se ampliado, continua sujeito a fortes restrições (*numerus clausus*). Deste modo, alguns jovens que frequentam o ensino secundário alimentam expectativas de ingresso na universidade de difícil concretização, daí resultando uma indelével frustração para esses jovens( função de «tensão»)”.

Essa função de tensão, refere-se ao fracasso Escolar desses jovens. No entanto, Bourdieu e Champagne (1998), no seu artigo “os excluídos do interior” deixam bem claro a ideia de que o fracasso escolar não é mais ou, não unicamente, imputável a causas pessoais/naturais dos excluídos (como era considerado na época em que o ensino não estava aberto a todos). Aqueles autores (1998: 220) afirmam que:

“A lógica da responsabilidade coletiva tende, assim, pouco a pouco, a suplantar, nas mentes, a lógica da responsabilidade individual que leva a ‘reaprender a vítima’; as causas de aparência natural, como o dom ou o gosto, cedem o lugar a fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos meios utilizados pela escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores (cada vez mais frequentemente tidos como responsáveis, pelos pais, dos maus resultados dos filhos) ou mesmo, mais confusamente ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente que é preciso reformar”.

Os autores (*Ibid.*: 221), dizem-nos ainda que:

“os alunos ou estudantes provenientes das famílias sem capital cultural<sup>10</sup> têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado ; e , se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram ‘sua chance’ e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar”.

Assim, percebe-se que os jovens estão rodeados de incertezas sobre o seu futuro profissional ao passo que se cruzam as expectativas negativas sobre suas experiências enquanto jovens. Em suma, as reflexões de Esteves (1996: 90) continuam atuais quando refere que, “o regime de transição juvenil ao trabalho submete a juventude actual à incerteza, à precariedade e à indeterminação mais prolongada face ao emprego, que continua sendo uma das mais fortes componentes da matriz de identidade social”.

### **1.3.2. Jovens Adultos: Superando o estigma de excluídos e tornando-se sujeitos sociais?**

Retomando a ideia anterior da visão do jovem como um problema, onde o mesmo é visto muitas vezes negativamente, como um sujeito sem autonomia e interesse, nomeadamente no que diz respeito à escola, recorremos a Dayrell (2003: 41) pois este autor explica que cada vez mais tende-se a não considerar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, não há reconhecimento e respeito de suas atividades. Assim, segundo o mesmo autor, a modernidade cultural que influencia a vida dos jovens, não é acompanhada de uma

---

<sup>10</sup> Pierre Bourdieu no seu artigo *Os três estados do capital cultural* nos fala que a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (1999: 73). O autor nos diz ainda que o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte, porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural- de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (*Ibid.*: 74).

modernização social. Dessa forma, “se a cultura se apresenta como um espaço mais aberto é porque os outros espaços sociais estão fechados para eles” (*Ibid.*: 51).

Entendendo com Freire (1983: 61), que oprimido é aquele sujeito em busca da liberdade, pode-se considerar que os jovens se adequam à essa categoria: “os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’”. Sua solução, pois, não está na integração, assenta “incorporar-se a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se seres para si” (*Id., Ibid.*).

O arcabouço teórico para explicar a teoria da Exclusão<sup>11</sup> Social é vasto. No entanto, a abordagem deste trabalho segue as ideias de Stoer e Magalhães (2005). Estes autores nos fazem re(pensar) a problemática da exclusão social a partir da análise da(s) diferença(s) e as relações subjetivadas com/entre diferentes. Ênfase muito bem explicada pelos autores ao abordar a exclusão social como um fenómeno multidimensional. Ela só pode ser pensada dessa forma por causa, segundo os autores (2005: 65) “das múltiplas orientações teóricas que inspira, mas também pela forma como descreve a natureza multifactual da privação social nas sociedades avançadas”. Por isso a sua natureza multidimensional ao se referir “tanto às múltiplas causas como às múltiplas consequências da exclusão social nas sociedades da modernidade tardia” (*Id., Ibid.*).

Entendemos que a exclusão assume várias dimensões, ou seja, é importante referir que o conceito de exclusão social, nesse sentido, não é fixo. Silva (2010: 40) refere que “novas abordagens em torno da exclusão chamam a atenção para a diversidade de possíveis combinações de várias dimensões da exclusão, para além de integrarem as questões do espaço como dimensão que define muitas situações de exclusão”. Nesse sentido, esta autora entende que:

“segundo-se a tese da individualização, considera-se igualmente que os sujeitos são produtores da sua relação com a exclusão na forma como constroem o seu percurso (Beck, 2005). Nesta abordagem, a experiência é uma dimensão crucial para se compreender de que modo as vivências juvenis podem ser analiticamente entendidas a partir do conceito de exclusão” (*Id., Ibid.*).

Stoer e Magalhães (2005) defendem que não se pode falar de exclusão social sem falar ao mesmo tempo de Inclusão Social. Estes autores também seleccionam cinco lugares de

---

<sup>11</sup> Para uma ampliação do conceito ver outros autores, tais como: Paugam (1997) e Castel (1998), dentre outros.

impacto da exclusão social (o corpo, o trabalho, a cidadania, a identidade e o território). O processo de mapeamento destes cinco lugares realiza-se, conforme os autores:

“através da consolidação da exclusão/inclusão social face a cada lugar com base em três paradigmas socioculturais: »pré-modernidade« (as chamadas sociedades tradicionais); »modernidade« (as sociedades modernas); e »pós-modernidade« (o paradigma emergente da pós-modernidade/pós-fordismo). Em cada caso, o que está em causa é a relação entre estrutura e agência e o modo como as tensões presentes nessa relação são traduzidas nos cinco lugares. Pensamos que mapear a exclusão/inclusão social desta maneira é também reflectir sobre a natureza da mudança social e sobre o modo como os actores sociais se posicionam face a ela” (*Ibid.*: 67).

Os autores afirmam que lutar pela inclusão social é lutar pela afirmação da diferença própria. Finalmente se explica a denominação “A diferença somos nós” baseados no fundamento de que “os processos de exclusão/inclusão devem ser geridos com base na própria diferença e não em quaisquer discursos *sobre* ela” (*Ibid.*: 123). Importa referir que após alguma fundamentação do processo de exclusão, queremos, contudo, enfatizar a exclusão social que atinge a categoria juventude. Note-se contudo, que evidentemente o fenómeno da exclusão não tem sido específico da juventude, atinge diversos segmentos da sociedade.

Como vivemos em sociedade, tal como afirma Foucault (1999: 29) estamos sujeitos a viver qualquer tipo de ação dos outros: “Afim de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder”. Esse mecanismo faz com que alguns (dominantes) exerçam poder sobre outros (dominados) mantendo um certo controlo.

Sousa Santos nos ajuda a pensar sobre os processos de desigualdade e exclusão quando destaca a visão pela sociedade capitalista, quando aponta que estes dois processos envolvem uma hierarquia. Para este autor, os processos de desigualdade são atribuídos a quem está em situação de desvantagem e exclusão, fundamentados na integração social e relacionados a uma situação de inferiorização. Nesse sentido, Sousa Santos (1999: 3) defende que:

“na base da exclusão, está uma pertença que se afirma pela não pertença, um modo específico de dominar a dissidência. Assenta num discurso de fronteiras e de limites que justificam grandes fracturas, grandes rejeições. Sendo culturais e civilizacionais, tais fracturas têm também consequências sociais e económicas ainda que se não definam primordialmente por elas. Aqui a integração não vai além do controle de perigosidade”.

Em contrapartida, como afirma Pais (1996: 95), nota-se nas sociedades modernas, a chamada “desinstitucionalização da vida social”, isto é, uma relativa perda de capacidade das instituições para modelar os comportamentos cotidianos. Isso deve-se “não porque as instituições estejam em declínio ou em vias de extinção, mas pelo facto de serem vias de mudança social” (*Ibid.*: 405).

Silva (2010: 39) sublinha ainda que as transformações sociais, “modificam as experiências das juventudes, acelerando trajectos para a exclusão. A precariedade, que marca muitas realidades juvenis, torna-se compreensível na periferia de cumplicidades constitutivas da estrutura da exclusão”.

No entanto, entendendo na perspetiva dos jovens, porquê são considerados diferentes? Somos nós ou eles diferentes? Porquê são excluídos? Nesse sentido, uma boa parte dessa resposta se cruza com o facto de suas “culturas juvenis” não serem reconhecidas e seu modo de ser/vestir/agir ser visto como fora do padrão de uma sociedade e, dessa forma, como afirma Xiberras (1993: 18) eles passam a ser excluídos “em nome de valores, de representações do mundo, quer se excluam a si próprias de um mundo em que não têm lugar, quer sejam excluídas pelos outros devido ao facto de as suas ideias serem inadmissíveis”.

Esta exclusão juvenil é entendida, segundo Silva (2008: 145), “talvez, porque testemunhamos mudanças rápidas nas experiências de jovens, talvez, porque a própria sociedade adulta continua a não reconhecer os jovens e as jovens em determinadas tomadas de decisão, a ideia de margem parece inevitável e até cultivada”.

Considerando que este segmento vivencia diversos contextos de precariedade e um não-reconhecimento de um conjunto de dimensões que já foram referidas, por exemplo, suas culturas e códigos de pertencimento, não são respeitadas por uma parte da sociedade, é que têm-se desenvolvido vários projetos e políticas com o intuito de oferecer certa visibilidade aos jovens, na tentativa de amenizar sua condição de excluídos. Todavia, na visão de Arroyo (2010:1401) estas políticas e projetos socioeducativos:

“agora se propõem a permitir ou oferecer formas precárias de reinserção social da infância, adolescência e juventude populares, dos excluídos, para minorar seu deslizamento para as formas mais precarizadas de exclusão. O que se propõem não é tanto a inclusão, mas o não agravamento ainda maior da exclusão. Essas políticas e projetos ‘inclusivos’ funcionam como mecanismo de um Estado regulador das desigualdades e da exclusão, através de políticas de gestão controlada da exclusão. Revelam a face de um Estado que promove, de um lado, a desvalorização, segmentação do trabalho, a flexibilização dos direitos conquistados pelo movimento operário e, de outro, oferece projetos de inclusão educativa”.

Nesse sentido, a questão assenta em saber de que forma os jovens podem superar essa visão negativa e a condição de excluídos e serem vistos como uma força motriz de mudança social? Nesse contexto, essas transformações podem ser estabelecidas, considerando as condições juvenis, vendo o jovem como modelo cultural (Peralva, 1997) considerando suas culturas juvenis (Pais, 2003) e, como propõe o sociólogo francês Dubet (1994: 15): considerar os processos de socialização juvenil através do que ele define como experiência social<sup>12</sup>. Essa experiência que, segundo o autor (*Id., Ibid.*) “designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade”. “A experiência constrói os fenómenos a partir das categorias do entendimento e da razão”. Evidentemente, para o sociólogo, (1994: 95) estas categorias são, em primeiro lugar, sociais, “são «formas» de construção da realidade. Deste ponto de vista, a experiência social não é uma «esponja», uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma actividade que estrutura o carácter fluido de «vida»”.

Carrano (2008: 67) nos explica que necessitamos levar em conta as muitas e diferentes maneiras de ser jovem hoje. Assim, “em conjunto com a representação dominante, ou definição etária, sobre aquilo que é o tempo da juventude, os jovens vivem experiências concretas que se aproximam mais ou menos da ‘condição juvenil’ representada como ideal ou dominante”.

Reguillo (2000: 50) aponta três elementos que vão dar representação ao mundo juvenil e explicar a emergência do jovem como sujeito social:

- i) As inovações tecnológicas e suas repercussões na organização produtiva e simbólica da sociedade — aumentam as expectativas e a qualidade de vida— as pessoas passam mais tempo na escola.
- ii) A oferta de consumo cultural a partir da emergência de uma nova e poderosa indústria cultural.
- iii) O discurso jurídico que estabelece o contrato social que prevê formas de proteção e punição aos infratores —as políticas públicas tutelares orientadas para o controle do tempo livre juvenil— a ausência de políticas que apostem na autonomia, na organização e naquilo que os jovens podem fazer sozinhos e com a colaboração dos adultos. Políticas do controle e da percepção do jovem como um carente, um vulnerável ou perigo iminente”.

---

<sup>12</sup> Para Dubet (1994) “a experiência social é a actividade pela qual cada um de nós constrói uma acção cujo sentido e coerência não são mais dados por um sistema homogêneo e por valores únicos” (*Ibid.*: 58).

Necessita-se desmistificar a noção de Jovem como um “problema social”, desafiando-se a entendê-los como sujeitos de direitos. Conforme refere Charlot (2005: 40), deve-se “levar em consideração o sujeito na sua singularidade de sua história e atividades que ele realiza”. Dayrell (2002: 119) sustenta que pelo viés do mundo da cultura se cria um espaço de oportunidades de socialização para o jovem. O autor (*Id., Ibid.*) se pauta na hipótese de que:

“A centralidade do consumo e a da produção cultural para os jovens são sinais de novos espaços, de novos tempos e de novas formas de sua produção/formação como atores sociais. Ou seja, apontam para novas formas de socialização, nas quais os grupos culturais e a sociabilidade que produzem vêm ocupando um lugar central”.

Adotando uma perspectiva de considerar os processos identitários juvenis, na interação do sujeito com outros sujeitos, com suas práticas, seus discursos e objetos, nos diferentes territórios por onde transita em sua trajetória de vida e construção de uma identidade *para si*. Tal como afirma Abrantes (2003: 94) “as identidades são construídas em interação contínua com as condições e experiências proporcionadas pelo meio envolvente, as identidades juvenis são, em parte, produzidas na (e pela) escola”. Nesse sentido, no âmbito escolar é que esses jovens (re)significam suas vidas ao terem a oportunidade de se tornarem sujeitos sociais, constituírem suas identidades e, dessa forma, saltar qualitativamente como pessoa e como educando como afirma esse mesmo autor:

“nas margens da escola, procurando manter o seu universo autónomo mas ir transitando de ano, os jovens adoptam disposições e estratégias flexíveis e instrumentais, de negociação e aceitação parcial de certas instituições da cultura escolar, de fuga ou resistência a outras. Subsistem, até certo ponto, duas hierarquias opostas — a juvenil e a escolar — em que os capitais numa se convertem em *handicaps* na outra. Todavia, uma condição cada vez mais valorizada, apanágio dos alunos mais integrados e bem sucedidos no espaço escolar, parece ser a de ter recursos em ambos os universos, accionando-os à vez, transfigurando-se consoante a situação em que se encontram” (*Ibid.*: 99).

Pais (1998: 29) chama a atenção para a questão dos valores juvenis. Os mesmos possuem valores inerentes a sua fase de vida, enquanto jovens. Mas quando esses valores permanecem ao longo da vida, tendem a ser constitutivos da sociedade de que estes jovens fazem parte. Assim, segundo o autor:

“as distintas gerações corresponde uma pluralização de modos de vida, de padrões culturais, de modelos familiares, de processos de socialização. (...) Ao falarmos de valores de indivíduos situados em determinadas faixas etárias a que, correntemente, se faz associar a idade juvenil, devemos ter presente que os jovens não pertencem eternamente a essa faixa etária que os identifica como jovens. Assim sendo, os valores «juvenis» que esses jovens abraçam quando estão em «trânsito etário» podem fugir-lhes quando chegam a idade adulta. Se alguns desses

valores são transportados ao longo do curso de vida, então podemos dizer que esses valores (outro) juvenis tendem a enraizar-se no tecido social”.

Dessa forma questiona-se: como seria essa educação voltada para privilegiar as potencialidades dos jovens? Que caminhos a escola deve seguir? De que forma pode-se visibilizar as socialidades juvenis?

Encontramos algumas ideias. A primeira pauta-se em considerar as experiências sociais dos jovens, seja no âmbito escolar ou fora da escola. Assim, conforme Dubet (1996) a ideia defendida por este autor assenta na experiência social do indivíduo. Assim, de acordo com o autor (1996: 15), a experiência possui algumas características:

A primeira característica é a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas. O autor explica que tudo se passa como se os atores adotassem simultaneamente vários pontos de vista, e dá o exemplo de professores que ainda que estejam presos às regras burocráticas que os enquadram, definem o seu ofício como uma experiência, como uma construção individual realizada a partir de elementos esparsos: o respeito pelos programas, a preocupação pelas pessoas, a busca dos desempenhos e da justiça.

A segunda característica é relativa à distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema. Os atores parecem nunca estar plenamente na sua ação, na sua cultura ou nos seus interesses, sem que esta distância possa surgir por isso como um defeito de socialização.

A terceira característica: a construção da experiência coletiva substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica. Não só a dominação social não unifica a experiência social, como também a dispersa mais ainda, como mostram as condutas dos jovens dos subúrbios, sobretudo como exemplifica o autor, dos jovens saídos da imigração. Assim, nem todas as dimensões da experiência dos alunos se agregam num projeto global e em volta de um “conflito fulcral”.

### **1.3.3. Identidades e Práticas Culturais Juvenis**

Outra forma de privilegiar as potencialidades dos jovens e que aparece também como forma de combater a exclusão, o insucesso escolar e ao mesmo tempo promover as suas sociabilidades focando-se como sujeitos de “voz e vez” é através de suas identidades juvenis. O conceito que possuímos do eu, a forma como nos vemos a nós mesmos, vemos o mundo e o

modo como somos vistos pelos outros, constitui a base da nossa personalidade adulta. Nesse sentido, todos possuímos uma subjetividade.

Segundo Bock (1991: 28),

“a subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, de um lado, por ser única, e nos iguala, de outro lado, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social. Esta síntese – a subjetividade\_ é o mundo de ideias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais”.

Como essa subjetividade não é inata; ela se constrói a partir das vivências de cada um, os jovens tem expressado suas identidades juvenis de diversas formas, principalmente através das práticas culturais, de agregações em Movimentos Alternativos<sup>13</sup>, em gangues<sup>14</sup>, em organizações culturais, etc. Dessa forma, criam modos próprios de ser jovem, fabricando suas próprias histórias, suas identidades. Se autoafirmam também à medida que exteriorizam seus comportamentos, linguagens, modo de se vestir e se arrumar, estilo e espaço cultural próprios.

É nesse contexto de pluralidades culturais provenientes dessas agregações juvenis que surgem as territorialidades juvenis ou como Mafessoli (1998) denomina, “tribos Urbanas”<sup>15</sup>. Segundo este autor (*Ibid.*: 70), essas tribos são “diversas redes, grupos de afinidades e de interesse, laços de vizinhança que estruturam nossas megalópoles. Seja ele qual for, o que está em jogo é a *potência* contra o *poder*, mesmo que aquela não possa avançar senão mascarada para não ser esmagada por este”. A estética de funcionamento desses grupos, em grande maioria, se dá por modos de constituição da idealização de “ser jovem”. Deste modo, é a partir da dinâmica desenvolvida nessas tribos que os jovens transformam a ideia acerca da sua autoimagem, assim como re(constroem) suas identidades.

Desta forma, as potencialidades dos jovens precisam ser mostradas, ou seja, ver os jovens com um olhar positivo. Ademais, de acordo com Matos (2006: 25): “As experiências

---

<sup>13</sup> “Movimentos Alternativos” são organizações, no caso, de jovens de classe média, das periferias urbanas ou do meio rural que realizam práticas (ações coletivas) de sociabilidades próprias, a fim de construir alternativas para suas vidas em várias dimensões: lazer, política, qualificação profissional, música, desporto, dança, dentre outras. Não obstante, outros grupos oriundos de periferias urbanas, por viverem em extrema situação de pobreza, por falta de acesso aos bens materiais e imateriais produzidos pela sociedade e de ausência de acolhida humana (afeto, solidariedade, apoio moral), impulsionados pela exacerbação de ideias consumistas difundidas sobretudo pelos meios de comunicação de massa, praticam ações coletivas que deterioram a dignidade humana (furtos, roubos, assaltos e homicídios), justificadas pela lógica de, de um lado, por necessidade de sobrevivência, e de outro, de denúncia das desigualdades sociais. Há também os grupos de origem ideológica de ultra direita que por preconceito violentam aquelas pessoas que, para eles, estão fora das normas de suas perspectivas ideológicas.

<sup>14</sup> De acordo com Abramovay *et al.* (2002: 95), gangues/galeras são grupos de jovens, mais ou menos estruturados, que se agregam para criarem sociabilidades próprias, através de lúdicas até atos de delinquência. Seus membros mantêm relações de solidariedade tendo como base uma identidade mesmo que incipiente, mas compartilhada. “Pertencer a uma gangue/galera, fazer o jogo de rivalidades são vetores de identidade grupal que podem levar tanto a novas formas de criatividade – a exemplo dos rappers – como práticas de delinquência”.

<sup>15</sup> Há ainda no campo das ciências sociais outros estudos, dos quais destacamos: Caiafa, 1985; Calligaris, 1996; Canlini, 1997; Castro, 1998.

positivas com jovens e escolas devem ser mais divulgadas pelos meios de comunicação. É importante apresentar à sociedade imagens menos agressivas de juventudes e desses espaços”. Nesse sentido, as práticas culturais vêm se transformando em elemento estratégico para expressar suas subjetividades como também afastá-los de situações de vulnerabilidades que talvez muitos se encontram.

Olhar as juventudes pelo prisma das práticas culturais juvenis é reconhecer, segundo Pais (2003: 132) “que as culturas juvenis adquirem uma maior visibilidade e expressão” e todas essas práticas “ocorrem no domínio do lazer” (*Ibid.*: 188). Com efeito, Teixeira Lopes (1997) afirma que deve-se considerar a autonomia e o potencial de afirmação social das práticas culturais juvenis, pelo que este autor segue a linha de Giddens ao afirmar que trata-se de “*formas de afirmação social e não de afirmação geracional*”. Neste sentido, conclui este autor que a afirmação geracional “não se compadece, assim o pensamos, com a impossibilidade heurística de definir atributos caracterizadores da condição juvenil, cujos principais (e talvez únicos) pontos em comum sejam o de possuir, por um lado, um *estatuto indefinido e indefinível*” (*Ibid.*: 45). Ainda assim, indagamos com este autor:

“Se é certo que os jovens investem de uma forma generalizada, por exemplo, na música e na convivialidade, de que formas e com que rituais o fazem?; acionando que capitais?; em que tempo e em que espaços? Com que «músicas» e em que «convívios?»” (*Ibid.*: 44).

Abrantes (2011: 101), propondo uma compreensão mais integral e profunda das identidades e das culturas juvenis, sinaliza que o protagonismo presente dos jovens, sobretudo “na esfera do lazer e dos estilos de vida, conduz ao desenvolvimento de identidades, disposições e estratégias complexas e legítimas, nos interstícios da autoridade adulta, que são transportadas para o espaço escolar e que, entrando em frequente tensão, não deixam de o transformar”. Não apenas a escola socializa os jovens, como estes se socializam entre si e com os outros, assim também como socializam a própria escola.

Pais (2003) considera que a escola não tem em atenção as culturas juvenis, tampouco promove a participação ativa dos alunos nesse ambiente. Como o autor fala (*Ibid.*: 16): “a retórica dominante dos sistemas educacionais impõe aos jovens modelos abstractos de obediência, perseverança, ambição, responsabilidade, confiança, isto é, virtudes que caracterizam um jovem de sucesso”. E muitos há, mesmo se esses modelos não passam da retórica. Ainda de acordo com o autor (*Ibid.*: 404), o que tem merecido atenção e precisa ser

discutido são as socializações que se dão nos espaços intersticiais das instituições: as socializações informais que produzem aprendizagens informais.

Isto posto, é importante o jovem ser reconhecido não como um problema, mas sim como um ser humano que luta para buscar espaços que permitam sua participação efetiva na dinâmica social de sua comunidade. Em contrapartida, no ambiente escolar, os jovens não se reconhecem pois suas culturas não podem se fazer presentes, na maioria das vezes. A questão proposta por Pais (2003) leva-nos a pensar numa resposta, aumentando o nosso grau de reflexão sobre a temática: Transformamos a escola, ameaçando com isso as relações sociais ou silenciemos a juventude negando os jovens como sujeitos possuidores de culturas próprias? E, se viável, como seria essa educação voltada para a juventude?

## CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: CONCEITOS, POLÍTICAS E REFLEXÕES

### 2.1. INTRODUÇÃO – ESCOLA DE MASSAS EM PORTUGAL: EMERGÊNCIA E CONSOLIDAÇÃO

Quando ouvimos falar em Escola de Massas, nos remetemos, na maioria das vezes, ao pensamento de uma escola aberta a todas as crianças e jovens de diversas proveniências culturais e sociais, diferente de uma escola excludente e elitista.

Araújo (1996: 162) nos diz que Escola de Massa refere-se à intervenção do Estado na educação escolar, tornando-a “obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos variados, que incluem a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação do pessoal docente, entre outros”. Segundo Formosinho (2009: 38) entende-se por escola de massas, a nova escola que se foi criando com a obrigatoriedade escolar (5º – 9º anos, atualmente) e a escola secundária não obrigatória (10º - 12º anos, atualmente), mas de frequência intensiva, “quer por ser socialmente quase obrigatória para certos estratos, para a confirmação do seu *status*, quer pela expectativa de mobilidade social ascendente desencadeada pela própria obrigatoriedade escolar”.

Todavia, a escola pública de massas, como lembra Stoer (2001) não deve confundir-se com a massificação da escola<sup>16</sup>. Em Portugal, as raízes da ideia de uma escola para todos tem sua génese e desenvolvimento na transição do século XIX para o século XX (Araújo, 1996; Afonso, 1999). Sublinha-se que a ideia de uma escola para todos, assumiria, inicialmente um carácter democrático, de forma a possibilitar igualdade de oportunidades a todos. Fernandes (1991: 74-75) afirma que:

“A educação era vista como podendo desempenhar uma pluralidade de funções que o progresso social e os novos tempos exigiam: da libertação da ignorância e do obscurantismo à preparação para lidar com os conhecimentos técnicos promovidos pela nascente sociedade industrial; da divulgação da superioridade das instituições democráticas à promoção da harmonia social e dos novos ideais dos direitos do homem, entre outras. Nesse sentido, a convicção de que todos os homens estavam ávidos do conhecimento e da ilustração e que a abertura de uma escola atrairia automaticamente as multidões que antes se reuniam nos templos, é apresentada como uma verdade evidente que nem necessita de demonstração. A tradução destas ideias em medidas políticas expressou-se de duas formas: criação de uma rede de escolas públicas e controlo do Estado sobre a educação Escolar”.

---

<sup>16</sup> Segundo Stoer (2001) a massificação é um estado de mal-estar da escola meritocrática. Esta por sua vez, se concretizou no âmbito do Estado Providência, sendo muitas vezes denominada de a “Escola do Estado Providência” (Stoer, 2008).

Assim a interferência por parte do Estado refere-se, nomeadamente, à possibilidade de um acesso gratuito e de qualidade para a sociedade portuguesa, na qual o Estado possuía este controle. Com efeito, ao explicarmos a interferência do Estado, percebemos as transformações que a Escola de Massas e, em conjunto, seus ideais, também se alteram. Araújo (1996) atenta para a “precocidade” da intervenção estatal na educação em Portugal. Segundo a autora (1996: 163), pode-se falar desta intervenção do Estado desde a emergência da “escola primária em 1772, em que são criadas as escolas de «ler, escrever e contar». Embora não possa ser esta legislação considerada como a criação das escolas de massas - de facto, estas destinavam-se a sectores específicos da população portuguesa”. E, como sublinha Araújo (*Ibid.*), “trata-se de uma intervenção significativa do interesse do Estado na educação pública das primeiras letras”, introduzida por Marquês de Pombal.

Na sequência, surge, conforme refere Araújo (1996: 164), um debate acerca de dois marcos da criação da escola de massas em Portugal. O primeiro assinala que o surgimento desta está correlacionada “com as declarações de escolaridade obrigatória em 1835 e 1836 (...) ao mesmo tempo que medidas importantes no campo da educação são tomadas pelo Estado (a criação dos liceus, as Escolas Politécnicas de Lisboa e Porto, em 1837, as Escolas Médico-Cirúrgicas, etc.)”. O segundo marco surge com relação à questão do género, tendo enfoque a escolarização das raparigas, o que emergiu tardiamente, como enfatiza a autora: “necessário esperar pelas Reformas de 1870 e de 1878 para ver escrito que a escola de massas se destina tanto a rapazes como a raparigas” (*Id., Ibid.*). Nesse sentido, “o Estado expande a sua actividade no campo da educação, sublinhando a intenção de secularizar a sociedade portuguesa, continuando a construir a sua autonomia face à igreja Católica” (*Id., Ibid.*). Notoriamente que essa precocidade traz sérias consequências ao processo de escolarização como veremos mais adiante. Assim, em resumo, Araújo (*Ibid.*: 172) conclui que:

“A forte heterogeneidade entre os vários espaços estruturais pode contribuir para explicar, parcialmente, o lento desenvolvimento da escola de massas, ainda quando o Estado se manteve comprometido a produzir, em vários momentos, nova legislação de forma a reformular e iniciar a escola de massas. O Estado procurava pôr as suas marcas na sociedade portuguesa mas o seu papel cultural e educativo parece ter sido bloqueado pela heterogeneidade dos espaços estruturais. Em resumo, parece ter sido o relativo elevado grau da própria autonomia relativa do Estado, em simultâneo com as autonomias relativas do «espaço de trabalho» e do «espaço doméstico», que condicionaram a expansão da escola de massas em Portugal”.

De forma relevante, a autora relata alguns pormenores, relativos à forte presença do Estado no decorrer da expansão das Escolas de Massas. Ao explicar como se deu essa expansão

da escolarização de massas em Portugal, Araújo (1996: 167) destaca, nesse sentido, a contribuição de Soysal e Strang, no que se refere à explicação de alguns processos (formas estatais de construção da educação, formas sociais de construção da educação e construção retórica da educação). Assim, esta autora refere que Soysal e Strang:

“com o primeiro conceito, salientaram a actividade centrada no Estado e por ele desenvolvida; com o segundo, fizeram sobressair a intervenção múltipla de organizações da sociedade civil na expansão educacional. Com o terceiro conceito, pretenderam chamar a atenção para processos de intervenção que se caracterizaram por anunciarem cedo, do ponto de vista temporal, a intenção e interesse estatal na educação pública, em particular no lançamento da escola de massas, mas tardaram na sua realização. É este último conceito que, de alguma forma, aparece como adequado para descrever o caso português de emergência e desenvolvimento da escola de massas”.

A expansão da escolarização de massas em Portugal pode ser considerada, na visão de Teodoro (2001: 131), em um estudo no qual este autor corrobora Araújo (1996) como um processo típico do que Soysal e Strang (1989) designaram de “construção retórica da educação: uma significativa precocidade no plano legislativo e no discurso político sobre o papel da escola na modernidade e uma continuada denegação de recursos para o incremento da escolarização”. Não obstante, a questão central da discussão que gostaríamos de levantar é de que forma foi implementada essa escola de massas em Portugal, e se, de facto, ela se desenvolveu como uma possibilidade real de igualdade de oportunidades para todos. Evidentemente que outros aspetos devem ser considerados e debatidos neste percurso. Nesse sentido, não se pode deixar de referir particularmente a questão da morosidade do processo de escolarização em Portugal. Com efeito, Candeias e Simões (1999: 166), através de uma análise aos censos populacionais, chegam à conclusão que as idades de escolarização e alfabetização de partes substanciais da população portuguesa são tardias no que se refere à norma que fixava a escolaridade obrigatória entre os 7 e os 11 ou entre os 7 e os 13 anos. Estes autores compreendem que para uma parte substancial da população, a aquisição de tais competências era feita de forma não-institucional, “recorrendo a mestres ou escolas privadas e outros agentes de alfabetização que se colocavam fora da órbita dos poderes instituídos ou em escolas estatais mas de formas irregulares e descontínuas” (*Id., Ibid.*).

Todavia em um estudo anterior, Candeias (1996) já sinalizava a compreensão de que, para a altura a que se reportava, “a sociedade portuguesa é ainda uma sociedade em que o mundo da escrita assenta, em parte, numa forma de alfabetização restrita, informal e dispersa, avessa à lógica de escolarização massificada já adquirida na maioria dos países europeus da

época” (*Ibid.*: 35). Posteriormente, Candeia e Simões (1999), nos dizem que a melhor maneira de compreender essa questão, ou seja, esse processo tardio da escolarização portuguesa é “tentar perceber o modo como os portugueses se foram ligando a uma forma de cultura que se tornou dominante e massificada a partir de finais do século XIX no espaço cultural do Ocidente” (*Ibid.*: 167).

Outro ponto a destacar refere-se a questão da emergência dos processos de globalização que, indubitavelmente, têm tido um impacto considerável nas políticas educacionais no decorrer dos anos, e que não podemos deixar de abordar sinteticamente. Antunes (2001: 163) sinaliza e sintetiza as relações que norteiam os processos de globalização e as mudanças na educação. Nesse sentido, estas ligações são entendidas em duas vertentes teóricas. A primeira preconiza, segundo a autora:

“uma abordagem que enfatiza a difusão mundial de padrões de organização da educação escolar, como parte de um processo de globalização cultural de longa duração (em que se inclui, e em paralelo com, a expansão da forma política do Estado-nação), neste contexto são sublinhadas a penetração de ideologias e a institucionalização de modelos educativos largamente estandardizados, tendo como principais actores, nas últimas décadas, as organizações internacionais (OCDE, UNESCO, Banco Mundial, entre outras)”.

A segunda vertente exposta pela autora, pauta-se na congruência das perspectivas dos estudos de Dale (1998, 1999, 2001) que defende, em termos gerais, que as mudanças do sistema educacional advém das consequências de uma mobilização para o cumprimento de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. Contudo, essas mudanças, diversidades de objetivos e suas possíveis implicações ocasionaram, na visão de Dale (2009: 34), o surgimento de “dois problemas significativos com a equação eficaz de Lisboa, com a Estratégia Europeia de Emprego e EEP”.

Recorremos à obra de Dale (*Ibid.*: 37) então, para uma reflexão mais abrangente. Este autor nos diz que:

“Em termos mais formais, as agendas europeias para a educação são vistas como parte do ‘projeto hegemônico’ particular que, fundamentalmente, está na base da empresa comunitária e que inclui as três agendas mencionadas acima para a educação. Um projeto hegemônico é tomado como um projeto político avançado por coalizações coerentes a um conjunto de representações (...) A educação desempenha um papel fundamental nos projetos hegemônicos, e todo o projeto hegemônico pode ser visto como a base de sua priorização e abordagem de seu papel básico de abordar os problemas centrais da educação (que são definidas de forma sucinta)” (Tradução nossa).

Nesse sentido, explica Afonso (2001: 40) “a centralidade da economia capitalista no processo de globalização, entende o global como conjunto de forças económicas que operam ao nível supranacional e transnacional, e discute os processos que levam à imposição de prioridades por parte de alguns estados sobre outros”. Stoer (2002: 36) acrescenta: “a globalização da educação implica que no campo educativo se encontrem os efeitos: i) da interpenetração de actividades económicas e das economias nacionais ao nível mundial; ii) do desenvolvimento de mercados globais; e iii) de uma agenda de educação globalmente estruturada”.

Importa, desse modo, colocar em relevo a discussão, referente a um elemento do norteador do processo de consolidação e crise da escola de Massas em Portugal: o papel do Estado-Providência e sua relação com a educação escolar em Portugal.

### **2.1.1. O Estado-Providência e a sua relação com a educação escolar em Portugal**

Motivadas sobretudo por algumas interrogações sobre os dilemas, emergências e consolidação da escola de massas em Portugal é que nos propomos analisar o papel do Estado a esse propósito. Nota-se que a construção da escola básica, enquanto escola de massas, não foi como afirma Afonso (1999: 8) “um processo de evolução constante, livre de retrocessos ou de ambiguidades”. Isso porque, conforme Afonso (1999: 6):

“tratando-se de uma construção social de longa duração histórica, a escola pública de massas só se alargou e desenvolveu verdadeiramente quando os Estados se democratizaram, democratizando também a igualdade de acesso à escola, ou, então quando, mesmos em Estados não democráticos, a procura da educação foi estimulada pelas repercussões de alguns factores externos sobre a economia e pela percepção social da existência de algumas possibilidades reais da escola contribuir para que mais grupos sociais pudessem ver aumentadas as suas possibilidades de mobilidade social e de melhoria do estatuto social”.

Para Araújo (1996: 163) questionar o papel do estado na construção da escola de massas é um passo necessário para perceber o seu desenvolvimento em Portugal. Principalmente porque este surge paralelo ao processo de democratização do país. Em Portugal, é relevante entender o modelo escolar que predominou na época, a chamada escola Meritocrática, esta escola é entendida como “a escola oficial de «meritocracia mitigada» do Estado Novo salazarista e do Estado Social do marcelismo” (Stoer 2008: 155). Conforme o autor:

“A Escola Meritocrática, em processo de remodelação através da reforma educativa em Portugal, desenvolve-se, pelo menos parcialmente, a partir de concepções pluralistas do Estado e do processo de modernização da economia e sociedade portuguesa, onde o próprio Estado (burocrático e autoritário) é, em grande parte, posto em causa. De facto, o Estado é desafiado em nome do pluralismo: se fosse mais modesto, mais moderno, menos ineficaz e, ao mesmo tempo, mais interventor na promoção dos sectores não-estatais, seria eventualmente mais capaz de «regular», isto é, «monitorizar» e «arbitrar» o processo político e a negociação entre grupos concorrentes” (*Ibid.*: 165).

Podemos assim entender, que a consolidação da Escola de Massas em Portugal se deu com a modernização da sociedade e a urgência das mudanças educacionais. Sublinha-se, conforme Teodoro (2001: 146), que “o discurso sobre a reforma educativa assumiu as categorias de ritual e de retórica, destinado a legitimar uma imagem de progresso e de modernização da escola”. Com efeito, os projetos de desenvolvimento consolidaram-se no pós-guerra e teve no Estado-Nação o campo de espaço articulado para tal concretização.

Gomes (1999: 141) nos diz que com o advento da escola de massas e a possibilidade de igualdade de oportunidades de acesso, “obrigou o Estado a expandir a rede escolar sob pena de custos políticos insuportáveis”. No entanto, “o Estado não mostra condições financeiras para realizar investimentos sociais acima dos seus recursos”. Assim sendo, esta perspetiva levantada pelo autor, nos faz concluir que deve-se proceder a uma reestruturação das políticas educacionais e com menos investimento e legitimidade por parte do Estado, até porque não se vislumbram respostas para a indagação proposta por Afonso (1999: 11): até que ponto é que o Estado-providência têm sido concretizado em termos da educação pública, em geral, e da escola de massas, em particular?

Convém, para tanto, evidenciar as tentativas de consolidação da Escola de Massas em Portugal, embora, indubitavelmente, estaria viva a ideia de que esta vivenciaria uma crise, sobretudo por causa dos inúmeros problemas que suscitou à medida que esta foi se expandido. Nesse sentido, nota-se uma certa contradição ao pensarmos que sendo esta escola pensada para ser solução de um problema, como explicar as situações de desigualdade, insucesso escolar e a ineficiência das escolas em lidar com a forte presença dos grupos culturais e minorias étnicas que estão, sem nenhuma dúvida, presentes nas salas de aula? Com efeito, Rodrigues (2001: 35) enumera algumas ideias que vão de encontro ao nosso pensamento, ou seja, esta escola de massas, criada para permitir uma educação básica a todos, desenvolveu práticas e valores que acentuaram as diferenças da população presente na escola. Neste caminhar, “o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, as múltiplas

culturas presentes mas marginalizadas, etc., fizeram com que a escola, que deveria integrar e acolher todos, fosse, ela própria um instrumento de selecção”.

Antunes (2004: 192) reitera algumas perspectivas que culminaram para a crise da escola de massas:

“fica evidenciada, ao nível ideológico, pela descrença no, ou desvalorização, do princípio de igualdade de oportunidades; ao nível político, pela defesa da diversificação e da qualidade (da meritocracia e selectividade) do ensino secundário, em confronto com a promoção da aproximação ou unificação de vias e da expansão do sucesso, dominantes no período imediatamente anterior; ao nível social, pela questionação da relevância do ensino e dos diplomas proporcionados e pela trivialização das acusações de inoperância e incompetência da escola quer como instituição educativa quer como agência credencializadora”.

Importa então, saber de que forma e em que condições se perpetuariam, na sociedade portuguesa, os ideais preconizados pela Escola de Massas de modo a que estes se tornem, de facto, uma realidade. Este compromisso exige um quadro económico de expansão do país, o que não tem sido revelado, face ao que conclui Afonso (1999: 23): “o que tem sido feito pode simplesmente ser entendido, na melhor das hipóteses, como contribuições importantes para a manutenção do semi - Estado - providência”.

Contudo, não se pode deixar de mencionar das estratégias que vieram a surgir, em forma de Planos de Recuperação<sup>17</sup> e medidas de apoio educativo, como investimentos de novos passos na consolidação de uma “escola para todos”. Apostou-se na “naturalização dos currículos alternativos” e assentou em um “novo modelo de avaliação”. No entanto, estes recursos, segundo Afonso (*Ibid.*: 58) “não resolveram a questão essencial: fazer que uma escola para todos possa ser o lugar de realizações pessoais e de aprendizagens efectivas, sendo capaz de gerir a pluralidade social e cultural sem perda de qualidade democrática, científica e pedagógica”. Queremos, todavia, admitir que não se excluem evidentemente as análises de toda a conjuntura histórica da escolarização como forma de explicar a não consolidação da Escola de Massas no país. Nesse sentido, entender a implementação do sistema educativo público, não pode ser dissociado da análise daqueles processos.

---

<sup>17</sup> Destacam-se: Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE); Programa Educação para Todos (PEPT); Programas de Educação Multicultural/Entreculturas, de entre outros. (Cf. Cruz, 2006).

### **2.1.2. A Implementação do Sistema Educativo em Portugal: da Alfabetização à Escolarização**

Vamos partir da premissa de que para entendermos todas as implicações inerentes à Escola de Massas em Portugal, é necessário entender o contexto e implementação da base do sistema educativo público em Portugal. Dessa maneira, procederemos à análise de uma forma crítica sobre os acontecimentos característicos que nortearam a Educação Portuguesa, nomeadamente no que se refere ao processo de Alfabetização e Escolarização.

De forma a clarificar a diferenciação destes dois termos, recorreremos a Candeias (2001). Este autor refere que estes dois processos (alfabetização e escolarização) passam por muitas definições, mas passam sobretudo pelos seguintes traços:

“a) por alfabetização designa-se um tipo de relação funcional com a leitura e, por vezes, com a escrita, frequentemente de origem voluntária, geralmente esparsa, superficial e informal, mas podendo atingir níveis de intensidade muito desiguais; b) por escolarização entende-se uma relação estruturada e progressivamente exigente com um modo de cultura escrita, mas também a submissão de coortes populacionais com níveis etários bem determinados a uma forma de socialização imposta e aplicada através de uma instituição construída expressamente para o efeito, a escola, que a partir de meados do século XIX se organiza em rede e se articula com outras formas de educação, sob o comando político, pedagógico e administrativo do Estado” (*Ibid.*: 30-31).

Nota-se que de forma geral, pode-se estabelecer alguns fatores que permearam a origem dos ciclos de alfabetização e escolarização na Europa. Candeias (2001: 40) consegue evidenciar alguns:

“os ciclos económicos que acompanharam a expansão europeia a partir do século XVI e, mais tarde, a partir do século XVIII, a chamada revolução industrial, estiveram na origem de profundas mutações nos tecidos económicos, políticos e sociais e de sociedades mais complexas e sofisticadas, com necessidades de gestão e de administração que acabam por potenciar a utilização crescente de uma forma de cultura escrita;

o entrelaçar entre a Reforma Protestante e a Cultura de Luzes que, de maneira diferentes, se traduziram por uma racionalização e laicização das sociedades que, além de terem potenciado a economia, foram criando uma ideia pertinaz de responsabilidade e protagonismo individual, a base da <cultura do cidadão>, numa altura em que a <ordem> estratificada do Antigo Regime se esboroava abrindo caminho à mobilidade social através da escrita;

finalmente a consolidação do conceito de Estado-Nação nos séculos XVIII e XIX que resultou na criação e aperfeiçoamento de aparelhos estatais com a função de, por um lado, inculcar uma base cultural universal unificadora e geradora de consensos, e, por outro lado, legitimar os aspectos politicamente mais operativos de uma cultura dominante recente na época, a cultura burguesa industrialista que ainda hoje nos serve de referência”.

Com efeito, quando se fala em escolarização em Portugal, logo nos remetemos à lentidão da implementação do sistema educativo no país, o que já discutimos anteriormente, e que foi sendo objeto de estudo por alguns autores (Candeias, 1994b, Candeias & Simões, 1999; Reis, 1988; 1993, entre outros). Para tanto, é pertinente relatar o contexto e como se deu essa implementação, se a mesma teve ou não base sólida para se desenvolver no país.

Nesse sentido, Benavente *et al.* (1994: 21) salienta que o final da década de 60 marcou “as primeiras tentativas de romper o isolamento internacional de Portugal e de aumentar, ‘com cautelas’, o grau de escolaridade das ‘massas’ acompanhando algumas alterações económicas”. Começaria então uma proposta de Governo com o propósito de reorganizar o país, principalmente com relação à escolarização. Assim, conforme aponta Rômulo de Carvalho (2001: 808), “Veiga Simão tomou atitudes e utilizou termos que seriam blasfêmias políticas em dias passados e não distantes. A expressão «democratização do ensino» tornou-se frequente nos seus discursos”. Na conjuntura deste Governo, foi publicado em 25 de julho de 1973 a lei que aprovou as bases da então sonhada reforma do sistema educativo. Entre as inovações podem-se destacar, segundo Rômulo de Carvalho (*Ibid.*: 809),

“institucionalização da educação pré-escolar, extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, polivalência do ensino secundário e acréscimo de um ano na sua duração, expansão e diversificação do ensino superior, criação de cursos de pós-graduação, novo enquadramento da formação profissional, estruturação da educação permanente e, na sua globalidade, a consagração, «de forma inequívoca» do princípio da democratização do ensino. O sistema educativo passaria a abranger a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente. A educação escolar compreendia o ensino básico, obrigatório (primário e preparatório, de quatro anos cada um); o ensino secundário composto de dois ciclos de dois anos cada um: o primeiro de carácter geral ministrado em escolas polivalentes; e o segundo, complementar); o ensino superior (no qual poderiam ingressar os indivíduos maiores de vinte e cinco anos sem as qualificações académicas habituais), de curta duração, de longa duração e de pós-graduação assegurados por Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas normais superiores e outros estabelecimentos equiparados; e a formação profissional, destinada aos que possuíssem a habilitação do ensino básico ou do Curso geral ou complementar do ensino secundário e optassem por essa formação”.

No entanto, as propostas de reforma que permeariam um universo de transformações no sistema escolar, acabariam por sofrer muitas dificuldades. Rômulo de Carvalho (2001: 811) salienta que elementos tradicionalistas e conservadores da Nação, procuraram embargar o avanço das reformas, por meio de pressões políticas. Assim, as esperanças ficaram a cargo do processo de escolarização após o golpe militar de 25 de abril de 1974. Difícil entender essas transformações sem remeter-nos a alguns traços históricos da escolarização no país. Com efeito, procuramos agora direcionar a análise do processo de escolarização a partir da revolução de 25

de abril de 1974 pois foi nessa conjuntura em que se percebeu as maiores transformações na sociedade portuguesa, com ênfase no campo educativo. Ressalta-se, neste campo, que Portugal assume uma especificidade da educação escolar, justificado por ser entendido enquanto um país semiperiférico. Souza Santos (1985: 871) explica o conceito do semiperiferia da seguinte forma:

“uma materialidade social específica, isto é, um conjunto de condições sociais, políticas, económicas e culturais, em mutação do ponto de vista histórico, que caracterizam a sociedade portuguesa internamente e a tornam apta a desempenhar o papel de intermediária entre o centro e a periferia”.

Nesta linha de discussão, Teodoro (2003: 132) afirma que “as sociedades situadas na semiperiferia do sistema mundial mostram, em geral, uma centralidade do Estado na regulação social, associada a uma baixa corporativização de interesses na chamada sociedade civil”. No caso português, Canário, Alves e Rolo (2001) salientam que o país acumulou grandes atrasos no sistema educativo, sendo ainda hoje o país europeu com os mais baixos níveis de instrução da população adulta. Não obstante, centra-se nos percursos da escolarização no país, que essencialmente já foi uma realidade muito diferente do que é hoje, e que, como defendem estes autores, assinalou a partir do final dos anos 60, o que se convencionou chamar “crise da escola”. Com efeito, estes autores (*Id., Ibid.*) defendem que essas transformações podem ser explicadas “numa fórmula segundo a qual a escola passou de um contexto de certezas para um contexto de promessas, situando-se hoje num contexto de incertezas”. Assim, os autores, (2004: 981) reportando-se ao século XX, referem:

“esta fórmula permite dar conta do percurso, ainda que com características singulares, realizado em Portugal, de forma acelerada e contraditória, durante os últimos trinta anos. A escola das certezas corresponde à escola da primeira metade do século, que pôde funcionar como uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis que lhe eram imanentes, «fabricava» cidadãos conformes com um modelo cívico preestabelecido”.

Nesse sentido, levando em conta as promessas não concretizadas de mobilidade social, de mais igualdade, de democracia e justiça social, podemos defender que estaríamos a vivenciar um retrocesso da educação ou crise da escola? Para tanto, surgem teorias, estudos e explicações que defendem o surgimento desse fenómeno e que suscita diversas abordagens e interpretações. Por conseguinte, Afonso (2002: 27) analisa a instituição Escola frente à problemática referida. Assim, nos diz que a Escola está vulnerável às pressões sociais:

“pressões que permitem que esta aceite, quase sempre passivamente, ser o ‘bode expiatório’, para as crises económicas cada vez mais frequentes; os discursos vulgares que induzem os cidadãos a pensar que a falta de emprego é devida à não qualificação dos indivíduos, sendo esta, por sua vez, acriticamente atribuída à incapacidade estrutural da escola para preparar os estudantes em função das (supostas) necessidades da economia”.

Dessa forma, desde a consolidação e crise da escola de massas, aliada à ineficiência de uma escolarização eficaz e justa frente a cada vez mais, por exemplo, o aumento da presença de diferentes grupos culturais nas escolas, é que se constatou a necessidade urgente de viabilizar mudanças. Sublinha Canário, Alves e Rolo, (2000: 16) que a crise da escola deve ser entendida como uma crise da relação histórica “entre a instituição escolar como instância de socialização e a unidade do estado-nação, articulada em torno da coerência entre o sistema político e um sistema de valores e na medida em que a crise da escola está associada à crise do estado-nação”. É dessa forma que assenta a necessidade de entender mais especificamente a relação do Estado com a educação escolar.

De forma contínua e aliado à emergência dos novos lugares da educação (não-formal e informal)<sup>18</sup>, importa considerar, que se estes novos lugares da educação, segundo Afonso, (2002: 27) “se originaram em fenómenos que pouco ou nada têm a ver com a crise da escola, também é verdade que eles poderão vir a acentuar e aprofundar a crise dessa mesma escola, sobretudo se forem ocupados e controlados por interesses económicos dominantes”.

### **2.1.3. Democracia, Cidadania e Justiça Escolar: Algumas Reflexões**

Num contexto em que vivenciamos a crise da escola, temos a urgente necessidade de desenvolver mudanças para que se possa alcançar uma atmosfera crítica no domínio educacional. Para isso, exige-se, sobretudo nos dias atuais, um novo saber que, segundo Sousa Santos (1991) só será possível se vier acompanhado de uma “nova inteligibilidade, uma nova ética, uma nova política e uma nova estética”. Dessa forma, “tem de se exercitar no recurso criativo aos elementos constitutivos do princípio da comunidade, à solidariedade, à participação e ao prazer” (*Ibid.*: 39).

---

<sup>18</sup> Conforme sugere Rogers (2012:23-24) Educação não-formal “é qualquer actividade educativa organizada e sistemática, levada a cabo fora do quadro do sistema formal e com o fim de fornecer formas seleccionadas de educação a subgrupos específicos na população (...) Educação informal é o processo de aprendizagem ao longo da vida pelo qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, competências, atitudes e perspectivas a partir das experiências quotidianas e da exposição ao seu meio; em casa, no trabalho, nos tempos livres, com base no exemplo e nas atitudes de familiares e amigos, em viagens, lendo jornais e livros ou ouvindo rádio, vendo filmes e televisão. Geralmente, a educação informal não é organizada e é frequentemente vivida de uma forma não sistematizada. Contudo, é responsável pela grande maioria das aprendizagens que uma pessoa produz ao longo da sua vida, inclusive qualquer pessoa altamente escolarizada”.

No sentido de proceder uma materialização da mediação dos pólos da dicotomia existente entre Escola Meritocrática e Escola Democrática, Stoer (2006: 144), propõe uma mediação, que segundo este autor, constrói-se de duas formas:

“1) sabendo aproveitar o espaço de cidadania tal como ele foi proposto (e construído no âmbito do Estado- Providência) pela política do teor social-democrata (expresso através do princípio da igualdade de oportunidades educativas - sobretudo de acesso e menos de sucesso) e 2) sabendo desafiar essa construção para poder concretizar através dela uma ‘política de diferença’ capaz de reestruturar esse mesmo espaço de cidadania, alargando-o horizontalmente em nome, por exemplo, do local (o princípio da igualdade de oportunidades assume-se como um princípio da comunidade)”.

Da leitura daquele autor, nota-se que a base da sua proposta de construção de uma escola democrática assenta no princípio de igualdade de oportunidades. Todavia, vimos que com o advento da escola de massas, acentuou-se as desigualdades sociais, a exclusão, etc., ou seja, o que era para ser de facto uma educação de massas, acabou por se transformar em uma massificação do ensino, levando ainda em consideração que as políticas educacionais dos estados tendem a seguir as diretrizes dos organismos internacionais que não contemplam essa estrutura de democratização. Subtende-se, nesse sentido, que a prioridade seja quantidade e não qualidade.

Em contrapartida, devemos, segundo Freire (1993: 100), ter urgência em transformar a escola numa escola democrática:

“a escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua actividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto. Daí, a necessidade de, professando-se democrática, ser realmente humilde para poder reconhecer-se aprendendo muitas vezes com quem sequer se escolarizou”.

Inspirado nas ideias de Freire e com o intuito de promover a possibilidade da construção de uma escola democrática, Lima (1998: 22-23), observa um conjunto de fatores que devem ser levados em conta para a prossecução deste objetivo:

“a democratização da escola não se constitui, apenas, como problema tipicamente escolar ou técnico-pedagógico. Se a mudança da cara da escola não pode, por definição, ser realizada sem (e muito menos contra) a escola, dispensando os actores escolares mais imediatamente centrais à acção pedagógica, fica claro que ela é igualmente inatingível exclusivamente a partir de sua iniciativa. (...) a construção da escola democrática constitui, assim, um projecto que não é sequer pensável sem a participação activa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros sectores e o exercício da cidadania crítica de outros actores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção”.

Falamos em democratização do sistema educativo, no entanto o que verificamos é cada vez mais desigualdades sociais nas escolas. Seabra (2009: 85) acrescenta que embora se assistisse a uma democratização do sistema educativo “no sentido de maior acesso aos diferentes níveis de ensino por parte dos mais desfavorecidos, ou seja, as distâncias sociais reduziram-se no acesso, mas produziram-se novas diferenciações internas mais subtis”, que acabaram por produzir, nas palavras desta autora “um aumento das clivagens sociais no acesso a certos ramos e fileiras do sistema de ensino” (*Id., Ibid.*). A constatação da escola como responsável pela manutenção das desigualdades sociais é também referida por outros autores anteriores à autora supracitada. Segundo Benavente (1994: 20) a permanência das desigualdades no âmbito escolar aparece com vários tipos de consequências:

- “pôr em causa o papel de ‘democratização’ atribuído à escola, descentrando o debate para as instituições sociais no seu conjunto, para os modelos de desenvolvimento e para as opções políticas em cada país, entendendo a escola como um espaço institucional entre outros;
- ‘desistir’ da igualdade de oportunidades, reconhecendo e aceitando que a escola tem sobretudo uma função de coesão social, de integração dos jovens e redistribuição das desigualdades.
- procurar alternativas de educação e formação, interrogando a escola na sua relatividade histórica, nos seus modos de organização e de acção contingentes mas naturalizados”.

Seabra (2009: 100) nos fala que “se é verdade que a escola tem um papel limitado no esbatimento das desigualdades sociais, podendo mesmo exercer uma influência negativa, ela, simultaneamente, permanece no centro da integração”. Nesse sentido, esta autora defende que escola não muda a sociedade, no entanto, “isso não significa que não constitua o contexto social com maiores probabilidades de concretizar alguma mobilidade social” (*Id., Ibid.*). Benavente (1993: 48) refere que a escola não tem eficácia para resolver todos os problemas, inclusive:

“A Escola não pode resolver, por si só, as desigualdades que a própria sociedade gera e alimenta mas tem o seu próprio papel e a sua quota parte de responsabilidade no reforço ou na atenuação dessas desigualdades. Nem fatalismos, nem ilusões. Ainda que a escola não possa inverter as hierarquias sociais e escolares, pode certamente assegurar a qualidade de formação de base para todos os alunos. O direito à escola é, na nossa sociedade, um direito de cidadania”.

Para a efetiva democratização da escola, importa desenvolver mudanças que podem assentar nos ideais de uma educação para a cidadania.

Como também reitera Dubet (2004: 540), a justiça escolar é importante para avaliar o sentido e o alcance para as políticas escolares. Dessa forma, e dada a complexidade do termo, este autor questiona se uma escola justa deve:

“Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais?

Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade?

Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências?

Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação?

Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas conseqüências sobre as desigualdades sociais?

Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar?”

Uma questão que se coloca em discussão é que ainda que se tenha desenvolvido modos de se alcançar os princípios de igualdade e diversidade, seja pelo viés da cidadania, da justiça escolar e de uma educação democrática, ainda nos confrontamos com muitos dilemas. Tais dilemas, na visão de Enguita (2007: 116) “estabelecem a necessária procura de equilíbrios e compromissos mediante sucessivas aproximações, mas que, em todo o caso, destacam a complexidade da instituição educativa, as dificuldades da política educativa e a magnitude dos problemas irresolutos”. Como um bom exemplo, o autor destaca a procura da igualdade e reconhecimento da diversidade pelas minorias étnicas, sendo tal processo ainda bastante complexo.

Convém clarificar, por meio da reflexão de Estevão (2004: 44) que a experiência escolar dos alunos pelo viés das justiça, coloca como cerne da questão a ser levantada, a problemática da igualdade ao nível da educação, ao desenvolver o raciocínio de que a justiça “que a escola apregoa, reproduz de facto, embora de forma velada, uma pluralidade de formas de injustiça, situação que se agrava na medida em que a escola possibilita a acumulação e convertibilidade das diferentes formas de capital”. Nesse sentido, este autor corrobora com a “posição não-sincrónica” de C. McCarthy (1988). Teorizando a justiça complexa na escola, verifica que se analisam áreas da diferença de umas categorias (classe, etnia, género, raça) em relação a outras, baseadas, segundo Estevão (*Ibid.*: 44):

“no pressuposto de que as dinâmicas de discriminação ou de exclusão nem sempre actuam de um modo simétrico em todas estas categorias.(...) Assim sendo, e por mais importante que

seja o conceito de classe social para o estudo da diferença e da desigualdade em educação (e que nos remete claramente para o problema da igualdade em educação como um problema redistributivo), haverá que ter presente que o social não pode reduzir-se à noção de classe e, por isso, haverá que ter em consideração outras variáveis como a raça, o género, a etnia, a religião, a orientação sexual, que são também causas de desigualdade, agora sobretudo (mas não só) pela via da falta de reconhecimento ou pela via de um reconhecimento falseado da diferença”.

Dessa forma é que Estevão (2004: 61) compreende a escola como “lugar de vários mundos” e “como sistema, mundo de vida e organização”. Este autor faz uma leitura muito pertinente da pluralidade de mundos que intersecta a escola:

“esta mesma pluralidade de mundos (e de imagens) que intersecta a escola (e, por isso) as suas normas, os seus objectos, os seus equipamentos, as suas rotinas, os seus projectos...) transforma-a numa verdadeira arena de momentos cruzados e sociabilidades alternativas, de princípios argumentativos, de concepções plurais de cidadania e também de justiça. (...) obrigando também os professores e os outros actores educativos a saberem agir em vários mundos, a coordenarem as suas acções, a resolverem os seus conflitos e dissensos, a aprenderem, enfim, a passar de um sistema de referência (mundo) para outro, a negociarem interpretações diferentes da realidade escolar, a formarem alianças de boa vizinhança, para que a escola, apesar de tudo, funcione pelo menos dentro de uma ‘civildade mínima’ isto é, respeitando as regras de um bom relacionamento cívico mínimo, e de uma coerência e equilíbrio aceitáveis” (*Ibid.*: 54-55).

Nesse sentido, podemos observar a existência de uma interligação entre educação e cidadania, sendo que esta interligação pressupõe que ambas sejam indissociáveis, com vista a vivermos em uma sociedade democrática. Assim, necessitamos que a escola seja repensada nesse viés, como podemos entender através das ideias de “escola da democracia” de Touraine (1998: 377) que “reconheça que os direitos do Sujeito pessoal e as relações interculturais têm necessidade de garantias institucionais que só podem ser obtidas através de um processo democrático”. Concomitantemente a essa tríplice junção (educação, democracia e cidadania), temos na visão de Araújo (2007: 87) que refere:

“Teorias de cidadania e de democracia podem procurar explorar os espaços no contexto de formas de regulação específicas, na procura de formas de educação e de vivências emancipatórias, nas linhas enunciadas por Touraine em «Iguais e Diferentes – Poderemos Viver Juntos?» (1998), por Sousa Santos em «Reinventar a Democracia» (1998), por Iris Young em «Justice and the Politics of Difference» (1990) e em «Inclusion and Democracy» (2000), etc., evidenciando assim o carácter heurístico que o conceito, a sua evocação, o trabalho de análise e a reflexividade podem construir em torno e a partir dele”.

Embora esta autora acrescente concepções de cidadania pautados por diversos estudos, não cabe aqui discutir acerca das ideias e aprofundamento no âmbito desses estudos, pois o que queremos defender é uma transformação escolar de acordo com o que defende

Estevão (2007: 69), ou seja, uma transformação que possa “preparar os cidadãos para participarem da racionalidade ético-comunicativa mas também para se exporem à heterogeneidade cultural e à potenciação da comunicação dialógica entre as próprias culturas”.

#### **2.1.4. Por uma Educação Inter/multicultural Democrática**

Se falamos em democratização do ensino, cidadania e justiça escolar, falamos também em considerar a heterogeneidade de culturas que são hoje parte integrante do ambiente educativo em muito maior grau do que no passado. Considerar esses processos culturais é colocar em evidência um caminho possível para que se chegue a uma educação escolar bem-sucedida. Nesse sentido, falamos em promover uma educação para a inter/multiculturalidade (cf. Stoer 1992, 1994; Stoer e Araújo 1993; Stoer e Cortesão, 1999; Casa-Nova, 2001, 2002, 2005).

Sobre esse conceito Casa-Nova (2002) explica:

“Quando falamos em educação inter/multicultural queremos com esta expressão significar uma educação que contemple a diversidade cultural em termos de classes sociais, etnias e géneros e, dentro de cada uma destas categorias, a diversidade proveniente das particularidades culturais e de formas de apropriação individuais dos saberes escolares e não escolares, de contextos e de processos. Esta educação intercultural deverá, então, no nosso entender, ter subjacente uma ‘abordagem não-sincrónica’ (McCarthy, 1994), que nos sugere a possibilidade de os grupos minoritários, na sua relação e interação com instituições económicas, políticas e culturais, não revelarem sempre a mesma postura, necessidades, interesses ou expectativas, sendo portanto fundamental deixarmos de olhar e tratar cada classe social, etnia ou género como blocos homogéneos, uniformes, mas antes como entidades culturais cujas relações sociais são complexas, contraditórias e não paralelas” (*Ibid.*: 110).

Stoer e Magalhães (2005) consideram que a educação inter/multicultural se realiza enquanto pensamento e prática tendo em atenção:

“o lugar do encontro/confronto de diferenças e da sua negociação e, por outro, o lugar ele próprio agenciado pela diferença, isto é, é a própria educação escolar que é colocada nos guiões dos actores sociais e culturais e não o contrário. A nossa diferença exprime-se através da educação inter/multicultural não como aquela que traz consigo a luz, a matriz, a generosidade, mas como aquela que traz a sua própria alteridade. As margens do nosso lado, da nossa diferença, podem traduzir-se num projecto de gestão da diferença, mas nunca na sua dominação” (*Ibid.*: 140).

Estes autores (2005) reiteram que se faz necessário elaborar propostas de ação social e política em que as diferenças, sobretudo as de teor cultural, sejam geridas tendo em conta o

contexto civilizacional e epistemológico acima referido. A lógica está em torno do sujeito que pensa a diferença e não na própria diferença.

Inspirando-se no campo conceptual que Cortesão *et al.* (2000) elaboraram face à identificação de quatro perspetivas<sup>19</sup>, convém caracterizá-las pois torna-se pertinente ressaltar o olhar para a “polissemia” das perspetivas que compõe a educação inter/multicultural, sento também que estas são atuantes no campo da formação em educação inter/multicultural. São elas: a Perspetiva Assimilacionista; o Multiculturalismo Benigno ou condescendente; o Multiculturalismo Crítico e a Ação Antirracista.

Dessa forma, é inequívoco a compreensão das noções e termos que constituem o universo da atuação de uma educação inter/multicultural. Contudo, o que nos interessa é uma resposta para a seguinte indagação: qual é o lugar da Educação Escolar Inter/Multicultural em Portugal? Pode-se considerar, subsidiados pelos estudos de Casa-Nova (2005) que não há um modelo vigente de educação intercultural em Portugal. Interessa observar que “não existe um currículo de raiz intercultural, mas condescendências pontuais visíveis na construção de alguns manuais e outros materiais de apoio ao trabalho em sala de aula ao nível dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico”. Dessa forma, a autora acrescenta:

“Consideramos que a construção de uma educação intercultural não é compatível com condescendências pontuais ao nível do currículo-padrão: a partir do momento em que as diferentes formações sociais dos diferentes Estados-nação considerem a existência de uma cultura oficial escolar e perspectivem a incorporação da diferença étnicocultural nas instituições educativas numa relação de subordinação, inserindo o diferente no hegemónico já existente, a educação intercultural será sempre uma falácia” (*Ibid.*: 203).

Significa, assim, que ainda há um longo caminho a percorrer para que se construa uma educação intercultural onde as culturas possam ser oficialmente reconhecidas, tanto na

---

<sup>19</sup> De acordo com Cortesão, Luiza, *et al.*, (2000: 25-26), **a Perspetiva Assimilacionista**: visa contribuir para o que se admite ser uma boa e harmónica integração dos grupos minoritários na sociedade dominante. (...)Esta proposta decorre (...) de se admitir que as regras e os valores da sociedade dominante são válidas, indiscutíveis e próprias de uma cultura superior. Assim sendo, os grupos minoritários só lucrarão em aceitar e absorver essa cultura, tornando-se semelhantes aos indivíduos maioritários (em termos de poder) na sociedade. (...) Trata-se de uma postura informada por um evidente etnocentrismo que nem questiona a universalidade dos próprios valores e normas (...) nem percebe o sofrimento que decorre da sua arbitrária imposição a grupos cujas raízes culturais são bastante diferentes. **O Multiculturalismo Benigno: ou condescendente**, é o que, com mais frequência, informa as propostas de actuação em relação com o "outro diferente". Trata-se de uma perspectiva que conduz a que esse "outro" seja olhado de forma benevolente, considerando, à partida, as suas características como passíveis de serem aceites. As atitudes de tolerância face à diferença estão na base deste tipo de posição. Uma tolerância "passiva" que, de forma "bondosa", aceita, um tanto acriticamente, que os outros tenham outras normas, outros valores, embora esses não sejam os que uma sociedade mais evoluída e dominante, foi escolhendo para si. **O Multiculturalismo Crítico**: decorre de uma posição teórica que, como o seu nome indica, se alicerça na teoria crítica. Neste quadro estimula-se, constantemente, a existência de atitudes interrogativas, questionantes do significado real de todas as situações e soluções, mesmo as que o senso comum considera como obviamente aceitáveis. (...) Quando se consideram questões de formação multicultural num quadro teórico com estas características, as relações entre grupos diferentes têm portanto de ser analisadas, numa constante preocupação de desocultação. Procura-se identificar significados, por vezes menos explícitos, da relação entre grupos com estatutos diferentes e que usufruem também de situações diferentes de poder de decisão. **A Ação Anti-Racista**: diz respeito a propostas de formação que pretendem ser desencadeadoras de atitudes activas de luta contra a discriminação e a exclusão em todas as suas formas. Este tipo de preocupação (que pressupõe o exercício de uma perspectiva crítica) pretende estimular o formando a assumir atitudes explícitas de intervenção no problema de discriminação e/ou exclusão com que se depara no seu quotidiano.

prática, como no currículo escolar. Na perspectiva da autora, “a partir do momento em que se considere a existência de uma cultura oficial escolar, o máximo de igualdade que a centralidade desta permitirá não será mais do que a emergência de centralidades culturais periféricas ou de marginalidades culturais pontualmente consideradas no currículo-padrão” (*Id., Ibid.*).

Aportados na questão do currículo, alguns estudos (cf. McLaren, 1997, 2000; Canen, 2007) centram-se no debate e defesa da presença do multiculturalismo no currículo escolar e na formação dos professores para que possam reconhecer as diferenças existentes dos sujeitos no âmbito do quotidiano escolar. Desse modo, Canen e Xavier (2011: 642) ressaltam:

“Dentro dessa abordagem, a formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania”.

Nesta conjuntura, quando enfocamos a educação de Adultos, a preocupação recai instantaneamente para as seguintes indagações: Se na escola “dita regular” não há uma base consistente de educação multicultural, qual seria, então o “lugar” dessa educação na Educação de Adultos, quando esta última tem uma grande representatividade de sujeitos heterogêneos?

Nesta perspectiva, longe de pretender buscar respostas a todas estas questões, pretendemos viabilizar um percurso que permita o desenvolvimento de possibilidades concretas que viabilize (seja por meio do multiculturalismo, da cidadania, da justiça escolar, da dialogicidade proposta por Paulo Freire), um meio para promover o reconhecimento e representação da diversidade cultural, seja de género, de raça, de etnia, de classe social, de orientação sexual, que os jovens estudantes da Educação de Adultos transportam consigo.

Consideramos, na verdade, imprescindível compreender como a sociedade portuguesa, em específico a escola portuguesa, têm lidado na prática com a questão da ausência do multiculturalismo no âmbito escolar (ver Casa-Nova, 2005). No domínio das políticas educativas públicas portuguesas ainda se percebe um atraso e, para tanto, as mudanças só existem na teoria. Evidentemente que as propostas associando multiculturalismo e educação são muitas. Nesse sentido, alguns estudiosos sugerem caminhos para que se possa efetivar a proposta do multiculturalismo e reconhecimento das identidades culturais. Como relatado anteriormente, as propostas centram-se com mais ênfase na necessidade de mudança curricular como também a ação e mudança de postura do professor.

Nessa linha de pensamento, Stoer (1994: 22) propõe que a educação inter/multicultural se assuma como parte integrante de um movimento de justiça e igualdade. Segundo o autor (*Id., Ibid.*): “proclama-se que um princípio ético e político de justiça social deve orientar não só as práticas pedagógicas dos professores nas escolas como também a própria selecção do saber para o currículo”. É no contexto da Escola de Massas e na perspectiva da educação inter/multicultural que este mesmo autor enfoca um contributo para a construção de um conceito do professor inter/multicultural, conforme quadros abaixo que evidenciam a diferença entre professor monocultural e inter/multicultural:

#### **QUADRO I: CARACTERÍSTICAS DO(A) PROFESSOR(A) MONOCULTURAL**

##### **O(A) Professor(a) Monocultural**

1. encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem potenciador de discriminação;
2. considera a diversidade cultural na sala de aula como déficit (preocupação com o que falta nas culturas que se desviam da norma);
3. considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos;
4. proclama a sua identidade cultural como herança histórica que é fixa e indiscutível;
5. é «escolacentrista»: a escola deve preparar para a modernização;
6. reconhece diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar preferências por qualquer grupo sócio-cultural).

##### Pressupostos estruturantes

- Cidadania baseada na democracia representativa
- Igualdade de oportunidades – acesso
- Escola Meritocrática

Fonte: Stoer (1994: 19)

#### **QUADRO II: CARACTERÍSTICAS DO(A) PROFESSOR INTER/MULTICULTURAL**

##### **O(A) Professor(a) Inter/Multicultural**

1. encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino de ensino/aprendizagem;
2. promove a rentabilização de saberes e de culturas;
3. toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação entre culturas;
4. refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;
5. defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;
6. conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social.

#### Pressupostos estruturantes

- Cidadania baseada na democracia participativa
- Igualdade de oportunidades – sucesso
- Escola Democrática

Fonte: Stoer (1994: 19)

Com as ideias contidas neste quadro, o autor defende que a efetivação de uma escola democrática inter/multicultural depende do desempenho do papel da escola. Sendo assim, este desempenho é sugerido, segundo o autor, “que passe também pela construção contra-hegemónica do conceito do professor inter/multicultural, a par com a realização de práticas pedagógicas que a nível da escola (e da comunidade local) concretizassem uma política de/e para a diferença” (Stoer,1994: 23). Por isso, a ênfase dada à construção de um professor que seja inter/multicultural, assumindo as características e posicionamentos em consonância com o que propõe o quadro do professor inter/multicultural e deixando de lado pressupostos meritocráticos de um professor monocultural.

Por outro lado, nota-se que é um desafio muito complexo trabalhar a diversidade cultural nas escolas, como também conceber um modelo-padrão de atuação do professor, para além de outras dimensões como relata Leite (1996: 78) ao enumerar algumas das mesmas em forma de questionamentos que norteiam o debate e análise dos problemas, desafios e oportunidades de formação pessoal e social que ocorrem numa escola multicultural. São estes:

“Será que o sistema está realmente interessado numa formação de professores para uma inovação curricular?

Será que a burocratização do sistema deixa espaços para que os professores nele participem criativamente e encontrem estratégias de interação cultural?

Será que os professores estão interessados em se empenharem no sucesso de um sistema que tantas vezes não os reconhece?

Será que cada um dos diversos agentes educativos está disposto a ‘ceder’ parte do seu poder para o partilhar com outros num percurso de rumos nem sempre fáceis e, muitas vezes, imprevisíveis?

Será que os professores são incapazes de conceber e desenvolver um projecto curricular que inclua a diversidade?”

Não obstante, face a todas as dificuldades apresentadas e o desafio que configura a viabilização de uma educação multicultural democrática nas escolas, defendemos que este ainda é o caminho mais eficaz a fim de combater os altos níveis de abandono escolar e como

forma de privilegiar a formação de sujeitos críticos e ativos, considerando as diferenças culturais de cada um.

## **2.2. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO**

A Educação de Adultos, desde a sua gênese, tem sido alvo de grandes expectativas como também de uma grande visibilidade por ser considerada de extrema relevância enquanto política educativa. Neste âmbito e ao longo do tempo, a Educação de Adultos foi constituindo-se num campo interventivo, com a lógica de promover o acesso a novas oportunidades de escolarização, face à incapacidade da escola de promover uma educação igualitária para todos como referimos anteriormente na discussão da construção da Escola de Massas. Importa, por isso, desenvolver uma reflexão em torno de termos, princípios, nomenclaturas e evolução histórica.

Assim, a gênese de um conceito que norteia a Educação de Adultos começa a ser formado sob o prisma da UNESCO a partir da segunda guerra mundial, sendo ela um instrumento que permitiria o acesso a melhores condições de vida através da educação, promovendo assim o desenvolvimento académico, pessoal e social dos indivíduos adultos. A essência dos pressupostos da Educação de Adultos se pauta sobretudo a partir da década de 70 do Século XX, difundidos pela UNESCO, na matriz do documento publicado por Edgar Faure, intitulado “Aprender a Ser”. Como refere Lima (2007): “ a partir da centralidade do conceito de educação permanente (geralmente expresso em língua inglesa pela designação de ‘lifelong education’) são articulados outros conceitos de educação, de formação e aprendizagem” (*Ibid.*: 15). Neste sentido, destaca-se nos anos 70, as contribuições de Lengrand (1970) enquanto teórico e prático da Educação de Adultos. Em sua obra intitulada: *Introdução a Educação Permanente* discorre através de uma análise relativa aos significados, dimensões e objetivos da Educação Permanente. Este ideal de Educação, com uma base humanista e global preconizava proporcionar uma nova forma de entendimento do sistema educativo, como forma de considerar todas as formas de aprendizagens dos indivíduos. Assim, esta educação não é, segundo Lengrand (1970: 71) “um simples prolongamento da educação tradicional. Significa uma série de novas análises a elementos essenciais da existência de cada um, a começar pelo próprio sentido desta existência”. Como inegável contributo, a declaração de Hamburgo possibilita uma

aproximação do que seria a representação conceitual do campo da educação de adultos. Neste sentido:

“A educação de adultos representa todo o conjunto de processos de aprendizagem em curso, formais ou outros, através dos quais as pessoas que são consideradas como adultos pela sua sociedade desenvolvem as suas capacidades, aprofundam os seus conhecimentos e elevam as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as orientam num novo sentido, a fim de satisfazer as suas próprias necessidades e as da sua sociedade. A aprendizagem de adultos abrange a educação formal e contínua, as aprendizagens não formais e toda a gama de aprendizagens informais e ocasionais disponíveis numa sociedade educadora e multicultural, onde são reconhecidas as metodologias baseadas tanto na teoria como na prática” (Declaração de Hamburgo, § 3).

Destaca-se que foi no âmbito das Conferências da UNESCO que o ideal da educação de Adultos vai se elaborando. Um aspeto a considerar é que na V CONFINTEA (realizada em Hamburgo, 1997) começa-se a se falar em “aprendizagem ao longo da vida” quando antes se utilizava a abordagem (principalmente no âmbito das CONFINTEAS anteriores) de “educação permanente”, conforme explicado anteriormente. No que concerne a mudanças que a EA vai sofrendo ao longo do tempo, Melo *et al.* (1998: 21) referem que se torna necessário um reconhecimento do direito à educação ao longo da vida e que a mesma se faça acompanhada também por uma série de medidas que viabilizem uma condição necessária ao exercício desse direito. Em suma:

“Os desafios do século XXI não podem ser encarados apenas por governos, organizações ou instituições; são igualmente indispensáveis a energia, a imaginação e o gênio das pessoas e a sua plena, livre e vigorosa participação em todos os aspectos da vida. (...) A EA sofreu mudanças significativas e experimentou um enorme crescimento em âmbito e escala (...) As novas exigências da sociedade e da vida profissional levantam expectativas que requerem, de todos e de cada um, a renovação permanente dos conhecimentos e das competências ao longo da vida. No cerne desta transformação encontra-se um novo papel para o Estado e a emergência de parcerias alargadas, vocacionadas para a EA no seio da sociedade civil”.

Nos últimos anos, o termo “educação de adultos” vem sendo acompanhado por “aprendizagem de adultos”, dando maior ênfase à demanda do que ao processo de oferta dessa educação. Destaca-se, no que concerne à nova visão de EFA, ou seja, estamos falando de aprendizagem ao longo da vida, segundo Melo *et al.* (1998: 51), uma perspectiva:

“simultaneamente holística, abarcando todos os aspectos da vida, e transsectorial, incluindo todas as áreas de actividade cultural, social e económica (Apf, § 50) e remete para o conceito de ‘sociedade educadora, onde tudo deve abrir oportunidades de aprender e de realizar as potencialidades de cada pessoa’ ( Apf, § 9). Ou seja, desmultiplicam-se e diversificam-se, não só os momentos, mas ainda os contextos, conteúdos, modos e agentes nos processos de aprendizagem, tendendo também a esbater-se muitas das distinções tradicionalmente

presentes no campo educativo (entre formação inicial e contínua, sistemas formais e informais, formação geral ou pessoal e formação profissional”.

Na década de 90 do século passado é publicado o relatório *Delors L'éducation, un trésor est caché dedans*, que continua a referir o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida. Com efeito, Ribas (2004: 26), afirma que na década de 90 é ainda publicado o relatório Delors, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, que continua a referir o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida “dando-lhe a capacidade de permitir a cada um aceder a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e dele próprio, ao combinar as quatro aprendizagens do aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a conhecer e aprender a ser. Defende um desenvolvimento mais ambicioso da pessoa humana apesar da questão da operacionalização do conceito estar impregnada de orientações mais vocacionadas para o pleno desenvolvimento da vida activa como o concebe por exemplo a OCDE”.

O Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), publicado pela Comissão das Comunidades Europeias, definia a Aprendizagem ao Longo da Vida como “toda e qualquer atividade de aprendizagem empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências”. Dias (1982: 5) tendo como suporte os objetivos gerais da Educação de Adultos definidos pelo documento de Nairobi, explicita que tais objetivos “incidem sobre a realização pessoal de cada homem e a sua participação no desenvolvimento da comunidade de que faz parte, nos três planos que fundamentalmente resumem todos os outros: social, económico e cultural”. Sendo assim, esta educação pode, nesse sentido, promover a aprendizagem ao longo da vida atrativa e acessível a todos. Lima (2007:102) afirma que o conceito de educação permanente ou ao longo da vida:

“conferia centralidade à educação enquanto objecto de políticas públicas e, portanto, à sua provisão, organização e regulação enquanto direito humano básico, responsabilizando o Estado pela garantia das condições de igualdade de oportunidades. Neste sentido, a educação ao longo da vida revelou-se um dos pilares socioeducativos do Estado-Providência, articulando-se com as políticas sociais e redistributivas típicas de diversos modelos que assumiu em vários países, sobretudo após a segunda guerra mundial. O ideal de educação permanente ou educação ao longo da vida, conferindo sentido e integrando diversas modalidades e formas de educação e formação, institucionalizadas ou não, assumiria frequentemente como objectivo último a educação para a cidadania democrática e a participação livre e responsável, para o desenvolvimento e a transformação, para o esclarecimento e a autonomia dos cidadãos. Ainda quando ao seu carácter utópico e avançado, sobretudo nas versões de tipo emancipatório e humanista-radical. Tivessem correspondido, na prática, realizações por vezes escolarizantes, mais pragmáticas e bem menos democráticas”.

Kallen<sup>20</sup> (1996: 18) refere que:

“os três principais paradigmas da Aprendizagem ao Longo da Vida, que continuam a orientar todo o pensamento importante, foram desenvolvidos pelo conselho da Europa, pela UNESCO e pela OCDE. (...) Interessante notar, em retrospectiva, que os três tenham desenvolvido ao mesmo tempo um conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, visando os mesmos propósitos globais.(... ). O clima político e económico da década de noventa é muito diverso do da década de sessenta. Não sendo favorável à filosofia um tanto utópica e idealista dos primeiros paradigmas de Aprendizagem ao Longo da Vida, é no entanto, propício a programas de ‘formação ao longo da vida’ simplesmente ligados ao trabalho e ao emprego, de preferência privados e dependendo pouco dos dinheiros públicos”.

Nesse sentido, destaca-se que a Conferência da UNESCO em Hamburgo, constituiu um limiar marcante na evolução das políticas nacionais em matéria de Educação-Formação de Adultos (EFA) conforme identifica Melo *et al.* (2002: 11) destacando-se que pode-se “falar de um ‘antes’ e de um ‘depois’ da V CONFINTEA” (*Id., Ibid.*). Todavia, se estamos falando do termo Educação de Adultos e todas as suas implicações, nomenclaturas e significados, não podemos esquecer da evolução deste tipo de ensino, entendida no contexto sócio histórico. Ademais, como ressalta Canário: (1999: 23-24) é possível discernir três grandes fases dessa evolução:

“a primeira representa, no quadro do crescimento exponencial da oferta educativa que marcou o pós-guerra, uma extensão ao mundo dos adultos da natureza da oferta dirigida às crianças. A identificação da educação de adultos com o modelo escolar é a marca das duas grandes vertentes da oferta educativa: a alfabetização e a formação profissional. Embora, em termos quantitativos, nas políticas e práticas efectivas de educação de adultos continue a ser dominante, hoje, a referência ao modelo escolar, é possível assinalar tendências claras (ao nível da reflexão crítica, da investigação, e do desenvolvimento de ‘territórios’ de inovação) que vão no sentido de o superar.

Assim, numa segunda fase, a partir dos anos sessenta, o pensamento e acção em termos de educação de adultos é mais orientada para a tentativa de definir o adulto, realçando as suas especificidades e pondo em evidência a (inevitável) inadequação ao mundo dos adultos dos métodos utilizados na educação das crianças e dos jovens. É, essencialmente, uma fase de diferenciação e *de oposição entre a educação de adultos e a educação das crianças*, marcada pela procura de uma metodologia específica para a educação dos adultos, ou seja a andragogia (por oposição à pedagogia).

A terceira fase é marcada por um esforço, no plano teórico e prático, para superar esta contraposição dicotómica, entre a educação das crianças e a educação dos adultos, construindo corpos teóricos unificados que possam ser válidos para a diversidade de processos educativos, vividos numa diversidade de contextos, por uma grande diversidade de públicos. Corresponde, portanto, a uma fase de *síntese*. Esta tendencial superação só se torna possível na medida em que se combinam três elementos de ruptura com a maneira de pensar característica do modelo escolar, ou seja, a universalidade dos métodos e dos conteúdos o que, no quadro de um processo de escolarização de massas conduz à *estandardização* e à produção em série de situações de formação; o tradicional *fechamento* da instituição escolar

---

<sup>20</sup> Artigo de sua autoria publicado na Revista Europeia. Formação Profissional n.º 8/9. Retirado de [www.cedefop.europa.eu/etv/upload/information\\_resources/bookshop/130/8-9\\_pt\\_kallen.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/information_resources/bookshop/130/8-9_pt_kallen.pdf).

sobre si própria, restringindo a reflexão sobre o processo educativo ao campo ‘pedagógico’; a representação do campo pedagógico como uma relação do educador com o aluno, baseada na *assimetria de saber e de poder*.”

Quando se fala em contextualização de Educação de Adultos, mesmo que não contemple todos os pressupostos que vão ser pautados na esfera de cada país, estado ou nação, não se pode deixar de falar da Andragogia. As concepções da educação de adultos estão a partir dessa época indelevelmente marcadas pelas perspetivas Andragógicas, segundo Canário (1999). Este autor nos afirma que foi Knowles, através de um artigo, na década de 60, o pioneiro da utilização do termo Andragogia, sendo esta concebida como uma oposição à forma de educação utilizado com as crianças. Canário (1999: 132), utilizando a expressão de Knowles “nova arte da formação” relata que esta nova concepção, fundada na Andragogia “é que tornaria possível superar a situação de os adultos serem educados ‘como se fossem crianças’, isto é com base no modelo pedagógico, consubstanciado na forma escolar ‘tradicional’”.

Defendemos, por fim, uma outra concepção de educação que não se pode deixar de mencionar, na esfera da educação de Adultos. Neste sentido, destaca-se a abordagem da educação problematizadora de Freire<sup>21</sup>, uma proposta de educação permanente que vai contra a “educação bancária” que considera o aluno como um ser passivo, um mero “receptáculo do saber”. A educação Problematizadora de Freire é entendida como uma educação por via das transformações sociais, que levaria o aluno à conscientização que se estendia ao universo das vivências do educando. Segundo Freire (1993: 33) “através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem a sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão”. Este ideal de educação percorreu o mundo inteiro e conferiu um outro parâmetro a ser discutido no âmbito da educação de adultos.

### **2.2.1. Educação e Formação de Adultos em Portugal**

A abordagem deste trabalho visa um recorte da Educação e Formação de Adultos a partir da Revolução de 25 de Abril, pois é neste cenário que se configura, de facto, ancorados numa perspetiva de revolução social, a emergência de uma educação de adultos em Portugal,

---

<sup>21</sup> Este autor desenvolveu, no âmbito da educação de Adultos, o que ficou conhecido como o “método Paulo Freire” de Alfabetização. O método consistia em 3 etapas: Investigação, Tematização e Problematização. Segundo Freire (1979:72) “a Alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, como claramente com o processo de aprendizagem”.

sob o viés de uma educação democrática-socialista. Silva (1990:18) afirma que “a crise revolucionária que se instala, até 1976, vai implicar um mergulho vertiginoso nas actividades de educação popular” Ou seja, a educação popular teria um papel relevante na alteração profunda das estruturas sociais. Vejamos:

“A perspectiva que então prevalece é claramente a da «educação popular» nestes dois sentidos: primeiro, já não se trata de difundir o modelo escolar, trazendo até ele o maior número possível de sujeitos ou consolidando extensões extra-escolares da escola, mas sim, de apostar, de um lado, na comunicação entre a escola e o meio social, e, do outro, nos processos educativos de aprendizagem por resolução de problemas e por diálogo entre formadores e formandos, no quadro de projectos e estruturas sociais colectivas, mas, e sobretudo, de focalizar e desenvolver as dimensões educativas de práticas sociais, privilegiando, portanto, as condições e recursos para capacitação, para aquisição de competências para agir, e as oportunidades e virtualidades formativas e comunitárias dos momentos e práticas lúdicas” (*Ibid.*:19).

Com efeito, conforme relata Nogueira (1996: 133) “A (semi)periferia em termos escolares é manifestamente evidente e as taxas finais de analfabetismo não abonam em favor das políticas do Estado Novo”. Este mesmo autor, como forma de síntese final em relação à Educação de Adultos neste período acrescenta alguns traços (*Ibid.*: 135):

“Tendências repetitivas e sem grandes inovações, excepção feita aos períodos das ‘escolas móveis’, da República e do após 25 de Abril.

Identificação, quase como regra, da alfabetização com a Educação de Adultos.

Alheamento das metodologias e procedimentos pedagógicos dirigidos à especificidade do adulto.

Espírito de campanha associada ao objectivo de extinção e combate ao analfabetismo, descurando-se o sentido das culturas locais.

Intervenções dissociadas dos contextos sociais e económicos.

Visão centralizadora, verticalizada, planificada de cima para baixo, com pontos de partida muito abstractos e teóricos em que nalguns casos se tentou reforçar e consolidar uma certa cultura oficial.

Marginalização da Educação de Adultos face ao sistema nacional de educação e às recomendações internacionais.

Profusão de discursos políticos traduzidos em práticas inconsequentes.”

Assim, no reconhecimento do papel socioeducativo da Educação de Adultos em Portugal, e como forma de superar as altas taxas de analfabetismo, se estabeleceram, ao nível do poder do Estado, várias Iniciativas e Campanhas de Educação de Adultos como refere Silva (1990: 20): “a campanha de Dinamização, o Plano Nacional de Alfabetização e algumas iniciativas no âmbito do Serviço Cívico Estudantil”. Na esteira da emergência dessas ações,

importa considerar a criação, em 1971 da Direção Geral da Educação Permanente – DGPE para sobretudo, impulsionar novos métodos ao combate do analfabetismo, apoiados na condução de ações de alfabetização. Melo *et al.* (2002) referem que a perspetiva dominante é a da “educação popular”, “a aposta centra-se fundamentalmente no desenvolvimento de dimensões educativas das práticas sociais” (*Ibid.*: 35). Um modelo que, em via de regras, sofre influência das ideias de Freire, representava “o primado dos métodos de animação sócio-cultural sobre os da dinamização via escolarizante e ‘bancária’, de fora para dentro, dos grupos sociais da população portuguesa (*Id.*, *Ibid.*).

Todavia, o Estado passa a ser o responsável pelo provimento e desenvolvimento da EA. Assim, as ideias propostas pela DGPE visavam a conceção de um modelo educacional alargado no campo da EA mas, segundo Silva (1990), na prática suas ações viabilizaram um impacto social, sendo, conseqüentemente “severamente diminuído pela interrupção abrupta das ações estatais (...) com a entrada em funções do Primeiro Governo Constitucional” (*Ibid.*: 23).

Dessa forma, com o controle do Estado, e correspondendo a uma fase de “paralisia” da EA e com a defesa da filosofia de eliminar gradualmente o analfabetismo e “promover um progressivo acesso de todos os adultos que o desejem aos vários graus da escolaridade obrigatória”, é criado o PNAEBA - (Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos). Plano este, criado por Alberto Melo no âmbito do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA). Segundo Alberto Melo (1981), grosso modo o plano pretendia “criar uma convergência entre os princípios de abertura do acesso, os da educação permanente e os da educação popular” (*Ibid.*: 337-338).

De referenciar os objetivos desse plano, para uma maior clarificação do que ele significou para a Educação de Adultos em Portugal. Assim, seus principais objetivos, segundo Melo (1981: 375-376):

“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;

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;

Assegurar as condições para que todos os adultos que o desejem; tenham acesso à alfabetização e, progressivamente, aos vários graus de escolaridade obrigatória;

Assegurar a melhoria da qualidade pedagógica das ações da alfabetização e de educação de base de adultos”.

Percebe-se que o mapa conceitual e os objetivos que este Plano se propõe, asseguraria um relativo avanço no contexto da EA em Portugal, principalmente por não somente levar a cabo a promessa de acabar com o problema de analfabetismo, mas também promover um ideal de sociedade mais justa e igualitária. Silva (1990: 19) considera, neste contexto (a existência de um quadro de projetos e estruturas sociais coletivas) que “não se trata apenas de promover actividades educativas, mas, e sobretudo, de focalizar e desenvolver as dimensões educativas de práticas sociais”.

Não obstante, na visão de Canário (1999: 59), o PNAEBA, embora não tenha correspondido à expectativas nele depositadas, “representou, quer no domínio da concepção das políticas educativas, quer na concretização, a título experimental, de alguns programas, uma referência muito positiva de inovação”. Contudo, o autor reconhece que a EA não se apresentou como uma política educativa, de facto, e que atinge seu período mais crítico nos anos 80 e 90 caracterizados por “uma desvalorização, uma fragmentação e uma desarticulação do sector de educação de adultos” (*Id., Ibid.*).

Na mesma lógica, Lima (2005) denuncia que o Instituto Nacional de Educação que, *a priori*, seria criado como uma meta do PNAEBA, de facto nunca existiu e o mesmo ficou “muito aquém das metas nele estabelecidas”. Assim sendo, o autor afirma que “a vontade política, os recursos necessários e as próprias dinâmicas organizacionais da respectiva Direcção- Geral do Ministério da Educação (...) revelaram-se incompatíveis com as políticas e os objectivos do PNAEBA” (*Ibid.*: 40). Ademais, verificou-se, *a posteriori*, que “aquele plano havia sido abandonado e que os apoios concedidos pelo Ministério da Educação à educação popular, ao associativismo e à intervenção comunitária eram praticamente inexistentes” (*Ibid.*: 40). Desse modo, com a ineficácia do plano, claramente imputada à DGEA, desvaloriza-se todo o ideal de emancipação da educação de adultos no País.

Todavia, embora o PNAEBA<sup>22</sup> tenha sido considerado um projeto fracassado, conforme refere Nogueira (1996: 138) “foi no seu quadro que se lançou e consolidou, em Portugal, um subsistema de educação de adultos, no conjunto da administração pública portuguesa”. Ademais, conforme o mesmo autor: “o plano foi corajoso, pois, pela primeira vez em Portugal, abordou sem peias, a problemática da Educação de Adultos de uma forma globalizante, territorial e total” (*Ibid.*: 136).

---

<sup>22</sup> “Os projectos iniciados durante o primeiro quinquénio de execução do plano foram os seguintes: Projecto de Formação e Desenvolvimento de Bragança (que nasceu do Projecto Regional Integrado do Mogadouro), Projecto Regional Integrado do Distrito de Braga, Projecto experimental de Lisboa (bairros degradados), Projecto de Educação de Adultos para a Região do Alentejo” (cf. Nogueira 1997:139).

No quadro da problematização da Educação de Adultos em Portugal, importa referir a Lei de Bases do Sistema Educativo. Em 1986, mesmo ano da entrada de Portugal na União Europeia, é aprovada a Lei n.º 46/86- Lei de bases do Sistema educativo que rege a escolarização portuguesa. Relativamente ao capítulo 2 da referida lei, que versa sobre a organização geral do sistema educativo, temos: educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar. Concomitante à educação de adultos, a lei dá ênfase ao “ensino recorrente”<sup>23</sup> que é entendida como uma modalidade especial da educação escolar. De igual modo, encontramos de forma sutil uma referência na educação extra- escolar uma base quando dos vetores fundamentais desta educação se pauta em “eliminar o analfabetismo literal e funcional<sup>24</sup>”, bem como em outro exemplo: “Contribuir para a efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos”<sup>25</sup>.

A Lei de Bases do Sistema Educativo tratou “de forma indiferente a Educação de Adultos e o seu conceito nem sequer é adoptado pelo legislador” (cf. Nogueira 1996: 144). Ainda na visão deste autor, nem as taxas de analfabetismo sensibilizaram o legislador e, dessa forma, “tudo se reduziu a contextualizações universalistas e preambulares de que os art. 1º, 2º e 3º são porta-vozes privilegiados, ao consagrarem a ‘educação para todos’, incluindo, nesse todos, como é óbvio, a população adulta” (*Id., Ibid.*). Na mesma linha de pensamento, a LBSE, na ótica de Lima (1999) contribuiu para uma fragmentação no que diz respeito à Educação de Adultos e seu desenvolvimento e evolução:

“não obstante o estudo e as propostas produzidas no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (cf Lima *et al.*, 1988) terem voltado a insistir numa política pública global, valorizando as diversas áreas e dimensões do conceito de educação de adultos e, designadamente, as vertentes da educação de base, do associativismo e da educação popular, bem como a criação de um Instituto Nacional” (*Ibid.*: 41).

No entanto, no final dos anos 80 até meados da década de 90 do século XX, conforme Silva e Rothés (1998: 32), “as responsabilidades essenciais continuam a ser atribuídas ao

---

<sup>23</sup> Artigo 20 no qual é caracterizado como um ensino “para os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário é organizado um ensino recorrente. Este ensino é também destinado aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo. No que refere a certificação, “este ensino atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudos organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados (Itens 1,2 e 4, respetivamente).

<sup>24</sup> Artigo 23 ( Educação extra-escolar) - Item 3a

<sup>25</sup> Artigo 23 (Educação extra- escolar) - Item 3b

Estado (...) em relação à organização, meios e administração do subsistema, não se introduzem modificações significativas”.

Com efeito, a educação de adultos viveria, assim, em Portugal, até meados da década de 90 do século XX, uma situação de transição, em que os modelos de políticas sociais de tipo Estado-Providência ficaram camuflados. Para além disso, ainda recorrendo as ideias de Silva & Rothes (1998), estes constataam que a marginalidade agrava-se com a nova definição orgânica do Ministério da Educação “passando o Departamento do Ensino Secundário a tutelar o ensino recorrente relativo a este nível de ensino. Agrava-se assim a fragmentação e marginalização da educação de adultos” (*Ibid.*: 31).

Frente a essa situação é que em 1997, e tendo ainda como ponto de partida a situação negativa e precária da população adulta portuguesa a nível de escolaridade descrita por Melo *et al.* (1988: 11), onde, segundo os autores o país fora considerado “terceiro-mundista” dentro da Europa, devido ao “grave desnível entre indicadores macro-económicos e financeiros e indicadores socio-educativos e culturais”. Assim, foi constituído, nesta conjuntura, um grupo que teria a missão de trabalhar a favor do desenvolvimento da Educação de Adultos no país. Este grupo<sup>26</sup> foi constituído no âmbito dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. Este documento de desenvolvimento da Educação de Adultos viabilizaria, segundo Melo *et al.* (1998: 9), “a) uma definição operacional deste sector; b) um balanço da situação actual em Portugal; c) propostas de concretização e expansão a curto e médio prazo; d) proposta do quadro de referência para um concurso nacional de projectos extra-curriculares”.

Para a prossecução destes objetivos, em suma, esse GT direcionaria suas ações na adoção de uma lógica que segundo Melo *et al.* (1998: 16) assentaria numa “lógica de serviço público” devendo “garantir a todos os adultos residentes em Portugal - que assim desejem, e independentemente, da sua situação social, económica, de residência - um acesso fácil a vias e modalidades específicas de aprendizagem que lhes permitam aprender a ler a escrever”, aumentando a possibilidade de obter “um grau equivalente ao da actual escolaridade obrigatória” Ora, para tanto, o GT recomenda “o lançamento, de imediato, de uma reforma tendente à construção de um sistema autónomo de Educação de Adultos para Portugal” (*Ibid.*:17).

É na sequência dos trabalhos levados a cabo por este GT, e no âmbito da construção de um modelo institucional “para a futura Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

---

<sup>26</sup> Coordenado por Alberto Melo e constituído por Augusto Santos Silva, Ana Queirós, Luís Rothes, Lucília Alves e Mário Ribeiro.

(ANEFA), apresentado publicamente em Março de 1999” (cf. Lima, Afonso e Estevão, 1999) que o governo viria a criar a ANEFA em 28 de setembro de 1999, através do Decreto-lei n.º 387/99 (cf. Lima, 2007:93).

No preâmbulo do Decreto-lei n.º 387/99, a ANEFA é concebida como “estrutura de competência ao nível da concepção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos”. Em contrapartida, na visão de Lima e Estevão (1999: 58) a ANEFA é definida como:

“um instituto público dotado de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, com atribuições nas áreas da promoção, do financiamento, do acompanhamento e avaliação, da validação e certificação, da investigação e difusão de programas e projectos de educação e formação de base de adultos, designadamente nos domínios de alfabetização e literacia básica, do ensino recorrente, da promoção educativa, e da formação para o trabalho numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida, da intervenção cívica, da animação socioeducativa e do desenvolvimento comunitário”.

Delineando a importância do desenvolvimento desta agência é que Melo *et al.* (2002:14) sinalizam que “a existência desse novo instituto público não pode ser considerado como um ponto de chegada, como um acto final de decisão política, mas tão só como ponto de partida para se definir e concretizar, enfim, uma política nacional para a educação de adultos em Portugal”. Nesse sentido, convém referir as atribuições que esta agência se propôs desenvolver:

“a) Desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativa específicos para a educação e formação de adultos dando particular atenção às pessoas mais carenciadas neste domínio; b) Promover programas e projectos nos domínios da educação e formação de adultos, a desenvolver por iniciativa própria ou com intervenção de entidades públicas e privadas, designadamente através da celebração de contratos-programa; c) apoiar projectos e iniciativas de educação e formação de adultos que se articulem com as prioridades definidas e revistam um carácter inovador, designadamente as modalidades de ensino a distância e *multimédia*, com acompanhamento presencial; d) Promover a articulação entre entidades públicas e privadas, a nível central, regional e local, no âmbito do desenvolvimento da política de educação e formação de adultos, designadamente através da formalização de parcerias territoriais; e) construir gradualmente um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional; f) Realizar estudos e promover a investigação no domínio da educação e formação de adultos, bem como apoiar a formação especializada de formadores e outros agentes de intervenção sócio-educativa; g) Motivar, informar e aconselhar as pessoas, adultas relativamente à possibilidade e oportunidades da aprendizagem ao longo da vida; h) Colaborar em projectos de cooperação nos domínios da educação e formação de adultos, dirigidos às comunidades portuguesas de emigrantes, às comunidades imigrantes a residir em Portugal e a países de língua oficial portuguesa” (Decreto-Lei n.º 387/99, artigo 4.º)

Interessante ressaltar o debate que suscita Lima (2007: 94) ao referir a dicotomia existente entre duas ANEFAS: a decretada e a ANEFA imaginada e, proposta inicialmente

segundo o autor: “quer no documento de estratégia (Melo *et al.*, 1998) quer no estudo elaborado pela Universidade do Minho (Lima, Afonso & Estevão, 1999)”. São diferenças significativas pois:

“Optou-se por uma estrutura minimalista, remetendo importantes matérias para fases ulteriores de decisão e colocando a Agência numa situação de regime de instalação do qual, de resto, nunca chegaria a ser resgatada pelo próprio governo do Partido Socialista, até a sua extinção em 2002, já sob a vigência do VX Governo Constitucional (...) Algumas relevantes realizações da ANEFA (...) mesmo considerando o seu ainda reduzido impacto socioeducativo face à magnitude dos problemas enfrentados, ficaram contudo muito aquém dos objectivos assumidos inicialmente” (*Ibid.*: 94-95).

Posteriormente, assiste-se à extinção da ANEFA, com o advento do XV Governo Constitucional e mediante o Decreto-lei n.º 208/2002, que aprova a nova lei orgânica do Ministério da Educação, face aos desafios que surgiram à educação portuguesa e como forma de corresponder um conjunto de objetivos urgentes, da maior importância para a qualidade do sistema educativo português.

Nesse sentido, nos anos 90, de forma sintetizada Nogueira (1996: 151) aponta que o ensino noturno sofreu progressivos ajustes: “criaram-se itinerários específicos para o adulto, englobando a escolaridade obrigatória e o ensino secundário”. Percebe-se claramente o investimento na formação profissional integrada no ensino recorrente, como também as tentativas de inovação no currículo. Assim, “A Educação de Adultos ficou, definitivamente, reduzida à expressão mais simples: ao ensino recorrente e à educação extra-escolar, com a agravante de ficar totalmente asfixiada pelas organizações institucionais ligadas ao sistema escolar” (*Ibid.*: 156).

Nesse sentido, segundo Lima (2007: 96) “A educação de adultos volta a sucumbir enquanto política educativa pública, encontrando-se sitiada, drasticamente restringida a certas dimensões da ‘formação de adultos’. Nesta perspetiva, pode-se afirmar, ainda, que a própria população adulta perde identidade, acabando conceptualmente rejuvenescida por referência ao ‘ensino recorrente’ para jovens-adultos e restringida a ‘população activa’ para efeitos de ‘qualificação profissional’”. Para além desta questão, a situação da EA em Portugal agrava-se em várias dimensões. Lima refere (2004: 23) que um desses problemas característicos da situação da EA em Portugal assenta no:

“que releva da ocorrência simultânea de manifestações de cada um dos modelos de políticas sociais estudados por Colin Griffin: o ‘modelo progressivo social democrata’ típico dos Estados-Providência construídos após a II Guerra Mundial, o ‘modelo de políticas sociais crítico’ mais próximo das perspectivas críticas, radicais e emancipatórias, e o ‘modelo de reforma social

neoliberal', de inspiração gerencialista e economicista, defensor do Estado mínimo e do protagonismo do mercado”.

Em contraste, não se pode falar de Educação de Adultos em Portugal sem discutir os diversos problemas que esta apresenta entendida enquanto uma “política pública, global e integrada”. Nesta discussão, Melo *et al.* (2002: 109) assinalam, contudo, que em Portugal, a Educação de Adultos não chegou, de facto, a constituir-se como objeto nos moldes dessa política supracitada. Nesse sentido, na visão destes autores (2002) para que a Educação de Adultos se configure em conformidade com os objetivos que preconiza, de se constituir uma “política pública, global e integrada”, ela deverá conseqüentemente ser informada por um conjunto de dimensões<sup>27</sup> que foram re(pensadas) de uma forma estruturante para que, segundo o autor, finalmente, possam: “atingir os seus objectivos verdadeiramente educativos e as possibilidades de transformações positivas nas pessoas e na sociedade, num sentido de crescente democracia, justiça, igualdade e cidadania” (*Ibid.*: 128).

Corroboramos a posição de Ribeiro Dias (1982: 60) quando este coloca em xeque se estaríamos passando de facto por uma revolução democrática, tendo em vista, como pontua este autor que “o povo continua, quase como antes, afastado de qualquer tipo de Educação de Adultos, e da conseqüente capacidade de participação política porque os seus responsáveis não promovem uma acção concertada à escala nacional de educação permanente, caberia perguntar, repito, se essa é uma autêntica revolução”.

---

<sup>27</sup> Essas dimensões seriam segundo os autores (2002):

- “a construção de uma oferta coerente, não apenas gerindo ou controlando a oferta existente mas diversificando-a e alargando-a, embora evitando a sua fragmentação e garantindo em prioridade uma oferta pública, acessível e adequada, para todos;
- o apoio sistemático, através de mecanismos próprios, formas de financiamento e de cooperação interinstitucional, a estruturas, projectos e processos educativos diversificados, com destaque para o movimento associativo, as iniciativas comunitárias e de auto-organização de cidadãos e grupos sociais;
- a criação de serviços de informação, aconselhamento, orientação e acompanhamento, traduzidos em estruturas de proximidade capazes de motivar, informar e aconselhar sobre as ofertas educativas disponíveis, iniciativas em curso, instituições relevantes, orientando escolhas e acompanhando projectos e trajectos educativos de indivíduos e grupos;
- o reconhecimento, a validação e a certificação de competências, conhecimentos adquiridos e experiências vividas, de carácter formal, não-formal, ou informal, através de estruturas fortemente articuladas com os serviços de informação e orientação acima referidos e também com a oferta pública de EA.
- a promoção da procura, facilitando o acesso e estimulando a participação dos adultos em projectos e acções com dimensão educativa, através de processos de mobilização socioeducativa que constituam, eles mesmos, experiências com significado e valor educativo-pedagógico, com destaque para novos públicos e para grupos específicos com especial dificuldade de acesso (mulheres em risco, imigrantes, idosos, pessoas em regiões isoladas, ciganos e outras minorias, pessoas com deficiência, etc).
- a facilitação das condições de frequência, manutenção e sucesso em programas e acções de educação, designadamente através de bolsas ou licenças específicas, de benefícios fiscais, transportes e guarda de crianças, entre outros;
- a acreditação e o registo de entidades educativas, reconhecidas como fazendo parte de uma rede nacional de instituições e parceiros privilegiados na concepção, execução e avaliação de programas e acções;
- o exercício de funções normativas e de regulação das ofertas, o estabelecimento de critérios de acreditação de instituições e de regras de financiamento, e o desenvolvimento de acções de avaliação e fiscalização;
- o investimento na formação inicial e contínua dos profissionais da EA, estabelecendo regras de recrutamento e progressivamente criando condições para o reconhecimento do seu estatuto e a definição de sua carreira;
- a promoção da investigação em educação de adultos, designadamente através de contratos de investigação, financiamento de projectos ou atribuição de subsídios a instituições científicas, bem como o apoio a seminários e reuniões científicas e à edição e divulgação de trabalhos de carácter científico e pedagógico”. (*Ibid.*: 125-126).

Não obstante, os mais otimistas veem nas atuais políticas de formação e educação de Adultos em Portugal, uma promessa de crescimento e melhoria no âmbito educacional. Para que se mantenha vivo o sentimento de esperança, há que, segundo Lima (2007: 36) apropriando-se do poema: *O sim contra o sim* de João Cabral de Melo Neto (1997: 287-288), exemplifica brilhantemente sua posição quanto à educação de adultos que metaforicamente representa pelo significado das duas mãos: a direita que “de tão destra e sábia se transformou sinistramente num fator de puro hábito, ajustamento e amestração e por outro lado, (...) desajeitado e inábil, de uma mão esquerda que, menos sábia e competente, se assume mais livre e curiosa para aprender”.

A lógica, então, assenta, conforme Lima (*Id., Ibid.*), em uma a Educação de Adultos simbolizada por uma “mão excessivamente perfeita e adestrada”, sendo necessário substituí-la por uma mão desajeitada:

“a educação, durante toda a vida deve ser orientada no sentido de resistir criativamente à mera subordinação perante as necessidades objectivas, da competitividade económica, da emulação e do puro ajustamento funcional à realidade; promovendo para isso uma educação para a solidariedade humana, aprendizagens críticas e, sempre que necessário, situações de desaprendizagem que permitam reaprender e aprender o novo”.

Torna-se pertinente insistir na revalorização ética da vida ao longo da educação, da formação e da aprendizagem, que a Educação de Adultos possa buscar atingir conforme aponta Melo *et al.* (2002: 128) “objectivos verdadeiramente educativos e as possibilidades de transformação positivas nas pessoas e na sociedade, num sentido de crescente democracia, justiça, igualdade e cidadania”.

### **2.2.2. Políticas Recentes de Educação e Formação de Adultos em Portugal**

No intuito de conhecer as políticas atuais de Educação e Formação de Adultos em Portugal tornou-se pertinente caracterizar e compreender em que panorama se deu o seu surgimento e, por conseguinte, os objetivos e pressupostos de cada uma. Para tanto, começamos a referir como se deu contexto da criação destas políticas e que remete ao ano de 2002, ano de extinção da ANEFA<sup>28</sup>. Nesse sentido, frente as necessidades de políticas de

---

<sup>28</sup> Com a extinção da ANEFA, surge de forma substituta: A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.) sendo denominada como “um instituto público integrado na administração indirecta do Estado, sob a tutela dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade Social, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições e como 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. Retirado de [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt).

Educação e Formação de Adultos em Portugal como também no intuito de posicionar a Educação de Adultos num lugar de destaque no sistema educativo português, surgem alguns programas de Governo, nomeadamente os Programas do XII e XIV Governos Constitucionais <sup>29</sup>e S@ber+ - Programa de Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos.

Dessa forma, fica claro a intenção de elaboração de medidas e programas com vista à elevação dos níveis educativos e de qualificação da população adulta. Destacamos assim alguns dos objetivos do Programa S@ber+, que identificam e reforçam a prossecução de tais medidas. Inicialmente, o Grupo de Missão do referido programa estabelecem a necessidade de:

“Apoiar acções tendentes a estruturar, concretizar e reforçar a oferta de educação e formação para as pessoas adultas; Definir elencos de competências-chave, transversais e transferíveis, assegurar o reconhecimento e a validação das competências adquiridas; Alertar e sensibilizar a opinião pública e os diferentes actores sociais relativamente ao sentido e à necessidade da aprendizagem ao longo da vida, desde a alfabetização às actualidades periódicas, motivando o interesse das pessoas adultas pelos bens culturais, educativos e de formação profissional, dentre outros” (Objectivos - Programa S@ber+: 13).

Destaca-se também o Plano Nacional de Desenvolvimento Económico e Social (PNDES), sendo uma das referências mais estruturantes no domínio de uma política de educação e formação de adultos, tendo em vista conforme o Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos (S@ber+: 24) “sua sustentação nos pilares da cidadania e da empregabilidade. No sentido da convergência acelerada (entre outros países europeus) que assegure a construção de uma sociedade com futuro porque assente na inteligência e na criatividade”.

Para além destes e outros programas já referidos, atualmente têm-se criado muitas expectativas no intuito das promessas que visam atender às necessidades de inclusão social de todos os indivíduos. Dessa forma é que se destacam três Programas/Iniciativas e que serão analisados no tópico que se segue. São estes: Iniciativa Novas Oportunidades, Sistema RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). Convém ressaltar que a falta de Políticas de educação de adultos não se configura uma particularidade somente de Portugal. Tomando-se como exemplo o Brasil e

---

<sup>29</sup> Foi no âmbito dos Programas XII E XIV Governos Constitucionais que se notou uma preocupação específica com a juventude portuguesa. Ao assumir a importância de desenvolvimento de políticas específicas implicou fundamentalmente conforme o Programa em “uma preocupação de transversalidade nas várias áreas de governação, designadamente educação, protecção social e habitação. No contexto da sociedade portuguesa, moderna e em acelerada mudança, é essencial dotar a juventude portuguesa dos instrumentos necessários para uma activa participação e intervenção social e cívica. O sistema educativo não assegura, naturalmente, todas as respostas, pelo que a educação não formal, nas suas mais diversas formas (associativismo, voluntariado, etc.), ao proporcionar novas oportunidades de formação e de actuação em sociedade, assume um papel fundamental. (Programa do XVII Governo Constitucional, p. 91).

relativamente à realidade luso-brasileira que são realidades semelhantes, Rummert e Alves (2010:511) salientam:

“No âmbito da educação de jovens e adultos, podemos identificar, ao longo do século XX, convergências que não qualificam positivamente as políticas empreendidas nos dois países. Na realidade, a falta de um estatuto social, político e pedagógico para essa modalidade de ensino, a baixa taxa de escolarização da população jovem e adulta e os elevados índices de analfabetismo constituem características comuns ao Brasil e a Portugal ao longo do século XX e ainda se fazem presentes na atualidade”.

Todavia, concentrando o foco do estudo apenas em Portugal, verificou-se que a nível de União Europeia, Portugal apresentava as piores taxas de escolarização da população adulta. Segundo dados estatísticos, retirados da OECD, verificamos que Portugal evidencia um relativo atraso face a outros países europeus:

**TABELA I: MÉDIA DE ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ADULTA**

<b>Países</b>	<b>Média</b>
Noruega	13.8
Dinamarca	13.6
Alemanha	13.4
Luxemburgo	13.4
Finlândia	12.1
França	11.5
Grécia	10.5
Espanha	10.5
Turquia	9.6
Portugal	8.2
Total	12

Fonte: OECD, Education at a Glance, 2005.

Nesse sentido, na tentativa de superar o quadro anteriormente descrito, nota-se um significativo esforço de qualificação da população em todos os níveis de ensino, no sentido de recuperar o atraso que distancia Portugal dos países mais desenvolvidos. O ponto dessa estratégia pauta-se na criação da Iniciativa Novas Oportunidades, do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho que é apresentada publicamente no dia 14 de dezembro de 2005, tendo como objetivo alargar o referencial mínimo de formação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e adultos (Novas Oportunidades, 2011)<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Retirado de <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/7.html>.

### 2.2.2.1. A Iniciativa “Novas Oportunidades”

Conforme emergiam as propostas, a Iniciativa Novas Oportunidades, através dos Centros de Novas Oportunidades destacaram-se ao adotar um modelo de educação abrangente, flexível e digamos até ambicioso. A possibilidade de considerar as experiências formais, não formais e informais do jovem adulto, valorizando a sua aprendizagem ao longo da vida, configurou uma grande promessa e expectativa na superação das altas taxas de analfabetismo e na qualificação da população adulta portuguesa. Dessa forma, importa não só caracterizar e explicitar os pressupostos dessas políticas de Educação e Formação de Adultos.

A atividade dos Centros Novas Oportunidades dirige-se a adultos sem qualificação ou com uma qualificação desajustada ou insuficiente face ao que são consideradas as necessidades dos indivíduos e do mercado de trabalho, assegurando o encaminhamento dos mesmos para a resposta mais adequada e, quando se justifique, procedendo ao desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens obtidas por via da experiência adquirida e de formações não certificadas que podem ser completadas através de ações de formação de duração variável, em função das necessidades diagnosticadas (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, Portaria n.º 370/80 de 21 de Maio).

No que se refere às políticas de financiamento e controlo financeiro, refere Freire (2009: 22) “seguem os procedimentos oficialmente estabelecidos pelo estado, envolvendo a mobilização de fundos europeus, em particular os “quadros de apoio setenais extraordinários”. Nesse sentido, o Centro de Novas Oportunidades é uma iniciativa condicionada pela União Europeia, que viabilizou o financiamento desta política, pretendendo de forma alargada qualificar a população portuguesa.

No que diz respeito à organização dos CNO (Ver quadro em anexo X), constata-se o prosseguimento de um percurso de etapas (Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento). Dessa forma, em conformidade com o que mais se assemelha ao perfil do Jovem/Adulto, este será direcionado para a oferta formativa mais adequada: Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos

EFA); Formações Modulares Certificadas <sup>31</sup>e Vias de Conclusão do Nível Secundário de Educação<sup>32</sup>.

Segundo Canário (2005), o Programa Novas Oportunidades corresponde, nestes cursos, a “um conjunto de ofertas de segunda oportunidade, destinado fundamentalmente a colmatar problemas ligados quer ao abandono precoce da escolarização, quer aos elevados números de insucesso escolar, quer à ineficácia do chamado serviço ensino recorrente”. Canário ainda debate acerca destas políticas de educação e formação salientando a importância das aprendizagens não-formais que, evidencia este autor, estão na base dos atuais processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

#### 2.2.2.2. O RVCC - (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências)

Dentro da perspetiva das Novas Oportunidades, destaca-se o RVCC- (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências). Este sistema tem como objetivo principal a possibilidade de reconhecer, validar e certificar os conhecimentos e as competências resultantes da experiência que o jovem/adulto adquiriu em diferentes contextos ao longo da sua vida, ou seja, partem do princípio que as pessoas já saibam, que já adquiriram conhecimento e competência para ter o nível básico de escolarização e até mesmo o secundário. A certificação obtida através deste sistema permite não só a sua valorização pessoal, social e profissional, mas também o prosseguimento de estudos/formação.

Os Centros de Novas Oportunidades asseguram o desenvolvimento deste sistema que se baseia em dois referenciais de competências-chave: Referencial de competências-chave de Educação e Formação de Adultos- Nível Básico e Referencial de competências-chave de Educação e Formação de Adultos – Nível secundário. No que se refere às modalidades de ensino para Jovens e Adultos temos:

---

<sup>31</sup> Têm como finalidade possibilitar a população adulta “concluir ou efetuar um percurso formativo integrado no Catálogo Nacional de Qualificações, de uma forma gradual e flexível, com a possibilidade de o interromper e retomar mais tarde, de acordo com a sua disponibilidade. Estas formações podem variar entre 25 e 600 horas, contribuindo para a obtenção de uma qualificação ou para completar processos de RVCC”. (cf. Programa Novas Oportunidades).

<sup>32</sup> Possibilitam a conclusão do nível secundário de educação, caso tenha até seis disciplinas em falta de um plano de estudos já extinto. Poderá optar entre a realização de exames às disciplinas em falta, ou outras que as substituam, e a frequência de módulos de formação no âmbito dos referenciais integrados no Catálogo Nacional de Qualificações. Por cada disciplina em falta, terá de realizar um exame ou 50 horas de formação. (cf. Programa Novas Oportunidades).

**Figura I: Modalidades de Qualificação no Âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades**



Fonte: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/estatistica>

De acordo com dados obtidos pela Agência Nacional para a qualificação<sup>33</sup> e o Ensino Profissional, atualmente existem 424 Centros Novas Oportunidades em diferentes localidades de norte a sul do país e Região Autónoma da Madeira. Os Centros Novas Oportunidades podem funcionar em:

- estabelecimentos dos ensinos básico e secundário;
- Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP);
- autarquias, empresas, associações;
- outras entidades formadoras acreditadas.

Embora recente (em Portugal este sistema entrou em vigor em 1999) nota-se um esforço no sentido de articular os ideais destes com aqueles preconizados pela Educação de Adultos. Outro ponto a salientar diz respeito aos procedimentos e fases que este programa pressupõe, considerando também a grande demanda por parte da população que se viu diante da facilidade em “retornar sua trajetória escolar”. Há um modelo (ver apêndice Y e X) de funcionamento deste programa que engloba várias fases alocadas no quadro abaixo:

<sup>33</sup> Retirado de <http://www.ancfp.gov.pt>.

**QUADRO III: IDENTIFICAÇÃO DAS FASES E CARACTERIZAÇÃO DO PROCEDIMENTO REALIZADO NO ÂMBITO DOS PROGRAMAS DE RVCC**

<b>Fase</b>	<b>Caracterização do procedimento realizado</b>
Acolhimento	Atendimento e inscrição dos adultos, esclarecimento sobre a missão dos Centros Novas Oportunidades, as diferentes fases do processo de trabalho a realizar, a possibilidade de encaminhamento para ofertas educativas e formativas ou de reconhecimento, validação e certificação de competências
Diagnóstico	Análise do perfil do adulto, recorrendo, designadamente, a sessões de esclarecimento, análise curricular, entrevistas individuais e coletivas ou estratégias adequadas; identificação das melhores respostas disponíveis, face à análise efectuada.
Encaminhamento	Proporcionar ao adulto informação que permita direcioná-lo para a resposta de qualificação que lhe seja mais adequada, podendo compreender o encaminhamento para o desenvolvimento de percursos de educação e formação exteriores ao Centro Novas Oportunidades ou para um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. O encaminhamento resulta de um acordo entre a equipa do centro e o adulto, sendo realizado em função da análise das características deste último, do respetivo percurso de educação e formação e das experiências de vida, motivações, necessidades e expectativas identificadas nas atividades de diagnóstico.
Reconhecimento de competências	Identificação, pelo adulto, dos saberes e competências adquiridos ao longo da vida, através de um conjunto de atividades, assentes na metodologia de balanço de competências e na utilização de instrumentos diversificados de avaliação, por meio das quais o adulto evidencia as aprendizagens efetuadas, dando início à construção do portefólio reflexivo de aprendizagens.
Certificação de competências	Apresentação do adulto perante um júri de certificação com vista à certificação de competências validadas.

Fonte: Novas Oportunidades, *website* : [www.novasoportunidades.gov.pt/](http://www.novasoportunidades.gov.pt/)

Foi a partir do cumprimento desses procedimentos que resultou a criação de um sistema de indicadores de Referência para a qualidade. “Esse sistema de indicadores, bem como a sua aplicação e desenvolvimento, assumem um carácter dinâmico que permite a introdução dos ajustamentos considerados necessários a partir da sua própria avaliação”<sup>34</sup>. Assim, para cada etapa define-se níveis de serviço e organização (ver apêndice).

De acordo com Pires (2007: 8):

“Do lado do mundo do trabalho e das organizações, em permanente evolução, assiste-se à emergência de novas formas de produção, de organização do trabalho, de novas práticas organizacionais, e de novas formas de gestão de recursos humanos. Reconhece-se o potencial

<sup>34</sup> De acordo com a “Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades” (2007:25).

formativo que as situações de trabalho encerram, a construção de novos saberes e competências, e identificam-se características que promovem a aprendizagem dos indivíduos e das organizações ('organizações qualificantes'). Simultaneamente assiste-se à precarização dos empregos, ao aumento do desemprego e da crise económica e social, à penalização profissional e social, principalmente dos grupos mais fragilizados e/ou em risco de exclusão (desempregados, em risco de desemprego, menos qualificados, baixos níveis de escolaridade...). Neste contexto, o reconhecimento e a validação das aprendizagens experienciais podem constituir uma resposta pertinente na diminuição da exclusão social, facilitando a (re)inserção escolar/formativa/profissional de grupos mais desfavorecidos”.

Melo *et al.* (1998: 83) sublinha alguns aspetos problemáticos dos vários sistemas de qualificação, que perpassam a “sua inadequação às necessidades, nomeadamente do mercado de trabalho. Por outro lado, quando se ajustam demasiado às necessidades das empresas, poderão apresentar lacunas e desvios relativamente ao desenvolvimento pessoal, à promoção da cidadania e à cultura geral”.

#### 2.2.2.3. Os Cursos EFA

Os cursos de Educação e Formação de Adultos - EFA, constituem também uma modalidade formativa da Educação de Adultos em Portugal e que foram criados no ano 2000 pelo Despacho conjunto n.º 1083/2000, DR 268, SÉRIE II, de 20 de Novembro que regulamenta a criação deste curso com dupla certificação, escolar e profissional. De acordo com o referido documento, esta modalidade de ensino “destina-se aos cidadãos com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou sem qualificação adequada para efeitos de inserção no mercado de trabalho e que não tenham concluído a escolaridade básica de quatro, seis ou nove anos”.

Estes cursos, conciliam uma formação de base (escolar) com uma componente tecnológica (profissional) que integra um estágio, o que confere uma dupla certificação (escolar e profissional). Nalgumas situações, o percurso frequentado pode conduzir a uma certificação apenas escolar ou profissional. Estes cursos são indicados para quem necessita de completar o 9º ou o 12º ano de escolaridade e não dispõe de uma experiência profissional relevante. Podem ainda ser indicados para quem pretende uma reconversão profissional<sup>35</sup>.

Ademais, têm vindo a afirmar -se como um instrumento central das políticas públicas para a qualificação de adultos, destinado a promover a redução dos seus défices de qualificação e dessa forma estimular uma cidadania mais ativa e melhorar os seus níveis de empregabilidade

---

<sup>35</sup> Retirado de [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt).

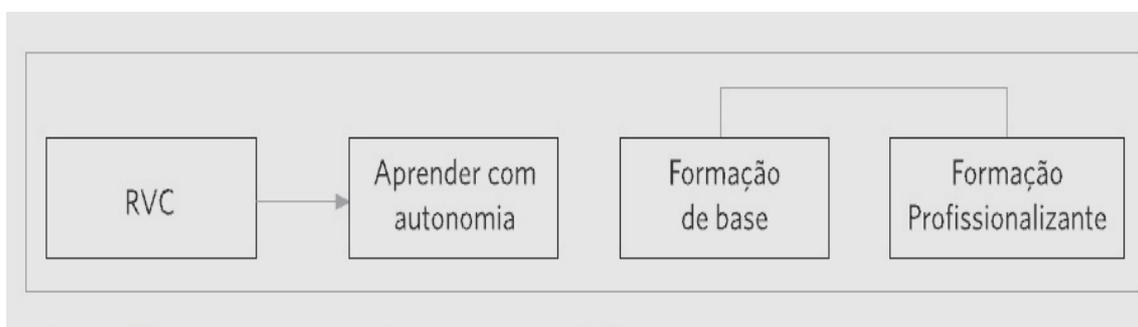
e de inclusão social e profissional. Iniciados com uma rede experimental implementada apenas por algumas entidades formadoras selecionadas para o efeito, e aplicando-se a cursos de nível básico de educação, segundo uma lógica de dupla certificação, a oferta de Cursos EFA foi sendo progressivamente alargada, passando a abranger um número crescente de entidades promotoras e de adultos em formação. (cf. Portaria n.º 230/2008 de 7 de Março- Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação).

De acordo com Leitão (2003: 13), existe um modelo de formação dos Cursos EFA e este fundamenta-se em quatro princípios orientadores, a destacar:

1. “Na operacionalização de um processo de Reconhecimento e Validação de competências (RVC) previamente adquiridas, formal ou informalmente pelos adultos em diversos contextos e ao longo da vida;
2. Num modelo de formação organizado em módulos de competências, permitindo a construção de percursos formativos abertos e flexíveis que se adequam às necessidades e características de cada grupo;
3. Na combinação da formação de base (FB) e da formação profissionalizante (FP), estruturadas de modo articulado, em termos de competências chave a adquirir, visando a certificação escolar e profissional;
4. Na inclusão de um módulo Aprender com Autonomia, definido como espaço específico destinado ao desenvolvimento de uma pedagogia baseada na autoformação e na reflexão constante sobre a acção, permitindo aos adultos manter uma participação activa na definição dos seus projectos pessoais e profissionais, assim como, na construção do seu percurso formativo”.

No que concerne ao modelo curricular dos Cursos EFA, estes seguem um modelo por módulos que são organizados por competências e são organizados em momentos específicos, com tempos definidos para cada módulo e que incluem componentes integradas de formação tanto de base como tecnológica, conforme ilustração que se segue:

#### **QUADRO IV: ORGANIZAÇÃO MODULAR DOS CURSOS EFA**



Fonte: [www.anq.gov.pt](http://www.anq.gov.pt).

No que diz respeito à certificação e tendo em conta o percurso formativo de cada pessoa. Estes cursos podem conferir uma dupla certificação (escolar e profissional), uma certificação apenas escolar ou apenas profissional, dependendo do desempenho e conclusão de forma suficiente do curso. Para além disso, no caso da não-conclusão do Curso EFA, o/a formando/a verá registadas as Unidades de Competência (componente de formação de base dos cursos do ensino básico) e as Unidades de Formação de Curta Duração numa Caderneta Individual de Competências e obterá um Certificado de Qualificações discriminando as Unidades efetuadas.

### **2.3. O IMPACTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL**

Pretende-se compreender quais os impactos e avaliações as políticas de formação e educação de Adultos caracterizadas neste trabalho assumiram para a sociedade portuguesa. Conforme já foi relatado anteriormente, a implementação destas políticas foi motivada pelo baixo índice da escolarização da população portuguesa frente aos outros países da União Europeia. Assim, para além dessa questão, a necessidade de qualificação da população portuguesa, o que equivale também ao crescimento económico e social do país, foram as principais motivações.

Relativamente ao processo de RVCC, e de acordo com um relatório da Direcção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia, intitulado “*Further measures to implement the action plan on adult learning: Updating the existing inventory on validation of non-formal and informal learning: Final report*”, disponibilizado na Internet, a que a Agência Nacional para a Qualificação teve acesso, Portugal é um dos cinco países classificados na escala mais elevada (“High”) no que respeita ao nível de desenvolvimento em matéria de validação de aprendizagens não formais e informais, o que pode-se considerar como um fator de salto qualitativo e positivo do Programa RVCC.

Lima (2012) em recente estudo encomendado pela ANEFA, avaliou de forma ampla as diretrizes dos cursos EFA. Interessante ressaltar que este autor concluiu que os cursos EFA estão associados a “um aumento da probabilidade de transição do desemprego para o emprego, após a conclusão do curso” (*Ibid.*: 3). Assim, quando o desempregado está a frequentar a formação, “dá-se um efeito de retenção, dado que é expectável que diminua a intensidade de procura de emprego” (*Id., Ibid.*). Para além de tal constatação os estudos desse autor atingiram alguns outros resultados que apontam:

“para uma relação positiva entre a evolução da remuneração e a conclusão de um curso EFA, naqueles casos em que o trabalhador esteve desempregado no período em que se avalia a variação da remuneração. O impacto do curso EFA na remuneração é superior quando inclui uma componente de formação em áreas técnicas, por comparação com a formação em áreas de ciências sociais e serviços” (*Ibid.*: 37).

Julgamos poder dizer que o saldo é favorável, não tanto enquanto ação de política pública educativa eficaz no âmbito da educação de adultos mas como forma de dar “oportunidade” por meio dessas “Novas Oportunidades” a milhares de cidadãos adultos portugueses que não conseguiram dar continuidade ao seu processo de escolarização na idade tradicionalmente considerada para o efeito.

Essas políticas de educação e formação de adultos foram avaliadas de forma inovadora, face ao que pontua Guimarães (2011: 539-540), sendo justificáveis por uma variedade de razões:

“uma primeira liga-se à natureza da regulação exercida pelo Estado no contexto da indução da intervenção, da mediação e da coordenação de um leque variado de entidades promotoras. Uma segunda destaca a valorização das competências que se inscreve no que Lucie Tanguy designa de defesa de uma nova doutrina pedagógica, que emerge por oposição a uma outra doutrina (mais tradicional) de inspiração escolar. Desde logo porque as competências representam outras formas de saber que, ligadas à prática (sobretudo profissional), procuram acompanhar as inovações (tecnológicas, científicas e outras) que ocorrem. São, por tal, saberes que se associam à experiência, à aprendizagem, e que nunca estão totalmente adquiridos. A preferência pelas competências traduz assim uma fractura com abordagens educativas mais tradicionais de natureza disciplinar. E, se o ensino recorrente e as pedagogias escolares, nas quais aquele ensino assenta, são pensadas a partir do acto de ensinar, as ofertas que integram esta política de educação de adultos valorizam o acto de aprender, os métodos activos que fazem apelo à experiência e os dispositivos através dos quais se procede à ligação entre teoria (saber) e acção (cf. Tanguy, 2007a), embora se verifique uma profunda instrumentalização destes saberes aos interesses da economia e das organizações do trabalho. Uma terceira razão prende-se com o facto de estes Cursos representarem uma transformação importante nos modos como se pensa e se age na educação de adultos. Esta acompanha a fractura com a tradição escolar, dado que as competências se centram em situações nas quais os indivíduos são capazes de realizar uma acção”.

Para além destas razões, as avaliações por meio de Relatórios e estudos encomendados pela ANQEF, colocam os referidos programas como impactantes, salientando-se a avaliação externa realizada em 2012. Esta avaliação permitiu constatar que:

“contrariamente ao processo de RVCC, os cursos EFA estão associados a um aumento da probabilidade de transição da situação de desemprego para a de emprego, existindo uma relação positiva entre a evolução da remuneração e a conclusão destes cursos nos casos em que o trabalhador se encontrava desempregado (designadamente quando a formação nos EFA incidiu em áreas técnicas, com uma maior componente tecnológica). Verificou-se ainda um efeito positivo na redução da duração da situação de desemprego nas Formações Modulares, assim como uma variação igualmente positiva na remuneração dos formandos destas

formações quando os mesmos passaram por uma experiência de desemprego considerada curta”.<sup>36</sup>

No entanto, conforme atenta Silva e Rothes (1998), os modelos de educação de segunda oportunidade devem também ter em conta as políticas para o sector, principalmente no âmbito do ensino recorrente. Estes autores acentuam que face aos níveis elevados de insucesso escolar dos educandos portugueses, tais políticas se ajustam a “uma função paliativa das debilidades que aquele apresenta: este ensino recorrente tende a ser frequentado predominantemente por um público juvenil que abonda precocemente a escola. O acentuar de tal afunilamento prejudica o apoio às modalidades não-escolares” (*Ibid.*: 29). Além disso, na prática, os debates em curso sobre as políticas educacionais parecem centrar-se sobre uma infinidade de questões, que na visão de Pires (2007: 16), podem ser consideradas complexas pois traduzem “uma mudança paradigmática ao nível das representações e das práticas, nomeadamente ao nível das estruturas, da organização curricular, das metodologias de ensino/aprendizagem, das metodologias de avaliação, dos referenciais de educação/formação, das relações institucionais do sistema com a sociedade, e entre os subsistemas que o compõe, das representações dos actores institucionais — decisores políticos, gestores, conceptores, professores, formadores, técnicos, entre outros”.

Tal compreensão significa afirmar que em qualquer projeto que viabilize uma mudança/reforma, principalmente na base educativa de um país, neste caso Portugal, pressupõe limitações e dificuldades. Sublinha-se que a avaliação destas políticas e programas deve ser feita de forma cautelosa, mas que possam reconhecer se estes são ou não eficientes para a sociedade portuguesa no que concerne as possibilidades de aumento dos níveis de escolarização. Nesse sentido, devem ser reconhecidos também os fatores limitativos e as dificuldades de implementação destas políticas e programas. Além disso, acreditamos que a execução destes deve suscitar mudanças no sentido de promover uma evolução para este tipo de educação, principalmente de forma a possibilitar mais qualidade aos estudantes.

Isto posto, é necessário é indispensável investir na educação e formação de adultos. Concordamos que é nesse contexto de tentativa de mudança e possibilidades de avanço através destas políticas e programas que com elevado esforço, estaremos sobretudo a aproximar-nos daquilo que seria a aprendizagem ao longo e por toda a vida.

---

<sup>36</sup> Retirado de <http://www.anqep.gov.pt>



## CAPÍTULO III: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

### 3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

#### 3.1.1. A Metodologia Qualitativa

A presente investigação é de natureza qualitativa justificada na perspetiva da pesquisa qualitativa de Melucci (2005), que trabalha associando dados quantitativos e qualitativos, significando com isso que, mesmo em informações estatísticas e nas falas dos sujeitos de um universo estudado, há significados que não somente o pesquisador interpreta (significa ou ressignifica), mas os próprios atores sociais de um contexto investigado dão sentido para a sua realidade. Ou seja, os sujeitos pesquisados (os jovens adultos) interagem com a investigadora dando sentido para a sua realidade e interferindo ativamente na prática de observação e escuta da investigadora.

Bogdan e Biklen (1994: 16) referem que a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e sentidos, sendo conduzida em múltiplos contextos. Com efeito, explicam:

“utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (...) privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”.

Ainda segundo estes autores (*Ibid.*: 67-68), “aquilo que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objectivamente os estados subjectivos dos seus sujeitos, (...) os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora”. Nesse sentido, achamos que nada mais adequado, face à especificidade do nosso objeto de estudo (Jovens adultos em contexto de escolarização tardia), do que utilizarmos a investigação qualitativa, sobretudo porque o que aqui nos interessa é captar os anseios, expectativas, frustrações desses sujeitos, corroborando Bogdan e Biklen (1994) quando referem

que “os investigadores neste tipo de investigação se interessam pelo modo como as pessoas pensam sobre as suas vidas, experiências e situações particulares” (*Id., Ibid.*).

No que concerne aos investigadores qualitativos, Stake (2009: 55) afirma que estes “tratam a singularidade dos casos e contextos individuais como importantes para a compreensão. A particularização é um objectivo importante, uma vez conhecida a particularidade do caso”. Assim, podemos considerar ainda outras características da Investigação qualitativa que este autor refere, dando ênfase na caracterização da epistemologia dos investigadores qualitativos como sendo “existencial (não determinista) e construtivista”. Isto está relacionado com o facto de essas perspetivas serem acompanhadas e relacionadas “de formas complexas através de muitas acções coincidentes e de que compreendê-los requer olhar para uma gama variada de contextos: temporal e espacial, histórico, político, económico, cultural, social e pessoal” (*Id., Ibid.*).

Da intrusão em espaços de vida e assuntos pessoais, Stake (2009: 59) afirma que os investigadores qualitativos procuram, de forma geral “uma captação pessoal da experiência para que, a partir do seu envolvimento, possam interpretá-la, reconhecer os seus contextos, meditar sobre os seus múltiplos significados, enquanto se encontram lá”. Nesse sentido, torna-se necessário e relevante na pesquisa qualitativa, uma aproximação do Investigador para com o seu objeto de estudo empírico. Casa-Nova (2009: 62) no âmbito dos seus trabalhos desenvolvidos através do método etnográfico, explicita bem essa importância:

“o que se torna mais interessante neste processo deriva do facto de o investigador se constituir no único instrumento vivo, interactivo e dinâmico, com capacidade reflexiva e de transformação e correcção imediata de situações observadas com memória selectiva, mas também reminescente, capaz de ir buscar situações observadas que inicialmente não lhe parecem significativas e dignas de registo escrito (e que, conseqüentemente, a memória não seleccionou num primeiro momento), mas que através do cruzamento com outras situações, teoria e reflexões, reemerge com acuidade e intensidade, constituindo-se, não raras vezes, em *insights* analíticos fundamentais para a investigação. O investigador é, portanto, o melhor instrumento de recolha de informação, interagindo constantemente com os diferentes sujeitos-actores sociais que fazem parte da sua unidade de observação, analisando e interpretando continuamente os diferentes contextos de interacção”.

De salientar a importância de o investigador dever assegurar uma confiança com os sujeitos investigados, a fim de tentar captar de uma forma mais significativa os sentidos, opiniões, valores e anseios do sujeito, neste caso, no nosso estudo (jovens adultos que regressam aos estudos por via de programas de segunda oportunidade), configura-se uma mais-valia esta aproximação entre investigador e os sujeitos. Contudo, é certamente uma tarefa muito

difícil, pois como afirmam Ludke e André (1986: 17), alcançar essa confiança: “exigirá certamente que ele possua um arcabouço teórico a partir do qual seja capaz de reduzir o fenómeno em seus aspectos mais relevantes e que conheça as várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la”.

Silva e Pinto (1986: 145) chamam a atenção para o facto que não se poder conceber uma identidade quando se aborda um certo terreno, pois

“A identidade e os papéis do investigador, originam-se, sedimentam-se e transformam-se num processo de interacção entre observador e observados. (...) Não há evidentemente, regras rígidas para como proceder. Será talvez ainda de sublinhar que, no decurso do relacionamento social inerente ao processo de pesquisa de terreno, se estabelece um regime de trocas, as quais podem incidir sobre variadíssimos e por vezes muito subtis aspectos da vida social. A natureza dessas trocas é correlativa dos papéis que a interacção entre o tecido social local e o investigador vai construindo para este último, e exige dele, inevitavelmente, algum tipo de implicação. O rigor da pesquisa está também dependente da capacidade de dosear, no terreno, e de objectivar, na análise, essas formas de implicação”.

Não se pode deixar de ressaltar que mesmo com uma aproximação, cuidado em não “vestir” uma identidade, é passível que o investigador interfira, de forma não intencional, no processo de investigação. Desse modo, ainda segundo estes autores (1986: 69):

“Nunca é possível ao investigador eliminar todos os efeitos que produz nos sujeitos ou obter uma correspondência perfeita entre aquilo que deseja estudar e – o ‘meio ambiente natural’ – e o que de facto estuda- ‘um meio ambiente com a presença do investigador’. Pode, contudo, compreender os efeitos que produz nos sujeitos, mediante um conhecimento aprofundado do contexto, utilizando-o para construir uma consciência mais ampla da natureza da vida social. (...) as pessoas revelam tanto de si próprias nas suas reacções aos que habitualmente as rodeiam, como aos estranhos, desde que estejamos cientes das diferenças”.

De igual modo, no que se refere especificamente ao uso da técnica de entrevista na pesquisa qualitativa, é importante ter flexibilidade e saber escutar o outro, escutar “pacientemente” o jovem adulto. Ainda assim, é preciso assegurarmos uma maior atenção face ao que salientam Bogdan e Biklen (1994: 137): “ao pedir a alguém que partilhe parte de si próprio consigo, é importante que não avalie, para o não fazer sentir-se de alguma forma diminuído”.

### 3.1.2. Do Método

A presente pesquisa empírica realizou-se através de uma aproximação ao *Estudo de Caso*<sup>37</sup>. Segundo Bell (1997: 23), “a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso” Ludke e André (1986: 17) acrescentam sobre o estudo de caso: “o interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”. Yin (2010: 39) define estudo de caso como sendo uma “investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Stake (2009: 11), “o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes.” Sendo um tipo de estudo bem específico, Ludke e André (1986: 18-20) acrescentam que este método: “visa a descoberta; a interpretação em contexto; o retrato da realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informação; utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa”.

Ressaltamos ainda a caracterização deste método na visão de Bogdan e Biklen (1994: 89-90):

“O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. Num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto de estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para seus objectivos (...) À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias seleccionadas. (...) A área de trabalho é delimitada. A recolha de dados e as actividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas. De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos”.

Devidamente conceituado, considera-se que como um dos métodos mais desafiadores das ciências sociais, o Estudo de Caso apresenta pontos fortes e limitações. No âmbito da presente investigação, este método é relevante porque desejamos entender um fenómeno

---

<sup>37</sup> No que se refere ao método utilizado nesta investigação, consideramos ser uma aproximação ao Estudo de Caso, justificados pelo facto de o tempo de duração da realização da nossa pesquisa de terreno não ter ultrapassado os três meses, com visitas intercaladas.

específico da vida real e dessa forma nosso objeto cruza com as características do método já referidas.

Em contrapartida, a atenção recai sobre a premissa muitas vezes ouvida acerca da generalização nos estudos de caso. Conforme Bogdan e Biklen (1994: 36): “os estudos de caso, como os experimentos, são generalizáveis às proposições teóricas e não às populações ou aos universos”. Dessa forma, o estudo de caso “não representa uma ‘amostragem’ e ao realizar o Estudo de Caso, sua meta será expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)” (*Id., Ibid.*).

### **3.1.3. Das Técnicas**

Como foi referido anteriormente, o presente estudo enquadra-se no método Estudo de Caso. Nesse sentido, segundo Tuckman (2005: 516), as fontes de recolha de dados nesse processo podem ser: “(I) Entrevistas a diversas pessoas ou participantes na situação, que estão envolvidas no fenómeno em estudo; (II) Documentos, tais como actas de encontro, relatos de jornais, autobiografias ou testemunhos; (III) Observação dos fenómenos em acção”.

Neste âmbito, e segundo os procedimentos de coleta de dados, foi desenvolvida pesquisa bibliográfica em autores com estudo e produção na área para a construção de todo o enquadramento teórico da dissertação, foi levada a cabo uma análise documental e ainda a realização de entrevistas semiestruturadas (ou semidiretivas) com 08 jovens a frequentar um Curso de Educação de Adultos, sendo a entrevista o enfoque predominante nesta investigação. Foi ainda realizada uma entrevista exploratória com um jovem a frequentar um Curso EFA, no sentido de perceber da adequabilidade e inteligibilidade das questões para os entrevistados. A escolha dos entrevistados foi precedida da escolha de uma turma e da caracterização da mesma, como teremos oportunidade de referir posteriormente. Para complementar, utilizamos a técnica de diário de campo ou notas de terreno para acrescentar a percepção crítica da investigadora face ao objeto empírico.

Como análise documental, utilizamos a consulta de relatórios e documentos disponibilizados pela escola, no que diz respeito às informações a respeito da oferta formativa de educação de adultos da instituição; legislação e documentos de oferta curricular e, por último, documentos com informações gerais.

A análise de documentos nesta investigação segue a linha da maioria das investigações educacionais, ou seja, serviu, nesse sentido, para complementar a informação recolhida por outros métodos. Martins (2008: 80), no que se refere a confiabilidade do estudo de caso, refere:

“poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa”.

Segundo Yin (2010: 143), “o uso de múltiplas fontes de evidência nos estudos de caso permite que o investigador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais”, facto este de essencial relevância nesta investigação. Assim e não somente do ponto de vista estritamente metodológico, destacamos novamente como vetor fundamental também nessa investigação, a utilização do diário de campo ou notas de terreno. No entanto, a utilização e justificação dessa escolha é melhor explicitada no tópico a seguir, pois a mesma se configura um suporte à nossa técnica principal: a entrevista semiestruturada.

#### 3.1.3.1. A Entrevista

Optamos por utilizar a entrevista semiestruturada como a principal técnica para a obtenção dos dados desta investigação. Essa escolha se pautou pela natureza sociológica do nosso objeto de estudo (Jovens adultos estudantes de um Curso de segunda Oportunidade). Em consonância com o nosso objetivo de captar o percurso escolar desses jovens adultos, a entrevista é a técnica que melhor possibilita essa captação dada a “aproximação” que a mesma permite entre investigador e investigado. Sobre essa técnica, Ludke e André (1986: 33-34) referem que:

“Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado, como na observação unidireccional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projectivas, na entrevista a relação que se cria é de interacção, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”.

Ainda justificando o motivo de se utilizar essa técnica no nosso estudo, temos argumento na afirmação de Quivy e Campenhoudt (2008: 194-195) quando estes autores

referem que a entrevista é especialmente adequada quando se objetiva analisar o “sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, etc.”.

Assim, a entrevista utilizada por nós foi de natureza semiestruturada (também designada de semidirectiva ou semidirigida) pois visou apreender as opiniões, expectativas, visões e as leituras que os jovens fazem das suas próprias experiências de vida, especificamente escolar e, por conseguinte, alcançarmos uma maior riqueza de detalhes. Minayo (1999: 121), referindo-se à entrevista semiestruturada, considera que “suas qualidades consistem em enumerar de forma mais abrangente possível as questões onde o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objeto de investigação.”

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008: 194):

“A entrevista semidirectiva, ou semidirigida, é certamente a mais utilizada em investigação social. É semidirectiva no sentido em que não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas- guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. (...) Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar, e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível”.

Bogdan e Biklen (1994: 135-136) consideram que: “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*.(...)”.

No nosso estudo começamos por aplicar uma entrevista exploratória com o objetivo de identificar se as combinações de perguntas dão margem aos entrevistados para falar livremente sobre suas opiniões e pontos de vista e ainda para comprovar a certeza de que não teríamos de estruturar e modificar o guião, como referimos acima. A fim de clarificar ainda mais a importância da entrevista exploratória, temos conforme Quivy e Campenhoudt (2008: 33-34) que:

“A entrevista exploratória visa economizar perdas inúteis de energias e tempo de leitura na construção de hipóteses e na observação. Trata-se, de certa forma, de uma primeira «volta à pista», antes de pôr em jogo meios mais importantes. As entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas

de trabalho sugeridas pelas suas leituras. (...) as entrevistas exploratórias servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho e não para verificar hipóteses preestabelecidas”.

Contudo, antes de relatarmos o processo de realização das entrevistas (primeiramente a entrevista exploratória) destacamos que para a prossecução das mesmas procedemos à elaboração de um Guião da Entrevista. Sobre esse documento, Bogdan e Biklen (1994: 108) referem que os Guiões “permitem, geralmente, respostas e são suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico de estudo”. É entendida por Quivy e Campenhoudt (2008: 183) como “suporte da entrevista”, sendo “importante que as perguntas sejam claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira.”

O nosso guião de entrevista (ver apêndice X), foi elaborado com intuito de possibilitar que os/as jovens entrevistados/as pudessem exprimir livremente suas opiniões. Com o intuito de não esquecer de nenhuma informação que pudesse ser relevante para o processo de investigação, o presente Guião foi dividido em seis eixos estruturantes:

1. Eixo: Identificação do jovem e sua família
2. Eixo: Relação jovem- família
3. Eixo: Jovem-escola
4. Jovem-escola de segunda oportunidade
5. Eixo: Conceito jovem/juventude
6. Eixo: Sociabilidades
7. Eixo: Expectativas quanto ao futuro.

Desta forma, já com o instrumento de recolha de dados elaborado, procedemos primeiramente à escolha de uma turma EFA por via dos Centros de Novas Oportunidades, pertencente a uma Escola Secundária do Concelho de Braga e à caracterização da mesma mediante a aplicação de um breve inquérito por questionário (anexo X). Posteriormente, procedemos à seleção dos/as jovens a entrevistar mediante determinados critérios que explicitaremos mais à frente neste capítulo. Decidimos entrevistar 08 (oito) jovens, sendo que primeiramente 1 (um) jovem foi escolhido para a realização da entrevista exploratória.

Foi realizada então a entrevista exploratória e que, tendo corrido bem, habilitou-nos a prosseguir com as outras 08 entrevistas. Antes do início do trabalho de campo a investigadora dirigiu-se à escola, com o compromisso de informar os participantes dos objetivos da pesquisa,

os procedimentos adotados para a coleta de informações, possíveis esclarecimentos de dúvidas e, o principal, saber se os escolhidos aceitariam voluntariamente participar no estudo e, se a resposta fosse positiva, combinar os dias para recolha da informação através da entrevista.

Disponibilizamos acesso e leitura prévia do Guião da entrevista como também assumimos o compromisso de cumprir as exigências éticas no que diz respeito ao anonimato dos e das intervenientes neste processo. Na fase das entrevistas, no início de cada entrevista os participantes foram novamente informados sobre o objetivo da pesquisa e os procedimentos adotados para a coleta de informações. Tivemos muita cautela, tendo sempre em vista cumprir o princípio da Ética na Investigação, pois como afirmam Bogdan e Biklen (1994: 75-77):

“É necessário para dois factos: os sujeitos não devem ser expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir; as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações”.

Além da Entrevista semiestruturada, para poder recolher mais informações, optamos, como referimos anteriormente, pela escrita de notas de terreno ou Diário de Campo, quer durante a realização as entrevistas, quer durante os tempos de permanência na Escola, o que nos permitiu aceder a um olhar mais crítico dos discursos dos e das participantes e também para relatar o processo de entrada ao campo. Todas essas perceções foram narradas nas notas de terreno ou Diário de Campo que, segundo nos diz Casa-Nova (2009: 65), “as notas de terreno não são a realidade, mas uma interpretação da mesma do ponto de vista do investigador”. Assim “as notas de campo são uma forma de representação, ou seja, uma forma de reduzir os eventos observados, pessoas e lugares a uma narrativa escrita”, sendo que “como representações as notas de campo são inevitavelmente selectivas” (*Id., Ibid.*).

Ainda sobre as notas de campo, Bokdan e Biklen (1994: 150-151) ressaltam a importância desta técnica como suplemento a outros métodos de recolha de dados, (no caso do nosso estudo, as entrevistas). Os autores afirmam:

“Na condução de entrevistas gravadas, por exemplo, o significado e o contexto da entrevista podem ser capturados mais completamente se, como suplemento a cada entrevista, o investigador escrever notas de campo. O gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, dito antes e depois da entrevista. As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados”.

Por fim, importa destacar das dificuldades e exigências ao conduzir uma entrevista, que será pormenorizado mais adiante, na caracterização e análise do processo de recolha de dados. Diante disso, iremos nos aproximar o mais perto possível do que é preconizado por Albarello *et al.* (2005: 90):

“qualquer discurso deve ser considerado pelo que é: enquanto meio de apreender práticas, fornece uma imagem do real correspondente à percepção selectiva que o locutor tem dele; na apreensão das representações, está ligado ao grau de expressão do locutor e às capacidades que o entrevistador tem para levar o interlocutor a falar, de modo a exprimir com o máximo de exactidão o que realmente pensa”.

#### **3.1.4. Da Análise dos Dados**

Para a análise dos nossos dados, um minucioso trabalho de transcrição das entrevistas foi realizado, bem como uma análise das notas de terreno. Sobre esse processo de analisar os dados, Bogdan e Biklen (1994: 205) esclarecem que consiste na “organização sistemática de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

Para a prossecução desta análise, optamos por utilizar a técnica de Análise de Conteúdo, construindo categorias e subcategorias a partir de unidades de registo seleccionadas. Albarello *et al.* (2005: 120) afirmam que a finalidade de análise consiste, em “desenvolver novos conceitos susceptíveis de explicarem comportamentos de actores situados empiricamente, desenvolver relações entre diferentes conceitos e, simultaneamente, fornecer exemplos empíricos susceptíveis de fundamentarem a sua plausibilidade”.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008: 224-225):

“o lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco directivas. Melhor do que qualquer outro método de trabalho, a análise de conteúdo (ou, pelo menos, algumas das suas variantes) permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis”.

Para uma maior clarificação, Bardin (1979: 121) evidencia que “as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em

torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material, 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Dentro dessa perspectiva, os dados transcritos foram agrupados de forma a possibilitar a elaboração de categorias e subcategorias. Silva e Pinto (1986: 110) afirmam que:

“A classificação, a categorização, é uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe o sentido. A prática da análise de conteúdo baseia-se nesta elementar operação do nosso quotidiano e, tal como ela, visa simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação. A análise de conteúdo seria eminentemente simples se a produção do discurso obedecesse apenas a uma lógica formal como aquela que permite responder correctamente à pergunta que formulámos acima”.

Com o intuito apenas de apresentar e justificar a nossa escolha no que concerne à análise dos dados, ressaltamos que no âmbito do tópico: “o processo de construção de categorias” que refere mais especificamente o processo de análise dos dados é que explicaremos e exemplificaremos como se deu a construção das categorias e subcategorias como também o processo de realização de inferências a partir do discurso dos jovens adultos, pois como afirmam Silva e Pinto (1986: 103-104) recorrendo às ideias de Bardin (1979), “é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas”.

### **3.2. CONHECENDO O CAMPO E OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO**

Contempla-se no âmbito desta investigação o espaço Escola, enquanto espaço de aprendizado e vivências dos jovens adultos inseridos em Programas de Segunda Oportunidade (nesse caso, uma turma de ensino EFA). Neste sentido, como *locus* dessa investigação, torna-se necessário identificar e situar a escola, bem como explicar o motivo da escolha dessa escola para a realização da presente investigação. Escolha que se pautou pela abrangência de três dimensões: 1) Ser uma escola que contemplasse esse tipo de Educação (Cursos EFAS e/ou RVCC); 2) estivesse localizada na cidade de Braga; 3) que os referidos cursos contemplassem alunos com idades entre 18-40 anos.

Dessa forma, optamos por escolher a escola EXX<sup>38</sup>. Segundo o relatório<sup>39</sup> disponibilizado pela escola, a EXX capta uma população estudantil muito diversificada, servindo,

---

<sup>38</sup> Sigla fictícia para preservar o anonimato da escola.

<sup>39</sup> Relatório de 2007 que diz respeito à avaliação externa da escola.

fundamentalmente, a zona centro e sul da cidade. Do ponto de vista sociológico, esta escola integra alunos oriundos de famílias de diferentes estratos sociais. Assim, a diversidade constitui o pano de fundo a partir do qual a escola trabalha, atendendo às necessidades específicas de cada aluno e assumindo como meta a transformação do espaço educativo num espaço de oportunidades para todos.

No que diz respeito ao espaço físico, a escola é bem estruturada. O funcionamento é contínuo entre as 08:30 e as 24:00. Na nossa primeira visita à Instituição, com o intuito de conhecer o espaço físico, deparamo-nos com um ambiente agradável, organizado, que reúne todas as condições (estruturais, a nível físico) para um ensino agradável. Especificamente relativo aos Programas de Segunda Oportunidade, existe um gabinete - CNO (Sala de Direção) e, no que se refere as salas de aula para atender a demanda de alunos no âmbito desse programa, são as mesmas salas utilizadas pela oferta regular da escola, no tempo diurno. São amplas e arejadas.

Não obstante, importa caracterizar a escola na percepção da investigadora acreditando que é uma mais-valia para situar a escola em consonância com os objetivos da presente investigação. Nesse sentido, extraído das notas de terreno, temos:

“O primeiro contato que fiz para adentrar ao universo dessa instituição foi o de me contactar com António (nome fictício), colega de turma do mestrado em Educação- Especialidade Educação de Adultos - Uminho que trabalha na referida escola e foi a pessoa que me indicou a escola como possível *locus* de pesquisa do meu trabalho. A escola é um pouco escondida e tive dificuldades para conseguir localizá-la. Tomei o autocarro da Universidade até ao centro da cidade, até a escola foi uma boa caminhada, sendo que no entorno vi vários cafés, edifícios e outros estabelecimentos comerciais. Muito entusiasmado com a minha visita, António me recebeu de forma autónoma, (no intervalo de suas tarefas institucionais) e assim foi logo tratar de me apresentar à técnica responsável pela gestão do ensino de CNOVA da Escola. Expliquei o objectivo da minha investigação e que na próxima visita levaria uma carta da minha orientadora, bem como em anexo os documentos (Guião de entrevista, Ficha de caracterização) que pretendia aplicar nas turmas. Combinei com Ana (nome fictício) e marcamos um outro dia, sendo que hoje foi somente a visita guiada e observação do espaço. António então tomou a frente e paulatinamente fomos conhecendo todos os espaços da escola. Fiquei impressionada com a estrutura e organização. A impressão que eu tive na visita de hoje é que essa escola reúne todas as exigências para o meu estudo, superando até minhas expectativas *a priori*, a nível estrutural. Acredito que as próximas visitas vão ser realizadas de forma tranquila, sem burocracia e organizada. Estou muito empolgada para investigar mais intimamente essa escola, bem como a relação, a nível macro, dos jovens estudantes com a mesma” (Notas da pesquisa de terreno, 13 de janeiro de 2012).

Caracterizando especificamente o “ensino nocturno” da escola, ou seja, a quantificação dos alunos estudantes em programas de segunda Oportunidade, encontramos conforme o relatório de avaliação externa, a informação de que a escola possui 53 alunos

provenientes do ensino básico recorrente por unidades capitalizáveis (3 turmas), 731 do ensino secundário recorrente por unidades capitalizáveis (7 turmas) e 311 do ensino secundário modular (15 turmas), repartidos por cursos científico-humanísticos e tecnológicos, cursos de educação e formação e cursos de especialização tecnológica.

Recorrendo ao documento “Projeto Educativo” da referida escola como ação estratégia e no domínio que aqui nos interessa: Promoção do Sucesso Educativo dos Jovens e Adultos, temos um quadro que disponibilizamos abaixo e que contempla alguns dos domínios, problemas e metas identificados por esta escola no que concerne a este nível de ensino. Cabe, nesse sentido, analisarmos as informações contidas no referido quadro.

**QUADRO V: PROJETO EDUCATIVO: PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO DOS JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA INVESTIGADA**

Domínio	Problemas Identificados	Metas
A Promoção do Sucesso Educativo dos Jovens e Adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Necessidade de melhorar as condições de ensino-aprendizagem</li> <li>– existência de percursos formativos demasiado fechados (no plano das opções curriculares dos alunos);</li> <li>– necessidade de diversificação dos cursos oferecidos e das modalidades de formação para efeitos de melhor encaminhamento formativo de jovens e adultos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aumentar os índices de sucesso educativo interno e externo de jovens e adultos através: Redução da taxa de abandono, por ano de escolaridade e por disciplina quando pertinente; Redução da taxa de retenção por ano de escolaridade e por disciplina, quando pertinente. Garantir a diversificação da Oferta Formativa da EXX;</li> <li>– garantir a predominância dos Cursos Científico- Humanísticos relativamente aos Cursos Profissionalizantes;</li> <li>– dar continuidade aos Cursos já oferecidos pelas EXX;</li> <li>– proporcionar a formação profissional qualificante aos jovens que pretendam ingressar no mercado de trabalho;</li> <li>– diversificar a oferta formativa na área de educação de adultos, integrando todas as modalidades nacionais previstas;</li> <li>– criar disciplinas de Oferta Formativa Própria, no âmbito das disciplinas anuais de 12<sup>a</sup> ano;</li> <li>– reforçar o papel estratégico dos Apoios Educativos;</li> <li>– adequar o horário de funcionamento da Biblioteca às necessidades dos jovens e adultos;</li> <li>– dar continuidade às atividades de enriquecimento curricular da escola, consideradas como instrumento fundamental de promoção da identidade da escola, de promoção da formação integral dos alunos e da cultura em geral: Reforçar o papel estratégico dos Serviços de Psicologia e Orientação</li> </ul>
<b>Estratégias de Atuação</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Oferecer todos os Cursos Científico- humanísticos;</li> <li>– oferecer cursos de dupla certificação, preferencialmente de nível secundário ou pós-secundário, correspondentes às áreas tradicionais da escola e outros em função das necessidades diagnosticadas e os recursos humanos e materiais disponíveis;</li> <li>– oferecer todos os Cursos Científico- Humanísticos do Ensino Recorrente Modular e os cursos tecnológicos correspondentes às áreas tradicionais da escola e outros em função das necessidades diagnosticadas e os recursos e materiais disponíveis;</li> <li>– dar continuidade ao grupo de Projetos no sentido de garantir a organização e promoção dos cursos mencionados e dos cursos orientados para a formação permanente de adultos;</li> <li>– dar continuidade às atividades realizadas na Biblioteca e garantir o seu funcionamento permanente</li> <li>– adequar a organização da Sala de Estudo às necessidades dos alunos, promovendo o apoio educativo com os próprios docentes da turma;</li> <li>– construir o horário da sala de estudo a partir dos projetos curriculares de turma</li> <li>– apetrechar a sala de estudo com materiais didático adequados, produzidos pelos departamentos e conselhos de turma;</li> <li>– dar continuidade às oficinas e clubes existentes na escola;</li> <li>– criar equipas multidisciplinares para apoio aos alunos;</li> <li>– articular as actividades dos SPO com as restantes estruturas de orientação educativa.</li> </ul>		

Fonte: Documento disponibilizado pela Escola e adaptado pela investigadora no sentido de procurar preservar o anonimato da Escola.

Pela leitura do quadro percebe-se que a EXX, no que concerne aos planos de ensino e formação no âmbito da Educação de Jovens e Adultos tem, pelo menos no plano teórico, a preocupação de fornecer, de acordo com o quadro acima, uma articulação dos principais problemas neste domínio e de possíveis soluções.

Especificamente no que diz respeito à Organização do Ensino e recaindo a atenção para a oferta educativa que interessa para a presente investigação a partir de um documento disponibilizado pela Escola, temos a seguinte regulamentação das modalidades de educação e formação: Cursos de Educação e Formação; Cursos Profissionais; Centro Novas Oportunidades – Vertente Adultos (CNOVA).

Na seção III, específica para O CNOVA, temos o artigo 70<sup>a</sup> que versa sobre o objeto. Assim sendo:

“O CNOVA tem por base a Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio e o Despacho n.º 14310/2008 de 23 de maio, e constitui uma ‘porta de entrada’ dos adultos para a definição de projectos de qualificação da população adulta, dentro de uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Ao centro compete, através de um processo metodológico estruturado e rigoroso, efectuar um trabalho, partilhado e cooperativo com o adulto, de forma a clarificar o vasto leque de oportunidades de educação, formação e certificação disponíveis, encontrando aquela ou aquelas que mais se adequam ao perfil do adulto. É uma actividade exclusiva do CNOVA desenvolver e implementar os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de formação de base (escolar) e/ou profissional” (Artigo 70).

A Escola participante nesta investigação é, sobretudo, referência de tradição na educação e formação de adultos, sendo perceptível que enquanto regulamentação, princípios e diretrizes da EFA, a escola está bem estruturada. Novamente, em vista da visita de observação que fizemos, a investigadora foi recebida pelo Diretor específico da CNOVA, entendendo assim que, enquanto quadro de profissionais específicos dessa diretriz, a escola também está estruturada. Nomeadamente, possui: o Diretor CNOVA já citado, técnicos Superiores de Diagnóstico e Encaminhamento; Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências (Profissionais RVC); Formadores nas diferentes áreas de competência; Técnicos Administrativos. A Equipa é responsável por tudo que envolve o CNOVA.

O nível estrutural da instituição, bem como o facto da mesma apresentar toda a regulamentação da oferta que a Educação de Adultos exige, referindo e explicando as modalidades que a escola oferece não são passíveis de questionamento. Contudo, deparamo-nos com algumas dificuldades de acesso ao campo, bem como na falta de colaboração de todos da equipa da instituição para que essa investigação se realizasse da maneira menos burocrática possível. A autorização para a realização da investigação foi bastante demorada, quase

inviabilizando o desenvolvimento da investigação de terreno dado a investigadora ser bolsista de investigação e ter prazos estritos para o desenvolvimento e termo do trabalho.

Não obstante, após seguidas tentativas da nossa parte, foi então autorizado o estudo, atendendo a uma exigência da Direção da Escola: que a investigadora não tivesse acesso aos documentos de matrícula dos alunos, bem como todas as informações inerentes à sua inserção na escola.

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 115) “o primeiro problema com que o investigador se depara no trabalho de campo é a autorização para conduzir o estudo que planeou”. Ainda segundo esses autores (*Ibid.*: 117), “muitas pessoas acham que a investigação é sinónimo de experiências controladas ou inquéritos”.

Após essa dificuldade e com o atraso relativo à mesma, após a aprovação, o trabalho conseguiu fluir.

Importa referir da realização das entrevistas com os jovens adultos, na qual tivemos o cuidado de inicialmente conversar naturalmente com eles no sentido de proporcionar um ambiente o mais descontraído possível para responder às perguntas e isso implicou que ninguém, exceto a investigadora e os sujeitos participantes, estivesse presente observando a realização das mesmas.

### **3.2.1. A Escolha dos Jovens Adultos Entrevistados**

Na presente investigação, o trabalho de terreno foi levado a cabo com jovens adultos estudantes que não possuem uma trajetória escolar bem-sucedida mas que retornaram à escola, cada um por um motivo específico, embora todos com um objetivo: recomeçar a vida escolar no sentido de terminar um ciclo de estudos interrompido.

Para tal, e dentro das possibilidades de turmas disponibilizadas para o ano letivo em que se realizou o estudo (ano letivo de 2011/12), escolhemos 1 turma de cursos EFA, da escola EXX, a quem vamos denominar de Turma A. Esta turma é constituída por 30 alunos, embora só 22 alunos estavam presentes no momento em que a investigadora realizou a aplicação da ficha de caracterização da turma. É uma turma que não é considerada homogénea e que pelas observações que realizamos deu a impressão de ser uma turma que, em termos gerais, possui um bom relacionamento entre si. As carteiras estão dispostas em sala de aula de modo a formar duas colunas, sendo que os alunos ficam dispostos bem próximos uns dos outros em duplas ou

em trios. Nesse sentido, dispomos alguns quadros abaixo, com vista a delinear o perfil da turma investigada.

**QUADRO VI: CARACTERIZAÇÃO DA TURMA EM TERMOS DE GÊNERO E FAIXA ETÁRIA**

Total de alunos	Sexo	Faixa etária			
		19 - 28	29 – 38	39 – 48	Total
22	Homem	3	4	2	09
	Mulher	6	4	3	13

Fonte: Elaboração da investigadora a partir dos resultados da ficha de caracterização aplicada à turma.

Relativamente a distribuição de alunos segundo a faixa etária em que se inserem, concomitante à turma “A” investigada, percebe-se a predominância do gênero feminino. Dos 22 alunos pertencentes a esta turma, 9 situavam-se na faixa etária entre 19 a 28 anos, 8 situavam na faixa compreendida entre 29 a 38 anos e por fim 5 se situavam na faixa compreendida entre 39 a 48 anos.

**QUADRO VII: CARACTERIZAÇÃO DA TURMA EM TERMOS DE HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E REPROVAÇÕES**

Reprovações		Habilitações Académicas		
Sim	Não	Até o 4 <sup>a</sup> ano	Até o 9 <sup>a</sup> ano	9 <sup>a</sup> ano completo
17 alunos	5 alunos	5 alunos	16 alunos	1 aluno
Total de Alunos: 22		Total de Alunos: 22		

Fonte: Elaboração da investigadora a partir dos resultados da ficha de caracterização aplicada à turma.

No que concerne as habilitações académicas, conforme o quadro percebemos que de uma turma composta por 22 alunos, 5 destes possuem somente até o 4º ano e 16 possuem até o 9 ano. Relativamente ao quesito reprovações, nota-se que na turma selecionada, 5 alunos nunca tiveram reprovações e 17 alunos declararam ter reprovado.

Caracterizando as reprovações por número, anos e quantidade de repetições, obtivemos os dados descritos no quadro abaixo:

**QUADRO VIII: CARACTERIZAÇÃO DA TURMA EM TERMOS DE ANO(S) DE REPROVAÇÃO E N.º DE REPROVAÇÕES**

Total de Alunos Reprovados	Ano(s) de Reprovação	Número de Reprovações
17 alunos	1º ano: 2 alunos	Só uma vez: 11 alunos
	3º ano: 2 alunos	Duas vezes: 3 alunos
	4º ano: 3 alunos	Mais de três vezes: 3 alunos
	5º ano: 1 aluno	
	6º ano: 3 alunos	
	7º ano: 4 alunos	
	8º ano: 2 alunos	
	9º ano: 3 alunos	
	12º ano: 6 alunos	

Fonte: Elaboração da investigadora a partir dos resultados da ficha de caracterização aplicada à turma.

E, por fim, quanto à caracterização do agregado familiar dos sujeitos estudantes no que refere ao número de irmãos e habilitações académicas dos mesmos e dos pais, percebemos conforme o quadro abaixo:

**QUADRO IX: CARACTERIZAÇÃO DA TURMA EM TERMOS DE HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS PAIS, N.º DE IRMÃOS E HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS IRMÃOS**

Total de Alunos	Habilitações Académicas dos pais	Número de irmãos	Habilitações Académicas dos irmãos
22 alunos	Até o 4ª ano: 12	1 irmão: 9 alunos	Irmãos com o 4º ano: 11
	Até o 9º ano: 6	De 1 a 3 Irmãos: 11 alunos	Irmãos com o 9º ano: 9
	Não sabe: 4	Mais de 5 irmãos: 2 alunos	Não sabe: 2

Fonte: Elaboração da investigadora a partir dos resultados da ficha de caracterização aplicada à turma.

Nesse sentido, após a caracterização da turma e face à necessidade de escolha de um número mais reduzido dos sujeitos para a realização das entrevistas, prosseguimos com uma escolha baseada em determinadas variáveis para que houvesse uma adequação e pertinência em consonância aos objetivos dessa investigação. Assim, os jovens a entrevistar foram escolhidos:

- em função do género (contemplar jovens do sexo masculino como do sexo feminino);
- em função da idade (contemplar pessoas com idades entre 19-48 anos);
- em função de ter ou não ter reprovações (contemplar jovens que tiveram reprovações e que não tiveram reprovações);
- em função das habilitações académicas dos pais (Escolaridade do 4ª ao 9ª ano).

Para tanto, selecionamos jovens que pudessem auxiliar a produzir conhecimento face ao objeto de estudo, procurando conhecer e compreender suas perspectivas e os seus entendimentos com relação ao seu percurso escolar.

Dessa forma, procedemos uma análise das fichas e quadros de caracterização da turma e, a partir desta análise, selecionamos 08 jovens para entrevista e um jovem a quem foi realizada a entrevista exploratória, conforme quadro abaixo:

**QUADRO X: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO**

<b>Gênero</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Reprovações</b>	<b>Habilitações dos Pais</b>
5 mulheres 3 homens	4 sujeitos na faixa 19-28 2 sujeitos na faixa 29-38 2 sujeitos na faixa 39-48	0 Reprovações: 2 jovens 1 Reprovação: 2 jovens 2 Reprovações: 3 jovens 3 Reprovações: 1 jovem	Pai: Habilitações entre o 4 <sup>a</sup> ano e o 9 <sup>a</sup> ano Mãe: Habilitações entre o 4 <sup>a</sup> ano e o 9 <sup>a</sup> ano

Fonte: Elaboração da investigadora a partir dos resultados da ficha de caracterização aplicada à turma.

A referir que relativamente aos objetivos da investigação, pretendíamos conhecer e compreender as razões de abandono e retorno escolares de jovens a frequentar um Curso EFA, procedemos a uma caracterização individual dos 08 (mais um) jovens selecionados, almejando entender de forma específica baseados no pressuposto de que são também diferentes os modos de relação dos sujeitos investigados com a escola e, por conseguinte, os motivos aduzidos por cada um.

Essa especificidade pode ser considerada como uma riqueza de detalhes nessa investigação uma vez que a ênfase nos sentidos e significados atribuídos por cada sujeito às “instâncias socializadoras” são diferentes, cabendo uma análise mais ampla.

Portanto, o quadro 1- Caracterização individual dos sujeitos entrevistados, mostra essa diversidade dos sujeitos relativos aos itens explorados pela ficha de caracterização que os mesmos foram convidados a preencher e que são: sexo, idade, habilitações académicas, Reprovações, anos em que reprovou, Habilitações académicas do Pai e da Mãe, número e idade dos irmãos, Habilitações académicas dos irmãos.

Assim, este quadro evidencia a diversidade de sujeitos. Não obstante, importa destacar que com relação as habilitações académicas, 7 dos 9 entrevistados possuem o 9<sup>a</sup> ano, 7 dos entrevistados também reprovaram em alguma altura de sua vida escolar e 6 dos 09 entrevistados possuem pai e mãe com apenas o 4<sup>o</sup> ano de escolaridade.

No capítulo seguinte, da análise de dados, veremos que essas semelhanças e diferenças não são aleatórias, dando sentido para a explicação à nossa interpretação e a comprovação ou não das hipóteses inicialmente formuladas.

### QUADRO XI: CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL DOS ENTREVISTADOS

Entrevistado	Sexo	Idade	Habilitações Acadêmicas	Reprovações	Séries em que reprovou	Habilitações Acadêmicas do Pai e da Mãe	Profissão da Mãe e do Pai	Número e Idade dos Irmãos	Habilitações Acadêmicas dos Irmãos
A1	FEM	30	9º ano	Sim	1º ano	Pai: 4 classe Mãe: 4 classe	Pai: Reformado Mãe: doméstica	4 irmãos (28/29/31/34 anos)	(5º ano/5º ano/6º ano/5º ano).
A2	MAS	45	9º ano	Sim	3º ano	Pai: 4 classe Mãe: 4 classe	Pai: construtor civil Mãe: Doméstica	10 irmãos (35/40 anos)	(6º ano/6º ano)
A3	FEM	48	9º ano	Sim	7º ano	Pai: 4 classe Mãe: 4 classe	Pai: Aposentado Mãe: Aposentada	2 irmãos (44/38 anos)	(6º ano/12º ano)
A4	FEM	25	9º ano	Sim	5º e 7º anos	Pai: 4 classe Mãe: 4 classe	Pai: Soldador Mãe: Doméstica	3 irmãos (25/25/29 anos)	(9º ano/9º ano/9º ano)
A5	FEM	36	9º ano	Sim	4º e 7º anos	Pai: 4 classe Mãe: 4 classe	Pai: Reformado Mãe: Reformada	2 irmãos (32/39 anos)	(9º ano/9º ano)
A6	FEM	34	9º ano	Não	Não se aplica	Pai: 9ª classe Mãe: 4 classe	Pai: Empresário Mãe: Aposentada	7 irmãos (43/38/41/36/34/32 anos)	(12º ano/9º ano)
A7	MAS	28	9º ano	Não	Não se aplica	Pai: 4 classe Mãe: 4 classe	Pai: Reformado Mãe: Doméstica	2 irmãos (23/6 anos)	(12º ano e não tem)
A8	FEM	19	12º ano incompleto	Sim	8º ano e 12º ano	Pai: 9ª classe Mãe: 9ª classe	Pai: Motorista Mãe: Cozinheira	3 irmãos (13/7/6 meses)	(8º ano/1º ano)
A9	MAS	24	12º ano incompleto	Sim	(6ª, 9ª e 10ª)	Não respondeu	Pai: Comerciante Mãe: Comerciante	1 irmão (17 anos)	Não respondeu

Fonte: Elaboração da investigadora a partir dos resultados da ficha de caracterização aplicada à turma.

### 3.2.2. O Processo de Recolha de Dados: Reflexões da Investigadora

O processo de recolha de dados decorreu entre os meses abril e junho de 2012. E tal como já referimos antes, utilizou-se como técnica principal a entrevista semiestruturada, embora como já foi anteriormente citado e caracterizado, a entrevista foi utilizada em conjunto com a análise documental, observação não-participante e conversas informais com os jovens. A duração das entrevistas foi de cerca de 30 minutos para cada entrevistado. Durante o processo, tivemos muitas dificuldades de acesso ao campo, como mencionado anteriormente. No entanto, ao se tratar do processo de recolha de dados outros tipos de dificuldades além do já citado, também se fizeram presentes. Não obstante, proceder à caracterização do registo de pormenores tais, como exemplo, de como decorreu o processo de recolha de dados e as reflexões da investigadora sobre este processo se faz pertinente e importante para a compreensão desse mesmo processo.

A recolha de dados foi orientada pelo guião de entrevista. Este foi elaborado segundo o que Albarello *et al.* (2005: 2017) sinaliza que o mesmo deve ter em conta “as diversas facetas da problemática e a importância de recolher informações sobre práticas para compreender o seu sentido vivido (e as representações construídas a partir dessas práticas)”.

A condição de *ser jovem*, *ser adulto* e ainda, *ser estudante* em um programa de segunda oportunidade fez com que alguns dos jovens entrevistados ficassem um pouco retraídos, tímidos no momento da realização da entrevista. É nesse espaço-tempo que adentramos em busca de superar essas dificuldades e que usamos o enxerto de diário de campo abaixo para exemplificar tal dificuldade encontrada.

“Depois de duas tentativas para começar a realização das entrevistas na Escola EXX, consegui finalmente marcar uma data para a realização das mesmas. Cheguei à escola, e finalmente no entorno desta, começo a entrevista com Joaquim (nome fictício). Conversamos informalmente antes do início da entrevista e ele pergunta-me: Você está mesmo a tirar o mestrado? Você é tão nova, quantos anos têm? Eu respondo minha idade e, imediatamente, ele responde que coincidentemente é a mesma idade dele. Percebo um incómodo silêncio, desperto para a possibilidade de insegurança dele para com a entrevista e começo a tomar notas de seu comportamento não-verbal, do seu olhar, de suas expressões faciais, de tudo que poderia denunciar um comportamento que possivelmente não iria constar no seu discurso. Imediatamente começo a pensar em estratégias para que ele não tenha receio, para que se sinta à vontade, para que possa compartilhar seus anseios e percepções comigo, enfim, estratégias que pudessem romper com qualquer possibilidade de uma cultura da diferença entre investigador e investigado. Dificuldade e medo eu senti, mas não podia demonstrar isso e comprometer o trabalho. Nesta condição, tentei não iniciar imediatamente a entrevista,

converso informalmente com Joaquim à medida que tomo notas de seu comportamento em jeito de ‘rabiscos’. Até que chegamos a uma zona de conforto e mais confiança quando ele mencionou ser *skatista* e senti o entusiasmo de minha parte. Disse-lhe: “Skate!! Que fixe!! Eu trabalhei com jovens *skatistas* no Brasil, sabia? Eu acho bem interessante.” Assim, depois de muito tempo, iniciei a entrevista, sempre a mencionar o anonimato dos sujeitos, que seria importante a fiabilidade do discurso e, com a consciência de dever cumprido, de que dei o máximo de mim para extrair dados e informações relevantes, mas com o cuidado de não interromper abruptamente ou de pressioná-lo ao ponto dele retrair-se mais do que já estava. Hoje, essa entrevista foi trabalhosa mas o Joaquim só confirmou a hipótese de quão é difícil a investigação em função da especificidade de alguns objectos de estudo e o quanto o papel do investigador é importante nesse processo” (Notas da pesquisa de terreno - 26/04/2012).

Com efeito, Albarello *et al.* (2005: 105) salientam que “embora as qualidades pessoais e profissionais do entrevistador tenha sua influência, também intervêm outros factores. A aceitação da entrevista é mais difícil em certas circunstâncias”. Em contrapartida, para esse mesmo autor:

“o êxito de entrevistas que visam apreender conteúdos profundamente interiorizados depende da capacidade do locutor para explorar e comunicar os próprios pensamentos, da aptidão de que o entrevistador dá provas para favorecer um nível de expressão satisfatório, da sua capacidade de descodificar o que o interlocutor diz, a fim de deduzir as questões mais adequadas a formular” (*Ibid.*: 90).

O atraso por parte da Direção da Escola em aceitar o pedido de realização da recolha de dados, por meio da realização das entrevistas semiestruturadas comprometeu o cumprimento do cronograma da investigação. Ademais, quando nos foi permitido entrar “no terreno” e realizar as entrevistas, tivemos seguidamente outros atrasos no que se refere à negociação dos horários e dias para a realização das entrevistas.

“Cheguei à escola animada, afinal iria começar mais uma entrevista. Cheguei 30 minutos antes do horário combinado. Cumprimentei Ana (nome fictício) responsável pela equipa do Centro de Novas oportunidades da escola e fiquei aguardando a chegada da aluna Maria (nome fictício) nas dependências da Escola. Ela não apareceu. Depois Ana veio ao meu encontro e afirmou que eu deveria voltar outro dia. Imediatamente, pensei em silêncio: Mais um dia perdido!! Acredito que Ana identificou algum desconforto natural em meu rosto. Fomos à sua sala e ela consultou na ficha de matrícula os telefones de Maria. Resolvemos ligar para todos e pedir mais uma vez empenho e confirmação. Mas nem sempre isso é possível. Por telefone Maria explicou que o marido está doente, que ela tem que dar conta de trabalho, filho (...) Essas são algumas limitações e dificuldades que encontrei hoje” (Notas da pesquisa de terreno 08/05/2012).

No entanto, apesar das dificuldades relatadas e outras, conseguimos realizar todas as entrevistas que foram inicialmente previstas, conforme nosso cronograma. Tentamos ao máximo seguir o esquema proposto por Rosa e Arnoldi (2008: 66). Este esquema, para estas autoras, refere que o verdadeiro entrevistador deve estar condicionado e capacitado a interagir conforme

seguimento de algumas linhas que compõem o referido esquema pelo qual achamos pertinente descrever e alocar como segue:

## **FIGURA II: ESQUEMA QUE O VERDADEIRO ENTREVISTADOR DEVE ESTAR CAPACITADO A INTERAGIR**

---

Pesquisador/Entrevistador = profundo conhecedor <=> universo do entrevistado <=> ciência – procedimentos científicos <=> processos de categorização = validação de resultados

---

Fonte: Rosa e Arnoldi (2008: 66).

Nesse sentido, todo o processo de realização das entrevistas, bem como os momentos informais com os jovens entrevistados, constituíram elementos de uma rica aprendizagem face as limitações e dificuldades encontradas e exteriorizadas neste capítulo. Acredita-se, contudo, que todo o material recolhido foi suficiente para uma análise dos dados de forma satisfatória e relevante em conformidade com nossos objetivos.

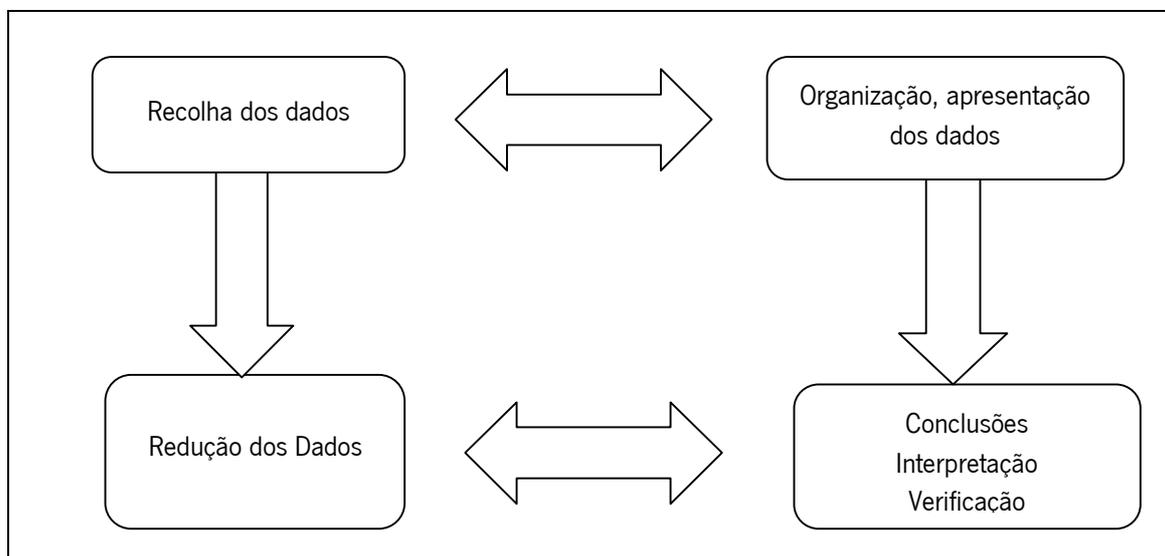
Por fim, no que concerne à ética da investigação, optamos por não disponibilizar acesso às entrevistas em sua íntegra, bem como não deixar visível nenhum dado que pudesse revelar a identidade dos sujeitos. Para cumprir esse objetivo, no decorrer desta dissertação, a identificação dos jovens entrevistados, quando da sua fala na entrevista foi atribuído a palavra Jovem seguido de uma numeração de ordem crescente.

### **3.3. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS**

No que concerne à análise dos dados, retomando o que foi descrito mais acima neste capítulo, a nossa escolha foi a análise de conteúdo das entrevistas realizadas. Nesse sentido, no percurso da análise do discurso dos jovens, sentimos a necessidade de criar algumas categorias. Concordando com Silva e Pinto (1986), consideramos também que na análise de conteúdo a escolha das categorias já se constitui um momento delicado, ademais tendo em conta que “a escolha das unidades de análise e a sua identificação é sem dúvida a tarefa que mais dificuldades operacionais suscita” (*Ibid.*: 113). Acrescenta ainda Esteves (2006: 114) “unidades de registo a codificar é uma das operações mais delicadas de um processo de análise temática, pois implica decidir qual o mais pequeno segmento do discurso dotado de sentido próprio”. Neste caminho, pretendemos caracterizar e justificar de forma minuciosa como se deu todo o itinerário desta fase da presente investigação.

Da organização das etapas sucessivas, destacamos a pertinência de um componente do modelo interativo de análise dos dados proposto por Maroy (2005: 124) como segue:

**FIGURA III: MODELO INTERATIVO DE ANÁLISE DOS DADOS**



Fonte: Modelo Interativo de Análise dos Dados proposto por Maroy (2005: 124).

Assim, de forma a também seguir etapas, em um primeiro momento, examinamos todo material coletado, ou seja, as 09 entrevistas, que transcritas deram cerca de 60 páginas. O próximo passo foi conforme André (2005: 56) salienta a “leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes”. Após a apreciação do material, encontramos regularidades e incongruências e, desta forma, procedemos à realização dos passos seguintes: a Escolha das Unidades de registo e a codificação e criação de categorias e subcategorias.

Para Vala (1986: 114): “uma unidade de registo é o segmento determinado de conteúdos que se caracteriza colocando-o numa dada categoria”. Bardin (2009: 130) define unidades de registo como “unidade de significação a codificar e corresponde o segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. Conforme essa mesma autora, as unidades de registo mais utilizadas são “a palavra”, o “tema”, “o objecto ou referente”, “o personagem”, “o acontecimento”, o “documento” e a “unidade de contexto”. (*Ibid.*).

Dessa forma, apesar do “tema” ser, enquanto unidade de registo o mais utilizado nas investigações (Vala, 2007), neste trabalho, decidimos incorporar as “Unidade de contexto” como unidade de compreensão da codificação das unidades de registo. Bardin (2009: 133) refere sobre as unidades de contexto:

“corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo. (...) a intensidade e a extensão de uma unidade podem surgir de modo mais ou menos acentuado, consoante as dimensões da unidade de contexto escolhida”.

Nesse sentido, utilizamos o discurso dos jovens para compor as Unidades de registo que estivessem adequadas a alguns critérios explicados adiante. Para a confiabilidade dos resultados, é necessário que o instrumento tenha uma certa validade. Para Barbier (1985: 93) “a validade exprime o valor, a justeza e a pertinência das questões da prova perante aquilo que procura medir”. No caso do nosso estudo, e em consonância com os eixos norteadores contidos no guião de entrevista, evidenciamos a análise em cruzamento com algumas dimensões temáticas: Familiar, social, institucional, pessoal, afetivo.

Dessa forma, elencamos em seguida um exemplo de como se deu a categorização<sup>40</sup> do conteúdo das entrevistas.

#### QUADRO XII: EXEMPLIFICAÇÃO DE CATEGORIZAÇÃO DO CONTEÚDO DE UMA ENTREVISTA

Tema/Conceito	Unidades de Registro	Categoria	Subcategoria
Relação Jovem - Família	“ <b>Do ter abandonado a escola...</b> Essa foi uma questão derivada dos meus pais estarem em fase de divórcio e depois decidi, realmente trabalhar para <b>poder ajudar financeiramente</b> , foi essa a decisão mais certa, na altura, e então abandonei”. (Jovem01)	Motivos do Abandono Escolar	Ausência de Recursos Financeiros

Fonte: Elaboração da investigadora a partir dos resultados da ficha de caracterização aplicada à turma.

A construção das categorias deste estudo se pautaram pela análise das unidades de registo, conforme exemplificação acima, sendo que as categorias que foram emergindo das Unidades de Registo em consonância com o tema/conceito deveriam ser pertinentes (a categoria criada deve estar adequada aos objetivos da investigação). Ao mesmo tempo, não nos distanciamos da necessidade de estudar as singularidades que foram surgindo nas falas dos sujeitos. Nesse sentido, comungamos com a linha que seguiu Silva (2010: 113) na sua investigação com jovens:

“Mais do que categorias, interessavam as dimensões que permitiam criar novas configurações de sentido, novas coerências entre fenómenos contrastantes e que estimulassem as referências iniciais. Deste modo, procurou-se ir ao encontro das formas estáveis presentes nos depoimentos dos/as actores/as e de formas que incomodassem pela sua pertinência, pela

<sup>40</sup> Ver Apêndice III no qual há o quadro resumo de análise do conteúdo das entrevistas com os jovens adultos.

sua singularidade exemplar, procurando compreender, igualmente, os instrumentos cognitivos accionados e as «lógicas argumentativas dos actores em disputa» (Correia, 1998: 89)».

Torna-se evidente que para tal intento tivemos a preocupação de seguir algumas regras que Bardin (2009: 147-148) considera ser necessárias nesse processo, tais como: exclusão mútua, (um elemento não pode existir em mais de uma divisão) homogeneidade (não se misturam, diferentes níveis de análise devem ser separados) pertinência (adequadas ao conteúdo e objeto do estudo), objetividade e fidelidade (as variáveis devem ser claras, tudo deve ser codificado da mesma maneira e chegar a resultados iguais) e, por último a produtividade (que deve incidir em férteis inferências e hipóteses novas). Nesse sentido, dessa análise e seguindo os critérios já mencionados, identificamos 6 categorias 10 subcategorias e 1 subsubcategoria sendo assim dispostas no quadro como segue:

**QUADRO XIII: DISTRIBUIÇÃO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
1. Motivos do Abandono Escolar	1.1- Ausência de Recursos Financeiros 1.2- Desinteresse pelos saberes académicos
2. Representações acerca da Escola	2.1 Valor e Importância da Escola 2.2 Distanciamento do Universo Escolar
3. Retorno à Escola	3.1 Apoio da Família 3.2 Razões da Escolha dos Cursos EFAS 3.2.1 Subsubcategoria: Facilidade do Curso 3.3 Motivação e Valorização Pessoal
4 Representações Sobre ser Jovem	
5 Redes de Sociabilidade	5.1 Relações de Proximidade
6 Motivações da Permanência dos Jovens em cursos de Segunda Oportunidade	6.1 Perspetivas de melhorar o futuro 6.2 Apoio dos Professores

Fonte: Elaboração da investigadora a partir dos resultados da Entrevista

Desta forma, dada a codificação e as categorias criadas, o próximo passo é o que define Muray (2005: 124) como “etapa 3” referindo-se à necessidade de “validar diversas hipóteses e interpretações forjadas no discurso da análise”. Assim, através das considerações e reflexões apresentadas a partir do discurso dos jovens adultos, procedemos no decorrer deste capítulo a uma articulação teórica com o intuito de contribuir e compreender no âmbito das conceções de estudiosos o que o discurso dos jovens adultos revelam de novo e pertinente para a problemática relatada.

Nesse sentido, e, por fim, o último passo desse processo é a redação e por conseguinte, a análise tendo como ênfase a adequação à temática das categorias criadas. Desta etapa de redação dependerá a compreensão dos dados pelo investigador, fazendo uma análise dos dados. Para Rosa e Arnoldi (2008: 68) “cabe a ele também o dever de processar introduções teóricas, permear análises, proceder a registros, categorizar dados e finalizar, chegando aos resultados de forma rigorosamente científica e gramaticalmente correta”. Isto posto, procederemos a seguir no capítulo IV à interpretação a partir dos dados coletados em conformidade com as categorias e subcategorias criadas.

## **CAPÍTULO IV – DA ANÁLISE DO TRABALHO EMPÍRICO**

Este capítulo propõe-se analisar os dados coletados através dos discursos dos Jovens Adultos inseridos em um Programa de Segunda Oportunidade. Nesse sentido, debruçamo-nos sobre as múltiplas questões que emergiram de suas falas, articulando com teorias e estudos que consideramos pertinentes no sentido de produzir uma dimensão teórica- reflexiva coerente e pertinente face ao objeto de estudo do presente trabalho.

Importa, nesse sentido, ressaltar que as nossas inferências têm por base as tematizações que surgiram em consonância com as categorias criadas a partir da análise de conteúdo das entrevistas, como referimos no capítulo metodológico. Procuramos situar algumas questões e expressividades refletidas nas falas dos jovens adultos, evidenciando de seguida a nossa interpretação dos dados sem fugir da problemática, que compreende desde o abandono até o retorno escolar dos sujeitos desta investigação.

### **4.1. ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DAS CATEGORIAS CRIADAS**

#### **4.1.1. Categoria 1 – Motivos do Abandono Escolar**

Para conhecer os “caminhos percorridos de jovens que retornaram à escola”, como denuncia parte do título da presente dissertação, implica investigar, de igual modo, os mesmos caminhos que os fizeram também abandonar a escola antes do término do Ensino Secundário. Nesta perspetiva, muitos desses caminhos enveredam pela problemática do abandono escolar. Todavia, sabemos que por se tratar de sujeitos diversos, diversos também poderão ser os motivos que os fizeram desistir, já que cada jovem adulto possui uma história de vida marcada por particularidades de diversas e/ou diferentes ordens. Em consonância com os objetivos desta investigação, compreender os motivos da evasão escolar se torna necessário para desvelar uma parte da trajetória escolar de cada jovem adulto, desde sua interrupção ao seu retorno.

Nesse sentido, a primeira preocupação foi buscar identificar os motivos que fizeram os jovens adultos entrevistados abandonar a escola.

De forma geral, alguns estudos que tratam da temática da evasão escolar de jovens adultos, constataram que são inúmeras as causas que os fazem abandonar a escola. Contudo, em termos gerais, a maioria se concentra no trinómio: Escola- Família- Mercado de Trabalho (cf. Ferrão, 1992). No sentido de conceituar o abandono escolar, partilhamos a definição de Benavente *et al.* (1994: 23), segundo a qual “abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência de escola ou... a morte”. Em seus estudos e investigações sobre a temática, Benavente *et al.* (1994: 16) identificou diversas dimensões que visam dar uma explicação para o insucesso escolar, como a autora relata a seguir:

“diversas dimensões pessoais, socio-culturais e institucionais são postas em evidência na análise do insucesso, do desinteresse e do abandono escolar. A própria construção e definição destas noções suscita interesse. O insucesso é triplicamente fabricado (Ph.Perrenoud, 1989) e é determinado por tempos e conteúdos impostos uniformemente pela escola num dado momento da sua história a alunos socialmente diversos (V.Isambert-Jamati, 1985)” (*Ibid.*: 17).

Com efeito, a temática do insucesso escolar vem preocupando todas as camadas da sociedade, de forma especial, a comunidade escolar. Nesse sentido, surgiram algumas teorias no intuito de dar conta das causas deste processo. Destacam-se nomeadamente, a teoria dos “dotes” individuais<sup>41</sup>; a teoria do “Handicap” sociocultural<sup>42</sup> e a teoria sócio – institucional<sup>43</sup>.

Arroyo (2001: 17), ainda defende que o processo de insucesso/abandono escolar é produzido pela escola. Este autor defende que existe uma cultura escolar vigente e que esta exerce um peso sobre o sucesso ou fracasso escolar. Para este autor: “Falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e os profissionais da escola carregam para esta suas crenças, seus valores, suas expectativas e seus comportamentos”. Nesse sentido:

“Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores, às crenças, às expectativas e aos comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição” (*Id., Ibid.*).

Assim, os estudantes já chegam à escola dotados de uma identidade e cultura próprias principalmente com vivências que partem das suas experiências quotidianas e quando se

---

<sup>41</sup> Segundo esta teoria, a responsabilidade do sucesso escolar é atribuída unicamente ao aluno, relacionado à sua inteligência e capacidades individuais. (Benavente e Correia, 1980).

<sup>42</sup> Esta teoria atribui como causa principal a herança sócio-cultural proveniente das diferentes condições de vida de cada educando. Nesse sentido, os estudantes pertencentes a meios sociais desfavorecidos são considerados, segundo esta corrente, mais afectados pelo insucesso escolar

<sup>43</sup> Relativamente a esta teoria, entende-se que a escola é uma instituição de seleção e de reprodução social, ou seja, a escola legitima a hierarquia social. Nesta teoria, a escola é encarada como um “aparelho ideológico do estado, reproduzidor das diferenças sociais” (Benavente e Correia, 1980: 20). Ou seja, a teoria responsabiliza de certa forma a escola pelo insucesso escolar dos alunos.

deparam com a cultura escolar vigente, com padrões e regras hegemônicos, há, nesse sentido, um confronto entre esses dois universos.

Contudo, conforme o que identificamos nas vozes dos sujeitos desta investigação, como causas do abandono escolar constatamos: motivações de caráter social, familiar, pessoal, com maior ênfase na falta de recursos materiais para dar prosseguimento aos estudos, na falta de apoio da família e na falta de processos de socialização em regras e normas concordantes com as exigências da educação escolar, nomeadamente comportamentos considerados como indisciplina, brincadeiras e distração escolar. Não obstante, conforme podemos observar no Quadro que demonstra as respostas dos jovens entrevistados à pergunta: *Quando e porquê deixou a escola?*

#### **QUADRO XIV: RAZÕES DO ABANDONO ESCOLAR**

<b>Entrevistados</b>	<b>Ano do Abandono Escolar</b>	<b>Razões do Abandono</b>
JOVEM 01F	7º ano	Ausência de Recursos Financeiros
JOVEM 02M	6º ano	Ausência de Recursos Financeiros
JOVEM 03M	10º ano	Ausência de Recursos Financeiros
JOVEM 04M	9º ano	Entrada precoce no mercado de trabalho
JOVEM 05F	9º ano	Entrada precoce no mercado de trabalho
JOVEM 06F	9º ano	Desejo de ganhar o próprio dinheiro
JOVEM 07F	8º ano	Devido a inúmeras reprovações
JOVEM 08M	10º ano	Reprovações e desinteresse pela escola
JOVEM 09F	12º ano	Brincadeiras e distração na escola

Fonte: Elaboração da investigadora a partir da transcrição das entrevistas.

Verifica-se a predominância de razões de ordem financeira, que levaram a um ingresso precoce no mercado de trabalho, da existência de reprovações motivadas, na perspectiva dos jovens adultos, pelo desinteresse pelos saberes acadêmicos, desinteresse esse que não é percebido por aqueles como tendo por causa fatores também de ordem escolar, como o currículo formal (Young, 1982) ou o currículo oculto (Jackson, 1968, *apud* Santomé, 1995). No entanto, em alguns casos, face às razões mencionadas pelos jovens, existem muitas outras que ficam subentendidas e mascaradas, mas que se entrecruzam. Por exemplo, o Jovem 08 relata que a razão do seu abandono se deu por causa de suas inúmeras reprovações, que ocorreram porque o mesmo não tinha nenhum interesse na escola. Dessa forma, conforme o relato deste jovem, as razões se justificam não somente pelas reprovações, mas pelo distanciamento que

este tem com a escola e que também perpassa pela sua condição de Jovem, comprovados no seu discurso quando diz: “andei há pouco tempo a perceber que não tenho vontade e interesse em andar na escola, principalmente porque não há nada direcionado para coisas que gosto”. Como um segundo exemplo, temos a Jovem 01 a relatar que foi a ausência de recursos financeiros como causa do seu abandono escolar quando, no entanto, percebe-se ainda no seu discurso que ela reconhece a falta de apoio e abandono familiar com relação a efetivação de sua primeira escolarização, conforme relata: “também nunca houve atenção para isso, não tinham interesse”.

Portanto, analisar as motivações do abandono escolar destes jovens adultos, implica perceber que são o resultado de inúmeras variáveis, que vão também para além dos muros da escola, com questões internas e externas, várias das quais, perpassando o discurso dos entrevistados e das entrevistadas, estes e estas não pareciam ter consciência delas.

Como referem Castro e Regattieri (2010: 31), “O insucesso escolar deveria suscitar a análise de causas dos problemas que interferiram na aprendizagem, avaliando o peso das condições escolares, familiares e individuais do aluno”. Parece-nos, então, necessário, conjugar-se todas essas variáveis de modo particular a fim de compreender como estes jovens reagem diante da sua rutura escolar e que implicações têm aquelas variáveis na sua decisão e motivações de retornar à escola, de modo a superar barreiras e dificuldades, aproximando-os do seu objetivo de alcançar êxito na conclusão da educação escolar não superior, outrora interrompida.

#### 4.1.1.1. Subcategoria: Ausência de Recursos Financeiros

Assim, de entre os 09 jovens entrevistados, conforme visualizamos na tabela acima, 3 jovens relataram que a causa do abandono escolar se deu pela ausência de recursos financeiros que inviabilizaram a permanência destes na escola. Aquela variável (tal como a variável relativa à entrada no mercado de trabalho, que deriva da primeira), remete-nos para a estratificação social, revelando a origem de classe destes jovens adultos e a influência dessa origem no abandono escolar precoce.

Por exemplo, o discurso do Jovem 02 remete-nos para uma situação económica familiar extremamente precária, não passível de resolução e indutora do abandono escolar. Os relatos de dois outros jovens entrevistados foram na mesma direção:

“Eles não me deram foi sequer oportunidade de conseguir continuar a estudar, porque como éramos muitos irmãos, não houve a possibilidade de estarmos todos a estudar e economicamente era impossível termos, os meus pais, terem 11 filhos a estudar e como é obvio também nessa altura quanto mais cedo saísse de casa, mais fácil era para os pais, né? E, pronto, não consegui” (Extrato de Entrevista – Jovem 02).

“Desisti da escola, andava no sétimo ano, era uma aluna boa, só que lá está, a decisão em que meus pais se divorciariam ou não, minha mãe precisava se calhar, de mais apoio, foi quando eu decidi trabalhar e ajudar financeiramente” (Extrato de entrevista – Jovem 01).

Percebemos que no caso da Jovem 01, esta vivenciou um período difícil na família, motivado pela separação dos pais, que teve como consequência a necessidade de entrar no mercado de trabalho como forma de auxiliar economicamente a mãe face à reconfiguração familiar de monoparentalidade.

Por fim, no relato do Jovem 03, é evidente que o abandono escolar apenas se deu por esse motivo, dando ênfase ao facto de não ter qualquer reprovação. Este jovem afirma:

“Por razões financeiras, que se gasta um bocadinho a estudar e na altura não havia na família essa possibilidade e como era o irmão mais velho, na altura, abandonei a escola, foi em 1999, tinha 15 anos, e no meu percurso escolar, até abandonar não reprovei (...) Precisamente na altura fui até ao 10º ano, abandonei, acabou por não contar, portanto posso dizer que nunca reprovei” (Extrato de Entrevista - Jovem03).

Ao referir enfaticamente a ausência de qualquer reprovação, este jovem pretende enquadrar-se num nível superior àqueles que abandonam por razões de insucesso, afirmando “não sou fracassado”. A responsabilidade de não ter estado a estudar, ou seja, a continuidade do percurso escolar não seria portanto passível de ser imputável a si próprio, sendo esse abandono justificado unicamente pela ausência de recursos financeiros.

Como referimos acima, importa salientar que o abandono escolar, para alguns dos jovens entrevistados, também se justifica pela entrada precoce no mercado de trabalho, sendo que esta e a varável anterior (ausência de recursos financeiros) se interligam, pois a maioria dos entrevistados buscam arranjar um emprego pela ausência de recursos materiais acima relatados e como forma e necessidade de ajudar na renda familiar. Nesse sentido, os jovens adultos que abandonaram a escola por razões de ordem económica, ingressaram seguidamente no mercado de trabalho.

No entanto, constatamos também que para outros, o motivo relatado remete para a livre vontade de trabalhar, de ingressar no mercado de trabalho, de “ganhar seu próprio dinheiro”. Nesta direção, 1 jovem adulto relata: “Eu deixei a escola no 9º ano, fiz até o 9º ano, porquê? Porque eu queria trabalhar, queria ganhar dinheiro”. Não obstante, verificamos que a

vontade deste jovem adulto entrevistado em ganhar o próprio dinheiro não deixa de estar interligada com as dificuldades financeiras enfrentadas por sua família.

Guerreiros e Abrantes (2005: 159) advertem que:

“Muitos dos jovens que abandonaram prematuramente a escola sentem, poucos anos volvidos, a necessidade de mais qualificações e de novas competências para enfrentar um mercado de trabalho em acelerada transformação e que, cada vez mais, parece preferir as qualificações escolares, desvalorizando os saberes práticos. Dessa forma, o ensino nocturno, em todos os seus graus, tem constituído uma opção bastante popular entre os jovens portugueses que pretendem começar a trabalhar mas, simultaneamente, aumentar as suas qualificações”.

Com efeito, Nogueira (1997: 104) refere o que considera ser um problema específico deste país semiperiférico, que consiste “na multiplicação dos empregos informais, atractivo aliciante para a população jovem com trajectórias sociais e escolares marcadas pelo insucesso, o que lhes dificulta a continuação de uma carreira escolar ou a entrada em carreiras escolares mais valorizadas”. Frente a essa realidade, o que podemos ver é que a cada ano que passa aumentam as taxas de desemprego em Portugal, sendo que nos jovens, apenas uma minoria completou o secundário, sendo este o grupo com maior taxa de desemprego já em 2001 (cf. Pais, 2001).

No entanto, há ainda contextos como é o caso da Jovem 05 no qual percebe-se, pelo seu relato, que a mesma não teve direito de escolha e precisou ingressar no mercado de trabalho, mesmo em um contexto informal, mas de forma previsível, para ajudar a família, conforme relata:

“meus pais tinham um café e como a minha mãe estava a maior parte do tempo lá, sozinha, o café era ali a beira do Liceu Sá de Miranda que eu estudava lá, tive que ajudar a minha mãe, e passei a trabalhar, mas nunca foi desejo meu, não queria estar lá” (Extrato de Entrevista – Jovem 05).

Assim, percebe-se que a entrada precoce destes jovens no mercado de trabalho (seja ou não por consequência da ausência de recursos financeiros) constitui, nesta investigação, uma das motivações mais frequentes para o abandono escolar.

O que pretendemos aqui salientar é a existência de uma multiplicidade de subdimensões que se interligam e a partir das quais se podem suscitar outras subdimensões passíveis de uma maior compreensão deste fenómeno, considerando ainda a especificidade e história de cada sujeito.

#### 4.1.1.2. Subcategoria: Desinteresse pelos Saberes Académicos

Para além da ausência dos recursos financeiros e entrada precoce no mercado de trabalho, captamos outros contextos, nomeadamente com enfoque na situação vivida por alguns jovens entrevistados de ter tido, segundo os mesmos, a oportunidade de estudar, mas por dificuldades e desinteresse, acabaram reprovando e, conseqüentemente, abandonando a escola. Outros relatam que a escola não era, na altura, considerada importante e significativa para eles. Nesse sentido, com a falta de interesse, estes jovens se envolviam em brincadeiras e distrações escolares. Por conseguinte, a Jovem 09 relata: “O motivo foi brincadeira, distração por ser aquela: ‘Ah não me apetece estudar, não estudo e pronto’. Reprovei e decidi abandonar”.

Se nos remetermos ao discurso desta Jovem, percebemos que suas “brincadeiras e distrações escolares” ocorrem no âmbito da sala de aula, nos momentos na qual relata não perceber o conteúdo que o professor está a repassar, desinteresse, etc., o que sugere uma questão da Indisciplina Escolar (embora distração e brincadeira podem não significar necessariamente problemas de indisciplina escolar). Convém clarificar que há uma grande preocupação com o problema da indisciplina escolar, objeto específico de vários estudos. Todavia, com relação à escola Portuguesa, Gomes (2009: 183) salienta que a existência de “elementos aparentemente contraditórios-gestão democrática ao nível da organização escolar e persistência de formas autocráticas de gestão da relação pedagógica, introduz fortes elementos de tensão conflitual”. Nesse sentido, a superação da lógica conflitual entre aluno e escola reside em uma lógica de mudança. Para o autor, (*Ibid.*: 187-188) tornar-se-ia necessário considerar algumas posições:

- “numa escola orientada por princípios e valores democráticos, mesmo que se aceite e defenda as posições e estatutos diferenciados entre os professores e os alunos, e a legitimidade dos professores para com base no seu conhecimento e experiência exercerem uma acção educativa se processe no quadro de uma relação institucional baseada numa rígida relação hierárquica, que, ao nível da sala de aula, monopoliza a decisão e a iniciativa de professores remetendo os alunos para uma posição de não participação correspondente a uma posição institucional de subordinação hierárquica;
- numa escola orientada por valores e princípios democráticos, é incoerente que aos alunos não seja concedido o direito de influenciarem a educação educativa em geral e o processo ensino- aprendizagem em particular;
- numa escola orientada por princípios democráticos é incoerente que não seja concedido aos alunos o direito de participarem na definição das regras de conduta na sala de aula”.

Não obstante, a confirmar se há ou não um distanciamento por parte dos alunos com a escola, percebemos que outras afirmações relativas à pergunta: *Quando e porquê deixou a*

*escola?* Seguem esta direção: “porque não me apetecia fazer física, química, matemática” (Jovem 07) e “não tinha interesse nenhum na escola” (Jovem 08) permitindo-nos inferir que tais atitudes demonstram um distanciamento e falta de interesse por parte daqueles jovens com os saberes académicos.

Assim, o motivo relatado pelos jovens parece conjugar-se com outros discursos, nomeadamente, a falta de interesse, brincadeiras e consequentes reprovações. O padrão das respostas sugere que alguns dos jovens sentem-se culpados pelo seu fracasso escolar, pelo abandono, como algo que dependeria muito do envolvimento e interesses deles pela escola e pelos saberes académicos, mas que na altura de sua primeira escolarização escolar, os mesmos não se consideravam envolvidos no ambiente escolar e não conseguiram compreender e perspetivar que o abandono escolar iria originar um atraso considerável para o seu futuro.

O Jovem 08 relata que considerava a escola “uma grande chatice”. Começou por ter muitas faltas e, quando percebeu, já havia reprovado. Ainda refere o distanciamento escolar face à sua condição de jovem. Desse modo, ainda percebemos um discurso de culpabilização do próprio jovem enquanto estudante “desinteressado, brincalhão, sem foco”, quando vários estudos realizados no campo (nomeadamente Bourdieu, 1998 e Dubet, 2003), demonstram que o fracasso é da escola quando segrega, exclui e ainda culpabiliza os estudantes com o discurso puramente ideológico de que promove um ensino democrático para todos. Assim, para alguns estudantes, o abandono não é uma escolha, é causa da condição de alguns (principalmente jovens) de marginalizados socialmente (Charlot, 1999). A escola parece esquecer (ou negligenciar) que os jovens e as jovens oriundos de classes de menor estatuto social necessitam de ser recontextualizados (Stoer e Cortesão, 1999) nos saberes escolares, dado neste novo contexto lhes ser solicitado um tipo de comportamento e de conhecimento não concordante com a sua socialização primária. E esta recontextualização não significa fornecer-lhes uma “educação compensatória”, pois como referiu Bernstein (1982), introduzir as crianças e os jovens nos saberes escolares, não é educação compensatória; é educação.

A Jovem 01 relatou que sempre teve bastantes dificuldades na escola, e que foi diagnosticada com dislexia e falta de concentração. Em seu discurso, esta jovem denuncia ainda a escola como uma instituição que “não procura descobrir as capacidades dos alunos mas sim só dar a matéria que tá destinada”. Desta forma, no centro deste debate, reside a ideia, pautada pelas narrativas dos jovens adultos entrevistados, de que há uma arena conflitual entre o estudante e a escola. Este cenário, na visão de Esteves *et al.* (2005: 37) é cercado por:

“carências consideráveis que ainda se registam em termos de equidade e qualidade. Ou seja, é essa combinação explosiva que, se por um lado, permite aos jovens tomar consciência das oportunidades e possibilidades existentes na sociedade, por outro, muitas vezes, não se lhes dá condições para aproveitá-las. O resultado passa a ser uma grande frustração, que desanima os jovens e os empurra ao abandono e à deserção escolar, especialmente aqueles provenientes dos estratos mais pobres e excluídos (...) A escola tem que estar preparada para assumir as respectivas condições em que vivem seus alunos, criando estratégias de acesso, pertencimento, permanência e qualidade, pautadas no respeito ao outro e na inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem”.

Por sua vez, Nogueira (1997) considera que a escola reconhece a sua incapacidade para suprir algumas outras inúmeras questões que surgiram e permanecem na sociedade. Nesse sentido, a escola, nas palavras do autor: “Recusa hoje, pelo menos no campo teórico, ver-se reduzida ao papel de transmissora de conhecimentos. Reclama, para além da função de ensinar, que lhe seja reconhecida outra, de igual importância: a construção do ser social” (*Id., Ibid.*: 108). Assim, a escola, enquanto lugar privilegiado para a construção de conhecimento, deve possibilitar um ensino baseado na política de igualdade de oportunidades a todos, respeitando suas diferenças culturais, sociais, etc. Nessa conjuntura, Estevão (1999; 2001; 2004) defende que o significado da Justiça na educação pode garantir a qualidade e igualdade de condições. Conforme o autor (2001: 62-63):

“A justiça é interpretada neste novo contexto como respeito pela diferença, ao mesmo tempo que é vista por outros como inseparável do novo conjunto de valores ligados à excelência, à qualidade, à eficiência, devendo deslocar-se o cursor da justiça do pólo da igualdade de oportunidades para o pólo da equidade e eficiência, segundo a lógica e a moralidade de mercado”.

É neste cenário que importa pensar novas perspectivas de mudança, principalmente na tentativa de construção de uma escola centrada no educando. É importante ter em mente, entretanto, que a discussão acerca do desinteresse pelos saberes académicos sinaliza uma outra vertente também explorada na presente investigação: a possibilidade de melhoria e desenvolvimento da escola no sentido do desenvolvimento de uma perspectiva de reconhecimento da voz dos jovens adultos: a falta de pertencimento destes para com escola tendo como causa a sua ineficácia no sentido de não reconhecimento daqueles considerados jovens, de suas Identidades/valores/culturas Juvenis. Esta dimensão não deixa também de ser um motivo, mesmo subentendido, justificativo do abandono escolar.

#### 4.1.2. Categoria 2 – Representações Acerca da Escola

Percebemos que o desafio assumido por estes jovens assenta na influência (positiva ou negativa) que a escola exerce em suas vidas. Neste sentido, a primeira dimensão reconhecida na voz dos jovens foi a importância atual da escola e do estudo em suas vidas. Desta forma, identificamos ainda que alguns têm imenso gosto de estudar, deixando transparecer o quanto gostam de o fazer, aprender e relatam valores que consideram importantes, como “ser” um bom aluno, atento às suas responsabilidades e, dessa forma, a representação que eles têm no que se refere ao pertencimento à escola enquanto estudante.

Por se considerar também que a escola assume um papel relevante na vida de um educando, é que se tornou pertinente questionar: *O que os sujeitos dessa investigação pensam acerca da escola?* Desta forma, ao direcionarmos alguns questionamentos para essa esfera, tivemos como parâmetro delimitar o que a escola representa para eles, se existe um sentimento de pertencimento ou não desta, enquanto instituição, em suas vidas, de forma a resgatar suas memórias escolares, se gostava da escola, dos amigos, dos professores, das aulas e como era ele, enquanto aluno.

Considerando que o valor e a representação da escola não é vivido e interpretado da mesma forma pelos sujeitos, concordamos com Silva (2010) quando esta autora afirma existir um paradoxo quando se trata de saber qual o lugar da escola na vida dos seus sujeitos investigados. De igual forma, nesta investigação, os jovens adultos entrevistados por diversas vezes revelaram discursos ora predominantemente negativos, ora positivos. Ora referem que não gostavam da escola na primeira escolarização, mas já (com o retorno) atribuem uma mudança positiva neste sentido e vice-versa, em um caráter de transição e contradição. Quando se tratam de sujeitos com percursos educativos marcados pelo insucesso e abandono, é possível identificar tal como no estudo de Silva (2010: 236-237) algumas “conciliações contraditórias” que esta autora exemplifica “entre um afastamento cognitivo da escola, quando se abandona, quando os saberes parecem não ter sentido, quando se exprime que já não se aguenta mais e uma aproximação cognitiva, quando já se afastaram espaço-temporalmente, etc.”. Na visão da autora:

“Compreende-se, então, que a escola tem efeitos retorcidos nas biografias destes e destas jovens: referem-se a ela de modo reconhecido e atribuindo valor, mas sempre de um lugar exterior; citam-na nas curvas do ódio e da sua insustentabilidade, e aconselham-na a outros/as. A escola parece estar, na maioria das vezes, longe e anulada, uma página virada.

Revela-se uma relação com o mundo da escola como algo que perdeu o seu prazo, o seu devido tempo de realização” (*Ibid.*: 237).

Para além disto, as relações da escola com os sujeitos e principalmente com o “mundo juvenil” nem sempre são das mais satisfatórias. Mesmo quando este segmento reconhece o valor da escola em suas vidas, as relações estabelecidas são, frequentemente, conturbadas. Nesse sentido, a escola assume uma representação negativa para a vida dos jovens adultos entrevistados na qual alguns relatam que há um certo distanciamento com o universo escolar, que não há vontade de estar no ambiente escolar, entre outras representações negativas que, de facto, veremos adiante, mediante a forma pela qual os jovens adultos entrevistados discorrem sobre essas duas esferas (negativas e positivas) inerentes à escola<sup>44</sup>.

Como buscamos compreender como os jovens entrevistados se veem como aluno, interrogamo-los nesse sentido: *Como se caracterizaria a si enquanto aluno?* Foi assim possível resgatar alguns discursos que puderam nos auxiliar ao entendimento desta variável, a exemplificar ainda a forma como os jovens se posicionam sobre o que para eles significava ser um bom aluno. Neste caso, destacamos alguns discursos, primeiro aqueles que referem ter o que consideram uma boa conduta e ser, portanto, um bom aluno:

“Sempre fui empenhada, principalmente agora nesta fase de retorno, mesmo com pouco tempo, sou organizada” (Extrato de entrevista – Jovem 01).

“Eu como aluno, gosto de ser participativo, gosto de aprender mais e mais e gosto de ser pontual, não gosto de falhar e não gosto de deixar nada para trás, gosto de ter sempre tudo direitinho, tudo certinho” (Extrato de entrevista – Jovem 02).

“Sim, acho que sim, uma aluna boa, pelo menos eu tento sempre dar o meu melhor, organizada, dedicada” (Extrato de entrevista – Jovem 09).

Constatamos também discursos no qual os jovens se avaliam, referindo algumas dificuldades e limitações, mas não a relatar que seriam maus alunos:

“Enquanto aluno, se calhar, sou um bocado distraído, dependendo dos temas também tenho interesse, não é? Há outros temas claro que já não gosto muito e o interesse pelo tema que fica já um bocadinho de lado, mas de resto sou sossegadinho, sou aquele aluno sossegadinho” (Extrato de entrevista – Jovem 03).

“Um bocado mal, (risos) eu era um bocadinho preguiçosa só” (Extrato de entrevista – Jovem 04).

“Razoável, de desenvolver bem, razoável, mas um bocadinho indisciplinada” (Extrato de entrevista – Jovem 05).

“Um aluno pouco interessado” (Extrato de entrevista – Jovem 06).

---

<sup>44</sup> Importa referir que os discursos remetem à primeira escolarização destes sujeitos/as.

“como uma aluna com bastante picos, com altos e baixos. Um pouco distraída, um pouco cabeça na lua e quando me lembro já é tarde de mais. Outras vezes, tenho aquelas fases boas, em que sou bastante atenta” (Extrato de entrevista – Jovem 07).

Percebemos como os jovens se veem enquanto alunos e os sentimentos que exprimem ao se autoavaliarem.

Além disso, as respostas relatadas à interrogativa: *Fale-me um pouco de sua experiência escolar antes de entrar neste curso EFA* (das disciplinas, dos colegas, dos professores), permitiu-nos ter também alguma percepção das suas *memórias escolares*, assim como também de suas representações sobre ser aluno, especificamente o “estar” e ter vivenciado esse ambiente escolar. Assim, relatam:

“Antes de entrar no curso EFA, já vai uns anos, uns bons anos, né? E lembro-me perfeitamente de que era miúdo e gostava, principalmente das brincadeiras com meus colegas, e lembro-me dos professores enfim era, éramos malandros, éramos uns miúdos rebeldes e que os professores viam-se aflitos em conseguir, sei lá, dar-nos uma educação como eles gostariam de dar né, mas pronto acho que foi uma época em que foi difícil, foi difícil, mas engraçado, claro” (Extrato de entrevista – Jovem 04).

“Já foi há tanto tempo, é assim, como eu já tinha dito, eu nunca fui um aluno problemático, sempre andei ali sossegadinho na escola e o relacionamento que tinha com colegas, com os professores acabava por ser bom, claro havia sempre aquele professor que se gostava mais ou não, não é? e mesmo as relações com os colegas, acho que era boa, era um relacionamento bom com os outros” (Extrato de entrevista – Jovem 02).

“Eu sempre tive um bom relacionamento tanto com os professores, tanto com colegas, sempre me dediquei e sempre tentei ser uma boa aluna e é disso que eu lembro, do meu esforço e dedicação” (Extrato de entrevista – Jovem 01).

Com relação à postura dos jovens no que diz respeito à escola, mais especificamente ao seu posicionamento no ambiente escolar, da forma como se vê como aluno e das memórias referentes à Escola na sua primeira escolarização, podemos verificar que estes demonstram discursos tanto positivos como negativos. Os discursos referidos são mais uma forma de captar se houve momentos significativos na vida dos jovens na sua primeira escolarização. Assim, saber se a escola foi ou é importante nas suas vidas, pode dar-nos uma visão mais ampla no sentido de descobrir qual sua representação (negativa ou positiva) e se esta representação tem alguma ligação com seu abandono e retorno Escolar.

#### 4.1.2.1. Subcategoria: Valorização e Importância da Escola

Desde a infância, a escola assume um importante papel na vida de cada sujeito. É no seio dela que aprendemos uma diversidade de conhecimentos, normas, valores e competências

que a vida em sociedade exige e um conhecimento que nos permite o desenvolvimento cognitivo e intelectual, possibilitando a construção de uma cidadania ativa. A escola, para uma grande maioria, se constitui numa possibilidade concreta de superar situações sociais e económicas desfavoráveis e possibilitar uma melhoria de vida, uma mobilidade social ascendente. É por isso que sempre houve uma preocupação e valorização nas sociedades do processo de escolarização, embora aquela mobilidade possa assumir diferentes formas em função do posicionamento da ascendência familiar na hierarquia social, podendo revestir uma “mobilidade social limitada” exatamente por essa pertença.

Relativamente aos jovens adultos entrevistados, há, nos seus discursos, a presença do reconhecimento e da importância do papel da Escola, assim como a consciência de que uma trajetória de vida sem uma passagem relativamente prolongada pela escola poderá ter consequências negativas em suas vidas, como exclusão e falta de oportunidades na vida.

Nas suas falas, todos os jovens afirmam que consideram a escola importante. Mas importa aqui realçar o facto de alguns relatarem mais especificamente em qual esfera da vida percebem esta relevância de forma mais significativa: se para adquirir conhecimentos, para ter um futuro melhor (promoção da mobilidade social, horizontal ou vertical), por razões relativas à valorização pessoal, por questões de exigência dos empregadores relativamente à posse de um diploma de Ensino Secundário.

Nesse sentido, alguns jovens referem:

“Acho que é importante para atingir certos conhecimentos e para aquelas pessoas que têm, por exemplo, os cursos que elas queriam seguir, não sei como explicar isso, por exemplo, acho que a escola é muito importante, é mesmo importante, eu mesmo considero um aluno que não tem muito interesse na escola aprendo muitas coisas com a escola, tipo história, português, essas coisas todas acabam por ajudar-nos muito para o resto da vida, uma pessoa se não aprender a ler tá completamente, se não aprender a fazer cálculos matemáticos também está, são coisas mesmos que vamos precisar para sempre” (Extrato de entrevista – Jovem 01).

“A importância é significativa porque ajuda-me profissionalmente na minha profissão, e principalmente na minha autoestima e na minha valorização pessoal acho que é muito importante” (Extrato de entrevista – Jovem 02).

“A importância da escola acaba por ser um bom meio para um jovem ou um adulto se formar mais, adquirir mais conhecimentos, o chamado aprender a teoria, não é? É mais é na escola que se aprende, portanto, é importante posso dizer que a passagem pela escola antecede a trajetória de vida de uma pessoa” (Extrato de entrevista – Jovem 03).

Com efeito, identificamos também um discurso da importância da escola no sentido de aquisição de conhecimentos e como condição do ser humano disposto a aprender sempre mais,

por toda a vida, como afirma o relato do Jovem 04: “Tem muita importância, eu tenho prazer em aprender e a gente aprende bastante, estamos a aprender todos os dias e nunca sabemos tudo”.

Mediante os depoimentos expostos, fica explícito a importância da escola e a necessidade de ter uma escolarização de nível secundário nos dias de hoje. A questão centra-se no reconhecimento tardio dessa importância, ou seja, uma parte dos jovens entrevistados parecem não ter dado, na idade “normal” de frequência escolar deste nível de ensino, a atenção, valor e importância à escola, mas seguramente no presente (retornando à escola) reconhecem com uma certeza inquestionável, a relevância (em diversas esferas, a destacar: a pessoal, social e económica) do processo de escolarização.

Como podemos perceber, em alguns discursos os jovens afirmam:

“Antes tinha uma ideia errada entre aspas que foi por vezes que por conseguir ser alguém na vida não precisamos de grandes estudos, hoje em dia, em parte, tenho isso em pensamento, acho hoje mais importante estudar, não deixarmos de pelo menos ter a escolaridade obrigatória” (Extrato de entrevista – Jovem 05).

“No momento, é ainda mais importante, porque realmente é um esforço elevado, visto que se trabalho durante o dia, tem que fazer um esforço em termos de horários, por isso tem mesmo que valorizar muito a escola e por acaso tive que vir fazer o 12º ano” (Extrato de entrevista – Jovem 01).

“Acho que a escola é uma coisa que nós nunca devemos deixar, porque a escola é, é como diz um lugar familiar que aprendemos muito no nosso dia-a-dia e precisamos muito” (Extrato de entrevista – Jovem 03).

Dessa forma, percebemos uma atenção a um possível arrependimento do abandono escolar e a efetiva constatação tardia da importância da escola. Assim, alguns jovens mencionam que sem a escolarização não é possível dar prosseguimento aos seus planos, objetivos, sonhos e metas. Com a possibilidade, concretizada, do retorno escolar (embora em cursos escolar e socialmente desprestigiados), os jovens direcionam suas falas para ressaltar simultaneamente a importância da escola face à possibilidade de um futuro melhor, nomeadamente, para alguns, através do prosseguimento do percurso escolar a nível universitário.

Assim:

“Para mim tem bastante importância, porque eu quero seguir os estudos, eu pretendo entrar ainda este ano na Universidade, então convém ter o 12º ano completo e depois uma licenciatura quem sabe o mestrado e posteriormente um doutoramento” (Extrato de entrevista – Jovem 07).

“A importância da escola é para que futuramente possa conseguir um emprego melhor, neste caso, tou a concorrer o 12º para conseguir entrar tanto na Policia como na PSP também, e, principalmente ter um futuro melhor. É este é o caminho” (Extrato de entrevista – Jovem 06).

Portanto, em várias dimensões os jovens adultos entrevistados reconheceram a importância da escola, relataram uma aproximação com esta exemplificando sentimentos como o gostar de estudar, o desejo de aprender e a forma positiva de como perspetivam a escola pode ser benéfica e aliada à realização de outros tantos sonhos e metas.

#### 4.1.2.2. Subcategoria: Distanciamento do Universo Escolar

Como uma representação negativa com relação ao universo escolar, os jovens adultos referem em seus discursos que não conseguiram desenvolver um sentimento de pertencimento ao universo escolar, que não se sentem confortáveis na sala de aula e que não gostam da escola. Com efeito, durante as entrevistas, verificamos que alguns denunciam a inexistência de uma educação voltada para os valores em geral e especificamente os valores juvenis, tanto na escola “dita” regular como na oferta relativa à Educação de Adultos. Uma outra margem que se configura também como fator de determinação de uma representatividade negativa face à escola e que também já foi referida como uma motivação do abandono escolar em sua primeira oportunidade, (Desinteresse pelos saberes académicos) centra-se na falta do sentimento de pertencimento destes para com a escola. Em seu estudo, Silva (2010) constatou que a forma como os jovens interpretam a sua relação com a escola “dá conta da marca que aquela instituição imprime nas suas vidas” (*Ibid.*: 218). Nesse sentido, os sujeitos investigados por esta autora,

“Experimentando uma maioria situações de fracasso, os seus discursos indicam as dificuldades que tiveram e que se traduzem numa falta, num deficit (Charlot, 2000). Ao mesmo tempo, reconhece-se um discurso simultâneo a este e que vive dele: o da diabolização do mundo da escola após a experiência do fracasso”. (*Id.*, *Ibid.*).

Os jovens adultos da nossa investigação sustentam também a representação negativa da escola porque esta não tem sentido nenhum para eles. Sentido este que também é circunscrito ao seu universo enquanto Jovem. Parece-nos importante referenciar os discursos relatados que reconhecem uma ineficiência da escola em valorizar as potencialidades dos jovens adultos. Nesse sentido, alguns discursos referem o distanciamento do universo escolar, relatos que vão de encontro ao que Silva (2010) constatou com os jovens de sua investigação, no

sentido de que mesmo aqueles com percursos de abandono recentes, constroem em pouco tempo uma relação distante da escola, no sentido de que “o lugar da escola até na produção da sua cultura juvenil é ténue. Ou seja, o que significa ser jovem para este grupo não parece incluir os referentes escolares” (*Ibid.*: 220).

Nesse sentido, nosso intuito era que os entrevistados pudessem relatar suas percepções quanto à escola em geral. Contudo, alguns quiseram se referir aos cursos que estão a frequentar, assim seja na escola em geral, ou na educação de Segunda Oportunidade, não há uma preocupação com suas culturas e identidades. Nesse sentido, alguns discursos exemplificam os dilemas, anseios, sentidos e expectativas dos sujeitos para com a escola:

“A escola, ah, se calhar a escola não é tão justa, teria que ter um bocadinho mais de apoio, por parte dessa instituição, mais apoio aos alunos, um bocadinho mais de atenção, isso, por parte também dos professores. Há muitas regras, muito disso que dificulta para o jovem, não é?” (Extrato de entrevista – Jovem 01).

“Este curso não se torna uma boa maneira de mostrar as potencialidades que cada um tem, seja de qualquer área, porque por exemplo os professores volta e meia poderiam realizar algumas actividades, que obriga se calhar, a mexer mais na área do computador, fazer filmes, fazer testes, fazer umas pesquisas de trabalhos, organização dos trabalhos, o que toda a gente poderia dizer se tem essa capacidade, agora há uns que tem mais capacidade para fazer aquilo do que outros e é isso daí, vai mostrando as potencialidades de cada um, o que não acontece nesta escola” (Extrato de entrevista – Jovem 03).

“é assim, a escola providencia que os jovens se educam, cresçam e que sejam mais capazes no futuro, mesmo, que sejam pessoas mais cultas, serão adultos mais cultos, a diferença é que muitas vezes isso não acontece, mas não por culpa do jovem, porque o jovem se calhar anda na escola e não gosta de andar na escola é porque, é aquele estereotipo a escola e jovem e a escola não combina, e muitas vezes os jovens acabam por se falar um bocadinho e não aprendem tanto, agora que a escola providencia essa compreensão eu acho que não providencia, é preciso que do outro lado seja capaz de lidar com isso, com essa deficiência” (Extrato de entrevista – Jovem 09).

Estes depoimentos levam-nos a entender que a escola falha, quando entendida enquanto facilitadora e promissora de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, desenvolvendo mecanismos de exclusão e seleção social. Com efeito, Silva (2010: 217) refere:

“A escola convive mal com os *seus estranhos*, as suas contradições, que acolhe na sua afirmação da Escola para Todos, mas que a contrariam na sua ordem. Nesta postura surda, a escola impossibilita-se enquanto «comunidade interpretativa» que reconhece os/as outros/as enquanto «interlocutores qualificados» (Trindade, 2003: 61). Mas nesta análise que se faz dos sentidos da escola é necessário compreender que «as dificuldades são constituídas por processos complexos onde estão em interacção tanto o funcionamento da instituição escolar como os modos de socialização dos jovens e famílias» (Rochex, 2003: 15).

Neste caminhar, e conforme a fala dos jovens adultos quando referem que para o jovem é muito difícil lidar com a escola que não reconhece suas especificidades, parece-nos interessante referenciar a ideia de Silva (2008) sobre o debate da relação “mundo escola” e “mundo juvenil”. Segundo a autora (*Ibid.*: 143), “Organiza-se a questão central em torno da ideia de que a escola é um espaço que simultaneamente procurar permanecer intocável perante a estranheza e ao mesmo tempo é atravessado por formas de apropriação e de argumentação de sentidos protagonizados por jovens”. Alguns dos sujeitos desta investigação demonstram não ser possuidores de um pertencimento ao universo escolar. A definição de pertença, para Silva (2010) é também a “definição de lugares a partir dos quais estes/as jovens compreendem o mundo e o mundo também os/as compreende” (*Ibid.*: 293). Dessa forma, se o distanciamento da escola referido pelos jovens diz respeito à ineficácia da mesma em considerar as diferentes pertencas de classe e cultura dos jovens, como possibilitar que a mesma também possa oferecer uma compreensão dos valores/identidades/culturas juvenis, como foi também reconhecido em suas falas?

Tal como afirma Abrantes (2003: 94): “as identidades são construídas em interação continua com as condições e experiências proporcionadas pelo meio envolvente, as identidades juvenis são, em parte, produzidas na (e pela) escola. Lopes (1997) nos diz que o território<sup>45</sup> aparece como um local de formação identitária, por causa da sua “dupla vertente de identificação com um grupo e de distanciação face aos demais” (*Ibid.*: 144). Segundo ainda o autor, as práticas de isolamento e abandono identificadas em sua investigação residem em processos de exclusão do uso de um território. Assim, “não possuir, numa escola urbana, um território, é o mesmo que não ser dotado de identidade, ou se preferirmos, resvalar para a esfera da identidade negativa” (*Ibid.*: 143).

Portanto, subscrevemos as ideias de Pais (2003: 414) quando este parece entender o motivo do desinteresse dos jovens pela escola, considerando ainda predominar na escola uma cultura prescritiva: “de planos e matérias de estudo, de normas disciplinares, de provas globais (standardizadas) de práticas pedagógicas que se inscrevem numa filosofia de produção em série - o que se justifica pela massificação de ensino, sujeito, cada vez mais, a economias de escala”.

---

<sup>45</sup> O autor entende como território a definição de Edward T. Hall “o termo técnico que os etnólogos utilizam para descrever a conquista, uso e defesa de um território por parte dos organismos vivos” e ainda, territorialidade como sendo “o acto de reivindicar e defender um território” (Hall *apud* Lopes 1997: 143).

### 4.1.3. Categoria 3 – Retorno à Escola

Considerando o retorno já concretizado destes jovens à escola, através de uma “segunda oportunidade” disponibilizada pelo sistema educativo, procurámos entender de que forma se deu esse percurso, que perspetivas, sonhos, metas engendram estes jovens adultos a partir de seu retorno à escola. Reconstruir um percurso escolar interrompido não é uma tarefa fácil. Constatamos que, imbuídos de sentimentos de motivação como: “agora consigo terminar”, “nunca é tarde para recomeçar”, em contraste também está presente o medo e receio de falhar: “vou fracassar duas vezes?” “E se não der certo?”.

Ribeiro (2001) quando realizou estudos sobre o tema, constatou que os motivos que levam os jovens e adultos a retornarem à escola está interligada às suas expectativas de conseguir um emprego melhor. Contudo, as motivações não se limitam somente a este aspeto: “Muitos se referem também à vontade mais ampla de ‘entender melhor as coisas’, ‘se expressar melhor’, ‘de ser gente’, de ‘não depender sempre dos outros’” (*Ibid.*: 42). No entanto, antes de sabermos as causas e motivações que levaram os jovens adultos sujeitos desta investigação a retornarem, remetemo-nos, *a priori*, a algumas dificuldades e desafios pelo qual estes jovens adultos passam frente ao processo de retorno à escola. Os esforços empreendidos por estes jovens adultos vão desde a adaptação ao ambiente escolar, na maioria com alunos heterogêneos, a situações externas que vão além da escola. Assim sendo, cabe aqui relatarmos algumas dessas dificuldades: falta de tempo e dificuldades de conciliar trabalho e escola; medo de não conseguir concluir a escolarização novamente, falta de adaptação à rotina escolar; cansaço e desestímulo; receio de não ter apoio da família, da escola, dos professores, receio do estereótipo de “aluno fracassado”, receio de socialização com a turma e sua heterogeneidade de sujeitos, etc.

Outra variável que gostaríamos de abordar nesta categoria remete-se ao sentimento e percepção dos jovens adultos ao estarem novamente presentes no ambiente escolar, embora em um outro contexto. Quando foi perguntado: *Como se sente na sala de aula? Descreva as suas sensações ao voltar a escola*, nos surpreendemos com o estranhamento e conseqüente distanciamento narrados por alguns. Era outra escola, outro contexto, outro objetivo.

O Jovem 03 relata:

“Ah pá, as sensações, ah pá, que é assim, já passaram já quase 14 anos e a sensação, acho que não há nenhuma pá, é um regresso às aulas, não se tem aquele tipo de sensação, nostalgia, não existe muito isso” (Extrato de entrevista – Jovem 03).

Embora tenhamos captado na maioria sensações positivas, a estranheza e o receio denunciados anteriormente pelos jovens são, notadamente, discursos específicos, mas de extrema importância para exemplificar como as tentativas de retorno são por sua vez marcadas pela superação de barreiras e dificuldades. Contudo, a maioria relata sentimentos e sensações positivas, nomeadamente, que adquiriram mais garra, mais força de vontade e outros falam em sentir-se bem em estar novamente na escola, feliz por estar concretizando o sonho de voltar a estudar. Exemplificamos a seguir com o discurso do Jovem 04:

“a volta, acho que é muito bom, acho que voltar a estudar, voltar a ter conhecimentos, voltar a funcionar a nossa mente. Senti um bom sentimento, um sentimento positivo. Sinto-me uma pessoa um pouco mais diferente, nessa altura, claro, mas com muito mais empenho, muito mais vontade e garra, para ultrapassar e porque também já falta pouco né?” (Extrato de entrevista – Jovem 04).

Nesse sentido, o jovem adulto que retorna à escola para frequentar um curso EFA, traz consigo uma visão de mundo muito mais delineada, formada. Já tem em mente, objetivos e metas a serem cumpridas.

Contudo, identificamos alguns pontos pertinentes que os jovens adultos entrevistados identificaram como suporte ou até mesmo como sendo sua principal motivação para retornar à escola, como veremos de seguida.

#### 4.1.3.1. Subcategoria: Apoio da Família

Neste sentido, a relação existente entre jovem e família é analisada no que diz respeito à situação desses jovens de abandonar a escola e, posteriormente, retomar sua trajetória escolar. Partilhamos, *a priori*, da ideia de que a família constitui a primeira referência e instância socializadora para o jovem, como também é no seio desta que é desenvolvido a primeira base educacional e o desenvolvimento dos primeiros valores. Com efeito, alguns estudos (Benavente 1994; Sebastião 2006; Lahire 1997; Charlot 2000) têm verificado que a família exerce papel importante no rendimento académico do aluno, a determinar, parcialmente, o sucesso ou fracasso escolar do aluno.

Faz-se necessário salientar que a componente família aparece nesta investigação de duas formas: como uma dimensão que viabilizou a rutura escolar (face às dificuldades financeiras da família) e como propiciadora da continuidade escolar destes jovens (na forma do apoio da família ao regresso escolar). Face à heterogeneidade da faixa etária dos entrevistados, a

família que apoia é tanto a família de origem como uma nova família constituída através do casamento.

Nesta direção, notamos que o apoio da família aparece como fator de considerável importância para os jovens adultos na sua tomada de decisão de regressar aos estudos. Quando questionados sobre o que sua família achou do seu retorno à escola, a maioria dos jovens entrevistados foram unânimes em afirmar que a aceitação e apoio por parte da família se deu de forma satisfatória e que este apoio foi muito importante, conforme exemplificamos com os discursos a seguir:

“A aceitação de vir pra escola foi boa, para vir estudar, não é? É algo eles ficaram contentes, sinceramente nesta altura ir atrás de objetivos como voltar a estudar, muito empenho e eles aceitaram e pronto, vamos ver como corre”. (Extrato de entrevista – Jovem 01).

“O retorno assim foi muito bom com minha família do meu lado, porque eles gostaram, porque nunca é tarde para continuar”, (Extrato de entrevista – Jovem 02).

“Poderia ter feito mais, mas pronto, aceitaram normal, retomei essa situação. Da volta assim eles acham interessante.” (Extrato de entrevista – Jovem 05).

“Ficaram contentes, como é óbvio, incentivaram-me” (Extrato de entrevista – Jovem 04).

“Quando abandonei foi uma escolha minha. Da volta, acharam bom porque em parte em concorri ao 12, que nos dias de hoje é necessário! E pronto, eles não discordaram e eu vim prá qui, voltei a estudar, faz parte esta ajuda deles”. (Extrato de entrevista – Jovem 06).

“Como temos uma relação bastante próxima, porque estamos todos os dias, juntos, foi uma decisão em conjunto e sim incentivaram-me, esta aceitação ajudou muito, e sim, percebo que estou no caminho certo” (Extrato de entrevista – Jovem 03).

Para além desta aceitação por parte das famílias, percebemos também, mediante a interrogativa: *Como você caracterizaria a sua relação com sua família?* Que para a maioria dos jovens adultos entrevistados a relação com sua família é considerada boa. Desta forma, 6 jovens adultos consideraram ter uma boa relação com os familiares, referindo que a família é bastante unida, sem grandes discussões e problemas, sendo que 3 jovens adultos consideram que mantêm uma relação “normal” com a família, referência a estabilidade, cada um desempenhando seus papéis, contudo, sem muito diálogo. A este propósito, importa referir o trabalho de Sarti (1999) que analisa a importância da família para o jovem. Esta importância, para a autora, está precisamente na possibilidade de o jovem manter o eixo de referências estruturantes que a família representa, sendo evidenciado alguns sentimentos como:

“lugar de apego, de segurança, como rede de proteção, mas que neste momento — mais radicalmente ainda do que em outros do ciclo de vida familiar — precisa abrir espaço para o outro, justamente para continuar sendo lugar de acolhimento. A questão da abertura ao outro na família apresenta-se como particularmente radical neste momento, em face da necessidade

do jovem de outros referenciais para construir sua própria história, porque a condição de jovem implica em instaurar o conflito entre apego e autonomia como uma experiência estruturante. Desta possibilidade de abertura depende, então, a continência do jovem na família, para que ele possa viver, com alguma base de segurança, a incerteza dos caminhos singulares que está trilhando na construção de sua vida” (*Ibid.*: 11-12).

Diante do contexto aqui explorado, no que se refere à educação de jovens adultos, podemos considerar que a família exerce um papel relevante, notadamente porque o retorno à escola para muitos configura, na sua perspectiva, uma grande possibilidade de crescimento profissional, de construção de sonhos e de um futuro digno. Em contrapartida, para outros equivale à superação de traumas e feridas relativas ao insucesso/abandono escolar e, por conseguinte, um desafio muito complexo. Sem deixar de mencionar que para vários jovens adultos os motivos do abandono escolar estão em alguns casos diretamente associados à família, seja pela falta de recursos financeiros, seja pela omissão e não reconhecimento da importância da escola na vida de seus filhos. Neste caminho, relatamos o discurso da Jovem 06 que culpa a família pela falta de oportunidades e atenção com relação à escolarização: “na verdade eles nunca deram importância a escola, havia sim um descaso por parte do meu pai, naquela altura, foi culpa disto”.

Assim, a afetividade, principalmente por parte da família, constitui um suporte válido para que eles não desistam novamente. Cabe à família, não só na altura do regresso, incentivar e contribuir para que esse jovem possa conseguir alcançar seus objetivos, até porque a educação não é dever único e exclusivo da escola. A família deve contribuir para que o educando possa desenvolver com sucesso o processo de ensino-aprendizagem, pois a escola não pode assumir de forma isolada a tarefa de educar e instruir o aluno.

#### 4.1.3.2. Subcategoria: Razões da Escolha dos Cursos EFA

Muitos escolhem a oferta da Educação de Adultos como meio para retornarem à escola. Nesta investigação, a escola escolhida como já mencionada, oferecia Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), por meio dos Centros de Novas Oportunidades. Neste sentido, procuramos questionar os entrevistados da razão que os levou a matricular-se num curso EFA. Assim, obtivemos muitas e diversificadas respostas, sendo que extraímos as principais razões que alocamos abaixo:

- facilidade do curso;

- rapidez do curso;
- boa Oportunidade;
- modalidade que se torna eficiente para quem trabalha ou não tem tempo;
- possibilidade de substituição de carga horária.

É de indiscutível importância ressaltar nesta categoria de análise, a emergência constatada nas falas dos jovens: os mesmos discorrem no que se refere às diferenças da Educação dita regular para o ensino “noturno” e assim vão naturalmente relatando as vantagens e desvantagens, motivações e limitações de cada uma das ofertas. Interessa portanto referir o que de mais relevante foi constatado em suas vozes. Assim, os jovens discorrem que as pessoas que frequentam a escola da “segunda oportunidade” são mais responsáveis e maduras, mais empenhadas e organizadas. Assim, a diferença encontrada nas falas centram-se nos estudantes que frequentam a escola e não no ensino e na escola propriamente dita. Vejamos:

“É um bocado diferente, não é? Porque nós da noite, quase a maior parte das pessoas são todas com mais objetivos não é? As mentalidades são diferentes, fazemos as coisas com mais responsabilidade, mais certinho. De dia, é aqueles miúdos mais imaturos, apesar de sempre há um ou outro de jeitinho mais certinho, mas nota-se isso” (Extrato de entrevista – Jovem 09).

“Acho que é totalmente diferente mas em parte continuo a achar as pessoas mais responsáveis, aquelas que estudam à noite, e propriamente, do que em parte aquelas que andam a passear os livros e gastar dinheiro aos pais” (Extrato de entrevista – Jovem 07).

“É assim, se calhar, o diurno não é tão bom quanto parece, ali como eu costumo dizer os estudantes andam com as hormônios aos saltos, enquanto que à noite como são adultos, apesar de ter miúdos também, são pessoas já educadas, já com as ideias formadas, já tem outro respeito com os colegas. Acho que é a diferença” (Extrato de entrevista – Jovem 05).

No entanto, em outro discurso, a Jovem 01 “defende” o ensino diurno. Para ela, este ensino é o melhor e mais adequado pois segundo refere, este fornece uma preparação mais completa, são mais anos, e forma-se uma boa base para o aluno. Assim, relata que “como EFA escolar, não RVCC, como EFA, eu acho que também é eficiente, mas não como o diurno, o noturno tem uma preocupação maior, de adequar aulas, de flexibilidade”. De facto, no ensino noturno, face à especificidade dos alunos, há que se ter certos cuidados, como adequação e flexibilidade de conteúdos, mais apoio dos professores, etc.

Assim, é interessante salientar a forma como os jovens adultos discorreram acerca das diferenças do ensino da escola regular para a oferta escolar da Educação de Adultos, ressaltando pontos positivos e negativos. O primeiro a que nos referimos é da especificidade inerente aos sujeitos que estudam por via de programas de segunda oportunidade. Sabemos

que os mesmos, embora tenham motivos específicos para a permanência nesse tipo de ensino, em contrapartida têm, conforme verificado na fala dos jovens, uma maturidade, dedicação e força de vontade que são característicos dos estudantes deste tipo de ensino, conforme evidenciaram alguns jovens.

Algumas respostas dos entrevistados permitiram-nos criar uma subcategoria: Facilidade do Curso, pois constatamos que há uma ênfase nas facilidades e flexibilidades como fator determinante para o retorno deles.

#### 4.1.3.2.1. Subsubcategoria: Facilidade do Curso

A facilidade do Curso foi, sem dúvida, um dos critérios mais assinalados pelos jovens para justificar a volta deles por meio dos cursos que estão inseridos. A maioria dos jovens entrevistados estão na condição de empregados e sem muita disponibilidade de tempo para estudar em outro horário que não seja o pós-laboral. Assim, a flexibilidade com que as aulas decorrem se faz presente em suas vozes:

“As fichas são práticas, dão tempo para nós resolvermos nas aulas. Eu, por exemplo, não tenho tempo nenhum para fazer fora daqui, os trabalhos, e como aqui me dão tempo para fazer as coisas, eu resolvo tudo no tempo das aulas e não deixo nada pra o resto do dia, porque o resto do dia para mim é super complexo” (Extrato de entrevista – Jovem 02).

“Ui, aqui é muito fácil, muito mais descontraído, precisamos dispender muito menos tempo, as questões são mais simples, o nível de trabalho que nos pedem é muito mais básico, muito mais simples do que propriamente na escola regular” (Extrato de entrevista – Jovem 05).

“Pode haver muitos outros motivos e diferenciais, mas escolhi este pois em termos de professores e educação, é mais fácil este que estou” (Extrato de entrevista – Jovem 04).

Convém referir, como podemos observar em seus depoimentos, que a facilidade do curso aparece como uma dimensão favorável, que proporciona contributos em suas vidas e possibilita que os mesmos possam continuar a estudar. Todavia, um outro aspeto importante revelado na fala de dois jovens adultos refere-se também à facilidade neste ensino, mas entendida de uma forma negativa, pois estes referem a falta de comprometimento dos profissionais (formadores)<sup>46</sup> a não exigir tanto dos alunos. O discurso a seguir atribui mais especificamente ao ensino em sua forma geral, entendida por esta entrevistada como de “nível muito básico”:

---

<sup>46</sup> O discurso do jovem adulto no que se refere mais diretamente à atuação do professor/formador é analisado na categoria “Apoio dos Professores”.

“eles acham que devem, enfim dar o 12º ano a nós de mãos beijadas mas deviam pedir trabalhos a sério, deixar-nos sei lá fazer algo, para ter algum mérito, para ser sincera, só fazem as visitas de estudo que são inúmeras, ... ah... o nível de trabalho é muito básico, não exigem praticamente nada”(Extrato de entrevista – Jovem 09).

Subscrevemos Estevão (2006) quando este autor considera que a escola deve afirmar-se como organização deliberativa e comunicativa, politizada, pautados no diálogo visando acordos que só serão justos se respeitarem certos princípios, dentre alguns o “princípio do respeito pela diferença e singularidade do outro”. (*Ibid.*: 9). Por seu turno, Casa-Nova (2008) refere que quando se vive junto e partilha espaços de convivialidade seja no trabalho, na educação escolar ou na sociabilidade, “implica um reconhecimento da diferença de si e uma aceitação do «Outro». Aceitar o «Outro» implica conhecê-lo e procurar compreendê-lo à luz do seu sistema classificador e ordenador do mundo, ou seja, à luz da sua própria cultura” (*Ibid.*: 148). É nesse sentido, que acreditamos que deve assentar uma a educação inter/multicultural da qual refletimos no capítulo II, defendendo que esta educação possa, de facto, assumir esse respeito ao Outro, a “política da diferença”, ao reconhecimento dos jovens adultos dessa investigação como possuidores de cultura própria. Importa construir formas pedagógicas de superar a “violência simbólica” que referia Bourdieu e Passeron (1975), com a qual concordamos que vivenciam os sujeitos dessa investigação quando não são desenvolvidas ações pedagógicas que compreendam suas especificidades.

Assim, podemos reconhecer na voz dos jovens adultos que estes avaliam os moldes curriculares ofertados pela escola. Nesse sentido, há um reconhecimento por parte deles que a oferta da Educação de Adultos “deixa a desejar” no que diz respeito ao nível e exigência e qualidade do mesmo. Casa-Nova (2008), ao se referir ao tipo de oferta educativa de segunda oportunidade, considera que estas são:

“ofertas educativas de segunda oportunidade (uma segunda oportunidade dada depois da primeira ter falhado – a oportunidade de frequência do currículo-padrão) e de oportunidades de segunda, na medida em que efectivamente, e por comparação com o currículo-padrão, elas se apresentam com um conteúdo programático que socialmente e sociologicamente é considerado hierarquizante, colocando os seus frequentadores nos níveis mais baixos da hierarquia escolar e social” (*Ibid.*: 48).

Nesse sentido, ainda segundo esta autora, esses tipos de programas negam o acesso dos alunos ao “saber bem remunerado, ao conhecimento que proporciona prestígio e poder na sociedade, acabam por ter uma espécie de legitimidade conferida pelo fracasso dos alunos no currículo nacional” (*Id.*, *Ibid.*). Dessa forma, a autora é da opinião que se “mascara o facto de o

êxito assim obtido não ser mais do que um outro tipo de fracasso”, assistindo-se ao “sucesso do certificado” em vez do “sucesso das aprendizagens” (*Ibid.*).

Para além disto, Carrano (2007: 64) afirma: “As escolas deveriam se perguntar permanentemente sobre os esforços que têm sido empreendidos para que os jovens encontrem as condições necessárias de se fazerem sujeitos de suas próprias vidas”. Este mesmo autor afirma que a mudança do currículo é uma opção válida para possibilitar uma maior atenção aos sujeitos frequentadores da escola da “segunda chance”. Assim, refere:

“Talvez seja possível pensar as possíveis reorganizações curriculares não apenas como estratégias funcionais de favorecer o ensino- aprendizagem, mas como políticas educativas e culturais que permitam reorganizar espaços e tempos de compartilhamento de saberes, ampliar a experiência social pública e o direito de todos às riquezas materiais e espirituais das cidades. Por que não pensar o currículo como tabuleiro de xadrez, onde algumas peças se movem com alguma previsibilidade e linearidade e outras peças como cavalos, reis e rainhas que fazem movimentos surpreendentes. Esta é uma metáfora de crítica aos currículos rígidos e uniformizadores que tentam comunicar e fazer sentido para sujeitos de múltiplas necessidades e potencialidades. É assim que enxergo o desafio cotidiano de organização de currículos flexíveis capazes de comunicar aos sujeitos concretos da EJA, sem que com isso se abdique da busca de inventariar permanentemente a unidade mínima de saberes em comum que as escolas devem socializar” (*Ibid.*: 10).

No processo de escolarização de Adultos, há uma diversidade de sujeitos, quer pela faixa etária, quer pela aparência física, etc. Há que destacar, por fim, que a facilidade do curso talvez seja um dos critérios que se constituem, para eles, uma forma de “obrigatoriedade” neste tipo de ensino e para as diversas circunstâncias e limitações que cada um passa. Caberia talvez perguntar se não fosse a flexibilidade e facilidade do curso, se estes jovens adultos teriam retornado à escola.

#### 4.1.3.3. Subcategoria: Motivação e Valorização Pessoal

A possibilidade tão sonhada de poder “finalmente” concluir a escolarização outrora interrompida, motivou alguns dos jovens adultos entrevistados a retornarem à escola. A referência à motivação, o desejo de aprender e a valorização pessoal, foram algumas das dimensões relatadas por eles como importantes para terminar esse percurso. Nos discursos percebemos:

“No meu caso particular não, o meu retorno foi por causa da minha vontade pessoal de acabar isto, eu não estou a estudar por um objetivo profissional, neste caso porque vou continuar a fazer a minha profissão que é empregada doméstica, mas quero concluir na mesma” (Extrato de entrevista – Jovem 07).

“Foi por vontade própria mesmo que eu retornei, porque eu motivei-me e isto é o que queria mesmo, acabar o 12º ano e então surgiu a oportunidade e eu vim” (Extrato de entrevista – Jovem 02).

“Sem dúvida, o principal motivo foi pessoal e também para minha valorização pessoal, não foi pelos moldes do curso, eu resolvi voltar porque achei que deveria continuar meus estudos” (Extrato de entrevista – Jovem 03).

“Principalmente para completar o 12º ano e para a minha valorização também pessoal e visto que havia essa possibilidade e foi isso. Penso que é interessante, acho que hoje precisamos ter isso não é? Conhecimento, estudo” (Extrato de entrevista – Jovem 04).

Nesse sentido, identificamos nas falas a motivação, o empenho e a dedicação escolar que parecem ser características difíceis neste tipo de ensino, principalmente para alguns professores<sup>47</sup> que relatam que precisam dinamizar suas aulas a fim de conseguir que as propostas educativas não pareçam tão cansativas, monótonas e repetitivas para os alunos. Contudo, o posicionamento referido pelos jovens foi de envolvimento e satisfação, o que pode se tornar um importante diferencial, face as muitas desistências justificadas pelos tantos obstáculos que permeiam o cotidiano de quem retorna à escola. Ao revelarem alguns detalhes de suas vidas, dos sonhos e motivações que têm, e que são pessoais, podemos inferir que estes/as jovens adultos procuram “dominar espaços de ação a partir da apresentação/interpretação da sua experiência vivida” (Silva, 2010: 272).

#### **4.1.4. Categoria 4 – Representações Sobre o Ser Jovem**

Para além do capítulo teórico sobre a categoria social de Juventude, torna-se relevante subsidiar o debate, no que concerne à parte empírica, coadjuvados pelos discursos dos jovens entrevistados, desta vez no que diz respeito às suas representações sobre o ser jovem, bem como as várias significações que os mesmos associam como sendo constitutivas deste período de vida. Dessa forma, inicialmente, os entrevistados foram solicitados a responder a duas perguntas: *Você se considera Jovem? O que é ser Jovem para você?*

De entre a heterogeneidade das respostas, os mesmos relatam diversas representações acerca do que significa “ser jovem”. Nesse sentido, quando os mesmos reconhecem que não podem ser considerados jovens, teoricamente enfatizam que pertencem, dessa forma à categoria “ser adulto”, que se configura de igual relevância para a presente discussão. Nesse sentido, alguns jovens adultos começam a relatar que para eles, o “ser jovem”

---

<sup>47</sup> Importa referir que estas informações foram retiradas de conversas informais da investigadora com uma professora/ formadora da turma investigada.

é estar imerso em um “estado de espírito” onde se tem uma “mentalidade aberta”, mais disposição, alegria de viver. Referem que “ser jovem” não tem relação com sua faixa etária, “não depende da idade”. Assim, captamos essa percepção de “poder e ser jovem por toda a vida” para além de outras, no discurso de alguns dos entrevistados:

“Eu acho que me considero jovem (risos). Mas eu acho que mesmo em qualquer idade, nós podemos ser jovens, é sinal que temos vontade e mente aberta para viver novas etapas” (Extrato de entrevista – Jovem 01).

“Sim, considero-me jovem. Sim, acho que somos jovens, não é? Acho que sempre seremos, não é termos certa idade acho que nós, nossa mentalidade diz às vezes tudo. O ser jovem, não depende de idade, depende de querer vivenciar de forma intensa tudo que a vida proporciona” (Extrato de entrevista – Jovem 04).

“Eu considero-me jovem sim, ser jovem é, sei lá, é sentir bem connosco próprios, não termos qualquer tipo de dificuldade na vida, sinto-me bem comigo próprio e isso eu considero ser jovem” (Extrato de entrevista – Jovem 02).

“Sim. considero-me. Ser jovem é ter assim uma mente um bocado aberta, apesar há pessoas que pode até ter uma certa idade, por exemplo tem o caso das duas colegas na sala que já são pessoas que tem a faixa etária que tem idade para ser meus pais, e assim apesar da idade, desde que a pessoa tenha um espírito aberto, uma mente aberta, acho que já se considera isso juventude” (Extrato de entrevista – Jovem 07).

Como vimos no Capítulo I, são muitas as concepções que permeiam a categoria social de juventude e a transição para a vida adulta, sendo este um processo bastante complexo. Pelo que percebemos em alguns discursos, a representação de ser jovem também se torna complexa: alguns dos entrevistados ora se consideram jovens, ora adultos, ora jovens adultos. Nesse sentido, alguns mencionam que a maturidade que precisaram adquirir no decorrer da sua trajetória pessoal de vida, viabilizou o seu não-lugar na juventude e, conseqüentemente, se consideram e tornam-se adultos à medida que têm que desempenhar tarefas que demandam responsabilidade, como ter filhos e trabalhar, conforme percebemos no discurso abaixo:

“Acho que sim e acho que não. Há dois tipos de jovem, há o ser jovem de idade, que é o se calhar considera é até aos 20 e poucos anos não é? E depois há os chamados ser jovem de corpo, tem o corpo de jovem, é jovem, tem ali a carinha toda bonitinha, e há o tipo de jovem que é o ser psicologicamente com uma mentalidade jovem, uma pessoa pode ter 50, 60 ou 70 anos, e no entanto, divertir-se, ter uma mentalidade jovem, é bem relativo este conceito, tudo depende da mentalidade da pessoa” (Extrato de entrevista – Jovem 03).

“Quando eu era jovem eu não consegui viver essa etapa, logo arranjei emprego, casei, se naquela altura eu pudesse (...) olha que se eu fosse jovem de novo eu imigrava (...) Olha, hoje eu sou adulta, mas se calhar considero ter o ritmo dos jovens, então as vezes sou jovem, é isto, não sei” (Extrato de entrevista – Jovem 05).

Essa duplicidade de representações e de identidades verificadas no nosso estudo vai ao encontro com a visão de Pimenta (2007: 94-95):

“embaralhamento das fronteiras entre as fases da vida, mas também das maneiras diferenciadas de experimentar os papéis de jovem e adulto, muitas vezes combinando, de forma consciente ou não, aspectos de cada uma delas. O conceito de ‘jovens adultos’ tem vantagens sobre a noção de ‘pós-adolescência’, sobretudo porque aproxima os jovens do estatuto de adultos, mesmo que este ainda seja concebido de forma tradicional-associado à estabilidade profissional e à formação de uma família. Por um lado, cede algum critério aos jovens que, por quaisquer razões coabitam com os pais ou mantêm relações de dependência familiar, mas ao mesmo tempo dispõem de bastante autonomia e liberdade em relação às decisões que afetam suas vidas. Por outro lado, também abrange aqueles que, para todos os efeitos, já são adultos, mas ainda se consideram jovens e, por ser relativamente ambíguo, também pode ser utilizado para referir-se aos que não se identificam nem como jovens, tampouco como adultos, sem o estigma de que ainda não cresceram ou permanecem, de certa forma ‘adolescentes’”.

Neste sentido, percebe-se que alguns dos entrevistados, relativamente à segunda pergunta, consideram que devem ser inseridos na categoria jovem, pessoas que são consideradas sem “maturidade”, sem “problemas”, sem “responsabilidade”, e que possuam um tempo para “beber e sair à noite”, “viver a vida como se fosse o último dia”, constituindo assim um importante ponto de discussão no seio dessa problemática que envolve a base identitária atribuída à fase de vida denominada juventude. Os demais entrevistados enfatizam:

“Em parte ser jovem é, hoje é assim, dia vivemos o dia-a-dia, e vivemos como se fosse o último dia, porque não conseguimos fazer projeto, não conseguimos ter objetivos, não temos responsabilidade, porque hoje é uma coisa e amanhã já é outra e por isso, acho que, em parte não devemos considerar velhos, porque velhos são uns trapos e devemos fazer aquilo que nos gostamos, acima de tudo isso é ser jovem” (Extrato de entrevista – Jovem 06).

“Sim, tenho 24 anos. E acho que vou ser jovem para o resto da vida, enquanto mantiver como eu sou, vou ser sempre jovem, nunca vou deixar abater por ter a ficar mais velho em idade, acho que podemos ser jovem até morrer” (Extrato de entrevista – Jovem 08).

“Sim, acho que sou bastante jovem. Para mim, ser jovem é ter pouca idade, ter uma mente aberta, um espírito de aventura, não ter responsabilidades, não exige tanto, se calhar, psicológica e fisicamente porque o jovem não tem as responsabilidades que tem um adulto, não é? Não tem família? E estamos a falar normal, é claro que há jovens que têm as suas dificuldades mas normalmente um jovem não tem esse tipo de preocupação, de famílias, de trabalho” (Extrato de entrevista – Jovem 09).

Nesse sentido, os discursos demonstram que o “ser jovem” para eles, também remete a um período de vida marcado pela falta de responsabilidades, de “facilidades”, pois consideram também que logo irão tornar-se adultos e com isso não terão mais liberdade para realizar suas escolhas. Então, foi dentro desta perspectiva que optamos por tentar identificar, através de seus relatos, as piores e melhores coisas constitutivas da vida juvenil, ou seja, como os entrevistados perspectivavam os pontos positivos e negativos de ser jovem. Assim, de entre as melhores coisas, aqueles relataram que são:

- ser mais saudável/ter disposição;
- aproveitar a vida da melhor forma/ter liberdade;
- ter mais Força de vontade;
- não ter responsabilidades;
- os descontos para jovens.

No que se refere às piores coisas constitutivas da vida juvenil, ou seja, os pontos negativos, os entrevistados relataram:

- não ter objetivos/desistir fácil;
- dificuldade de arranjar emprego;
- não são levados a sério/vistos como criança;
- não ter responsabilidade;
- os pais/falta de liberdade.

Em síntese, para os entrevistados e entrevistadas, a juventude aparece intimamente ligada a um estado de espírito e também, em alguns casos, à forma física, considerando-se jovens neste sentido. Não deixa no entanto de ser curioso que, quando referem o que para eles é ser jovem, associam a esta categoria aspetos que classificamos como positivos e negativos, sendo que nos negativos aparecem dimensões como: falta de responsabilidade, de objetivos e a desistência fácil, não tendo associado estas características a si próprios.

Aliado às representações sobre ser jovem, uma singularidade foi captada no discurso de um jovem adulto e que se torna pertinente para a discussão uma vez que o mesmo denuncia que há uma certa invisibilidade, de modo geral, do Jovem na sociedade, pois esta é entendida face à falta de reconhecimento da condição da juventude e esta ausência também foi constatada estar presente em outras instâncias tais como escola e família. O Jovem 08 refere:

“olha...isto é complicado, talvez nos jovens, às vezes somos vistos um bocado mais como crianças e não levam tão a sério as nossas opiniões, não importa para eles, isto é na escola e em casa também. Outro dia estava a andar de *Skate* e um professor perguntou: Fogo, tu viestes de skate para a escola? Eu acho que não, que eu não tenho que deixar de fazer,(...) se eu gosto de fazer, meu corpo aguenta, e se me sinto feliz eu acho que devo fazer, mas, se calhar, se importasse o que eu penso, não é?” (Extrato de entrevista – Jovem 08).

Nesse sentido, é importante assumir, pela sociedade como um todo, uma postura de compreensão dos processos de constituição do ser humano como autor e ator da sua própria história. Neste sentido, os saberes dos jovens não devem ser desprezados, nem inferiorizados.

Dayrell (2003: 43) em sua pesquisa com jovens ligados a grupos musicais, identificou, entre outros elementos, que deve-se levar em consideração que:

“existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos de desumanização, nos quais o ser humano é ‘proibido de ser’, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana, como foi possível constatar em grande parte dos jovens pesquisados. Não é que eles não se construam como sujeitos, ou o sejam pela metade, mas sim que eles se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem. É essa realidade que nos leva a perguntar se esses jovens não estariam nos mostrando um jeito próprio de viver. Quando cada um desses jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele. (...) na vida cotidiana, entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria”.

Podemos então entender que se o professor e a escola não consideram que os seres humanos são diferentes, esta instância socializadora ainda não está preparada para oferecer um tratamento adequado e significativo ao aluno, reconhecendo-os enquanto jovens. Este quadro, na visão de Camacho (2004: 325) “acaba desencadeando impactos como: a desinstitucionalização da condição juvenil, a dificuldade dos alunos na construção da sua identificação com a escola e a ruptura da comunicação entre jovens alunos e educadores”.

Ainda de acordo com esta autora (*Ibid.*: 339) o reconhecimento da condição de ser jovem “precede a condição de aluno e que ambas estão intimamente ligadas, poderia ser o primeiro passo a ser dado pela escola em direção à visibilidade da juventude no espaço escolar e à transformação de seus alunos em jovens alunos”. Fica também evidente que a compreensão da especificidade da juventude é um desafio em todas as esferas. Conforme Silva (2010: 35):

“Experimentando várias tensões, os/as jovens procuram construir biografias com coerência. Nos seus quotidianos, propõem argumentos de si, a partir dos materiais disponíveis e experimentam formas de se tornarem visíveis e, ao mesmo tempo, misteriosos/as. Neste processo, como fabricam laços entre si, e entre si e os seus contextos de vida? Perante as diversas formas de experimentar a juventude e de produzir subjectividades juvenis, como é que se pode falar sobre a juventude? Como dar conta das diversas formas de ser jovem? E como é que os/as jovens se dão a conhecer?”.

Convém referir que a família deve ser a primeira instituição a abrir espaço ao jovem, a considerar que as práticas que realizam, principalmente as não-formais, são válidas na construção de suas identidades. Nesse sentido, importa também implementar políticas públicas que atendam às necessidades que os jovens relatam, como por exemplo, mais visibilidade, atenção e respeito por parte da sociedade.

#### 4.1.5. Categoria 5 – Redes de Sociabilidade

De entre os aspetos mais recorrentes na fala dos jovens, está a referência às suas redes de sociabilidade. Dada essa importância, demos destaque neste estudo enquanto categoria de análise. Alguns dos jovens entrevistados concebem as redes de sociabilidade como o conjunto de atividades (a maioria de lazer) que realizam dentro e fora do espaço escolar e outros identificam as redes de sociabilidade como as relações sociais que estabelecem, com destaque para a composição de um elo de amizade, um grupo, a “malta”. Dessa forma, é também através dessas redes de sociabilidade que se desenvolvem as práticas juvenis, que conseqüentemente se configuram uma forma de procura por parte dos jovens a fim de afirmar suas identidades. Com efeito, Pais (2008: 246) afirma:

“as culturas de grupo se servem de suportes retóricos e simbólicos que projectam imagens minimamente consistentes em relação aos membros do próprio grupo e aos olhares de fora do grupo. É neste sentido que se pode afirmar que a identidade de grupo é alimentada por representações – sociais e discursivas – que reflectem a forma como os membros de um grupo se percebem e são percebidos pelos demais”.

Neste sentido, é particularmente interessante constatar que as sociabilidades se concentram como uma prática referente a determinado grupo, neste caso, o grupo de jovens com que os mesmos se encontram para realizar atividades que sejam compatíveis com os gostos/estilos do grupo, sendo que as relações de amizade estão circunscritas aos amigos e sociabilidades inerentes ao grupo no qual participam. Desta forma, a partir dos seus discursos, é possível inferir que esta vertente tem uma especial importância na vida deles, constitutiva da sua etapa de vida. Nesse sentido, quando perguntamos: *Que atividades desenvolvem quando não está na escola? E Com quem desenvolve essas atividades?* Percebemos que os entrevistados com menor faixa etária passam o seu tempo de lazer em companhia dos colegas e amigos, relatando atividades que remetem a um tempo de diversão, de “curtir” e aproveitar, sair à noite, etc., como alguns relataram:

“as atividades de lazer são realizadas com os meus amigos, quando não estou no trabalho e na escola, e me divirto muito com eles, basicamente ida a concertos, desporto, cinema” (Extrato de entrevista – Jovem 04).

“As minhas actividades são música, Skate, e muitas coisas ligadas a artes, gosto muito de arte e tento fazer muitas coisas o mais perto possível, mais até ligado ao Skate e à música e sempre com pessoas e amigos que partilham do mesmo gosto, assim toda a gente que estiver no mesmo barco que eu e com a mesma vontade é bem-vinda” (Extrato de entrevista – Jovem 08).

“Eu tenho bastante amigos. Portanto, são com estes amigos, que já tenho há largos anos que eu saio, saímos à noite, bebemos uns copos e também é uma relação mais íntima que tenho com eles onde abordamos todos os tipos de problemas e questões que nos possam surgir a qualquer nível” (Extrato de entrevista – Jovem 09).

Podemos inferir que são atividades na qual a diversão com os amigos é o principal objetivo. Em contrapartida, dos jovens adultos entrevistados, constatamos que entre os que possuem faixa etária mais elevada, no que concerne às atividades que realizam no seu “tempo de lazer” estas são destinadas à família (filhos e marido) e denunciam uma nostalgia e uma falta de tempo para realizar as atividades que de facto, gostariam de realizar se não fosse a responsabilidade de ser “pai/mãe de família, trabalhador (a)” e ainda, “estudante nocturno”, corroborando para que levantemos, por hipótese, o pressuposto de que as práticas de lazer e sociabilidades constituam talvez a característica mais identitária da juventude. Conforme os discursos captados:

“Quando não tou na escola, trabalho e tenho um filho de 5 anos e por isso, pois ele ainda tem 05 anos ainda requer uma maior atenção, então no fundo, no fundo é isso, tento sair com ele, ir ao cinema, tento, pronto, fazer umas coisas de lazer, falta tempo” (Extrato de entrevista – Jovem 05).

“O meu lazer é o trabalho, principalmente, pois quando não estou na escola estou a trabalhar, ou eu então estou com a minha família essencialmente, marido e filho. Não me lembro a última vez que fiz algo que me apetecia, faz tanto tempo, se calhar devia ter aproveitado antes” (Extrato de entrevista – Jovem 02).

“É o trabalho o que mais realizo quando não estou na escola, principalmente, pois quando não estou na escola estou sempre a trabalhar ou eu então estou com a minha família essencialmente, não há muito tempo para mim ou que eu realize programas dos quais eu gosto, também os meus amigos são a minha família, mãe, filho” (Extrato de entrevista - Jovem 01).

Com efeito, podemos levantar a hipótese de que talvez a compreensão de que as atividades de socialização e lazer são constitutivas de uma fase de vida, às vezes não são bem aceites pela sociedade, pela Escola. Spósito (1993) sintetiza bem essa relação de encontros e desencontros dos jovens com a escola, tendo como pano de fundo a falta de atenção e reconhecimento com as práticas e atividades não- escolares. A autora relata (*Ibid.*: 166):

“Instala-se, assim, uma relação intermitente com a escola (Madeira, 1986), caracterizada pela exclusão definitiva precoce ou por um eterno retorno que não significa necessariamente frequência efetiva às aulas ou continuidade nos vários níveis da escolaridade. Para outros segmentos juvenis, aqueles que permanecem e se submetem a uma ação mais contínua do sistema escolar, a sua eficácia socializadora é bastante reduzida além do seu quase absoluto insucesso na transmissão do conhecimento para os setores desprivilegiados da população (Paiva, 1992). Assim, tanto pela ausência, como pela sua incapacidade em atender às suas

aspirações, a escola tende a ocupar um espaço menor no âmbito da socialização dos jovens, sendo incapaz de estruturar relações sociais duradouras e significativas” (Dubet, 1991).

Por outro lado, alguns jovens passam a ter mais interesse na escola quando percebem que há uma possibilidade de socialização no âmbito escolar, porque “vão encontrar os amigos”, ou porque de qualquer outra forma percebem que a sua permanência na escola vai contribuir para a realização de atividades de lazer na qual eles têm interesse, como por exemplo “hoje vai ter aula com o portátil” ou “dinâmicas de aula diferentes”, etc. Assim, permanecem e conseguem uma aproximação e um melhor rendimento, pois conseguem cumprir o que lhes é imposto pela escola.

Dayrell (2007: 1111) constatou que a sociabilidades juvenis:

“tendem a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as ‘obrigações’, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade”.

Pais (2003) afirma que as práticas culturais juvenis que o autor analisou em seu estudo partilham de uma particularidade: “todas elas ocorrem no domínio do lazer” (*Ibid.*: 188). Contudo, este autor desvelou que os jovens não participam no mesmo tipo de práticas culturais e sociais, ou seja, os jovens as vivem de forma diferente, “que diferentes práticas de lazer estão na base de diferentes culturas juvenis, e vice-versa; que os fundamentos de constituição, instituição e legitimação sociais dessas práticas variam de contexto para contexto social” (*Id.*, *Ibid.*). Ou seja, o autor defende que a socialização dos jovens, no domínio do lazer, origina diferentes culturas juvenis.

Assim, nesta investigação, procuramos conhecer um pouco da socialização dos jovens entrevistados, de forma a procurar compreender se acontece no seio de alguma instituição, quais são atividades que eles realizam, com quem, etc. Conforme verificamos nos discursos captados, as práticas de sociabilidades são realizadas em várias instâncias (família, escola e trabalho) e são realizadas em sua maioria fora do ambiente escolar.

Conforme constatamos, para alguns sujeitos entrevistados não existem atividades nem lazer que não sejam referentes às atividades com a família, revelando-se a quase inexistência de relações de sociabilidade, considerando o contexto de alguns entrevistados. Não obstante, embora na altura não se considerassem “ativos” a este nível, reconhecem o valor e a

importância destas, bem como as relações de amizade. Tratando-se de entender por outro viés as relações de sociabilidade e os processos de convivialidade Lopes (1997) na análise que faz, propõe:

“reenviar as interações de sociabilidade estudantil para o seu contexto mais «imediato» (os cenários escolares) sem no entanto perdemos de vista outras escalas, outros espaços sociais, outras instituições, no fundo, as potencialidades explicativas e integradoras resultantes da conciliação com abordagens estruturais/relacionais. Esta será a única forma de escapar as visões demasiado optimistas (quando não românticas) sobre a sociabilidade estudantil, sem, ao mesmo tempo, por não caberem nos cânones comuns da «amizade» (noção social e culturalmente construída, esquecermos a importância socializadora dessas redes de sociabilidade nos próprios processos psicossociológicos (o que está longe de implicar uma cedência à análise psicologizante de micro-escala) que também contribuem para estruturar as rotinas dos agentes estudantis” (*Ibid.*: 136).

#### 4.1.5.1. Subcategoria: Relações de Proximidade

A categoria “relações de proximidade” se faz presente nesta investigação mediante os discursos dos jovens que referiram a construção dos seus laços afetivos, principalmente com os amigos. Tendo como suporte as interrogativas: *Quem são seus colegas e amigos? Pode falar da sua relação com eles?* Constatamos que a relação estabelecida com pessoas próximas são de fundamental importância para eles. Embora os nossos questionamentos se constituíram de forma ampla, no intuito de permitir que os entrevistados pudessem discorrer livremente sobre a relação com seus colegas e amigos, alguns entrevistados relataram de forma específica as relações de amizade que estabeleceram no âmbito do retorno escolar. Nesse sentido, alguns responderam:

“Ah é muito interessante, quando eu estou em grupo na escola com os meus colegas, o convívio que sentimos entre todos, principalmente quando estamos a fazer trabalho de grupo, e quando nos proponham alguma atividade em que todos temos que participar é, acho espetacular, porque também, é, sentimos aquela sensação de alegria e convivemos com esta gente diferente, que no fundo é diferente, é espetacular” (Extrato de entrevista – Jovem 04).

“Amigos existem poucos, né? Tenho colegas, tenho os colegas de trabalho, e neste momento, estes meus colegas que conheci agora na escola, é claro que estes são na altura mais presentes, com quem nós convivemos todos os dias e nos ajudam, pelos exemplos de vida e podemos assim pensar que se eles não desistiram da escola, eu também não vou desistir, não é?” (Extrato de entrevista – Jovem 06).

“A gente valoriza e acaba por entusiasmar mais a escola e mesmo nas boas relações com os colegas, torna-se um bom motivo para conhecer pessoas que podem se tornar amigos fora da escola, mesmo para sempre” (Extrato de entrevista – Jovem 01).

Os discursos relatados por estes jovens vai de encontro com o que Silva (2012: 217) constatou em seu estudo que, de facto, nota-se “a importância dos amigos para a construção de uma relação mais favorável com à escola e as aprendizagens”. Com efeito, nota-se a importância da dimensão afetiva como contribuição para o processo de ensino-aprendizagem, pelo que a relação de proximidade e cumplicidade com os colegas e amigos especificamente no ambiente escolar acaba por ser um diferencial e motivação para que estes sujeitos não abandonem novamente a escola.

Interessante ressaltar um discurso específico na qual a relação de amizade foi a única motivação para que o jovem adulto se matriculasse em um programa de segunda oportunidade, pois o amigo deste relatou a ideia, incentivou-o e juntos decidiram voltar a estudar. Em suas palavras:

“opá, tive a oportunidade de retornar e não vir sozinho, este foi o incentivo, porque também vim com um amigo, que aliás já tínhamos um amigo comum que andava cá a estudar e na altura ele falou ‘vim vim e não sei que’ e aí nos motivamos e meu amigo depois veio cá ver como era, e acabamos por aceitar claro, a principio custou um bocadinho, mas depois com a ajuda deles foi um incentivo a mais” (Extrato de entrevista – Jovem 03).

Todavia, outros entrevistados referem as relações de amizade que estabelecem com seus colegas e amigos ressaltando as práticas de sociabilidade e as atividades que realizam juntos, como no discurso abaixo:

“Tenho muitos amigos. Eu nesse momento moro metade da semana em Braga, outra metade no Porto, então tenho amigos lá, tenho amigos cá, e com todos eles, tento sempre desenvolver projetos e coisas que são importantes para nós e estarmos inseridos naquilo que gostamos, por exemplo, música e skate” (Extrato de entrevista – Jovem 08).

Percebemos, pelo discurso do Jovem08, que este valoriza os vínculos que conseguiu construir e refere isto como um aspeto bastante positivo. Dayrell (2007: 111) afirma que “a turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, ‘trocam ideias’, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um ‘eu’ e um ‘nós’ distintivos”. Pais (2003: 93-94), relativamente aos grupos de amigos, afirma que estes asseguram “uma certa identificação entre os vários elementos que os constituem (têm gostos semelhantes musicais, literários, etc.) ao funcionarem como contextos coerentes de estruturação dos tempos quotidianos dos jovens que os integram e das atividades que praticam de forma compartilhada”. Nesse sentido, o autor considera que para a generalidade dos jovens, “os amigos de grupo constituem o espelho da sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros” (*Id., Ibid.*).

Neste sentido, as socializações e convivialidade levam ao desenvolvimento de relações de proximidade. Esta última, conforme verificamos nos discursos dos jovens adultos, aparece entendida como papel importante de suporte ao processo de retorno e não-desistência desses sujeitos entrevistados.

#### **4.1.6. Categoria 6 – Motivações da Permanência dos Jovens Adultos em Cursos de Segunda Oportunidade**

É importante ressaltar que pode existir desistência por parte dos jovens adultos que se matriculam em cursos de Segunda Oportunidade. Assim, tal como nas restantes, esta categoria de análise surgiu a partir do relato dos jovens entrevistados sobre suas expectativas e sonhos de melhorar o futuro, razões que podem assegurar a permanência de muitos neste ensino. Além desta questão, verificou-se os desafios e dificuldades por que passam os jovens para conseguir permanecer na escola e concluir seus estudos, referidos anteriormente na categoria Retorno Escolar. Para tanto, e considerando as dificuldades deste processo, procuramos assim entender quais foram as motivações que foram reveladas em suas falas, que justificariam a sua permanência na sua “segunda chance”.

##### **4.1.6.1. – Subcategoria: Perspetivas de Melhorar o Futuro**

Nesta categoria de análise, percebemos que os jovens entrevistados veem a sua permanência na escola como uma possibilidade de melhores expectativas no que diz respeito principalmente ao seu sucesso profissional. Estão dispostos a não desistir dos objetivos e a sua permanência é muitas vezes justificada como uma possível oportunidade de concretização do sucesso profissional. Quando foi perguntado: *Existe, para você, alguma relação entre concluir os estudos e sucesso profissional?* A maioria relatou que estas duas esferas estão ligadas, como podemos perceber a seguir:

“Concluir os estudos e sucesso profissional, eu acho que está ligado, não é? Porque a gente tem sempre o objetivo de concluir, valorizar o nosso percurso escolar e que é sempre o objetivo pro futuro, como uma melhoria de futuro, penso que é isso” (Extrato de entrevista – Jovem 01).

“claro que existe uma relação não é? Porque hoje em dia as próprias empresas, também, se calhar, valorizam mais um empregado que tenha um 12º, ou um curso mesmo universitário, como uma pessoa que tenha a 4ª classe, o 9º ano, acaba de ser uma mais valia para a própria empresa, porque numa empresa para ser certificada, e essas porras todas, é quanto

mais for a capacidade dos seus funcionários em termos de educação, estudos, mais a empresa é valorizada, então é importante terminar os estudos, não é?” (Extrato de entrevista – Jovem 03).

“Sim, acho que existe sim. Como eu já perdi uma oportunidade, não é, Por não ter concluído, por isso agora estou a dar prioridade por acabar para depois ter uma boa oportunidade de trabalho” (Extrato de entrevista – Jovem 04).

Assim, são muitos os discursos e quase todos os entrevistados acreditam que quanto mais conhecimentos e quanto mais se estuda, maiores as chances de sucesso profissional. Não podemos, nesse sentido, deixar de referir os sonhos, anseios, planos, metas e expectativas reveladas nas vozes dos jovens no que se refere às suas perspetivas de melhorar o futuro, com a possibilidade da conclusão de sua escolarização. Por isso, “persistir” e permanecer na escola em cursos de segunda oportunidade se torna tão importante para eles, como vemos abaixo em suas falas:

“Ah, penso é... Que eu possa receber melhor financeiramente, e acho que mesmo isso, a gente também estuda para que possa ter um futuro melhor não é? Um trabalho melhor?” (Extrato de entrevista – Jovem 01).

“Nesse momento faltam 2 meses para terminar o 12º ano, o curso EFA. Falta pouco para que eu consiga realizar o meu objetivo, assim, gostava de frequentar um curso de história” (Extrato de entrevista – Jovem 02).

“Os meus projetos são de ter uma melhoria de emprego, financeiramente, sabe, ter um dinheirinho bom, então nesse momento é tentar arranjar um emprego, penso que quando eu concluir o 12º ano vai ser mais fácil, vai dar certo” (Extrato de entrevista – Jovem 03).

“Os meus projetos são bem pessoais, em relação a minha filha, que ela consiga concretizar aquilo que ela pretende e eu a ajudá-la, por isso o ordenado deve ser melhor, pois ela depende disso” (Extrato de entrevista – Jovem 04).

“Como já falei anteriormente, é entrar na polícia, porque esse é um dos meus objetivos. Era concretizar, espero conseguir. Nós andamos aqui há muito tempo, são muitas horas, nesse caso estou a fazer segunda a sexta das 7 às 11,30 da noite, às 6:20 também tenho que me por de pé. Chego no fim-de-semana esgotada, completamente, mas este é o caminho, principalmente para ter um futuro melhor” (Extrato de entrevista – Jovem 06).

“Tentar trabalhar o mais perto possível da área que eu gosto, que é o Skate, desenvolver muitos projetos, com jovens, com desporto, com música e arte” (Extrato de entrevista – Jovem 08).

A lógica da permanência na educação de segunda oportunidade assenta nos interesses e perspetivas pessoais dos jovens adultos entrevistados. Considerando-se que a certificação do “1º ano completo” torna-se para muitos única condição para o acesso ao mercado de trabalho e a realização de outros sonhos que também “dependem” da conclusão da escolaridade obrigatória. Devemos lembrar que estamos lidando com sujeitos heterogêneos, que já possuem uma trajetória não só escolar, mas de vida, marcadas por muitos traumas e

dificuldades, sendo assim que a sua permanência torna-se muito difícil. Portanto, ser portador de motivações principalmente que visam melhorar o seu futuro, é por vezes o seu único pilar de sustentação para que não desistam novamente.

#### 4.1.6.2. Subcategoria: Apoio dos Professores

Um último plano de análise foi tentar perceber de que forma o apoio dos professores e das professoras contribuiu para a permanência dos jovens adultos na educação de segunda oportunidade já que este aspeto foi um importante critério reconhecido em suas falas para continuarem empenhados em terminar o seu ciclo de estudos. No entanto, os discursos dos entrevistados aparecem associados a aspetos positivos e negativos, este último relatado em menor proporção. (Apenas dois jovens adultos referem o aspeto negativo da atuação dos professores e das professoras).

Assim, o sentimento de acolhimento, atenção, respeito, contrários aos de exclusão, reprovação e fracasso, aparecem como elemento de elevada pertinência para os jovens adultos. Compreender de maneira mais precisa a importância atribuída ao papel dos professores e das professoras, requer que recorramos aos seus discursos:

“Uma coisa que considero muito importante neste curso são os professores, porque em parte isto ajuda um bocadinho as pessoas, eles são flexíveis, porque também temos uma certa determinada faltas para dar, e eles em parte eles compreendem” (Extrato de entrevista – Jovem 01).

“os professores não se importam que uma pessoa, por exemplo ouça música, tudo que faça desde que não deixemos de fazer os trabalhos, os professores alinham em tudo” (Extrato de entrevista – Jovem 02).

“os professores foram sempre prestáveis, sempre quiseram apoiar e tentar fazer com que eu acabasse aquilo, descem comigo para eu estudar e essas coisas todas” (Extrato de entrevista – Jovem 03).

“Acho que os professores aqui se interessam muito pelas dificuldades dos alunos, e tentam apoiá-los para que toda a gente consiga atingir os objetivos, mais até do que por exemplo, numa escola pública. Eu, por exemplo, andei há pouco tempo em escolas públicas e isso também que me ajudou a desistir. Os meus professores lá viam que eu não tinha interesse nas aulas, não tinha interesse nas aulas, então também não queriam saber, não tinham vontade, estão pouco se lixando para as minhas notas, acho que aqui os professores apoiam muito mais, que tão apoiar e tentar fazer com que nós cumpramos os objetivos todos” (Extrato de entrevista – Jovem 09).

Apesar desse apoio, compreensão e flexibilidade relatados pelos jovens adultos por parte dos professores/formadores se configurar uma mais-valia para a permanência destes na escola, captamos um discurso negativo que importa também ter em consideração:

“Acho que os professores deviam intervir mais em ensinar nas aulas, o percurso é feito basicamente em pesquisas na internet, ou livros, ou vir aqui na biblioteca. E muitas vezes os professores estão ali sossegadinhos pá e veem os trabalhos e tal, mas não é aquele conceito de professor que, se calhar, durante o dia, as pessoas estão habituadas, que é entrar na sala e ensinar. A ver os livros ensinar, ir ao quadro. Ensinar. Aqui é diferente” (Extrato de entrevista – Jovem 08).

Outro ponto que se torna pertinente debater incide nas expectativas criadas quanto aos profissionais: professores/formadores no âmbito deste tipo de educação. Com efeito, face à juventude presente na educação de adultos, constatámos que, se por um lado os jovens vivem um conflito com a escola no que diz respeito ao seu fracasso escolar na sua “primeira oportunidade”, por outro, surgem também novos desafios para estes, mas principalmente para os educadores que precisam desenvolver ações pedagógicas que incluam e atendam aos interesses de um grupo tão heterogêneo, dotado de particularidades. Para compreender e analisar esta situação, só uma análise mais aprofundada, tendo como objeto de estudo direcionar o enfoque para os professores, procurando escutá-los, a fim de identificar como eles avaliam suas práticas, que dificuldades encontram, etc. Nesse sentido, não basta somente desejar uma mudança de postura e das práticas pedagógicas desses profissionais, é preciso ir mais além, os professores não podem ser meros executores das políticas educativas. Assim, a relação professor-aluno é importante e reflete-se no âmbito da relação ensino-aprendizagem, mas sobretudo, da relação educador e educando, numa mútua e respeitosa troca de conhecimentos. Tratando-se da educação de segunda oportunidade, a prática desses profissionais exerce um papel decisivo no processo de reinserção e permanência desses jovens adultos na escola.



## CAPÍTULO V- JOVEM ADULTO OU ADULTO JOVEM? REFLEXÕES FINAIS

Iniciamos este capítulo de reflexões finais explicando finalmente o sentido e porquê da utilização da interrogativa que compõe parte do título da presente dissertação: “Jovem Adulto ou Adulto Jovem”? O trabalho empírico desenvolvido permitiu-nos responder em parte à questão levantada. A definição das representações sobre ser jovem constituiu ponto de discussão relevante nesse trabalho, ressaltados na componente teórica e na componente empírica. Assim, trabalhamos com a hipótese de que tendo como pano de fundo a representação atribuída pelos sujeitos desta investigação à sua condição de ser jovem e adulto, sugerimos que os mesmos podem ser considerados adultos e jovens e vice-versa. Nesse sentido, concordamos com Souza (2007: 65) quando fala que “quase se poderia defender a reformulação do conceito de adulto ou mesmo da substituição deste estatuto e fase de vida nas sub-fases de *jovem adulto* e *adulto jovem*”. Esta mesma autora, em sua investigação mais específica que desenvolveu sobre o que é “ser adulto” na sociedade portuguesa, constatou alguns pontos que vão ao encontro de nossas percepções:

“os jovens são um género de —*social no man’s land*|| (BOURDIEU, 1984, p. 95) – são adultos para certas coisas e para outras não, ou então, é-se jovem e adulto em simultâneo (RAMOS, 2002), daí resulta a ambígua expressão jovens adultos a testemunhar a mudança que actualmente define o prolongamento do período de transição para a vida adulta. O indivíduo situa-se numa posição intermédia: já não se considera propriamente jovem, mas também não se acha adulto; está numa fase híbrida entre o ser jovem e o ser adulto, fase de é recém-adulto. Por sua vez, a seguir ao jovem adulto poder-se-ia identificar o indivíduo que se caracteriza como adulto-jovem, aquele que se referencia cada vez mais na juventude. Torna-se óbvia a tendência das gerações mais velhas para adquirir atitudes e práticas anteriormente pertencentes apenas à juventude: modos de vestir, práticas de lazer e consumo, linguagem, valorização do corpo e de uma nova ética de vida, de trabalho, de família e de lazer” (*Ibid.*: 65-66).

Corroboramos com a autora, mas indagamos, face às representações que extraímos dos nossos sujeitos, que parâmetros são totalmente eficazes para definir o que é ser Jovem? O que é ser Adulto? Sendo assim, essa dualidade proposta por nós, em forma de interrogativa sugere que não há Nesse sentido, no decorrer do trabalho optamos por representar nossos sujeitos como “jovens adultos”. Destacamos que a pertença à categoria “sou jovem” ou “sou adulto”, na visão dos sujeitos investigados, é subjetiva. Apesar das inúmeras concepções da Juventude referidas neste trabalho, buscamos entender na perspetiva tão-somente dos sujeitos

entrevistados na presente investigação, constatando que alguns se consideram jovens e outros adultos, pelo que compreendemos ser essa uma representação que se configura uma interminável e metafórica interrogativa.

Não obstante, no contexto da escolarização na Educação de Adultos, ainda prioriza-se a centralidade no “ser estudante adulto”. Nesse sentido, torna-se interessante ressaltar o surgimento de uma nova identidade que vem se constituindo há alguns anos na Educação de Adultos, o que seria possível denominar de “Juvenilização da educação de adultos” devido à forte presença de estudantes jovens nesse tipo de educação. Neste caminhar, a educação de adultos é entendida em alguns países como “Educação de Jovens e Adultos”, representando uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento para todas as pessoas, de todas as idades.

Concomitantemente, é interessante referir a visão que tínhamos e grande parte das pessoas ainda hoje têm: de que a Educação de Adultos, no que concerne aos programas de Segunda Oportunidade, englobavam tão-somente pessoas idosas, a maioria provenientes da região rural e que nunca haviam tido oportunidade de iniciar sua vida escolar. Contudo, Haddad e Di Pierro (2000) falam em uma nova identidade na Educação de Adultos concebida a partir dos anos 80 do Século XX, com a expressiva presença de Jovens Adultos inseridos nesses programas. Assim, estes autores afirmam:

“O desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida (...) A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação” (*Ibid.*: 127).

Nesse sentido, corroborando com estes autores, evidentemente que os jovens carregam consigo o estigma de alunos- problema, Todavia, quando do retorno escolar e ainda assumindo-se como “jovens adultos”, o desafio vivido por muitos destes centra-se no sentido de superar estes estigmas de alunos- problema, de “sem cultura”, de “reprovados”. Carrano (2007: 9) refere que a inserção desses “jovens adultos” nesses programas de segunda oportunidade deveria ser a expressão de que a escola faz parte efetiva de seus projetos de vida. Assim sendo, “de que eles e elas estão exercendo seus direitos à educação básica republicana e de qualidade

e não apenas participando de um mero jogo funcional de correção de fluxo escolar ofertado em instituições de espaços e tempos deteriorados”.

Neste contexto, os estereótipos e a marginalização dos jovens que retornam à escola nos sugere que possivelmente aqueles se encontram em um processo de exclusão tanto escolar como social. Para além disso, poderá também considerar-se que a escola é inadequada para atender um grupo que não é o “alvo original” da instituição. Dessa forma, Oliveira (1999: 61-62) afirma:

“Currículos, programas, métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular. Assim, a organização da escola como instituição supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja atrelado a uma determinada etapa de desenvolvimento (por exemplo, desconhecer a diferença entre aves e mamíferos e ter sete anos de idade seriam fatores correlacionados); supõe que certos hábitos, valores e práticas culturais não estejam ainda plenamente enraizados nos aprendizes; supõe que certos modos de transmissão de conhecimentos e habilidades seriam os mais apropriados; supõe que certos aspectos do jargão escolar seriam dominados pelos alunos em cada momento do percurso escolar. Essas e outras suposições em que se baseia o trabalho escolar podem colocar os jovens e adultos em situações bastantes inadequadas para o desenvolvimento de processos de real aprendizagem”.

Portanto, os educadores devem pensar os jovens para além de sua condição de estudante. É importante, segundo Andrade (2004: 3) “procurar entender o que esses sujeitos na condição de aluno vêm tentando demonstrar, explícita ou implicitamente, seja pelo abandono, pela desistência, pela dificuldade de permanência, seja pelas formas com que organizam suas necessidades e anseios”.

Nesse sentido, neste trabalho pudemos constatar que a juventude está presente na Educação de Adultos. Aliás, as salas de aulas são heterogêneas, com “jovens” e “adultos”. No entanto, há, sobretudo, a presença do “estudante” jovem-adulto que busca superar muitos desafios e dilemas presentes no processo de retorno escolar. São obstáculos tanto para o jovem quanto para o adulto, pois ambos são dotados de especificidades. Peluso (2003: 42) no âmbito dos seus estudos, identificou algumas dificuldades que o educando jovem e o educando adulto possuem no que diz respeito à sua escolarização, conforme quadro como segue:

## QUADRO XV: ESPECIFICIDADES DO EDUCANDO JOVEM E ADULTO

Educando Jovem	Educando Adulto
<p>Dificuldade do jovem para continuar os estudos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– o mundo da escola é diferente do mundo do aluno;</li> <li>– a formação de grupos é uma marca, influenciando as decisões dos jovens.</li> </ul>	<p>Dificuldades do adulto em frequentar a escola ou em continuar seus estudos.</p> <p>Motivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) a proibição dos pais;</li> <li>b) por morar muito distante da escola;</li> <li>c) por não haver escola no local;</li> <li>d) por ter se casado;</li> <li>e) por ter tido filhos;</li> <li>f) por ter que trabalhar para ajudar no sustento da família; g) por desinteresse pessoal;</li> <li>g) pela proibição do marido;</li> <li>h) por razões internas da escola, como fracassos repetitivos.</li> </ul>
<p>A evasão escolar.</p> <p>A saída da escola pode significar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a diferença entre a sobrevivência pessoal e familiar;</li> <li>– o trabalho é uma necessidade imediata.</li> </ul>	<p>O retorno aos estudos: da mesma forma como as circunstâncias referidas puseram obstáculos à vida escolar do adulto, são elas que na fase adulta farão uma certa pressão para se retornar à escola.</p>
<p>A relação entre a escola e o trabalho: a educação profissional é utilizada como estímulo prático para a prática social e produtiva, de forma a se opor à realidade da marginalidade e da exclusão social.</p>	<p>A relação entre a escola e o trabalho: o educando adulto tem sido pressionado a iniciar ou completar a sua escolaridade em função das exigências do mercado de trabalho. Em virtude disso, os alunos adultos muitas vezes se angustiam, pois as oportunidades educacionais oferecidas a eles nem sempre são compatíveis com as suas necessidades imediatas.</p>
<p>O auto conceito do jovem: o aluno julga tudo saber, característica dessa fase do desenvolvimento da pessoa.</p>	<p>O auto conceito do adulto: o auto conceito do educando adulto, em virtude de sua história de vida, costuma ser baixo, repleto de estigmas e rótulos.</p>
<p>A aprendizagem na visão do jovem: a escola não é significativa para o aluno.</p>	<p>A aprendizagem na visão do adulto: se o aluno não aprende, a responsabilidade é dele e não do professor.</p>
<p>A perspectiva do professor: é preciso arrumar atividades práticas para o aluno, pois ele costuma apresentar problemas de disciplina</p>	<p>A perspectiva do professor: é preciso suprir os conteúdos escolares que o adulto 'não teve'.</p>

Fonte: Peluso (2003: 42).

Contudo, apesar de considerarmos a relevância de todas essas especificidades que a autora relatou acima, algumas destas se fizeram presentes nos discursos de alguns dos sujeitos dessa investigação, como por exemplo: a escola não é significativa para o aluno; a necessidade de ingressar no mercado de trabalho e, para tanto, ter de abandonar os estudos o que conseqüentemente trouxe resultados negativos para a sua trajetória escolar, dentre outras. Sem

dúvida, o interesse deste trabalho assentou na relação e modo pelo qual estes estudantes, seja jovem-adulto ou adulto-jovem se apropriam do “estar” novamente no ambiente escolar, (considerando que todos os entrevistados haviam por algum motivo abandonado a escola), como se posicionam e vivenciam os acontecimentos quotidianos inerentes a seu abandono e ao seu retorno escolar.

Face a tantas especificidades e dificuldades relatadas a este processo, como também a superação de barreiras e obstáculos, cabe questionar, em última análise, qual o impacto e sentidos atribuídos ao retorno escolar por via dos programas de Segunda Oportunidade; se estes podem contribuir para que estes sujeitos consigam concluir seus estudos, obtendo um diploma com sucesso académico e profissionalizante e, desse modo, superar o estigma de fracasso escolar.

### **5.1. SUPERANDO O FRACASSO ESCOLAR DE JOVENS POR VIA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

O propósito deste capítulo assenta em apresentar alguns resultados da investigação, mas também suscitar um outro ponto de discussão: A Educação de Adultos e os programas de Segunda Oportunidade, de facto, conseguem superar o fracasso escolar dos jovens adultos?

Os dados deste estudo permitiram identificar e analisar múltiplas etapas que os jovens passam no processo de abandono e retorno escolar. Assim, esta investigação compreendeu objetivos condicionados a estes processos. Desta forma, não vislumbramos perceber se os sujeitos investigados tiveram êxito neste ano letivo, se concluíram o Ensino Secundário, se conseguiram atingir os objetivos traçados em articulação com a possibilidade de concretização de sua escolaridade tais por exemplo: arranjar um emprego, ganhar mais, entrar na Universidade, dentre outros.

Nesse sentido, o que consideramos pertinente e que também conseguimos verificar na presente investigação é que a maioria destes jovens adultos que retornam à escola, consideram que estão efetivamente a aprender, que tal processo de reinserção escolar torna-se uma mais-valia em suas vidas, que mostram-se empenhados em concluir os estudos. Para além disso, estes mesmos sujeitos demonstram que estão “atentos” e relatam um conjunto de elementos que consideram relevantes ter em consideração, pelo que podemos dar como exemplo o reconhecimento da especificidade de alguns destes, principalmente na vertente escolar, enquanto possuidores de uma cultura e Identidade Juvenil.

No âmbito desta investigação, grande parte dos jovens adultos entrevistados consideram a Educação de Adultos, em específico, os programas de segunda Oportunidade como possíveis aliados no processo de recuperação escolar por que passam. Como ponto de discussão, muitas políticas e estratégias surgiram para buscar garantir acesso à educação escolar por todos. Nota-se que o plano da UE para combater o abandono escolar precoce tem por objetivo reduzir a taxa média de abandono para menos de 10% até 2020. O referido plano<sup>48</sup> centra-se em três áreas<sup>49</sup> e os países membros são incentivados a elaborar políticas que abranjam todos os ciclos de ensino de forma a eliminar as causas do abandono precoce, atacando os problemas na raiz e dando uma segunda oportunidade aos jovens que queiram voltar a estudar.

Leva-se em conta também a especificidade do país, neste caso Portugal, conforme afirma Candeias (2004: 35) que segundo dados coletados pelo autor, no que se refere à escolarização, Portugal assume ser, durante mais de um século um “caso singular de dupla periferia no contexto europeu: periferia face ao núcleo duro da alfabetização, o Norte e o centro da Europa e periferia face aos limites Sul, Leste e Oeste da Europa, que historicamente foram menos impregnados pela cultura escrita”.

Todavia, face ao que já foi pontuado, acreditamos que para que estes jovens adultos consigam superar as várias dificuldades no retorno escolar, e que a educação de adultos seja, de facto, um importante papel de possibilitar condições de superação do fracasso escolar desses sujeitos, deve-se construir mudanças na escola, no sentido de emergir novas propostas educacionais para a Educação de Adultos. Propostas que possam estar em consonância com o que foi preconizado por Freire que defendia uma “educação problematizadora” em contraposição a uma “educação bancária”. No seu livro, *Pedagogia do Oprimido* (1987: 42), o autor nos explica:

“A concepção e a prática ‘bancárias’, imobilistas, ‘fixistas’, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do carácter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a

---

<sup>48</sup> Retirado de [http://ec.europa.eu/news/culture/110202\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/news/culture/110202_pt.htm).

<sup>49</sup> 1 - Prevenção: Melhorar a igualdade de acesso a um ensino pré-escolar de elevada qualidade. Importa também introduzir medidas para garantir que todos os alunos possam participar nas aulas como, por exemplo, apoio linguístico aos filhos de imigrantes. 2 – Intervenção: É necessário reagir aos primeiros sinais de alerta (faltas injustificadas ou maus resultados) com um sistema de orientação e de apoio pedagógico personalizado e reforçar a cooperação com os pais. 3 - Compensação: Os alunos em situação de abandono escolar devem poder beneficiar de uma «segunda oportunidade» para adquirirem as qualificações que deveriam possuir. As «escolas de segunda oportunidade» devem ter turmas mais pequenas e métodos pedagógicos mais personalizados e flexíveis em relação ao ensino tradicional.

consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade”.

Talvez seja verdadeiro dizer que é essa educação problematizadora que falta na educação de adultos. Nesse sentido, a educação de adultos deve se pautar no diálogo que Freire (1987: 45) insistentemente defendeu: “se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Ensinar também com a compreensão de que falava Morin. Em seu livro: “Os sete saberes necessários à educação”, Morin (2000: 16-17) fala de educação para a compreensão, uma compreensão humana que comporta empatia e identificação. Em suas palavras:

“A compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro”.

Assim, a educação de adultos, sobretudo o ensino de “Segunda Oportunidade” deve se pautar na compreensão mútua, a considerar os saberes que o educando traz consigo, conhecendo a realidade desses jovens adultos, procurando desenvolver ações pedagógicas que atendam suas particularidades, onde as culturas possam ser oficialmente reconhecidas, tanto na prática, como no currículo escolar. Urge ressaltar que frente a uma nova identidade (Juvenilização da EA), a Educação de Adultos surge também como uma possibilidade concreta destinada a fornecer não só conhecimento, mas também a promover uma educação que conceba o jovem adulto para além da escola, considerando os seus modos de ser, suas identidades e culturas juvenis. Deste modo, para além da oportunidade de conclusão de sua escolarização superando assim o fracasso escolar, torna-se também uma possibilidade desta categoria ter visibilidade e maior atenção por parte da sociedade.

## **5.2. CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS**

A partir de uma investigação que procurou conhecer os caminhos de alguns jovens portugueses que retornaram à escola, emergiram diversas outras questões, estas resultantes das tensões, desafios e possibilidades do processo de escolarização na vida dos/as jovens

adultos participantes deste estudo. Importa referenciar que as motivações do abandono escolar e as razões do retorno por via de programas de segunda oportunidade seriam talvez variáveis suficientes para uma análise relevante face ao presente estudo. Todavia, conforme assumimos a posição de conhecer os caminhos percorridos pelos jovens adultos sujeitos desta investigação, nos propusemos que seus discursos, seus apelos, seus desejos e suas expectativas fossem devidamente ouvidos, ou seja, consideramos que os jovens são os atores sociais, tendo como pano de fundo as suas várias formas de ver e estar no mundo (não só escolar). Nesse sentido, os caminhos percorridos por esses jovens (do abandono escolar até o retorno) possibilitaram-nos identificar outras variáveis (a percepção da condição de ser jovem, ser adulto, ser estudante de uma escolarização de segunda oportunidade, as relações que estabelecem entre si, com a escola, família, mundo do trabalho, as sociabilidades...) que se constituíram ponto significativo de discussão e reflexão neste trabalho.

Importa ressaltar a importância atribuída pelos sujeitos ao retorno escolar, percebendo o grande esforço revelado por estes jovens para estarem novamente no espaço-tempo escolar. Esta “força” que os move, a vontade de melhorar o futuro, da possibilidade de arrumar um bom emprego, de “finalmente tirar o 12º ano” revelam o sentido que a escola tem em suas vidas. Parece-nos oportuno referir também que há um reconhecimento por parte dos jovens entrevistados de alguns pontos que merecem mais atenção e que podem ser uma mais-valia para o conhecimento do processo de reinserção escolar, como o apoio familiar, o apoio dos professores e o apoio da Instituição. Não se pode dizer com precisão que estes são pontos suficientes para determinar o sucesso e/ou fracasso do jovem, pois cada jovem tem sua história e “caminhos” diferentes. No entanto, são recortes levantados nesta investigação que precisam ser levados em conta e que sugerem alguns resultados que podem viabilizar propostas e mudanças viáveis. Voltamos a insistir numa educação escolar que possa privilegiar as culturas e identidades juvenis. Espera-se, com este estudo, ter contribuído para o conhecimento de uma determinada realidade educativa, possibilitando novas (ou renovadas) interrogações sobre a educação escolar de segunda oportunidade no que aos jovens adultos diz respeito. É neste contexto que vislumbramos a pertinência da presente investigação: na possibilidade de compreensão desta problemática.

Esta investigação mostrou, pelas “vozes dos jovens adultos” que não há respostas prontas e inacabadas para as questões por nós levantadas inicialmente. Pelo contrário, como já referimos, surgiram novos e inquietantes questionamentos (no sentido investigativo). Convém

referir novamente que foi pelas narrativas de nossos sujeitos, que constatamos que os caminhos percorridos por eles até chegarem ao retorno escolar por via da educação de segunda oportunidade, sempre estiveram marcados por dificuldades. Muitas e diversas foram as motivações relatadas para o abandono escolar, para a escolha de retornar, para permanecerem. Desta forma, fica evidente a vontade de “vencer na vida”, obtendo um diploma escolar perspectivado como uma forma de aceder/melhorar o acesso ao ou permanência no mercado de trabalho. Ficou claro, ao longo do trabalho, seus apelos, no sentido de garantir seus direitos fundamentais, direito principalmente no que diz respeito a igualdade de oportunidades e de serem vistos e respeitados enquanto reconhecimento de suas especificidades enquanto “jovens adultos”. Reconhecem os esforços e avanços de algumas esferas como a familiar, a escolar, e a societal, mas consideram ser ainda necessário mudar muita coisa para que o princípio da igualdade se concretize.

Nesse sentido, relatamos alguns dos principais resultados desta investigação:

- no que se refere aos principais motivos relatados pelos jovens adultos que resultaram no seu abandono escolar (primeira escolarização), verificamos a ausência dos recursos financeiros e que por consequência os fizeram ingressar de forma precoce no trabalho e, por fim, outro principal motivo captado em seus discursos foi o desinteresse pelos saberes acadêmicos;
- relativamente às razões que os fizeram retornar à escola, os jovens adultos revelam elementos que contribuíram neste sentido, como apoio da família, pela sua própria motivação e valorização Pessoal, e a oportunidade face a existência de alguns cursos de Segunda Oportunidade. Especificamente, as principais razões da escolha dos Cursos EFA, os sujeitos investigados ressaltam a facilidade do curso; a rapidez do curso; a modalidade que se torna eficiente para quem trabalha ou não tem tempo; possibilidade de substituição de carga horária, dentre outros;
- a permanência na escola de segunda Oportunidade assenta, para os sujeitos da nossa investigação, na possibilidade de melhores expectativas no que diz respeito principalmente ao seu sucesso profissional. Além das perspectivas que tem de melhorar o futuro, um elemento identificado como favorável para que aqueles não abandonem novamente à escola diz respeito a importância que eles atribuem ao apoio dos professores em quesitos

como flexibilidade, atenção e respeito e interesse nas dificuldades dos alunos, assim também como a falta de exigência de alguns dos professores/formadores.

Face aos principais resultados pontuados anteriormente, ressaltamos a necessidade de novos trabalhos. Nesse sentido, como pistas para futuros estudos, identificamos alguns eixos de análise pois não se configuraram como foco principal e objetivo inicial desta investigação, mas que, na nossa perspectiva, importa investigar:

- a percepção a partir do profissional professor/formador de Educação de Adultos, como vê sua prática, como vê o aluno, como vê as medidas de política educativa de segunda oportunidade;
- a percepção na esfera familiar: como o apoio e a ausência familiar pode influenciar no abandono e no retorno escolar de jovens adultos;
- a avaliação profunda dos Programas de Segunda Oportunidade e, em específico de que forma podem ser desenvolvidos eixos estruturantes nas políticas de formação e educação de adultos de forma a possibilitar uma educação acadêmica e profissionalizante de qualidade, promotora de oportunidades de vida;
- as histórias de vida e as trajetórias escolares relatadas depois que os jovens terminam seu processo escolar, para captar se conseguiram ou não atingir as metas inicialmente traçadas.

Em síntese, este estudo procurou especificamente dar conta de um conjunto de fatores que se fizeram presentes no discurso dos jovens adultos, e que se situam como reveladores dos tantos “caminhos” que foram e são percorridos por eles. Com efeito, compreender as percepções destes sujeitos foi muito gratificante e enriquecedor. A oportunidade de ouvir os jovens e a forma como opinam sobre os encontros e desencontros com seus diversos mundos, dentre eles, o universo escolar e a compreensão da dinâmica da Educação de Adultos em Portugal, foram sem dúvida muito importantes na evolução de conhecimentos pessoais e profissionais para a investigadora. Não obstante, sublinhamos que desenvolver este trabalho foi superar muitos *desafios* e *limitações*. *Desafios*, porque o novo é sempre algo desconhecido e, por isso, de mais difícil conhecimento e compreensão; *limitações* no que diz respeito à realização do trabalho de campo, o acesso ao terreno foi demorado e difícil e o tempo disponível para a sua concretização estava condicionado pela nossa condição de estudante brasileira, bolsista de investigação. No

entanto, procuramos transformar estes condicionantes em motivação e empenho, que resultou na finalização deste trabalho.



## BIBLIOGRAFIA

### LIVROS E ARTIGOS REFERENCIADOS

- Abramo, H. W. (1994). *Cenas juvenis ¾ punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Editora Página Aberta.
- Abramo, H. W. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 5(6), 25-36. Retirado de: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a04.pdf>
- Abramo, H. W., & León O. D. (2005). *Juventude e Adolescência no Brasil: Referências Conceituais*. São Paulo: Ação Educativa.
- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Abrantes, P. (2010) (org.). *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Afonso, A. J. (1999). *Educação Básica. Democracia e cidadania: dilemas e perspectivas*. Porto: Afrontamento.
- Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas [online]*. 37, 33-48. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n37/n37a02.pdf>
- Afonso, A. J. (2002). A crise da escola e a educação não-escolar. *Jornal a Página da Educação*, 11(110), p. 27.
- Albarelo, L., M. Ruquoy, F. Digneffe, J-P; Hiernaux. P. (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Alves, N. (2008). *Juventudes e Inserção profissional*. Lisboa: Educa/UI&DCE.
- Alves, N., & Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social, XXXVIII* (169), 981-1010.
- Andrade, E. R. (2004). *Os sujeitos educandos na EJA*. Retirado de: [http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/saltofuturo\\_eja\\_set2004\\_progr3.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf)
- André, M. E. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros.
- Antunes, F. (2001). Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas, *In S. R., L. Cortesão & A. Correia (Orgs.)*.

*Transnacionalização da educação: Da crise da educação à “educação” da crise* (pp.163-208). Porto: Afrontamento.

- Antunes, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Araújo, H. C. (1996). Precocidade e Retórica na construção da Escola de Massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 5, 161-174.
- Araújo, H. C. (2001). Género, diferença e cidadania na escola: Caminhos abertos para a mudança social? In David Rodrigues (Org.), *Educação e diferença - Valores e práticas para uma educação inclusiva*, (pp. 143-154). Porto: Porto Editora.
- Araújo, H. C. (2007). Cidadania na sua polifonia: debates nos estudos de educação feministas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 83-116.
- Ariès, P. (1981). *A História Social da Criança e da Família* (2a ed.). (D. Flaksman, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Ariès, P. (1986). Para uma história da adolescência. *Alter Ego*, 1, 5-16.
- Arroyo, M. G. (2001). Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In A. Abramowicz, & A. Molli (Orgs.). *Para além do Fracasso Escolar* (4a. Ed).Campinas: Papirus.
- Arroyo, M. G. (2005). Educação de jovens - adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte/MG: Autêntica.
- Arroyo, M. G. (2010). Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1381-1416.
- Barbier, R. A. (1985). *Pesquisa - Ação na Instituição Educativa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Becker, D. (1989). *O que é a adolescência*. São Paulo: Brasiliense.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa, Gradiva.
- Benavente, A. Correia, A. (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Benavente, A. (1993). «Estratégias de igualdade real» Educação para todos. Ponte para um outro futuro, *Cadernos PEPT*, 2, Ministério da Educação, 45-56.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.

- Bernstein, B. (1982). A educação não pode compensar a sociedade. *In* S. Grácio & S. Stoer (Orgs.). *Sociologia da Educação II*. s/l: Livros horizonte. (obra original publicada em 1970).
- Bock, M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. da (1991). *Psicologias* (4a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bomfim, M.D. (2006). *Agregação de Juventudes: Múltiplos Olhares*. *In* Maria do Carmo Alves do Bomfim, Kelma Socorro Lopes de Matos. (Org.). *Juventudes, Cultura de paz e Violências na Escola*. Fortaleza: UFC.
- Bourdieu, P. (1983). *A juventude é apenas uma palavra*. *In* Idem, *Questões de sociologia*, Rio de Janeiro: Marco Zero, 112-121.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1998). Os excluídos do interior. *In* M. Nogueira & A. Catani (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Calligaris, C. (1996). "Daí, me marca, pai". *In* *Crônicas do Individualismo Cotidiano*. São Paulo: Editora Ática.
- Calligaris, C. (2000). *A adolescência*. São Paulo: Publifolha.
- Canclini, N. (1997). *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro: editora UFRJ.
- Caiafa, J. (1985). *Movimento Punk na Cidade - a Invasão dos Bandos Sub*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Camacho, L. M. Y. (2004). A invisibilidade da juventude na vida escolar. *Perspectiva, Florianópolis*, 22(2), 325-343. Retirado de: [http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqj=2&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2F150.162.1.115%2Findex.php%2Fperspectiva%2Farticle%2Fdownload%2F9647%2F8875&ei=kATRUKjqB4mzhAeQ54GYBQ&usg=AFQjCNGhd0\\_FQTnahRhPhWQnIFEZSZREhw&sig2=ezdCyZHwoBjgm7unM3VmyA](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqj=2&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2F150.162.1.115%2Findex.php%2Fperspectiva%2Farticle%2Fdownload%2F9647%2F8875&ei=kATRUKjqB4mzhAeQ54GYBQ&usg=AFQjCNGhd0_FQTnahRhPhWQnIFEZSZREhw&sig2=ezdCyZHwoBjgm7unM3VmyA)
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2005). *Multiplicar as oportunidades formativas*. Retirado de: [http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107\\_files/downloads/transferencias/opportunidades.pdf](http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/transferencias/opportunidades.pdf)
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa.
- Candeias, A. (1994). A situação educativa portuguesa: raízes do passado, dúvidas do presente. *Análise Psicológica*, 9(4), 591-607.

- Candeias, A. (1996). Ritmos e formas de alfabetização da população portuguesa na transição de século: o que nos mostram os Censos Populacionais compreendidos entre os anos de 1890 e 1930. *Educação Sociedade & Culturas*, 5, 39-63.
- Candeias, A. (2001). Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português. In S. Stoer, L. Cortezão & J. A. Correia (Orgs.). *A Transnacionalização da Educação – da Crise da Educação à Educação da Crise*. Porto: Afrontamento, 23-89.
- Candeias, A. (2004). Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX: uma perspectiva comparada. In A. L. Paz & M. Rocha. *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Candeias, A., & Simões, E. (1999). Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica*, 17 (1), 163-194.
- Canen, A., & Xavier, G. P. de M. (2011). Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. 16(48), 641-661
- Carrano, P. (2007). Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, 1, 1-108. Retirado de: [http://www.gefesc.kit.net/texto/2\\_2009/carrano\\_juvent\\_eja.pdf](http://www.gefesc.kit.net/texto/2_2009/carrano_juvent_eja.pdf)
- Carrano, P. (2008) Jovens pobres: modos de vida, percursos urbanos e transições para a vida adulta. *Revista Ciências Humanas e Sociais*, 30(2), 62-70. Retirado de: [http://www.academia.edu/1204539/JOVENS\\_POBRES\\_MODOS\\_DE\\_VIDA\\_PERCURSOS\\_URBANOS\\_E\\_TRANSICOES\\_PARA\\_A\\_VIDA\\_ADULTA](http://www.academia.edu/1204539/JOVENS_POBRES_MODOS_DE_VIDA_PERCURSOS_URBANOS_E_TRANSICOES_PARA_A_VIDA_ADULTA)
- Carvalho, R. de (2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, L. R. & al (1998). Estetização do corpo: identificação e pertencimento na contemporaneidade. In L. R. Castro (Org.). *Infância e Adolescência na Cultura do Consumo*. Rio de Janeiro: Nau.
- Castro, J. A., & Aquino, L. (Orgs.) (2008). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Retirado de: [http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps\\_15/02\\_politicassocia/Idesenvolvimento.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_15/02_politicassocia/Idesenvolvimento.pdf)
- Castro, J. M., & Regattieri, M. (Orgs.) (2010). *Interação Escola - Família: Subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO/MEC.
- Castro, M. G., & Abramovay, M. (2003) *Por um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/com juventudes*. Brasília: UNESCO.
- Casa-Nova, M. J. (2001). Etnicidade e classes sociais – em torno do valor heurístico da conceptualização da etnia como categoria social. In *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 63-82.

- Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, gênero e escolaridade: estudo em torno das socializações familiares de gênero numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Casa-Nova, M. J. (2005). (I)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13 (47), 181-216.
- Casa-Nova, M. J. (2009). *Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: ACIDI.
- Casa-Nova, M. J., & Palmeira, P. (Coord.) (2008). *Minorias*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI).
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- Cortesão, L., Trevisan, G., Araújo, M. José, A., M. Lisete, Fernandes, P. e Trindade, R. (2000). *Na Floresta dos Materiais. Catálogo analítico de materiais de formação para a diversidade*. Lisboa: Celta Editora.
- Corti, P. A., & Freitas, V. M. (2003). Culturas Juvenis, educadores e escola: avanços e impasses na construção do diálogo. *In A Escola e o Mundo Juvenil: experiências e reflexões*. São Paulo: Ação Educativa.
- Dale, R. (1998). Globalization: a new world for comparative education? *In J. Schriewer (Org.). Discourse and comparative education*. Berlin: Peter Lang.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14 (1), 1-17.
- Dale, R. & Robertson, S. (2009). Globalisation and europeanisation in education. Didcot: Symposium Books.
- Dayrell, J. (2002). *Juventude, produção cultural e a escola. Caderno do Professor*. Secretaria Estadual de Educação de MG, Belo Horizonte, (9).
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 40-52. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>
- Dayrell, J. (2007). A Escola "FAZ" como Juventudes? Reflexões los Torno da Socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28 (100), 1105-1128.
- Delors, J. (Org.) (1999). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Dubet, F. (1987). *La Galère: jeunes en survie*. Paris: Fayard

- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 539-555. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>
- Enguita, M. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise* (2a ed.). (Á. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Estêvão, C. V. (2001a). *Justiça e Educação*. São Paulo: Cortez.
- Estêvão, C. (2001b). Justiça, trabalho, gestão e cidadania. *Educação & Sociedade*, 77, 185-206.
- Estêvão, C. V. (2004). Educação, justiça e democracia. São Paulo: Cortez.
- Estêvão, C. V. (2006). Direito à Educação. Para uma educação amiga e promotora de direitos. Retirado de: [http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1\\_c2006\\_carlos\\_estevao.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_carlos_estevao.pdf)
- Estêvão, C. V. (2007). Direitos humanos, justiça e educação, *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 43-81.
- Esteves, A. J. (1995). *Jovens e Idosos. Família, Escola e Trabalho*. Porto: Afrontamento.
- Esteves, L. C. G. Abramovay, M; Nunes, M. F; Neto, Miguel. (2005). *Estar no papel: cartas dos jovens do ensino médio*. Brasília: UNESCO/INEP/MEC.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Feixa, C. (2011). Tarzan, Peter Pan, Blade Runner: relatos juvenis na era Global. In J. M. Pais, R. Bandit & V. S. Ferreira (Orgs.). *Jovens e Rumos*. (203-222). Lisboa: ICS.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus – Antropología de la juventud*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Ferrão, J. (1992) As fragilidades do processo de modernização social. In A. Reis (Dir.). *Portugal Contemporâneo*. 6. Lisboa: Alfa, 245-267.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na Escola de Massas. In *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Foucault, M. (1995). *A arqueologia do saber* (4a ed.). (L. F. B. Neves, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Franco, M. L. (2007). *Jovens: Uma leitura de suas representações sociais*. Fundação Carlos Chagas. Difusão de ideias.

- Freire, J. (2009). Microestudo sociológico de um centro novas oportunidades. *Sociologia, Problemas e Práticas [online]*. 59, 19-43.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.
- Gauthier, M (2001). Les représentations sociales de la jeunesse chez les sociologues de la langue française au Canada. In Gauthier, M. e Pacom, D. (dirs). *Regard sur... La recherche sur les jeunes et la sociologie au Canada*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 55-68.
- Gomes, C. A. (2009). *Guerra e Paz na sala de aula*. Lisboa: RCP edições.
- Gomes, R. (1999). 25 anos depois: expansão e crise da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 133-164.
- Gonçalves, M. C. (2009). *Juventudes do Campo e Práticas Educativas: o caso do Assentamento Marrecas em São João do Piauí*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Piauí, Piauí, PI, Brasil. Retirado de: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2009/Marli\\_Clementino\\_Goncalves.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2009/Marli_Clementino_Goncalves.pdf)
- Grácio, R. (1990). A expansão do sistema de ensino e a movimentação estudantil. In António Reis (Dir.). *Portugal Contemporâneo*. 5, 221-258. Lisboa: Publicações Alfa.
- Grosso, L. A. (2000). *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel.
- Grosso, L. A. (2009). O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis. *Estudos de Sociologia*, 14 (26), 37-50.
- Grosso, L. A. (2010). A. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. *Última Década*, 33, 9-26.
- Guerreiro, M. D., & Abrantes, P. (2005). Como Tornar-se Adulto: processos de transição na modernidade avançada. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 20(58), 157-212. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n58/25633.pdf>.
- Guimarães, M. T. C. (2008). *Estudos sobre jovens e processos educativos na Contemporaneidade*. Goiânia: Ed. da UCG.
- Guimarães, P. (2009). Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação? *Revista Rizoma Freireano*, 3.
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006). A Emergência da educação e Formação para a Competitividade*. Braga: Universidade do Minho

- Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 108-130.
- Hall, S., Critcher, C., Jefferson, T., Clarke, J., & Roberts, B. (1978). *Policing the crisis: Mugging, the state and law and order*. London: Macmillan
- Ireland, T., Vóvio, C. (Orgs.). (2005). Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: Unesco, MEC/Secad, RAAAB.
- Jarimba, P. (2007). *As representações sociais, motivações, aspirações e expectativas dos alunos do 1º ciclo do ensino básico recorrente. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal. Retirado de: <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/1385/1/disserta%C3%A7%C3%A3odemestrado-Patr%C3%ADciaJarimba.pdf>
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* (R. A. Vasques & S. Goldefer, Trad.). São Paulo: Ática.
- Leitão, J. A. (2003). *Cursos de Educação e Formação de Adultos: Orientações para a Acção*. Lisboa: Direcção-Geral da Formação Vocacional.
- Leite, C. (1996). O Multiculturalismo na Educação Escolar: Que Estratégias numa Mudança Curricular? *Revista Inovação*, 9 (1-2), 63-81.
- Lengrand, P. (1970). *Introdução à educação permanente* (A. R. dos Santos, Trad.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, F. (2012). *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho*. Lisboa: Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa e CEG-IST, Centro de Estudos de Gestão do IST.
- Lima, L. C. (1998). Mudando a cara da Escola: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. *Educação, Sociedades & Cultura*, 10, 7-55.
- Lima, L. C. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (2004). *Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas*. In L. C. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum III*. Braga: Unidade de Educação de Adultos/Universidade do Minho, 19-43.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (2011). Adult learning and civil society organisations: Participation for transformation? In A. Fragoso, E. Kurantowicz & E. Lúcio-Vilega. *Between global and local: adult learning and development*. Frankfurt: Peter Lang, 149-160.

- Lima, L. C., Afonso, A. J., & Estêvão, C. (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estudo para a construção de um modelo Institucional*. Braga: Unidade de Educação de Adultos/Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R.F. Matos, S. Canário & B. Cabrito (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp.31-60). Lisboa: Educa.
- Linch, J. (1986). Age. In Burgess; R. G. (org). *Key variables in social investigation*, 15-28. London: Routledge e Kegan Paul.
- León, O. D. (2005). Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In M. V. Freitas (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: Referências conceituais* (pp. 9-18). São Paulo: Ação Educativa.
- Lopes, J. T. (1997). *Tristes escolas: um estudo sobre práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Afrontamento.
- Lopes, J. T. (2000). *A cidade e a cultura: um estudo sobre práticas culturais urbanas*. Porto: Afrontamento.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maffesoli, M. (1998). *O tempo das tribos: declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Mannheim, K. (1982). O problema sociológico das gerações [tradução: Cláudio Marcondes], In Marialice M. Foracchi (org), *Karl Mannheim: Sociologia*, (pp. 67-95). São Paulo: Ática.
- Mannheim, K. (1990). *Le problème des générations*. Paris: Nathan.
- Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. In S.D. Burak (Org). *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp.41-56). Cartago: Libro Universitario Regional.
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernauw, J.; Maroy, C.; Ruquoy, D. e Saint-Georges, P (Orgs.). *Práticas e Métodos de investigação em ciências sociais* (pp.117-155). Lisboa: Gradiva.
- Martins, G. A. (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa* (2a ed). São Paulo: Atlas.
- Matos, K. S. L. de (2003). *Juventude, Professores e Escola: possibilidades de encontros*. Ijuí: Editora UNIJUI.
- Matos, K. S. L. de (2006). Vivência de Paz: O Reiki na Escola Parque 210/211 Norte - Brasília In M. do C. A. do Bomfim & K. S. Matos (Orgs.). *Juventudes, Culturas de Paz e Violências na Escola*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Coleção Diálogos Intempestivos.

- Mccarthy, C. (1988). «Rethinking Liberal and Radical Perspectives on Racial Inequality In Schooling: Making the Case for Nonsynchrony», *Harvard Educational Review*, 58 (3), 265-279.
- McDonald, K.(1999). *Struggles for Subjectivity. Identity, Action and Youth Experience*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mead, M. (1951). *Adolescência y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós.
- Melo, A. (1981). A Educação de Adultos: conceitos e práticas, *In* Silva, M. *et al.* (Cord.) Sistema de ensino em Portugal (pp. 355-382). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Melo, A., Lima, L. C., & Almeida, M. (2002). *Novas políticas de Educação e Formação de Adultos. O contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Melo, A., & Rothes, L. (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos: documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Melucci, A. (1992) *O jogo do eu: a mudança de si mesmo na sociedade globalizada*. Milão: Editora Feltrinelli.
- Melucci, A. (1997). Juventude, Tempo e Movimentos Sociais. *Revista Brasileira da Educação*. 5(6), 05-14.
- Melucci, A. (2005). *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura* (M. do C. A. do Bomfim, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. de S. (Org.) (1999). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (2a. ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez & Brasília: UNESCO.
- Neto, P. (2009). A juventude como sujeito social: Elementos para uma problematização. *Revista Pesquisa em foco: Educação e Filosofia*. 2(2).
- Nogueira, A. I. (1997). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira, M. K. (1999). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 59-73.
- Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude - alguns contributos. *Análise Social*, 25(105-106), 139-165.
- Pais, J. M. (1998). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea* (Introdução). *In* J. M. Pais (Ed.). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Secretaria de Estado da Juventude, 17-58.

- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.
- Pais, J.M. (2002). *Sociologia da Vida Quotidiana. Teorias, Métodos e Estudos de Caso*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Pais, J. M. (2003). *Culturas Juvenis* (2a ed.). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pais, J. M. (2006). Buscas de si: expressividades e identidades Juvenis. In M. I. de Almeida & F. Eugênio (Orgs.). *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Pais, J. M. (2008). Culturas de Grupo, In M. F. Lages & A. T. de Matos (Coord.). *Portugal. Recursos de Interculturalidade. Contextos e Dinâmicas* (pp. 207-255). Lisboa: Alto-Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Pappámikail, L. (2009). *Juventude, Família e Autonomia. Entre a norma social e os processos de individuação*. Universidade de Lisboa Retirado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/319/1/21209\\_ulsd057815\\_td.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/319/1/21209_ulsd057815_td.pdf)
- Peluso, T. C. (2003). *Diálogo & Conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos*. Tese de doutoramento. Campinas, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.
- Peralva, A. (1997). O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 5(6),15-24.
- Pimenta, M. M. (2007). *Ser Jovem e Ser Adulto: Identidades, Representações e Trajetórias*. Tese de Doutoramento, São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Pires, A. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20. Retirado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0201.pdf>
- Pires, E. L. (1988). Massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 27-43.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, R. (1993). O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal (século XIX e XX). *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, 41-68
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Reis, J. (1988). O analfabetismo em Portugal numa perspectiva comparada. In *Actas I Encontro Português de História da Educação* (pp. 75-79). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, J. (1993). O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação. *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, 13-40.
- Ribeiro, V. M. M. (Coord.) (2001). *Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: Proposta curricular-1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Retirado de:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>

- Ribeiro Dias, J. (1982). *Educação de adultos: introdução histórica* (3a ed.). Braga: Projecto de Educação de Adultos/Universidade do Minho.
- Ribeiro Dias, J. (2009). *Educação - O Caminho da Nova Humanidade*. Porto: Editora Papiro.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a diferença. In D. Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença- Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rogers, A. (2012). Um novo olhar sobre Educação Não-Formal e Informal: A caminho de um novo Paradigma. *O direito de Aprender*. Retirado de [http://www.direitodeaprender.com.pt/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=489](http://www.direitodeaprender.com.pt/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=489)
- Rosa, M. V., & Arnoldi, M. A. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa : mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rummert, S. M., & Alves, N. (2010). Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 511-528. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/09.pdf>
- Santana, M. (2011). A categoria Juventude na pesquisa histórica: notas metodológicas. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH /São Paulo*, julho 2011.
- Santomé, J. (1995) *O currículo oculto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. de S. (1985). Estado e Sociedade na Semiperiferia do Sistema Mundial: o Caso Português, *Análise Social*, 21(87-88-89), 869-901. Retirado de: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223479107H2nRJ8ke6Mb18LZ4.pdf>
- Santos, B. de S. (1991). Ciência. In M. Carrilho (Org.). *Dicionário do pensamento contemporâneo*. Lisboa: Dom Quixote, 23-43.
- Santos, B. S. (1999). A construção multicultural da igualdade e da diferença. Oficina do CES (135). *Conferência proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia*, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Sarti, C. A. (1999). Família e jovens no horizonte das ações. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 99-109.
- Savage, J. (2009). *A criação da juventude: como o conceito de teenage revolucionou o século XX*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n59/n59a05.pdf>
- Shelley, M. (1997). *Frankenstein*. Porto Alegre: L&PM.

- Silva, A. S. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o desenvolvimento*. Porto: Edições Asa.
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (Orgs.) (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Silva, A. S., & Rothes, L. A. (1998). Educação de adultos. In Ministério da Educação: A evolução do sistema educativo e o PRODEP, *Estudos temáticos*, 3, 17-103. Lisboa, ME/DAPP.
- Silva, S. M. da (2004). *Figuras e configurações da estranheza na Escola. Uma etnografia Sobre as Estratégias e os Compromissos de Jovens entre Grandezas em Conflito*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Silva, S. M. da (2008). Figuras e configurações da estranheza: o mundo da vida e o mundo da escola, *e-cadernos ces*, 1, 141-159. Retirado de: [http://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/documentos/ecadernos1/Sofia%20Marques\\_e-cadernos.pdf](http://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/documentos/ecadernos1/Sofia%20Marques_e-cadernos.pdf)
- Silva, S. M. da (2010). *Da casa da juventude aos confins do mundo: Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Afrontamento.
- Sousa, F. C. (2007). O que é ser adulto: as práticas e representações sociais sobre o que é ser adulto na sociedade portuguesa. *Revista Moçambros: Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, 1(2), 56-69. Retirado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/879/87910206.pdf>
- Sprinthall N. e Collins W.(2003). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbeikan.
- Sposito, M. P. (1993). A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social. Revista de Sociologia*, 5(1-2), 161-178.
- Sposito, M. P., & Carrano, P. (2003). Juventude e Políticas Públicas no Brasil, *Revista Brasileira de Educação*, 24, 16–39.
- Sposito, M. P. (2008) Juventude e Educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. *Educação e Realidade*, 33, 83-97,
- Stake, R. E. (2009). *A arte de investigação em estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S. R. (1994). Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização Pedagógica». *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.
- Stoer, S. R. (2006) Educação como direito: o papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* 22 (1), 129-151.
- Stoer, S. R. (2008). O Estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Educação, Sociedade & Culturas*, (26), 149-173.
- Stoer, S. R., & Araújo, H. C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Stoer, S. R., & Magalhães, A. M. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Afrontamento.
- Stoer, S. R., Cortesão, L., & Correia, J. A. (Orgs.) (2001). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Afrontamento.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. R. Stoer, L. Cortesão, & J. A. Correia (Orgs.) (2001). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise* (pp.127-164). Porto: Afrontamento.
- Teodoro, A. (2003). Educação e políticas educativas no Portugal contemporâneo: Da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. *Revista Lusófona de Educação*, (1), 127-144.
- Touraine, A. (1998). *Iguais e diferentes, poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco/Brasil. (2004). *Políticas Públicas de/para/com Juventudes*. Brasília: CNPq/IBICT/UNESCO.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.) (1986). *Metodologia das ciências sociais* (10a ed.). Porto: Afrontamento.
- Vermelho, L. L., & Jorge, M. H. P. M. (1996). Mortalidade de jovens: análise do período de 1930 a 1991 (a transição epidemiológica para a violência). *Rev. Saúde Pública*, (30), 319-31.
- Waiselfsz, J. (1998). *Mapa da violência: Os jovens do Brasil. Juventude, violência e cidadania*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Xiberras, M. (1993). *As teorias da Exclusão. Para uma construção do imaginário do desvio*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. São Paulo: Bookman.
- Young, M. (1982). Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenómenos do conhecimento socialmente organizado. In S. Grácio & S. Stoer (Orgs.). *Sociologia da Educação II* (pp.151-187). Lisboa: Horizonte.
- Zucchetti, D. T. (2003). *Jovens: a educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo*. Novo Hamburgo: Feevale.

## **LEGISLAÇÃO NACIONAL PORTUGUESA CONSULTADA**

Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de setembro. Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

Decreto-Lei n.º 208/2002 de 17 de outubro. Aprova a nova lei orgânica do Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Portaria n.º 230/2008 de 7 de Março. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

## **OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS**

Comissão das Comunidades Europeias (1995). O livro branco sobre a educação e formação – Ensinar e aprender – Rumo a sociedade cognitiva Retirado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OCOM:1995:0590:fin:pt.pdf>

Comissão das Comunidades Europeias (2000). Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida. Retirado de: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf)

Ministério da Educação & Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2005). Iniciativa Novas Oportunidades. Retirado de: <http://www.iniciativanovasoportunidades.gov.pt>.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, Portaria n.º 370/80 de 21 de Maio.

Programa do XVII Governo Constitucional (2005-2009). Retirado de: <http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/ProgramaGovernoXVII.pdf>

Política nacional de juventude: diretrizes e perspectivas. (2006). Conselho Nacional de Juventude, Brasília.



## **APÊNDICES**



# **APÊNDICE I - GUIÃO DE ENTREVISTAS A JOVENS ADULTOS ESTUDANTES DE UM CURSO EFA**

Esta entrevista tem por objetivo principal conhecer os percursos escolares de jovens adultos e as suas expectativas face à escola e ao futuro. As suas respostas são estritamente para fins investigativos e serão mantidas no anonimato, pelo que agradecemos a máxima sinceridade.

## **1) EIXO: CARACTERIZAÇÃO DO JOVEM E SUA FAMÍLIA**

- Idade, sexo e escolaridade do Jovem
- Idade, sexo e escolaridade dos membros familiares do Jovem

## **2) EIXO: RELAÇÃO JOVEM- FAMÍLIA**

- Como caracterizaria a sua relação com sua família?
- O que a sua família achou do seu abandono escolar? E de seu retorno?

## **3) EIXO: JOVEM-ESCOLA**

- O que é para você um bom aluno?
- Como se caracterizaria a si enquanto aluno?
- Alguma vez reprovou? Porquê?
- Quando e porquê deixou a escola?
- Qual a importância da escola na sua vida?
- Fale-me um pouco de sua experiência escolar antes de entrar neste curso EFA (das disciplinas, dos colegas, dos professores, etc.).

### **3.1- JOVEM-ESCOLA-CURSO EFA**

- O que o levou a matricular-se num curso EFA?
- Que diferenças encontra entre as Escolas de Educação de Adultos, ou seja, o tipo de cursos que está a frequentar, e a escola dita regular?

- Mudaria alguma coisa neste tipo de curso? Se sim, o que mudaria?
- Como se sente na sala de aula? Descreva as suas sensações ao voltar a escola.
- Considera que ficando com um diploma de um curso EFA, a sua vida vai melhorar? Porquê?
- Está ou já esteve a trabalhar? Se sim, em que tipo de trabalho?
- Que tipo de trabalho acha que vai realizar com o diploma fornecido por este curso?
- Este curso permite formas de você mostrar as suas potencialidades? Se não, o que você mudaria?

#### **4) EIXO: CONCEITO JOVEM/JUVENTUDE**

- Você se considera Jovem? O que é ser Jovem para você?
- Quais as melhores coisas em “Ser Jovem”? E as piores?
- Na sua opinião, a escola propicia uma educação voltada para a compreensão dos valores juvenis? Porquê?

#### **5) EIXO: SOCIABILIDADES**

- Que atividades desenvolve quando não está na escola?
- Com quem desenvolve essas atividades?
- Quem são os seus colegas e amigos? Pode falar da sua relação com eles?

#### **6) EIXO: EXPECTATIVAS FACE AO FUTURO**

- Pretende terminar os estudos?
- Quais são seus projetos para o futuro?
- Existe, para você, alguma relação entre concluir os estudos e sucesso profissional?
- Há algo que você gostaria de acrescentar nesta entrevista?

**Muito obrigada pela sua colaboração!**

**Edmara Castro, mestranda da Univ. do Minho**

## APÊNDICE II – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DE UMA TURMA EFA

### FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DE UMA TURMA EFA

JOVENS ADULTOS OU ADULTOS JOVENS? CAMINHOS PERCORRIDOS DE JOVENS QUE VOLTARAM À ESCOLA

Os dados recolhidos são para efeitos de uma investigação de mestrado, garantindo-se o anonimato de todos os inquiridos.

#### 1. Caracterização do Aluno

1.1 – Idade \_\_\_\_\_

1.2 – Sexo: Feminino\_\_\_\_; Masculino\_\_\_\_

1.3- Habilitações Académicas \_\_\_\_\_

1.4- Reprovações: Sim\_\_\_\_ Não\_\_\_\_

1.5- Se respondeu sim à questão anterior, refira os anos em que reprovou \_\_\_\_\_

#### 2. Caracterização do Agregado Familiar

2.1- Habilitações académicas do Pai \_\_\_\_\_

2.2- Habilitações académicas da Mãe \_\_\_\_\_

2.3- Profissão do Pai \_\_\_\_\_

2.4- Profissão da Mãe \_\_\_\_\_

2.5- Número de irmãos \_\_\_\_\_

2.5. Idade dos irmãos \_\_\_\_\_

2.6- Habilitações académicas dos irmãos \_\_\_\_\_

Muito obrigada por sua colaboração!

Edmara Castro



**APÊNDICE III – QUADRO RESUMO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS COM OS JOVENS ADULTOS**

TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Relação Jovem-Família	<p>“Do ter abandonado a escola...Essa foi uma questão derivada dos meus pais estarem em fase de divórcio e depois decidi, realmente trabalhar para poder ajudar financeiramente, foi essa a decisão mais certa, na altura, e então abandonei” (Jovem01)</p> <p>(...) “Eles não me deram foi sequer oportunidade de conseguir continuar a estudar, porque como éramos muitos irmãos, não houve a possibilidade de estarmos todos a estudar e economicamente era impossível termos, os meus pais, terem 11 filhos a estudar e como é obvio também nessa altura quanto mais cedo saísse de casa, mais fácil era para os pais, né? E, pronto, não consegui.” (Jovem02)</p>	Motivos do Abandono Escolar	Ausência de Recursos Financeiros
Relação Jovem-Família	<p>“O motivo do abandono foi (...) na altura...ah foi brincadeira, distração por ser aquela: Ah não me apetece estudar, não estudo e pronto. Reprovei e decidi abandonar” (jovem09)</p> <p>“É assim (...) eu não tinha interesse nenhum na escola, eu não era um aluno aplicado, andava a embaralhar-me muito com o pessoal a falar dentro da sala, tudo (...) a escola era uma grande chatice” (Jovem08)</p>	Motivos do Abandono Escolar	Desinteresse pelos saberes académicos



**APÊNDICE IV - QUADRO RESUMO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS COM OS JOVENS ADULTOS**

TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Relação Jovem – Escola de Segunda Oportunidade	“Ah, quando retornei, minha família achou muito bom, porque eles gostaram, porque nunca é tarde para continuar e eu sei que agora é uma coisa que nunca deveria ter deixado, arrependo-me de ter, porque na altura foi, olha, não era por precisar, era por realmente querer, não é? Trabalhar foi uma decisão minha, mas acho que nunca é tarde para voltar e assim eles ficaram contentes, como é óbvio, incentivaram-me” (Jovem04)	Retorno Escolar	Apoio da Família
Relação Jovem – Escola de Segunda Oportunidade	“Agora estou a frequentar algumas aulas do EFA, porquê? Para concorrer algumas horas que me faltavam no RVCC. É Bom porque me inscrevi na escola de MMC <sup>50</sup> . Lá não frequentei porque as aulas eram diurnas, e eu não tinha a possibilidade por termos carga horária e de trabalho, depois agora tou me aqui para vir, na altura claro, pedi transferência pra vir prá qui, pra estudar a noite, quando tenho tempo.” (Jovem06).	Retorno Escolar	Razões da Escolha dos Cursos EFAS
Relação Jovem – Escola de Segunda Oportunidade	“Ui, aqui é muito fácil, muito mais descontraído, precisamos despender muito menos tempo, as questões são mais simples, o nível de trabalho que nos pedem é muito mais básico, muito mais simples do que propriamente na escola regular” (Jovem05).	Retorno Escolar	Razões da Escolha dos Cursos EFAS Subsubcategoria: Facilidade do Curso
Relação Jovem – Escola de Segunda Oportunidade	“No meu caso particular não, o meu retorno foi por causa da minha vontade pessoal de acabar isto, eu não estou a estudar por um objetivo profissional, neste caso porque vou continuar a fazer a minha profissão que é empregada doméstica, mas quero concluir na mesma” (Jovem07).	Retorno Escolar	Motivação e Valorização Pessoal

<sup>50</sup> Sigla fictícia para designar a Escola, no intuito de preservar o anonimato do sujeito entrevistado



**APÊNDICE V - QUADRO RESUMO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS COM OS JOVENS ADULTOS**

TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Relação Jovem- Escola	<p>“A escola, ah, se calhar a escola não é tão justa, teria que ter um bocadinho mais de apoio, por parte dessa instituição, mais apoio aos alunos, um bocadinho mais de atenção, isso, por parte também dos professores. Há muitas regras, muito disso que dificulta para o jovem, não é?” (Jovem01)</p> <p>“Este curso não se torna uma boa maneira de mostrar as potencialidades que cada um tem, seja de qualquer área, porque por exemplo os professores volta e meia poderiam realizar algumas atividades, que obriga se calhar, a mexer mais na área do computador, fazer filmes, fazer testes, fazer umas pesquisas de trabalhos, organização dos trabalhos, o que toda a gente poderia dizer se tem essa capacidade, agora há uns que tem mais capacidade para fazer aquilo do que outros e é isso daí, vai mostrando as potencialidades de cada um, o que não acontece nesta escola” (Jovem03)</p>	Representações acerca da Escola	Distanciamento do Universo Escolar
Relação Jovem- Escola	<p>Acho que é importante para atingir certos conhecimentos e para aquelas pessoas que têm, por exemplo, os cursos que elas queriam seguir, (...) acho que a escola é muito importante, é mesmo importante, eu mesmo considero um aluno que não tem muito interesse na escola aprendo muitas coisas com a escola, tipo história, português, essas coisas todas acabam por ajudar-nos muito para o resto da vida, uma pessoa se não aprender a ler tá completamente, se não aprender a fazer cálculos matemáticos também está, são coisas mesmos que vamos precisar para sempre”. (Jovem08)</p>	Representações acerca da Escola	Valor e Importância da Escola



**APÊNDICE VI – QUADRO RESUMO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS COM OS JOVENS ADULTOS**

TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Conceito Jovem/Juventude	<p>“ Em parte ser jovem é, hoje é assim, dia vivemos o dia-a-dia, e vivemos como se fosse o último dia, porque não conseguimos fazer projeto, não conseguimos ter objetivos, não temos responsabilidade, porque hoje é uma coisa e amanhã já é outra e por isso, acho que, em parte não devemos considerar velhos, porque velhos são uns trapos e devemos fazer aquilo que nos gostamos, acima de tudo isso é ser jovem ” (Jovem06).</p>	Representações sobre o ser Jovem	
Conceito Jovem/Juventude	<p>“Ser jovem é ter assim uma mente um bocado aberta, apesar há pessoas que pode até ter uma certa idade, por exemplo tem o caso das duas colegas na sala que já são pessoas que tem a faixa etária que tem idade para ser meus pais, e assim apesar da idade, desde que a pessoa tenha um espírito aberto, uma mente aberta, acho que já se considera isso juventude.” (Jovem07).</p>	Representações sobre o ser Jovem	
Conceito Jovem/Juventude	<p>“Ser Jovem. (...) Ah, as melhores coisas são os sonhos. Acho que, enquanto novos, não digo jovens, nós devemos lutar pelos nossos sonhos e não nos deixar abater pelo mundo do trabalho, e só trabalhar por ter um trabalho, acho que nos devemos querer tentar trabalhar o mais perto possível das coisas que mais gostamos de fazer. (...)”. (Jovem08).</p>	Representações sobre o ser Jovem	



**APÊNDICE VII – QUADRO RESUMO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS COM OS JOVENS ADULTOS**

TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Sociabilidades	<p>“Tenho muitos amigos. Eu nesse momento moro metade da semana em Braga, outra metade no Porto, então tenho amigos lá, tenho amigos cá, e com todos eles, tento sempre desenvolver projetos e coisas para nós estarmos inseridos naquilo que gostamos, basicamente Música, Skate, muitas coisas ligadas a artes, gosto muito de arte e tento fazer muitas coisas o mais perto possível, mais até ligado ao Skate e a música.” (Jovem08).</p>	Redes de Sociabilidade	Relações de Proximidade
Expectativas para o futuro	<p>“A maioria das pessoas que têm êxito profissional estudaram bastante, concluíram os estudos. Concluir os estudos, neste caso, para mim é uma oportunidade de entrar na licenciatura e posteriormente arranjar um trabalho (...) Para um futuro mais próximo, é mesmo entrar na universidade em um curso bom, com uma boa média e depois, posteriormente é acabar, licenciarme, começar a trabalhar”.(Jovem09)</p> <p>“Claro que existe uma relação não é? Porque hoje em dia as próprias empresas, também, se calhar, valorizam mais um empregado que tenha um 12º, ou um curso mesmo universitário, como uma pessoa que tenha a 4ª classe, o 9º ano, acaba de ser uma mais valia para a própria empresa, porque numa empresa para ser certificada, e essas porras todas, é quanto mais for a capacidade dos seus funcionários em termos de educação, estudos, mais a empresa é valorizada, então é importante terminar os estudos, não é? “ (Jovem03)</p>	Motivações da Permanência dos Jovens Adultos em cursos de Segunda Oportunidade	Perspetivas de melhorar o futuro
Expectativas para o futuro	<p>“Acho que os professores aqui se interessam muito pelas dificuldades dos alunos, e tentam apoiá-los para que toda a gente consiga atingir os objetivos, mais até do que por exemplo, numa escola pública. Eu, por exemplo, andei há pouco tempo em escolas públicas e isso também que me ajudou a desistir. Os meus professores lá viam que eu não tinha interesse nas aulas, não tinha interesse nas aulas, então também não queriam saber, não tinham vontade, estão pouco se lixando para as minhas notas, acho que aqui os professores apoiam muito mais, que tão apoiar e tentar fazer com que nós cumpramos os objetivos todos” (Jovem09)</p>	Motivações da Permanência dos Jovens Adultos em cursos de Segunda Oportunidade	Apoio dos Professores