

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

**A LITERACIA DOS ADULTOS:  
COMPETÊNCIAS-CHAVE NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO**

**Patrícia Ávila**

Tese submetida como requisito para obtenção do grau de

**Doutor em Sociologia**

Especialidade: Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação

Orientador

Professor Doutor António Firmino da Costa

Julho, 2005



## **A Literacia dos Adultos: Competências-chave na Sociedade do Conhecimento**

**Resumo:** A presente investigação visa produzir um conjunto de novos desenvolvimentos, teóricos e substantivos, para o estudo das competências-chave para a sociedade do conhecimento. Incide na análise de duas vertentes específicas, mas entendidas enquanto complementares: a identificação dos perfis de literacia da população e os seus principais factores explicativos, e a análise de novas dinâmicas e processos emergentes de bloqueio ou desenvolvimento das competências de literacia e outras competências-chave para a sociedade do conhecimento. Um dos conceitos nucleares da pesquisa é o conceito de literacia, desenvolvido nos últimos anos sobretudo no âmbito de pesquisas de natureza extensiva dirigidas à avaliação das competências reais de leitura, escrita e cálculo da população adulta. Mais recentemente o conceito foi alargado de modo a assegurar outras competências consideradas fundamentais, ou chave, nas sociedades contemporâneas. Através da articulação com referências teóricas sobre as sociedades actuais, nas quais tem sido sublinhada a importância do conhecimento e da informação enquanto factores cada vez mais estruturantes da vida social, procura-se produzir novos contributos teóricos e analíticos neste domínio. A estratégia metodológica definida combina a análise quantitativa (através da exploração de bases de dados internacionais sobre literacia), desenvolvida com o objectivo de aprofundar o conhecimento sobre o perfil de literacia da população, e a análise qualitativa (apoiada em entrevistas, análise documental e observação directa), centrada nos adultos pouco qualificados e nos processos concretos de bloqueio, ou desenvolvimento, de competências para a sociedade do conhecimento.

**Palavras-chave:** Literacia, sociedade do conhecimento, competências-chave, adultos

\*\*\*

## **Adult Literacy: Key Competencies in the Knowledge Society**

**Summary:** This research seeks to produce a set of new theoretical and substantive developments for the study of literacy and other life skills for the knowledge society. It will involve the analysis of two different but complementary aspects: the identification of the population's literacy profiles and the main factors behind them; and the analysis of new dynamics and emerging processes that are blocking or developing literacy and other key competencies necessary for life in the knowledge society. One of the core concepts behind this research is that of literacy, which has been developed over the last few years, above all within the scope of extensive quantitative research work designed to assess real reading, writing and arithmetic skills among the adult population. More recently the concept has been extended to cover other skills that are considered fundamental in contemporary societies ("life skills" or "key competencies"). By articulating the above mentioned surveys with theoretical reference work on contemporary societies, which underline the importance of knowledge and information as factors playing an ever more structuring role in social life, the research aims to generate new theoretical and analytical contributions in this domain. The chosen methodological strategy employs a combination of quantitative analysis (the exploitation of international literacy databases), in order to deepen knowledge about the population's literacy profile, and qualitative analysis (interviews, documentary analysis and direct observation), with focus on the poorly qualified adults and on the processes that hinder or develop skills required for the knowledge society.

**Keywords:** Literacy, knowledge society, key competencies, adults



## ÍNDICE

Índice de figuras e quadros.....	ix
----------------------------------	----

INTRODUÇÃO .....	1
------------------	---

### PARTE I

#### Capítulo 1

#### CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS ...11

1.1 Sociedade pós-industrial, da informação e do conhecimento .....	11
<i>As evidências da mudança: terciarização, escolarização e transformações na estrutura socioprofissional nas sociedades pós-industriais.....</i>	12
<i>Sociedade da informação, informacional e sociedade em rede.....</i>	16
<i>Sociedade do conhecimento.....</i>	20
1.2 Economias baseadas no conhecimento .....	23
1.3 Desigualdades sociais na sociedade do conhecimento.....	27
<i>Classificações e indicadores.....</i>	28
<i>Desemprego, precarização do emprego e exclusão social.....</i>	33
<i>Perdedores da reflexividade e analistas simbólicos.....</i>	37
1.4 Da sociedade do conhecimento à sociedade educativa e de aprendizagem .....	45

#### Capítulo 2

#### A ESCRITA: IMPLICAÇÕES SOCIAIS E COGNITIVAS.....53

2.1 As origens e a evolução da escrita .....	53
2.2 Escrita e complexificação das sociedades.....	59
2.3 Implicações cognitivas e reflexivas da escrita .....	62
2.4 As implicações sociais e cognitivas da escrita e os “novos estudos de literacia”. Um debate inconclusivo numa área interdisciplinar .....	67

#### Capítulo 3

#### A LEITURA E A ESCRITA NA VIDA QUOTIDIANA: DIVERSIDADE E

#### REFLEXIVIDADE.....77

3.1 A massificação da leitura e da escrita .....	77
<i>A alfabetização de massas na Europa.....</i>	77
<i>Da alfabetização à escolarização: a especificidade da Europa do Sul e a persistência do atraso português.....</i>	80
3.2 Práticas de leitura.....	82
<i>A leitura enquanto consumo cultural.....</i>	83
<i>A leitura enquanto prática social e cultural: uma perspectiva histórica.....</i>	85
<i>Da crise da leitura e do livro às evidências da generalização e diversificação das práticas de leitura nas sociedades contemporâneas.....</i>	87
<i>Leitura, identidade pessoal e reflexividade .....</i>	91
3.3 Práticas de escrita.....	94

## Capítulo 4

<b>LITERACIA E COMPETÊNCIAS-CHAVE .....</b>	<b>101</b>
4.1 A investigação sobre literacia nas sociedades contemporâneas.....	101
<i>O contexto e o problema social .....</i>	101
<i>Os estudos extensivos de avaliação das competências de literacia da população adulta.....</i>	104
<i>Reacções e críticas às abordagens extensivas.....</i>	109
4.2 Literacia e competências.....	112
<i>O conceito de competências. Imprecisão conceptual, relevância social.....</i>	112
<i>Competências e escola.....</i>	116
<i>Competências e trabalho.....</i>	119
4.3 A identificação de competências-chave: um problema teórico e de investigação .....	122
<i>As competências-chave no trabalho e na educação .....</i>	123
<i>O projecto DeSeCo: uma discussão teórica alargada e uma proposta conceptual de</i> <i>competências-chave .....</i>	127
<i>Problemas em aberto no DeSeCo: a relação entre tipos de competências-chave.....</i>	130
<i>A avaliação das competências-chave da população adulta. Contributos do ALL.....</i>	134
4.4 Literacia e outras competências operatórias .....	139
<i>Literacia, numeracia e resolução de problemas.....</i>	139
<i>Literacia e tecnologias da informação e da comunicação .....</i>	142
4.5 A contextualidade da transversalidade.....	145
4.6 O poder do contexto.....	149

## PARTE II

## Capítulo 5

<b>OS ESTUDOS EXTENSIVOS DE LITERACIA DA POPULAÇÃO ADULTA. DESAFIOS</b> <b>METODOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO DIRECTA .....</b>	<b>157</b>
5.1 Análise extensiva e intensiva: uma dupla estratégia metodológica para o estudo da literacia.....	158
5.2 A avaliação directa das competências de literacia: metodologia do IALS .....	161
<i>Desenvolvimentos metodológicos para uma nova concepção teórica da literacia: dos</i> <i>estudos nacionais ao primeiro estudo internacional.....</i>	162
<i>Dimensões da literacia .....</i>	166
<i>A prova de literacia: conteúdos e características das tarefas.....</i>	168
<i>Um modelo teórico para a interpretação dos processos cognitivos envolvidos no</i> <i>processamento da informação escrita.....</i>	170
<i>A recolha de informação: método de aplicação da prova de literacia, questionário de</i> <i>caracterização social e trabalho de campo.....</i>	177
<i>A construção das escalas de literacia: potencialidades do IRT .....</i>	180
<i>Níveis de literacia.....</i>	183
5.3 O Estudo Nacional de Literacia (ENL).....	187
<i>O ENL face ao IALS: um modelo conceptual e metodológico comum, um modo de</i> <i>operacionalização próprio.....</i>	188
<i>A construção dos níveis de literacia: a escala de dificuldade das tarefas e a escala de</i> <i>aptidão dos indivíduos .....</i>	190
5.4 IALS e ENL: implicações metodológicas, teóricas e substantivas do confronto entre duas provas de literacia.....	193

## Capítulo 6

<b>DISTRIBUIÇÕES DA LITERACIA NUMA PERSPECTIVA INTERNACIONAL: DESIGUALDADES ESCOLARES E MUDANÇA GERACIONAL .....</b>	<b>201</b>
6.1 Distribuições da literacia.....	201
6.2 Literacia e antecedentes escolares.....	208
<i>Perfis de escolaridade e de literacia: a dupla desvantagem de Portugal.....</i>	208
<i>Literacia e escolaridade dos pais .....</i>	213
<i>Literacia e recursos escolares .....</i>	216
<i>Literacia e escolaridade numa perspectiva internacional.....</i>	220
6.3 Literacia, idade e formação ao longo da vida .....	222
<i>Literacia e idade.....</i>	222
<i>Literacia e educação e formação ao longo da vida.....</i>	228

## Capítulo 7

<b>A LITERACIA AO LONGO DA VIDA: RECURSOS, CONTEXTOS E PRÁTICAS.....</b>	<b>233</b>
7.1 Literacia e situação socioprofissional .....	234
<i>Perfis de literacia e condição perante o trabalho .....</i>	234
<i>Perfis de literacia e profissão.....</i>	238
7.2 Literacia e vida profissional.....	243
<i>Práticas de literacia em contexto de trabalho.....</i>	243
<i>Auto-avaliações de competências para a vida profissional.....</i>	253
<i>Profissão e frequência de acções de educação e formação.....</i>	261
7.3 Literacia e vida quotidiana.....	263
<i>Práticas.....</i>	263
<i>Auto-avaliações de competências e grau de autonomia na resolução de problemas.....</i>	267
7.4 A literacia ao longo da vida: balanço global.....	274

## PARTE III

## Capítulo 8

<b>APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: MODALIDADES E CONTEXTOS.....</b>	<b>285</b>
8.1 Competências e aprendizagem ao longo da vida na sociedade educativa.....	285
8.2 Aprender ao longo da vida: representações e práticas na Europa e em Portugal.....	290
<i>Representações sobre a aprendizagem ao longo da vida.....</i>	291
<i>Participação em acções de educação e formação.....</i>	293
<i>Aprendizagem formal, não formal e informal.....</i>	296
<i>Perfil da população portuguesa pouco escolarizada envolvida em processos de     aprendizagem formal.....</i>	303
8.3 Desafios da aprendizagem ao longo da vida na sociedade portuguesa: uma reflexão apoiada nos níveis de qualificação escolar .....	305

## Capítulo 9

<b>SOCIEDADE DE COMPETÊNCIAS, ENSINO E FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS: OS CURSOS EFA E OS CENTROS DE RVCC .....</b>	<b>313</b>
9.1 Políticas de educação de adultos em Portugal: um breve panorama.....	313
<i>Da educação popular ao ensino recorrente .....</i>	314
<i>A ANEFA e a emergência de novas modalidades de educação e formação de adultos .....</i>	319
9.2 Novos modelos de educação e formação na sociedade portuguesa: os centros de RVCC e os cursos EFA .....	324

<i>O referencial de competências-chave: uma nova orientação para a educação de base dos adultos em Portugal</i> .....	324
<i>Reconhecimento, validação e certificação de competências: tendências das sociedades actuais e especificidade da situação portuguesa</i> .....	328
<i>Principais linhas estruturadoras da actividade dos centros de RVCC</i> .....	332
<i>Cursos EFA: síntese da estrutura curricular</i> .....	335
9.3 Centros de RVCC e cursos EFA: breve caracterização da rede e da população abrangida.....	338
<i>Centros de RVCC</i> .....	339
<i>Cursos EFA. Caracterização das duas primeiras candidaturas</i> .....	350
<i>Cursos EFA e centros de RVCC: breve síntese comparativa</i> .....	363
9.4 Ensino e formação por competências: condições teóricas e sociais para a emergência de novas práticas.....	366
<i>A andragogia como crítica ao currículo clássico</i> .....	367
<i>Histórias de vida e valorização da experiência: o adulto no centro dos processos formativos</i> .....	369
<i>Condições sociais da emergência dos novos modelos de educação e formação de adultos</i> .....	371
<i>Limites e resistências</i> .....	378

## Capítulo 10

<b>PERCURSOS DE VIDA, ESCOLARIDADE E COMPETÊNCIAS</b> .....	<b>381</b>
10.1 Percursos de vida e competências-chave: enquadramento conceptual e metodológico.....	382
<i>Apresentação do modelo de análise</i> .....	382
<i>Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências estudados e critérios de selecção dos entrevistados</i> .....	385
10.2 Perfil social e origens sociais dos indivíduos certificados em centros de RVCC entrevistados .....	390
10.3 Escola, família e sociedade: razões e motivações subjacentes à interrupção do percurso escolar .....	394
<i>Contextos familiares desfavorecidos: razões económicas e desvalorização da escola enquanto projecto prolongado</i> .....	395
<i>Contextos familiares mais favorecidos: a saída da escola como ruptura face às expectativas familiares</i> .....	402
10.4 Viver com baixas qualificações escolares na sociedade contemporânea: constrangimentos objectivos e vivência subjectiva .....	406
<i>Oportunidades profissionais: a ausência do diploma escolar enquanto barreira intransponível no acesso aos lugares desejados</i> .....	406
<i>Escolaridade, auto-imagem e disposições incorporadas</i> .....	413
10.5 Certificação de competências e processos de aprendizagem ao longo da vida.....	417
<i>Orientação profissional limitada: a progressão escolar como imposição externa</i> .....	418
<i>Orientação profissional alargada: a certificação escolar como elemento acrescido nos processos de aprendizagem ao longo da vida</i> .....	421
<i>Orientação escolar alargada: a importância do diploma escolar e a escola enquanto principal contexto de aprendizagem</i> .....	424
<i>Orientação escolar limitada: O CRVCC como oportunidade inesperada (não procurada)</i> .....	427
10.6 O papel das redes sociais. Apoios e resistências.....	429
10.7 Consequências do processo de RVCC .....	437
<i>Competências e práticas quotidianas</i> .....	438
<i>Auto-imagem, profissão e escolaridade</i> .....	444



## Capítulo 11

### AS COMPETÊNCIAS-CHAVE EM ANÁLISE: OS CENTROS DE RVCC COMO

#### PLATAFORMA DE OBSERVAÇÃO.....453

11.1 Reconhecimento de competências: a metodologia e os actores.....453

11.2 Os centros de RVCC como contextos de activação e mobilização de competências ....458

11.3 Contextos de utilização e de aquisição de competências ao longo da vida.....462

11.4 Competências adquiridas ao longo da vida e competências em falta .....465

*Linguagem e Comunicação* ..... 466

*Matemática para a Vida* ..... 471

*Tecnologias da Informação e da Comunicação* ..... 476

11.5 Alargamento de competências .....479

*Da vida quotidiana à aprendizagem formal* ..... 480

*Competências adquiridas e efeitos na vida quotidiana* ..... 486

#### CONCLUSÃO .....493

1. A literacia na sociedade, sociedade da literacia .....493

2. A literacia como competência-chave (problemas sociais e problemas teóricos) .....496

3. Literacia e outras competências-chave.....498

4. Os contextos da literacia .....500

5. Adultos, competências e processos de aprendizagem.....502

6. A literacia na sociedade portuguesa: especificidades nacionais num contexto global.....504

#### Referências bibliográficas.....509



## Índice de figuras e quadros

### Figuras

Figura 1.1	Recomposição socioprofissional na União Europeia (1986, 1997, 2002) .....	30
Figura 1.2	Recomposição socioeducacional na União Europeia da população dos 25 aos 64 anos (1992, 1997, 2002) .....	31
Figura 1.3	População com Ensino Superior (25-64 anos) e Profissionais Técnicos e de Enquadramento, por país da União Europeia (2002).....	32
Figura 5.1	Níveis de literacia da população portuguesa.....	193
Figura 5.2	Níveis de literacia da população portuguesa. Comparação dos resultados do ENL e do IALS.....	197
Figura 6.1	Perfis de literacia dos portugueses (16-65 anos).....	202
Figura 6.2	Distribuição da literacia documental na Suécia e em Portugal .....	203
Figura 6.3	Literacia em prosa, documental e quantitativa nos países participantes no IALS .....	204
Figura 6.4	Perfil médio de literacia e amplitude da dispersão nos vários países (literacia em prosa) .....	207
Figura 6.5	Distribuição da população adulta, 25-64 anos, por níveis de escolaridade .....	209
Figura 6.6	Escolaridade e literacia documental (países participantes no IALS) .....	210
Figura 6.7	Competências de literacia (pontuações médias) segundo a escolaridade do pai.....	215
Figura 6.8	Competências de literacia (pontuações médias) segundo a escolaridade.....	218
Figura 6.9	Níveis de literacia (prosa) segundo a escolaridade .....	219
Figura 6.10	Competências de literacia (pontuações médias da literacia em prosa) segundo a escolaridade, por país.....	220
Figura 6.11	Competências de literacia (pontuações médias) segundo o grupo etário .....	223
Figura 6.12	Níveis de literacia (prosa) segundo o grupo etário.....	224
Figura 6.13	Competências de literacia (pontuações médias da literacia em prosa) por grupo etário, segundo a escolaridade .....	226
Figura 6.14	Competências de literacia (pontuações médias da literacia em prosa), dos indivíduos com ensino secundário, segundo a idade, por país .....	227
Figura 6.15	Participação em acções de educação e formação no ano que antecedeu a entrevista, por país .....	229
Figura 6.16	Participação de cada país em acções de educação e formação no ano que antecedeu a entrevista, por nível de literacia (documental).....	230
Figura 7.1	Percentagem de activos por nível de literacia .....	234
Figura 7.2	Perfil de literacia (documental) de activos e inactivos.....	236
Figura 7.3	Percentagem de activos segundo a escolaridade, por nível de literacia (prosa).....	237
Figura 7.4	Condição perante o trabalho por nível de literacia (prosa) .....	238
Figura 7.5	Distribuição das profissões segundo o nível de literacia (prosa) .....	240
Figura 7.6	Pontuações médias nas escalas de literacia por profissão .....	242
Figura 7.7	Práticas de literacia na vida profissional .....	244
Figura 7.8	Práticas de leitura na vida profissional por nível de literacia (prosa) .....	245
Figura 7.9	Práticas de escrita na vida profissional por nível de literacia (prosa) .....	246
Figura 7.10	Práticas de cálculo na vida profissional por nível de literacia (quantitativa).....	247
Figura 7.11	Índices de práticas de leitura, escrita e cálculo na vida profissional por nível de literacia (prosa) .....	248
Figura 7.12	Índices de práticas de leitura, escrita e cálculo na vida profissional por profissão .....	249
Figura 7.13	Práticas de leitura na vida profissional (frequência média) por profissão .....	251

Figura 7.14 Práticas de escrita na vida profissional (frequência média) por profissão .....	251
Figura 7.15 Auto-avaliação de competências de leitura, escrita e cálculo para a vida profissional .....	253
Figura 7.16 Auto-avaliação das competências de literacia para a vida profissional por nível de literacia (documental) .....	255
Figura 7.17 Auto-avaliação das competências de literacia para a vida profissional por profissão.....	256
Figura 7.18 Opinião quanto ao impacto das competências de literacia nas oportunidades profissionais (%).....	258
Figura 7.19 Reconhecimento do impacto das competências de literacia nas oportunidades profissionais por nível de literacia (documental) (%).....	259
Figura 7.20 Reconhecimento do impacto das competências de literacia nas oportunidades profissionais por profissão (documental) (%).....	260
Figura 7.21 Participação em acções de educação e formação no ano que antecedeu a entrevista por profissão. Resultados globais e por nível de literacia (documental).....	262
Figura 7.22 Práticas culturais na vida quotidiana por nível de literacia.....	264
Figura 7.23 Auto-avaliação das competências de literacia para a vida quotidiana por nível de literacia (documental) .....	267
Figura 7.24 Necessidade de ajuda em actividades de leitura e escrita, por nível de literacia (documental).....	269
Figura 7.25 Necessidade de ajuda em actividades de leitura e de escrita dos inquiridos nos Níveis 1 e 2 de literacia (documental) por sexo.....	271
Figura 7.26 Satisfação com as competências de leitura e de escrita por nível de literacia (documental).....	272
Figura 7.27 Insatisfação com as competências de leitura e de escrita dos inquiridos nos Níveis 1 e 2 de literacia (documental) por idade e por sexo.....	273
Figura 7.28 Participação dos inquiridos nos Níveis 1 e 2 de literacia (documental) em acções de educação e formação, no ano que antecedeu a entrevista, por idade e por sexo.....	274
Figura 7.29 Espaço social da literacia (análise de correspondências múltiplas) .....	275
Figura 8.1 Participação em acções de educação e formação (nos últimos 12 meses), por país ...	294
Figura 8.2 Contextos de aprendizagem (nos últimos 12 meses) .....	297
Figura 8.3 Tipos de aprendizagem (Portugal) .....	300
Figura 8.4 População (a partir dos 15 anos), residente no continente, segundo o nível de escolaridade .....	305
Figura 8.5 População, residente no continente, sem a escolaridade obrigatória (básico 3), por idade e sexo.....	307
Figura 9.1 Áreas de competências integradas no Referencial de Competências-Chave .....	326
Figura 9.2 Número de adultos inscritos, em RVCC, certificados e orientados para formação, por região (2004) .....	342
Figura 9.3 Adultos em RVCC segundo a idade (2001-2004).....	345
Figura 9.4 Taxas de certificação segundo a idade (2004) .....	346
Figura 9.5 Adultos em reconhecimento de competências segundo o sexo, por região (2004).....	348
Figura 9.6 Adultos em reconhecimento de competências segundo a idade e o sexo (2004).....	349
Figura 10. 1 Percursos de vida e competências-chave .....	383

## Quadros

Quadro 5.1 Principais variáveis explicativas da dificuldade teórica das tarefas (IALS).....	176
Quadro 5.2 Níveis de literacia (IALS): graus de dificuldade das tarefas e competências envolvidas na sua realização.....	186
Quadro 5.3 Níveis de literacia IALS (síntese explicativa).....	187
Quadro 5.4 Níveis de literacia das tarefas no ENL (síntese explicativa).....	191
Quadro 6.1 Escolaridade dos pais por níveis de literacia.....	213
Quadro 6.2 Perfis de escolaridade por níveis de literacia (%).....	217
Quadro 6.3 Grupo etário por níveis de literacia (%).....	223
Quadro 7.1 Profissão por níveis de literacia (prosa).....	239
Quadro 7.2 Factores explicativos das práticas culturais (regressão múltipla).....	265
Quadro 7.3 Factores explicativos da literacia em prosa, documental e quantitativa (regressão múltipla).....	278
Quadro 8.1 Opinião sobre a aprendizagem ao longo da vida. Concordância com um conjunto de afirmações.....	292
Quadro 8.2 Participação em acções de educação e formação, segundo a idade e a categoria ocupacional.....	295
Quadro 8.3 Taxa de participação em acções de educação e formação, por categoria etária e categoria ocupacional (Portugal).....	302
Quadro 8.4 Perfil dos adultos portugueses pouco qualificados envolvidos em acções de educação formal.....	304
Quadro 8.5 Escolaridade completa da população, residente no continente, por idade e por sexo.....	306
Quadro 9.1 Centros de RVCC em funcionamento, por região (2001-2005).....	339
Quadro 9.2 Adultos em reconhecimento de competências e adultos certificados (2001-2004).....	341
Quadro 9.3 Adultos em reconhecimento de competências por região (2001-2004).....	341
Quadro 9.4 Taxa de certificação dos centros de RVCC, por região.....	343
Quadro 9.5 Adultos em reconhecimento de competências segundo a qualificação escolar (%).....	344
Quadro 9.6 Adultos em reconhecimento de competências segundo o sexo (2001-2004).....	347
Quadro 9.7 Adultos em reconhecimento de competências segundo a situação face ao emprego, em % (2001-2004).....	349
Quadro 9.8 Cursos EFA por candidatura, segundo a região, o percurso formativo, o tipo de instituição e o eixo de financiamento.....	351
Quadro 9.9 Instituições promotoras dos cursos EFA e eixos de financiamento (cursos em funcionamento em 2002).....	354
Quadro 9.10 Cursos EFA (1ª e 2ª candidaturas), por região e segundo o tipo de instituição (%).....	355
Quadro 9.11 Área de formação profissional dos cursos EFA, por tipo de instituição (%).....	356
Quadro 9.12 Distribuição dos formandos, por candidatura, segundo o sexo e a idade (%).....	359
Quadro 9.13 Distribuição dos formandos, por sexo e a idade, segundo o eixo de financiamento (%).....	360
Quadro 9.14 Distribuição dos formandos, por área profissional, segundo o sexo e a idade (%).....	362
Quadro 9.15 Distribuição dos formandos, por área profissional, segundo o percurso formativo (%).....	363
Quadro 10.1 Caracterização social dos entrevistados.....	391
Quadro 10.2 Origens sociais dos entrevistados.....	393

Quadro 11.1 Modelos de reconhecimento de competências nos centros de RVCC.....	455
Quadro 11.2 Contextos de aquisição de competências-chave .....	464
Quadro 11.3 Competências adquiridas e efeitos na vida quotidiana (exemplos dos testemunhos dos adultos abrangidos pelo processo).....	488

## INTRODUÇÃO

A presente investigação tem como objecto de estudo a literacia dos adultos, entendida enquanto competência-chave nas sociedades contemporâneas.

O ponto de partida para este trabalho foi uma outra investigação, iniciada há mais de 10 anos: o Estudo Nacional de Literacia. Coordenada por Ana Benavente, foi a primeira pesquisa realizada em Portugal especificamente dedicada à avaliação das competências de literacia dos adultos. Na altura em que os resultados foram divulgados, em 1995<sup>1</sup>, o seu impacto social foi grande. A concentração da maioria da população adulta portuguesa nos níveis mais baixos de literacia foi acolhida com alguma surpresa, tendo suscitado vários debates em torno de um tema que, até aí, era tratado a partir de outros conceitos e indicadores. A repercussão pública desses resultados contribuiu, de forma decisiva, para a introdução da palavra literacia no vocabulário corrente português.

Tal como definido desde esse primeiro estudo, o conceito de literacia pretende dar conta das capacidades, de cada indivíduo, quanto à utilização e interpretação de informação escrita. Remete, portanto, para as práticas diárias, para o uso quotidiano, para as competências, e não só para os níveis de qualificação escolares. Embora hoje em dia a noção de literacia seja por vezes utilizada de forma muito abrangente e por referência a diferentes domínios (é o caso da literacia científica ou da literacia informática, entre outras), mantém-se a remissão para os “saberes em uso”, quer dizer, para o domínio de determinadas competências.

No âmbito da linha de investigação iniciada com o Estudo Nacional de Literacia foram desenvolvidos, nos anos seguintes, outros projectos de pesquisa. Noutro

---

<sup>1</sup> Os primeiros resultados deste estudo foram divulgados em 1995. O livro, intitulado *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, foi publicado em 1996.

enquadramento institucional e reunindo, além de elementos da equipa inicial, outros investigadores<sup>2</sup>, seguiram-se novos trabalhos, os quais permitiram continuar a aprofundar a investigação sociológica neste domínio, nomeadamente por via da participação em estudos comparativos internacionais.

O presente trabalho – que representa o culminar de um longo processo de investigação<sup>3</sup> – procura trazer novos desenvolvimentos teóricos e substantivos para o estudo da literacia. Podem ser sintetizados em três pontos os principais objectivos a atingir, os quais atravessam, de um modo geral, toda a investigação.

Em primeiro lugar, pretende-se dar conta da centralidade da literacia na sociedade do conhecimento. Para o efeito, analisa-se quer a transversalidade da presença da escrita nos quadros sociais contemporâneos, quer as condições sociais que convertem a literacia num recurso cada vez mais decisivo, para os indivíduos e para as sociedades. Pretende-se, assim, avançar na análise sociológica da literacia enquanto competência-chave, percebendo em que medida esta condiciona, a diferentes níveis, a vida social contemporânea.

Um segundo objectivo passa por perceber a relação entre literacia e outras competências-chave. Procura-se, por um lado, trazer novos contributos para a discussão de conceitos – como o de competências e o de competências-chave – cada vez mais utilizados nas ciências sociais, mas em torno dos quais, por um efeito de banalização excessiva, existem múltiplos entendimentos e, por outro lado, clarificar a articulação entre a literacia, entendida enquanto competência-chave, e outros tipos de competências fundamentais nas sociedades actuais.

Finalmente, um terceiro objectivo remete para a análise dos processos, factores e contextos que possibilitam, ou pelo contrário impedem, o desenvolvimento das competências-chave ao longo da vida, com particular destaque para as de literacia. O

---

<sup>2</sup> O Estudo Nacional de Literacia foi realizado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Os projectos de pesquisa que se seguiram foram desenvolvidos no âmbito do CIES-ISCTE (Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE), por uma equipa constituída António Firmino da Costa, Patrícia Ávila, João Sebastião e Maria do Carmo Gomes.

<sup>3</sup> Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Program de Doutoramento em Sociologia do ISCTE. A investigação propriamente dita foi realizada no quadro do CIES-ISCTE e contou com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (POCTI/SOC/38168/2001).



quadro de referência principal é a sociedade portuguesa e um segmento da população nela maioritário – o dos adultos com reduzidos níveis de escolarização, abrangidos por processos institucionais inovadores de reconhecimento certificado de competências por eles adquiridas ao longo da vida.

A estratégia metodológica definida incluiu duas componentes, uma de natureza extensiva e outra de tipo intensivo, tendo cada uma delas permitido apreender aspectos específicos da realidade social estudada. É importante referir que a articulação entre análises quantitativas e qualitativas numa investigação sobre literacia – a qual vem no seguimento da estratégia de pesquisa iniciada no Estudo Nacional de Literacia – traduz a tentativa de ultrapassar concepções teóricas e metodológicas que, neste campo, tendem muitas vezes a ser vistas enquanto contrapostas: por um lado, a dos que enfatizando o carácter contextualizado da literacia defendem em exclusivo os estudos qualitativos e, por outro, a dos que procurando realizar estudos comparativos das distribuições de competências de literacia das populações valorizam apenas as metodologias quantitativas.

No quadro da presente pesquisa, não só se reconhecem os limites e as potencialidades associadas a cada uma das metodologias, como se procurou assegurar, desde o momento da concepção teórica, a articulação entre ambas. Como se verá, foi a partir de um mesmo referencial teórico que se desenvolveu, quer uma análise extensiva dos padrões de literacia, quer uma análise intensiva de práticas contextualizadas.

O núcleo central da análise extensiva assentou na exploração dos dados obtidos no âmbito de uma das mais importantes pesquisas internacionais sobre as competências de literacia dos adultos: o IALS, *International Adult Literacy Survey*. Tendo subjacentes preocupações globalizantes e comparativas, a análise dos dados relativos a Portugal (conduzida através de diferentes métodos, incluindo diferentes tipos de análises multivariadas) permitiu aprofundar o conhecimento das distribuições de literacia da população adulta portuguesa. É importante sublinhar que os dados em causa constituem, até ao momento, a única avaliação directa das competências de literacia dos portugueses realizada no âmbito de uma pesquisa internacional, pelo que, a par da possibilidade de analisar aprofundadamente as dimensões específicas nele abrangidas, deve destacar-se a oportunidade singular de confrontar a situação portuguesa com a de outros países.

Além da exploração desta importante base de dados, foram também utilizadas outras fontes de informação de tipo quantitativo em diferentes momentos da pesquisa. É o caso de inquéritos recentemente realizados a nível europeu com o objectivo de retratar os processos de aprendizagem ao longo da vida, cuja análise permitiu caracterizar, numa perspectiva de comparação com outros países, a situação portuguesa nesse domínio. Além disso, foram ainda analisados outros dados extensivos, com origens diversas, relativos a processos de educação e formação de adultos na sociedade portuguesa.

Com a componente qualitativa da pesquisa procurou-se obter informação contextualizada ao nível dos processos de desenvolvimento, ou de bloqueio, de competências-chave nas sociedades contemporâneas. A investigação incidiu num grupo social específico – o dos adultos pouco escolarizados que pretendem melhorar os seus níveis de certificação nos recentemente criados Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Para o efeito, foram seleccionados seis centros localizados na área da grande Lisboa, tendo sido utilizadas técnicas de observação directa e de entrevista, estas últimas aos vários actores envolvidos nesses processos.

A exposição que se segue encontra-se organizada em três partes. A primeira, constituída por quatro capítulos, é no essencial dedicada à análise teórica. A esse nível o principal desafio a enfrentar consistiu em esclarecer a importância da literacia na sociedade, desde a invenção da escrita até às actuais sociedades do conhecimento e da informação, convocando diversos contributos teóricos, não só na área da sociologia, mas também de outras disciplinas. A partir de referências analíticas nem sempre comunicantes entre si, e entendidas muitas vezes como contrapostas, os dois conceitos nucleares da investigação, o de literacia e o de competências-chave, foram revistos e postos em relação, num mesmo modelo de análise. Mais do que elencar a multiplicidade de perspectivas que se cruzam nesta área, procurou-se, a partir delas, contribuir para uma análise sociológica da literacia e das competências-chave, destacando a sua importância nas sociedades em que o conhecimento, a informação e a aprendizagem são reconhecidos enquanto factores cada vez mais decisivos e estruturantes da vida social.

O Capítulo 1 analisa e discute a centralidade do conhecimento e da informação enquanto dimensões fundamentais na estruturação das sociedades e das economias

actuais, destacando os desafios crescentes que nelas se colocam aos indivíduos. Procura-se, assim, enquadrar a temática da literacia e das competências-chave no âmbito das principais transformações sociais que têm vindo a ter lugar nas sociedades contemporâneas. O Capítulo 2 começa por recuar ao que pode ser considerada a raiz das actuais sociedades do conhecimento e da informação – a invenção da escrita. A partir de uma análise que convoca contributos de diferentes disciplinas (entre outros, da história, da antropologia e das ciências cognitivas), discutem-se as implicações sociais e cognitivas da escrita. O Capítulo 3 é, no essencial, um prolongamento do anterior, dando conta do modo como, nas sociedades em que a literacia se generaliza, as práticas de leitura e de escrita passam a ser cada vez mais alargadas e diversificadas, constituindo recursos que os indivíduos podem mobilizar em diferentes momentos da sua vida pessoal. Finalmente, o Capítulo 4 centra-se na discussão da literacia enquanto competência-chave. A partir de uma revisão dos conceitos de competências e de competências-chave, analisa-se a relação entre a literacia e outras competências consideradas fundamentais nas sociedades contemporâneas. Na última parte do capítulo procura-se superar um dos problemas teóricos que mais tem marcado esta área de investigação – a relação, quase sempre entendida (equivocadamente) como oposição, entre transversalidade e contextualidade.

A segunda parte reúne três capítulos dedicados à análise extensiva da literacia. O primeiro desses capítulos (Capítulo 5) incide na explicitação e discussão de aspectos metodológicos. Nele é apresentada de forma pormenorizada a complexa metodologia do primeiro estudo internacional de literacia (IALS), seguindo-se a comparação com a que foi desenvolvida em Portugal no âmbito do Estudo Nacional de Literacia. Os dois capítulos seguintes concentram os resultados da análise dos dados do mencionado estudo internacional: no Capítulo 6, aprofunda-se a comparação do perfil de literacia da população portuguesa com o de outros países e ainda a relação entre literacia e educação (escolaridade formal e participação em acções de educação e formação ao longo da vida), e entre literacia e idade; no Capítulo 7 a literacia é analisada numa dupla perspectiva: enquanto recurso que condiciona as trajectórias de vida e enquanto competência dependente das práticas e dos contextos de vida que favorecem o seu desenvolvimento.

A terceira parte, composta por quatro capítulos, aprofunda a análise das dinâmicas e processos que, no decorrer da vida, condicionam, ou proporcionam, o desenvolvimento das competências de literacia e também de outras competências-chave. A análise incide especificamente nos adultos pouco escolarizados e nos processos de educação e formação que a eles são dirigidos. O Capítulo 8 tem como ponto de partida a temática da aprendizagem ao longo da vida – que, nos últimos anos, adquiriu uma visibilidade social crescente – e procura destacar a especificidade da situação portuguesa neste domínio, nomeadamente quanto à necessidade de colocar a educação e a formação de base dos adultos no centro dos desafios a enfrentar. Segue-se, no Capítulo 9, uma análise da evolução das ofertas educativas dirigidas aos adultos pouco escolarizados, sendo dado particular relevo às recentes transformações neste campo: os cursos de Educação e Formação de Adultos e os centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (centros de RVCC). Finalmente, os dois últimos capítulos reúnem os principais resultados do estudo qualitativo realizado em centros de RVCC. No Capítulo 10, a perspectiva de análise incide nas trajetórias pessoais; desde a saída da escola, até à procura de um centro de RVCC, procura-se aprofundar a compreensão dos diversos factores que condicionam, e possibilitam, os processos de aprendizagem ao longo da vida. No Capítulo 11, o enfoque analítico principal são os processos de RVCC, procurando-se, a partir da sua análise, clarificar a aquisição de competências-chave em diferentes momentos e contextos de vida, e perceber ainda os efeitos deste tipo de processos na transformação e alargamento dessas mesmas competências, com particular destaque para as de literacia.

Pretende-se, assim, recorrendo a vários enfoques teóricos e empíricos aprofundar a investigação sobre a literacia, entendida enquanto competência-chave, nas sociedades do conhecimento.

\*\*\*

Foram muitos os que contribuíram, a diferentes níveis, para a concretização deste trabalho. Uma primeira palavra vai para António Firmino da Costa pela forma como orientou e acompanhou, em todos os momentos, esta investigação. O seu entusiasmo e estímulo constantes, o sentido crítico e disponibilidade permanente para discutir e ajudar

a resolver os variadíssimos problemas que foram surgindo, contribuíram decisivamente para que este trabalho, embora longo e nem sempre fácil, tenha sido realizado com forte empenho e motivação.

Também João Sebastião e Maria do Carmo Gomes, os quais, juntamente com António Firmino da Costa, fazem parte da equipa do CIES-ISCTE que nos últimos anos tem investigado o tema da literacia, acompanharam de perto este trabalho. Grande parte dos problemas, teóricos e metodológicos, aqui enfrentados foram com eles longamente discutidos.

A componente extensiva, no que concerne ao acesso aos dados do IALS (International Adult Literacy Survey), contou com o precioso apoio de Siobhan Carey (Office for National Statistics de Londres) e de Scott Murray (Statistics Canada), ambos investigadores com larga experiência neste campo, e a quem se deve a participação de Portugal nos estudos internacionais de avaliação directa das competências de literacia da população adulta.

Os dados relativos aos cursos EFA e aos centros de RVCC foram disponibilizados pela Direcção-Geral de Formação Vocacional e pelo PRODEP III, respectivamente por Ana Canelas e Manuela Mauritti. No trabalho desenvolvido nos centros de RVCC são várias as pessoas a quem é devido um agradecimento: a José Alberto Leitão, na selecção dos centros a estudar; a Maria José Esteves e aos coordenadores de cada um dos centros, Adelaide Silva, Luís Cordeiro e Teresa Félix no apoio institucional e logístico; a Luísa Bonito, Júlia Bentes e Ana Umbelino, pela ajuda na selecção dos indivíduos a entrevistar e na marcação das entrevistas; e, finalmente, a cada um dos entrevistados, pela disponibilidade manifestada.

Pude contar ainda com outras colaborações, como a de Emanuel Cameira na recolha bibliográfica e na preparação dos dados do INE, e de Ana Sofia Rosa na organização de materiais empíricos e bibliográficos. Outros colegas do CIES – em particular Fernando Luís Machado, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins e Teresa Seabra – acompanharam este trabalho e deram contributos valiosos em diferentes momentos. Uma palavra também para o Departamento de Métodos Quantitativos, pela criação de condições de trabalho para poder concluir esta dissertação, e aos colegas Ana

Cristina Ferreira, Helena Carvalho, Madalena Ramos, Margarida Perestrelo, Maria do Carmo Botelho, Rui Brites e Teresa Calapez pelo incentivo manifestado diariamente.

Um agradecimento ainda para muitos outros apoios pessoais, de familiares e amigos, os quais foram decisivos e permanentes.

# **PARTE I**





## Capítulo 1

### CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS

O objecto de estudo central deste trabalho, construído em torno da literacia e das competências-chave, apenas poderá ser amplamente compreendido se devidamente enquadrado e situado no âmbito de um conjunto de transformações sociais que têm vindo a ter lugar nas sociedades contemporâneas. É precisamente esse o objectivo do presente capítulo. A análise que se segue visa analisar e discutir algumas das principais características distintivas das sociedades actuais, concretamente as que têm a ver com a centralidade do *conhecimento* e da *informação*. Se estas são, cada vez mais, dimensões fundamentais na estruturação das sociedades e economias contemporâneas, do ponto de vista dos indivíduos as mudanças ocorridas traduzem-se na importância, sem precedentes, das *qualificações*, das *competências* e da *aprendizagem*. A análise que em seguida se apresenta procura então perceber quais as *condições sociais* que sustentam e justificam a importância da investigação sociológica relativa à literacia e às competências-chave na sociedade actual.

#### 1.1 Sociedade pós-industrial, da informação e do conhecimento

As análises sociológicas especificamente dedicadas à compreensão das sociedades contemporâneas têm vindo a sublinhar de diversas formas, mas consistentemente, a importância do conhecimento e da informação enquanto factores cada vez mais estruturantes da vida social. Apesar de os conceitos privilegiados para captar as mudanças em curso não serem consensuais (desde logo porque uns insistem especialmente no conhecimento e outros na informação), e de também não serem conclusivas as discussões

sobre se é já possível falar de um novo modelo de sociedade, ou se, por enquanto, é sobretudo a esfera económica que está a mudar, as linhas fundamentais no que concerne à identificação das principais dimensões das mudanças em curso são, mesmo assim, bastante convergentes.

*As evidências da mudança: terciarização, escolarização e transformações na estrutura socioprofissional nas sociedades pós-industriais*

Embora as contribuições neste campo sejam bastante vastas, e analiticamente diferenciadas, não pode deixar de ser destacado, em primeiro lugar, o trabalho de Daniel Bell. A ideia principal por ele defendida encontra-se resumida no título da mais importante obra que publica a este respeito – *The Coming of Post-Industrial Society* (Bell, 1974:201) – a qual, embora date já do início da década de 70, contém alguns dos elementos fundamentais que ainda hoje atravessam os diferentes modelos teóricos que visam identificar e sistematizar as características distintivas das sociedades contemporâneas. Segundo Bell, trata-se de um ensaio de “prospectiva social” (*idem*:15), apoiado na análise das mudanças estruturais em curso na sociedade da época (em particular nos EUA), as quais permitem antever a entrada numa sociedade que rompe com o modelo anterior (a *sociedade industrial*) e que propõe que seja designada *sociedade pós-industrial*.

O ponto de partida de Daniel Bell consiste na análise das transformações localizadas na esfera económica, cujas consequências e manifestações podem, no entanto, ser observadas em diferentes domínios da vida social. A alteração mais evidente registada naquela esfera é o progressivo decréscimo do peso do sector industrial, ao mesmo tempo que uma multiplicidade de serviços adquire uma centralidade crescente. Segundo afirma, esta será então a primeira característica, e também a mais evidente, de uma sociedade pós-industrial: a emergência de uma *economia de serviços*, a qual pode ser demonstrada a partir do momento em que a maior parte da força de trabalho tende a concentrar-se, não na agricultura, nem na indústria, mas sim no sector terciário. Se até aí as sociedades se distinguiam essencialmente pela produção de bens, precisamente possibilitada pela

industrialização (por oposição às *sociedades agrárias*), uma nova mudança ocorre perante o crescimento sem paralelo dos serviços (*idem*:28).

Bell adverte quanto às limitações inerentes à expressão “serviços”, a qual pode conduzir a erros de interpretação quanto às reais tendências em curso na sociedade. Isto, desde logo, face à heterogeneidade deste sector: abrange serviços muito distintos, desde os pessoais e domésticos, em geral pouco exigentes quanto às qualificações escolares e profissionais requeridas, passando pelo comércio, pelos serviços financeiros, pelos transportes, até aos serviços relacionados com as áreas da saúde, da educação e da investigação. É sobretudo o desenvolvimento deste último tipo de serviços que é decisivo numa sociedade pós-industrial (Bell, 1974:29). Mas não é apenas a abrangência e heterogeneidade do sector terciário o único problema inerente a uma classificação tripartida das actividades económicas. A referida classificação tende também a obscurecer o facto de parte dos serviços terem crescido em estreita relação com o desenvolvimento da indústria (é o caso dos transportes) e ainda a crescente penetração das actividades ditas terciárias em todos os restantes sectores.

Porém, e não obstante o actual consenso quanto à inoperância analítica e conceptual daquela classificação<sup>1</sup> (Almeida, 2004), não pode ser ignorado que foi precisamente por via do acentuado crescimento desse sector (designadamente em termos de população empregada e também de contribuição para o PIB), que surgiram as primeiras reflexões, e tentativas de interpretação, das profundas transformações económicas que começaram a emergir, no caso dos EUA, a partir da segunda metade do século XX.

Ainda segundo Daniel Bell, na sociedade pós-industrial não é apenas a economia que se transforma, mas sim o conjunto da estrutura social. Além do sector em que as pessoas trabalham, muda também, e principalmente, o tipo de trabalho que realizam, ou seja, muda o padrão das ocupações, surgindo por essa via alteradas as distribuições de classe e de estratificação social (*idem*:29). Entre as várias categorias ocupacionais em

---

<sup>1</sup> Manuel Castells, por exemplo, considera que a classificação em causa se tornou um real *obstáculo epistemológico* para a compreensão das actuais sociedades (Castells, 2002:271)

crescimento, Bell destaca a que abrange a globalidade dos que trabalham em escritórios e, dentro desta, especialmente as profissões científicas e técnicas.

Note-se, a este propósito, que um dos aspectos mais importantes na transição para uma economia onde predominam as actividades de serviços tem a ver com o aumento médio do nível de educação formal da população. Embora, como se disse, o chamado sector terciário compreenda profissões muito distintas quanto às qualificações escolares e profissionais exigidas, mantendo algumas delas níveis a esse respeito muito baixos, a tendência geral é para o aumento da escolaridade formal, a qual possibilita, e acompanha, a terciarização da economia. O “capital humano” converte-se, assim, no principal recurso das sociedades pós-industriais e a educação passa a estar a estar na base da estratificação social e do acesso ao poder.

O crescimento gradual do sector dos serviços<sup>2</sup>, o aumento das qualificações escolares e a alteração da composição socioprofissional das populações<sup>3</sup> (com o surgimento das chamadas “novas classes médias” e, dentro destas, do subconjunto das profissões científicas e técnicas) são algumas das manifestações da transição para as sociedades pós-industriais destacadas por Daniel Bell e que ainda hoje fazem parte dos indicadores habitualmente reconhecidos como sendo fundamentais quando se trata de compreender o nível de desenvolvimento das sociedades.

Existem ainda outros elementos, até ao momento não devidamente enfatizados, que são determinantes na interpretação que Bell faz da sociedade pós-industrial. Em causa está aquilo que considera ser o “princípio axial” da sua teoria, a saber, a *centralidade do conhecimento*. Embora o conhecimento sempre tenha constituído um factor importante para o desenvolvimento económico, na sociedade pós-industrial muda o seu carácter: é o conhecimento teórico, codificado em sistemas abstractos de símbolos, que se afirma enquanto recurso estratégico e fonte de inovação. Opera-se, assim, uma mudança na relação entre ciência e tecnologia, simbolizada pela expressão *Investigação e*

---

<sup>2</sup> A concentração progressiva do emprego no chamado sector terciário é um dado inegável que tem vindo a emergir nas economias mais avançadas. Mesmo em Portugal, esta é uma tendência que se tem reforçado, como mostram as estatísticas produzidas oficialmente (INE: Recenseamentos Gerais da População): a população activa no sector terciário era de 27,5% em 1960, passando para 59,9% em 2001. Ou seja, também Portugal passou a ser uma sociedade “terciária” (Machado e Costa, 1998).

<sup>3</sup> Mais à frente neste capítulo será retomada a análise destas dimensões.

*Desenvolvimento* (ID), com forte impacto na economia. É neste sentido que Bell chega mesmo a afirmar que a sociedade pós-industrial é, na realidade, uma *sociedade do conhecimento*, e isso em dois sentidos: em primeiro lugar, porque as fontes de inovação dependem cada vez mais da nova relação estabelecida entre ciência e tecnologia; e, em segundo lugar, devido ao “peso” do conhecimento no conjunto da sociedade (medido pelo seu contributo para o PIB e pela proporção de empregos) (*idem*:241). Nesta perspectiva, os cientistas e os engenheiros constituem o “grupo-chave” da sociedade pós-industrial.

Se o *conhecimento teórico* é o princípio axial da sociedade pós-industrial, a *informação* é, nessas sociedades, a principal tecnologia (*idem*:139), permitindo, não apenas uma maior produção de bens, mas também novas interdependências económicas e novas interacções sociais (*idem*:214-215). A importância dada por Bell à informação confirma-se quando num outro ensaio, publicado poucos anos mais tarde, se refere à informação como sendo o principal recurso das sociedades pós-industriais (Bell, 1979:206). Seja qual for a especificidade do estatuto atribuído por este autor ao conhecimento e à informação, o que interessa aqui sublinhar é que embora o conceito de *sociedade pós-industrial* vise sobretudo realçar o peso crescente das actividades terciárias, aquelas duas dimensões ocupam já um lugar de destaque no seu esquema conceptual.

O mesmo se passa, aliás, com outras teses do pós-industrialismo, nomeadamente com a de Alain Touraine (1969). O enfoque analítico de Touraine é, no entanto, bem distinto do de Daniel Bell, pois visa, não o estudo detalhado das diferenças entre as sociedades industriais e pós-industriais, mas sim a análise sociológica das formas de organização social emergentes na *sociedade programada*. No cerne da sua reflexão estão os novos movimentos sociais e os seus principais actores, bem como aquilo que os mobiliza. É porque as sociedades pós-industriais são sociedades tendencialmente programadas, que emergem novos conflitos sociais, os quais são protagonizados, não pelos excluídos ou marginalizados, mas sim por aqueles que estão no centro dos processos produtivos e têm maior poder social e económico (caso dos profissionais

altamente qualificados e dos estudantes), e que reivindicam, entre outros valores, os de liberdade e criatividade (Touraine, 1969).

Apesar das fortes diferenças quanto às dimensões de análise privilegiadas por Bell e Touraine, as teses do pós-industrialismo tendem a ser convergentes ao identificarem o conhecimento e a informação como elementos centrais ao nível da estruturação das sociedades. Com o acabou de ser dito não se pretende transmitir a ideia de que as teorias mencionadas são isentas de lacunas e insuficiências. Na realidade, ambas foram alvo de poderosas críticas: alguns, mais próximos da perspectiva de Alain Touraine, tendem a criticar Daniel Bell pela escassa importância que este terá atribuído aos novos conflitos sociais nas sociedades pós-industriais (veja-se, a título meramente ilustrativo, David Lyon, 1992:17); outros, criticam especialmente o modelo uniforme, ou excessivamente indiferenciado, defendido nas várias diferentes teses do pós-industrialismo (é o caso de Manuel Castells, que procura demonstrar empiricamente a diversidade de caminhos que têm vindo a ser seguidos pelas economias mais avançadas (2002:266-274)); outros ainda, como Nico Stehr, criticam Daniel Bell, entre outros aspectos, pelo facto de este tratar o “princípio axial” da sua teoria como uma “caixa negra” (Stehr, 1994:42-90).

Porém, o que neste momento se pretende não é discutir de forma aprofundada as teses do pós-industrialismo, mas sim identificar os seus principais contributos para a compreensão das sociedades actuais. Como em seguida se verá, muitas das teorias mais recentes que procuram descrever as transformações actualmente em curso oscilam entre a valorização das tecnologias da informação e da comunicação, por um lado, e do conhecimento, por outro, enquanto recursos e factores decisivos na estruturação das economias e, globalmente, das sociedades contemporâneas.

### *Sociedade da informação, informacional e sociedade em rede*

É sobretudo a partir da década de 80 que o impacto das chamadas tecnologias da informação e da comunicação é reconhecido e começa a ser incorporado na reflexão sociológica. Segundo David Lyon, tal acontece numa altura em que, dos debates políticos ao cidadão comum, todos começam a falar na iminência da chegada de uma nova

sociedade, *a sociedade da informação* (Lyon, 1992). Um dos mais espantosos fenómenos das sociedades avançadas dos finais do século XX consistiria na conjugação da informática com as telecomunicações, a qual prenunciaria o início de uma nova época.

A tese da emergência da *sociedade da informação* encontra-se claramente associada à ideia de que a economia está a sofrer uma alteração radical, na qual o processamento e manuseamento de informação, recorrendo às novas tecnologias da micro-electrónica, teriam passado a desempenhar um papel fundamental. A expressão, popularizada por Alvin Toffler, de *sociedade de terceira vaga* (a primeira vaga teria sido a agrícola, a segunda a industrial e a terceira a sociedade da informação) inscreve-se então na tentativa de descrever os elementos que distinguem o que considera ser uma nova sociedade, baseada na informação (Toffler, 1980). Para David Lyon, a tese da sociedade da informação deverá, no entanto, ter o estatuto de problemática, rompendo assim com formulações sociológicas determinísticas, evolucionistas e excessivamente simplificadas. A tecnologia não constitui uma força autónoma, ou uma “vaga”, actuante sobre a sociedade, resulta, pelo contrário, do encontro de múltiplos factores, nomeadamente sociais, económicos e políticos. Neste sentido, a simples consideração de que a sociedade da informação é, de facto, uma nova sociedade, deve ser questionada e investigada<sup>4</sup>.

É precisamente com base numa reflexão e investigação sobre as sociedades actuais que Lyon conclui serem inegáveis, tanto no plano económico, como no político, ou no cultural, os efeitos das tecnologias da informação e da comunicação. Assiste-se, por um lado, a uma crescente dependência de todo o tipo de actividades em relação à micro-electrónica, informática e telecomunicações, e, simultaneamente, ao aumento do número de “trabalhadores da informação”. Porém, as profundas mudanças que estão a ocorrer na estrutura ocupacional das sociedades não representam nem o fim das desigualdades sociais (tema este que será retomado mais à frente neste capítulo), nem dos

---

<sup>4</sup> A seguinte passagem é bem ilustrativa quanto à perspectiva defendida por David Lyon: “Enquanto a noção de sociedade de informação estiver informada pelo determinismo tecnológico, é necessário resistir à sua aceitação. É possível demonstrar a falsidade desse determinismo. O desenvolvimento tecnológico não tem efeitos sociais pré-estabelecidos que sejam previsíveis, universais ou, por maioria de razão, justos ou benéficos. Pode demonstrar-se que esse desenvolvimento resulta de uma moldagem social, na qual se incluem certas escolhas deliberadas nos campos político, económico e cultural” (Lyon, 1992:179).

conflitos sociais. Ao mesmo tempo que anteriores factores de desigualdade permanecem, novos problemas e contradições tenderão a surgir, cujos efeitos serão ainda em larga medida imprevisíveis<sup>5</sup>.

A perspectiva defendida por Manuel Castells, numa trilogia dedicada à análise aprofundada das dimensões económica, social e cultural da *Era da Informação*, é de que estamos perante uma “nova sociedade”, uma vez que a actual era não se limita a acentuar e a reforçar tendências anteriores presentes nas sociedades ditas industriais. A partir da análise do que considera ser uma profunda “revolução tecnológica”, centrada nas tecnologias da comunicação e da informação, Castells leva a cabo uma extensa investigação sobre as mudanças estruturais que estão a emergir nas sociedades contemporâneas e que afectam simultaneamente a economia, a sociedade e a cultura<sup>6</sup> (Castells, 2002, 2003a, 2003b). Tal como David Lyon, Castells considera que tal não representa a adesão a qualquer tipo de determinismo tecnológico. Segundo afirma, a tecnologia é, em si mesma, sociedade, interessando por isso investigar sociologicamente as condições que possibilitam o seu desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, a sociedade não pode ser compreendida, nem representada, sem as suas ferramentas tecnológicas (Castells, 2002:5).

O contexto social que favoreceu e possibilitou este novo modelo de sociedade resulta, segundo Castells, do encontro entre três processos independentes. Um deles reporta-se à dinâmica sem paralelo de descoberta e difusão de novas tecnologias. O segundo é a profunda necessidade de reestruturação das economias nos anos 80, após um longo período de crise, processo esse em que as novas tecnologias se tornam a base fundamental e em que as indústrias-chave passam a ser as tecnologias da informação e o sector financeiro. Finalmente, um terceiro processo tem a ver com o apogeu de novos movimentos sociais e culturais. Assim, no conjunto, “a revolução da tecnologia, a reestruturação da economia, e a crítica da cultura, convergiram para uma redefinição

---

<sup>5</sup> Um dos temas que David Lyon tem vindo a investigar é o da *vigilância*, designadamente a que é exercida pelo Estado, a qual, embora ao longo da história sempre tenha marcado presença nas sociedades, surge agora reforçada devido à associação ente informática e telecomunicações (Lyon, 1994, 2001).

<sup>6</sup> Para Castells deve considerar-se que está a emergir nova sociedade “quando e se uma transformação estrutural puder ser observada nas relações de produção, de poder e de experiência”(Castells, 2003a:463).



histórica das relações de produção, poder e experiência em que se baseia a sociedade” (Castells, 2003a:463).

Castells considera que as sociedades actuais tendem a caracterizar-se por um novo *modo de desenvolvimento*, uma vez que o elemento decisivo que fomenta a produtividade se alterou. Se no modo de desenvolvimento industrial a fonte de produtividade reside na introdução de novas fontes de energia, no modo de desenvolvimento *informacional* a principal fonte de produtividade encontra-se nas tecnologias de produção de conhecimentos, de processamento de informação e de comunicação de símbolos.

Um dado fundamental presente no modelo teórico proposto por Castells é a forma como a informação e o conhecimento surgem estreitamente articulados. Segundo afirma, o que não tem precedentes no novo modo de desenvolvimento económico, face aos modos anteriores, é “acção do conhecimento sobre o próprio conhecimento, num ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e o seu uso (Castells, 2002:36). A mudança de enfoque do pós-industrialismo para o *informacionalismo* justifica-se, em seu entender, porque as sociedades “organizam o seu sistema produtivo em torno de princípios de maximização da produtividade baseada em conhecimento, através do desenvolvimento de tecnologias da informação, e do preenchimento dos pré-requisitos para a sua utilização (sobretudo recursos humanos e infra-estruturas educacionais)” (*idem*:269).

Entre as características mais importantes do novo sistema económico, Castells destaca o seu *alcance global* e a *organização e disposição em forma de rede*. Neste quadro, a Internet representa, simultaneamente, o instrumento-chave e o símbolo do novo sistema tecnológico (Cardoso, 2003; Castells, 2005).

A metáfora da rede não se aplica, porém, exclusivamente à esfera económica. O que distingue actualmente a sociedade é a evolução das tecnologias da informação e a sua difusão em *todos* os domínios da actividade económica e social (Castells, 2002:269). A sociedade em rede representa não apenas as novas formas de estruturação da economia, das empresas, do território, do mundo da comunicação e das esferas de poder, é também uma sociedade em rede construída *a partir de baixo*, no domínio da vida quotidiana, estando associada a novas formas de cultura e sociabilidade (Cardoso, Costa, Conceição e

Gomes, 2005; Castells, 2005). A *sociedade em rede* corresponde, então, à *nova estrutura social da era da informação*.

### *Sociedade do conhecimento*

Os modelos analíticos de David Lyon e Manuel Castells colocam em lugar de destaque a dimensão relativa à informação. Sociedade da informação, informacional ou em rede, são conceitos que pretendem dar conta do modo como as tecnologias da informação e da comunicação têm vindo a afectar não apenas os processos produtivos, mas também as relações sociais e os padrões culturais. Menos frequentes são as propostas de leitura das mudanças em curso que elegem o conhecimento como chave fundamental para a compreensão das sociedades contemporâneas.

O primeiro a introduzir o conceito de *sociedade do conhecimento* parece ter sido Robert Lane (1966), citado por Bell na sua tese da sociedade pós-industrial. Mas só recentemente surgiram propostas para uma leitura sociológica das sociedades contemporâneas apoiada naquela concepção. Uma das principais linhas de reflexão que se insere nesta perspectiva pertence a Nico Stehr (1994). A sua proposta teórica é de que a sociedade actual pode ser descrita como *sociedade do conhecimento* devido à penetração do conhecimento científico em todas as esferas da vida. Não só o mundo actual é crescentemente produzido pela ciência, como o entendimento destas transformações recai gradualmente em ideias geradas pela ciência. Stehr considera mesmo que a ciência contemporânea não representa apenas a solução para os problemas do mundo, está ela própria a tornar-se “o mundo”.

O que distingue as sociedades actuais, convertendo-as em sociedades do conhecimento, é o aumento sem precedentes de um tipo de conhecimento específico, que Stehr designa *conhecimento para a acção*. Nas sociedades actuais a ciência tem vindo a produzir cada vez mais este tipo de conhecimento, e a sua aquisição por parte dos indivíduos tem vindo também a alargar-se. A escrita, a impressão, a acumulação de dados, representam simbolicamente o conhecimento, possibilitando a sua objectivação. É

precisamente nessa objectivação que reside a possibilidade de aquisição e a capacidade de acção: o conhecimento objectivado pode ser visto como um recurso cultural das sociedades e, nesse sentido, converte-se em “capacidade para a acção” (*idem*:95). Numa referência explícita a Giddens (1992) e Beck (1992), Stehr adverte que essa capacidade para acção não comporta, porém, nem o desaparecimento da ansiedade, nem do risco.

Existe uma categoria social nas sociedades contemporâneas que desempenha um papel crucial na transmissão desse tipo de conhecimento: os peritos, conselheiros e consultores. Stehr não pretende analisar esta categoria como constituindo uma nova classe social, à qual estaria associada uma forma específica de poder. Aliás, chega mesmo afirmar que as análises sociológicas clássicas e contemporâneas tendem a sobreestimar a sua influência, ao mesmo tempo que subestimam a quantidade de ocupações que nela devem ser incluídas, quando, na realidade, se trata de um conjunto social em crescimento acentuado e, simultaneamente, internamente bastante diversificado e heterogéneo. O que pretende destacar é o papel fundamental que os peritos desempenham na constituição de uma sociedade do conhecimento. Trata-se de um segmento da força de trabalho que adquire, manipula, organiza e comunica conhecimento, ou melhor, conhecimento sobre o conhecimento. Neste sentido, não é na produção do conhecimento que reside o seu trabalho; o seu papel é de mediação entre os produtores de conhecimento e os utilizadores. A sua actividade não deve, porém, ser entendida como mera reprodução, uma vez que a função que desempenham não é de transmissão passiva, acabando por conduzir à modificação, ou transformação, do próprio conhecimento (Stehr, 1994:184). Além disso, tão importante como falar dos peritos é perceber que o aumento dos mesmos apenas ocorre na medida em que emerge, paralelamente, um público, constituído pelos seus clientes. Tanto os clientes, como os peritos, têm em comum o facto de estarem convencidos de que o conhecimento especializado é funcional em determinadas circunstâncias.

O principal ponto que Stehr procura sublinhar são as consequências, ao nível da configuração das sociedades, que decorrem da impregnação do conhecimento em todas as esferas da vida. Numa ruptura com o que considera serem os discursos sociológicos clássicos produzidos por referência às sociedades industriais, considera que, de um modo

geral, as previsões, e medos, neles expostos não se confirmam. Não é possível caracterizar as sociedades do conhecimento como sendo “unidimensionais” (Marcuse, 1964), com forte tendência por parte do Estado para o controle e manipulação dos cidadãos, ou que a vida social tende a ser progressivamente homogeneizada. Pelo contrário, numa linha próxima do que tem vindo a ser a proposta teórica de Alain Touraine (1984), Stehr sublinha o que considera ser a crescente *capacidade de agir dos indivíduos*. Mas essa capacidade encerra uma nova contradição: a *fragilidade* torna-se a marca dominante das estruturas sociais modernas, pois quanto maior a capacidade de acção dos sujeitos menor a capacidade de planeamento, repressão e manipulação por parte das entidades administrativas (Stehr, 1994:234). Numa imagem que faz lembrar a sociedade em rede de Castells, Stehr afirma que a sociedade começa a “assemelhar-se a um conjunto de delicados mosaicos, sem centro definido” (*idem*:228). Em certo sentido, a análise de Stehr aproxima-se também da de Giddens, quando este sublinha a estreita relação entre a *reflexividade* e a *imprevisibilidade* na modernidade tardia (Giddens, 1992).

Esta breve incursão em algumas análises teóricas recentes sobre os principais factores de estruturação das sociedades contemporâneas mostra que, apesar das significativas diferenças entre elas, existem alguns pontos em comum que devem ser sublinhados. O conhecimento e a informação, assumem, como nunca antes, um carácter decisivo, o qual pode ser apreendido a partir de vários enfoques, sejam eles mais centrados na esfera económica ou na vida quotidiana. Afectam, assim, não apenas o sistema produtivo, mas os padrões culturais das sociedades e os modos de agir dos sujeitos; o acesso sem paralelo ao conhecimento – acumulado, partilhado e difundido graças às novas tecnologias da informação – converte-o num recurso fundamental.

Vale a pena, a este propósito, sublinhar desde já algo que, estando na base nos processos que têm vindo a ser identificados, nem sempre é suficientemente destacado: a informação e o conhecimento de que se fala encontram-se objectivados, representados simbolicamente, através da escrita. Nesse sentido, apenas se convertem em recursos centrais nas sociedades em que a capacidade de produção e de decifração da informação escrita se generalizam, afectando, em simultâneo, várias dimensões da vida social. Como

se argumentará também nos próximos capítulos (Capítulos 2 e 3), as sociedades actuais, do conhecimento e da informação, representam, então, o culminar de um longo percurso, no qual o papel da escrita, e as suas implicações, não podem ser esquecidos.

## 1.2 Economias baseadas no conhecimento

A possibilidade de considerar as sociedades actuais como sociedades do conhecimento não reúne ainda um alargado consenso. Alguns, como Peter Drucker (1993), consideram que, por enquanto, apenas é possível falar de uma *economia baseada no conhecimento*<sup>7</sup>, termo cujo uso se tornou recorrente. Seja qual for o enfoque conceptual escolhido, torna-se fundamental aprofundar um pouco algumas das questões actualmente debatidas por referência ao novo quadro económico, uma vez que muitos dos desafios e problemas que hoje em dia se colocam aos indivíduos remetem para a vida profissional. É esse o propósito deste ponto.

Diversos autores têm vindo a reflectir sobre as razões que justificam que actualmente as economias devam ser interpretadas como sendo “baseadas no conhecimento”. A centralidade do conhecimento, enquanto recurso económico, esteve presente, desde logo, na proposta teórica de Daniel Bell. Mas não só. Todos aqueles que procuram equacionar aquilo que distingue o actual quadro económico do de períodos anteriores da histórica chegam a idêntica conclusão.

Segundo João Caraça, até ao século XVIII tudo se passou como se a componente *imaterial*, longamente invariante, não precisasse de ser tida em conta no processo de desenvolvimento económico (Caraça, 1993:48). Hoje em dia, porém, a contemplação desta nova dimensão afigura-se como sendo cada vez mais indispensável, percebendo-se que as economias modernas têm uma natureza mista: além das transacções de “troca”, que têm como limite a “escassez” dos recursos, aumenta crescentemente o peso das transacções imateriais, caracterizadas pela “partilha”. É essa precisamente a essência do conhecimento: quem transmite a informação não fica sem ela, passando por isso o

---

<sup>7</sup> Drucker propõe que a actual sociedade seja designada *sociedade pós-capitalista* (Drucker, 1993).

problema central a ser, já não a escassez dos recursos disponíveis, mas sim as capacidades dos intervenientes envolvidos na transacção, nomeadamente ao nível da apreensão do conhecimento (Caraça, 1993, 2003). Uma característica singular da época actual é, então, a quantidade de imaterial, ou conhecimento, e o seu papel na economia (Caraça, 2003:49). Por outras palavras, e segundo Toffler, o que está em causa é o papel crucial e crescente do conhecimento na produção de riqueza, enquanto capital *intangível, inesgotável e não-exclusivo* (Toffler, 1991:78).

Embora o conceito de conhecimento, enquanto recurso, estivesse já presente nas abordagens de economistas clássicos como Marx e Schumpeter, a sua utilização por parte de economistas contemporâneos incide, agora, em novos elementos. Segundo Luc Soete, os economistas passaram a admitir que o conhecimento pode ser analisado como qualquer outro bem de capital, ou seja, como sendo intrinsecamente endógeno ao sistema económico e não como um factor externo: pode ser produzido, trocado e armazenado. Ainda assim, comporta algumas especificidades importantes, nomeadamente o facto, já mencionado, de ser um bem “não-concorrente”, pois “pode ser partilhado por muitas pessoas sem que diminua a quantidade disponível para uma delas” (Soete, 2000:12).

Peter Drucker (1993), numa tentativa de explicar porque é que o conhecimento é agora o recurso económico decisivo, vem igualmente relembrar que este sempre foi importante: possibilitou a *revolução industrial* quando aplicado a novos instrumentos e processos produtivos; e esteve também na origem do que designa como a *revolução da produtividade* quando aplicado aos processos de trabalho. Porém, actualmente, assume um papel radicalmente diferente: o *conhecimento é agora aplicado ao próprio conhecimento*, tornando-se, assim, não apenas mais um recurso, mas “o recurso económico básico”. A questão central está, então, em como tornar o conhecimento produtivo; o importante não é tanto a quantidade de conhecimento produzido, mas sim o seu impacto qualitativo (o conhecimento produtivo), traduzido na inovação (Drucker, 1993).

A estreita ligação entre o conhecimento, enquanto recurso económico fundamental, e as novas tecnologias da informação e da comunicação é estabelecida por Luc Soete quando também ele procura esclarecer porque é que hoje em dia faz sentido,

pela primeira vez na história, falar de uma economia baseada no conhecimento (Soete, 2000). Em seu entender, as novas tecnologias da informação e da comunicação constituem um elemento determinante para compreender a crescente centralidade económica do conhecimento. Conforme foi também sublinhado por David Lyon e Manuel Castells, em causa estão as renovadas possibilidades de codificação do conhecimento e da informação decorrentes das “capacidades crescentes de memorização e armazenamento, velocidade, manipulação e interpretação de dados” (Soete, 2000:13).

A este nível, vale a pena fazer referência também a Robert Boyer, que adverte para a necessidade de distinguir, em termos teóricos, por um lado, os mecanismos para a difusão da informação (as tecnologias de informação e comunicação) e, por outro, a criação e utilização do conhecimento: os primeiros representam a infra-estrutura da economia baseada no conhecimento, mas não a sua essência (Boyer, 2000:138). No entanto, são estas novas infra-estruturas que possibilitam a criação das redes de informação que tornam os conhecimentos, dados e informações, muito mais acessíveis do que anteriormente (Soete, 2000:13). Na mesma linha, pode dizer-se que o que por esta via muda é o crescimento e a partilha, sem paralelo, do *conhecimento codificado*, por oposição ao *conhecimento tácito*<sup>8</sup>. Enquanto este último é baseado sobretudo na experiência e não é facilmente transmissível, o primeiro tem suporte escrito e pode, a partir da revolução operada no domínio das tecnologias da informação e da comunicação, ser cada vez mais partilhado.

No âmbito da discussão em torno dos principais desafios com que se confrontam as economias baseadas no conhecimento e na informação, não pode deixar de ser sublinhado o lugar de destaque que nelas passa a ser atribuído aos *recursos humanos*. Como afirma João Caraça, o conhecimento “*resides in human bodies*” (2003:20), o que coloca os indivíduos necessariamente no centro dos desafios enfrentados pelas economias que buscam no conhecimento a sua crescente competitividade (Rodrigues, 1991). Numa perspectiva próxima, Peter Drucker afirma que o conhecimento não está nos livros, nem nas bases de dados; o que aí se encontra é apenas informação. O conhecimento pertence sempre às pessoas, é gerado por pessoas, e é melhorado por pessoas. E é por isso mesmo

---

<sup>8</sup> A distinção é atribuída a Michael Polany (1958).

que as pessoas ocupam um lugar central na mudança para a sociedade do conhecimento (Drucker, 1993:210).

Em certo sentido, a ciência económica apercebeu-se disso mesmo a partir do início dos anos 60, momento em que passou a atribuir um lugar de destaque ao chamado *capital humano*. Os primeiros estudos realizados procuraram demonstrar que o investimento em educação corresponderia não apenas a um crescimento nos salários auferidos pelos indivíduos, mas estaria também associado ao desenvolvimento económico dos países (Becker, 1964).

Desde essa altura, até à actualidade, a chamada teoria do capital humano foi sendo alvo de várias críticas e propostas de reformulação (Alves, 2003). No domínio da sociologia deve-se a Pierre Bourdieu a explicitação alguns dos mais importantes problemas que a teoria do capital humano encerra, os quais decorrem da admissão, ou naturalização, do princípio da igualdade de oportunidades e da racionalidade dos indivíduos. Nomeadamente, o modo como o *capital cultural* transmitido pela família se traduz numa estrutura de oportunidades desigual, a qual é reproduzida pela própria escola, que assim contribui para a reprodução da estrutura social (Bourdieu e Passeron, 1970), é algo que tende a ser ignorado no quadro daquelas teorias (Bourdieu, 1979, 1980b). Numa perspectiva que pode ser vista como complementar, James Coleman chama a atenção para a importância do *capital social* e das redes sociais enquanto recursos desigualmente distribuídos, que quando disponíveis, podem facilitar o acesso dos actores sociais a determinadas posições na sociedade (Coleman, 1990). Por outras palavras, a teoria do capital humano tende a não considerar os factores e as condições sociais que favorecem o acesso aos recursos educativos e também aos lugares profissionais.

Apesar das várias críticas de que foi alvo, um dos dos méritos indiscutíveis da teoria do capital humano foi ter reconhecido, e procurado incorporar nos modelos económicos, o carácter decisivo dos recursos humanos e da educação no desenvolvimento das economias (entre outros, OECD, 1998; OECD, 2001b). Depois de durante anos terem sido inconclusivos os estudos empíricos neste domínio, trabalhos recentes, apoiados não em indicadores educacionais, mas em medidas directas de literacia



(ver Capítulos 4 e 5) terão conseguido demonstrar, pela primeira vez, que a literacia (entendida enquanto indicador do capital humano) tem um efeito positivo, e significativo, no crescimento económico dos países (Coulombe, Tremblay e Marchand, 2004).

O caminho percorrido neste ponto visou mostrar, de uma forma necessariamente resumida, como a reflexão no âmbito da economia tem vindo a incorporar progressivamente, embora não sem dificuldades conceptuais e metodológicas, o conhecimento, e também as transformações ocorridas no âmbito das tecnologias da informação e da comunicação, enquanto dimensões fundamentais. O ponto de chegada dessa reflexão foram os indivíduos, ou, numa linguagem da ciência económica, os recursos humanos, as suas qualificações e as suas competências, nomeadamente de literacia. Será este o ponto de partida e também o objecto privilegiado de reflexão nos pontos seguintes, com os quais se pretende analisar o modo como os processos que têm vindo a ser analisados, de transformação estrutural das sociedades, estão a ser acompanhados de mudanças fundamentais ao nível das características dos protagonistas sociais, enquanto *sujeitos a* condições e dinâmicas estruturais e *sujeitos de* práticas e processos sociais (Costa, 1999:211).

### **1.3 Desigualdades sociais na sociedade do conhecimento**

Um dos aspectos que atravessa as reflexões sobre as sociedades e economias actuais remete para o facto de as mudanças em curso ocorrerem num quadro em que, face às novas exigências do mercado de trabalho, os trabalhadores são chamados a desenvolver tarefas de crescente grau de complexidade, que requerem da sua parte acrescidas capacidades em lidar com conhecimentos especializados e com informação escrita. Como em seguida se procurará argumentar, é por referência ao acesso que os indivíduos têm aos lugares e profissões que apelam a esse tipo de tarefas que se jogam alguns dos principais vectores de estratificação social nas sociedades contemporâneas.

### *Classificações e indicadores*

A crescente complexidade do trabalho nas sociedades contemporâneas, embora tendencialmente aceite, é ainda difícil de avaliar, especialmente através das classificações e indicadores existentes (Girod, 1991:141-168).

Existem, ainda assim, diversos indicadores que, embora indirectamente, fornecem dados relativamente inequívocos a esse respeito. Uma das principais vias que permite dar conta daqueles processos consiste em analisar a evolução do nível de instrução da população, em particular da população activa. Outra, incidindo explicitamente sobre a actividade profissional, passa por analisar a evolução de determinados grupos profissionais.

Antes de serem apresentados alguns dados sobre as evoluções recentemente ocorridas na Europa quanto às dimensões referidas, é importante uma breve referência quanto à forma como as classificações internacionais de profissões, e a própria sociologia das classes sociais, têm vindo a enfrentar o desafio de adequar os seus instrumentos conceptuais de modo a dar conta das transformações estruturais que têm vindo a afectar as sociedades contemporâneas.

Começando pelos indicadores de profissões, chama-se a atenção, em primeiro lugar, para a evolução dos sistemas de classificação, nomeadamente a *Classificação Internacional Tipo de Profissões* (CITP). Essas classificações não são meros instrumentos descritivos do conteúdo das actividades profissionais, reflectem, simultaneamente, um conjunto de dimensões conceptuais, como as referentes a recursos qualificacionais, a autoridades organizacionais e a status profissionais (Costa, 1999:206)<sup>9</sup>. Uma das novidades da última CITP consistiu em ter passado a prevalecer, muito mais do que anteriormente, como critério fundamental de classificação das profissões, o nível de qualificação (Costa, 1988:73). Tal levou, por exemplo, à contemplação de uma nova categoria, a dos técnicos e profissionais de nível intermédio, o que traduz a importância

---

<sup>9</sup> Mas não só. Como é argumentado por António Firmino da Costa, as classificações de profissões traduzem também “a acção dos protagonistas sociais face as essas dinâmicas estruturais e no relacionamento de uns face aos outros, nomeadamente sob a forma de lutas de classificações” (Costa, 1988:73).

crescente dos recursos escolares para o desempenho de um conjunto fundamental de actividades profissionais.

Mas não são apenas as classificações de profissões que se transformam. Também a operacionalização de um dos conceitos mais importantes da sociologia, o de classes sociais, tem vindo a reflectir a preocupação em dar evidência ao modo como a passagem de sociedades ditas industriais, para sociedades pós-industriais, se reflecte nas hierarquias de classe (Esping-Anderson, 1993). Se é verdade que se deve a Max Weber, logo no início do século XX, o alerta para a importância das qualificações profissionais enquanto recursos valorizados pelo mercado (e não exclusivamente dos recursos materiais) (Weber, 1989), hoje em dia as principais linhas de investigação nesta área, e respectivas propostas de operacionalização daquele conceito, dão particular relevo às qualificações enquanto recursos fundamentais ao nível da definição de hierarquias de recursos, poderes e status (Erikson e Goldthorpe, 1993; Esping-Anderson, 1993; Wright, 1997).

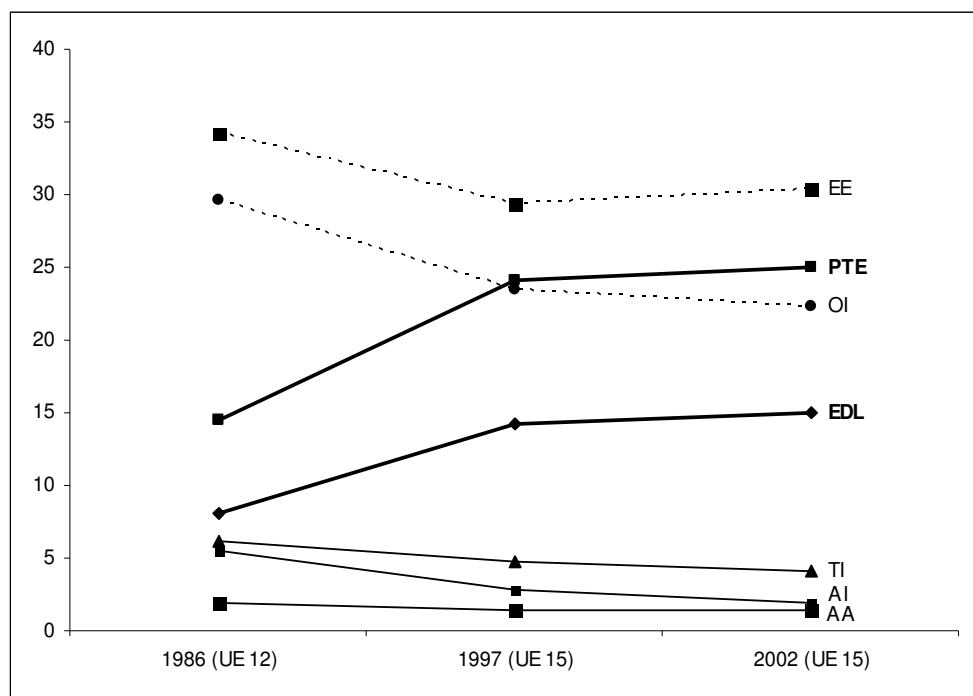
Para ilustrar, em termos empíricos, o profundo impacto das transformações sociais que têm vindo a ser referidas será utilizado um indicador socioprofissional que integra, como variáveis principais, a *profissão* e a *situação na profissão*. Trata-se de um indicador que tem vindo a ser desenvolvido, há já vários anos, por uma equipa portuguesa, no âmbito de um vasto programa de investigação<sup>10</sup>, e que embora mantenha pontos de contacto com as tipologias classificatórias dos autores em cima mencionados, encerra, simultaneamente, importantes vantagens conceptuais e operatórias (Costa e outros, 2000:22).

Os dados apresentados na Figura 1.1 ilustram bem, no que diz respeito à União Europeia, as dinâmicas de recomposição socioprofissional que têm vindo a ser referidas. Isso pode ser facilmente comprovado atendendo ao peso percentual crescente, desde meados dos anos 80, das duas categorias que melhor traduzem a transição para a chamada sociedade do conhecimento: os empresários, dirigentes e profissionais liberais (EDL), e os profissionais técnicos e de enquadramento (PTE).

---

<sup>10</sup> Entre os vários trabalhos publicados podem destacar-se, entre outros, (Almeida, Costa e Machado, 1994; Costa, 1999; Costa e outros, 2000; Machado e outros, 2003; Mauritti, Martins e Costa, 2004).

Se os primeiros representam o topo da estrutura social, sobretudo em termos de recursos, poderes e status, os segundos configuram as chamadas “novas classes médias”, as quais se distinguem, essencialmente, pelos elevados níveis de qualificações e também por poderem ocupar lugares intermédios nas hierarquias organizacionais. Em certo sentido, face ao que acabou de ser dito, esta segunda categoria representa, de forma exemplar, a necessidade de incorporação crescente, no quadro da sociedade actual, de profissionais dotados de elevados níveis de qualificações (científicas, técnicas e culturais), sendo por isso o seu crescimento sintomático dos níveis de modernização das estruturas sociais e das capacidades competitivas das populações num mundo de crescente interdependência global (Costa e outros, 2000:25).

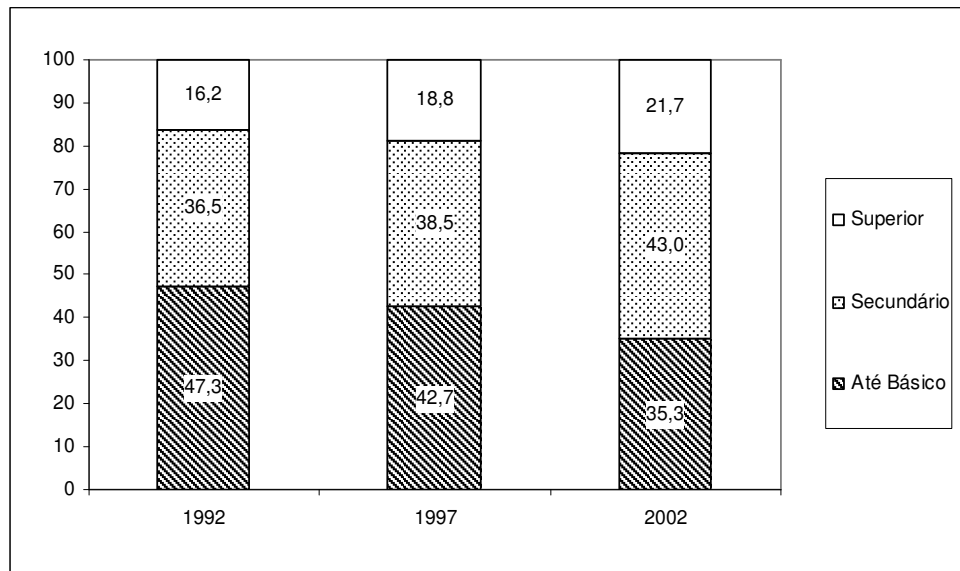


Legenda: EDL: Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; PTE: Profissionais Técnicos e de Enquadramento; EE: Empregados Executantes; TI: Trabalhadores Independentes; AI: Agricultores Independentes; OI: Operários Industriais; AA: Assalariados Agrícolas  
 Fontes dos dados originais: Eurostat, Inquérito ao Emprego; Portugal, Censos 2001  
 Indicadores construídos e apresentados em Costa e outros (2000) e Mauritti, Martins e Costa (2004)

**Figura 1.1** Recomposição socioprofissional na União Europeia (1986, 1997, 2002)

A análise, para a União Europeia, da evolução destas duas categorias revela que o seu peso percentual (conjunto) quase duplicou entre 1986 e 2002, passando de pouco mais de 20% para 40%. Por sua vez, as restantes categorias socioprofissionais tendem a revelar uma tendência que é, ou de relativa estagnação, ou mesmo de decréscimo acentuado: enquanto os empregados executantes se mantêm enquanto categoria mais representada (apesar de um certo decréscimo entre 1886 e 1997), os operários industriais ocupam agora a terceira posição, mantendo assim uma tendência de descida.

O nível de educação formal é geralmente considerado uma das condições básicas que possibilita a transição para uma sociedade do conhecimento, não só devido às crescentes exigências da actividade profissional, como também, de um modo geral, de todas as esferas da vida social<sup>11</sup>. Actualmente, como atrás já se disse, este é mesmo considerado um dos eixos decisivos para a estruturação das relações de classe, ao qual estão associadas distribuições desiguais de recursos e oportunidades (Costa e outros, 2000:29).



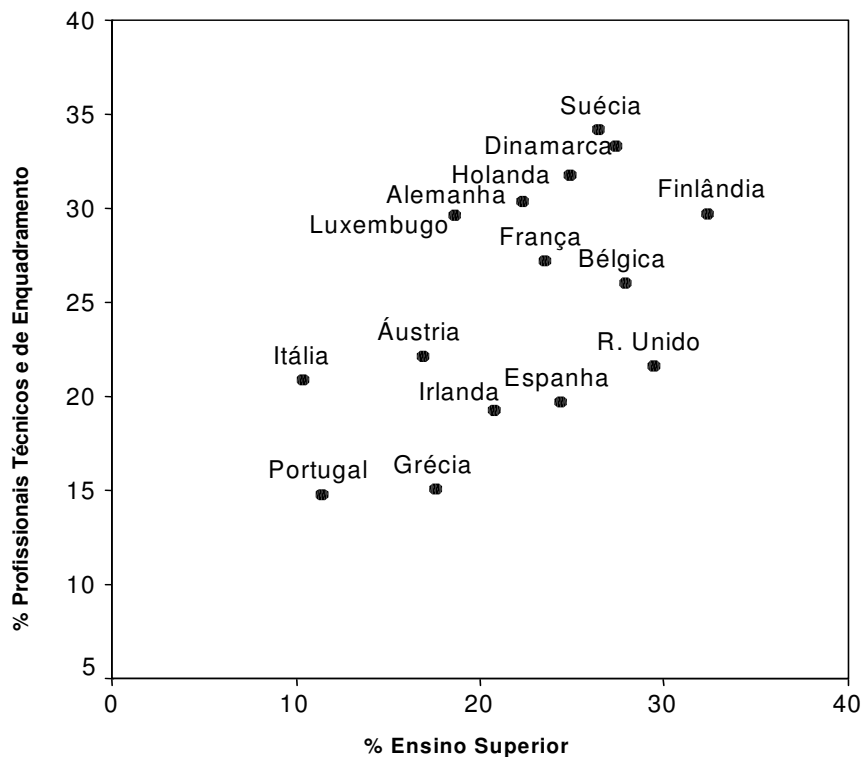
Fontes dos dados originais: Eurostat, Inquérito ao Emprego; Portugal, Censos 2001. Indicadores construídos e apresentados em Costa e outros (2000) e Mauritti, Martins e Costa (2004).

**Figura 1.2** Recomposição socioeducacional na União Europeia da população dos 25 aos 64 anos (1992, 1997, 2002)

<sup>11</sup> Para uma leitura comparada de indicadores socioeducacionais na Europa ver Martins (2005).

Continuando a tomar como referência a União Europeia, observa-se uma nítida tendência de crescimento dos níveis de escolaridade da população (Figura 1.2). A informação apresentada mostra que, para o conjunto dos países considerados, no espaço de uma década a percentagem da população com pelo que menos o ensino secundário passou de pouco mais de 50% para quase 65%.

É importante sublinhar que se mantêm, mesmo assim, vincadas especificidades consoante o contexto nacional. Isso mesmo é mostrado pela Figura 1.3, na qual pode observar-se a posição relativa, em 2002, de um conjunto de países da União Europeia em função da percentagem de população (dos 25 aos 64 anos) com ensino superior (eixo horizontal) e da percentagem de profissionais técnicos e de enquadramento (eixo vertical).



**Figura 1.3** População com Ensino Superior (25-64 anos) e Profissionais Técnicos e de Enquadramento, por país da União Europeia (2002)

A leitura do posicionamento dos vários países relativamente à primeira dimensão referida torna clara a disparidade dos perfis educacionais consoante o contexto nacional: Portugal e a Itália exibem as mais baixas percentagens de população com ensino superior (11% e 10%, respectivamente), por oposição à Finlândia onde mais de 30% da população alcançou já esse patamar de qualificação escolar.

Mais relevante e significativa é a nitidez com que o acréscimo do perfil de certificação escolar é acompanhado, de modo regular, pelo crescimento da categoria dos profissionais técnicos e de enquadramento. É claro que há espaço, mesmo assim, para a detecção de diferenças entre os países: enquanto num subconjunto, formado essencialmente por países nórdicos e também pela Itália, as dinâmicas com origem no tecido económico parecem requerer uma acentuada proporção de profissionais altamente qualificados, num outro subconjunto, no qual se incluem muitos dos países do Sul da Europa, mas não só, parece verificar-se uma incorporação mais escassa, ao nível da estrutura ocupacional, das qualificações escolares de topo.

Vale a pena sublinhar que a heterogeneidade de perfis ocupacionais e de escolaridade não só revela a existência de diferentes estádios de desenvolvimento no caminho para um mesmo modelo de sociedade, mas também, como foi demonstrado por Castells (2002), o modo como a diversidade histórica, cultural e institucional de cada país contribui para a emergência de distintos modelos dentro do quadro das chamadas sociedades pós-industriais, do conhecimento, ou da informação. Quer isto dizer, que se há tendências, como algumas das que foram enunciadas, que se configuram de maneira largamente transnacional, há também, simultaneamente, especificidades nacionais-estatais que resultam dos respectivos quadros institucionais, modos de regulação estatal, tecidos económicos e padrões socioculturais (Costa e outros, 2000:41).

### *Desemprego, precarização do emprego e exclusão social*

Os elementos sistematizados até ao momento permitiram mostrar, de forma necessariamente breve e incompleta, em que medida nas sociedades actuais os indivíduos

mais qualificados tendem a ocupar os lugares de topo da estrutura social, e o modo como isso se articula com as transformações em curso no tecido económico. Mas não só. Simultaneamente torna-se claro que alguns dos principais factores na base das actuais desigualdades sociais decorrem precisamente da posse, ou não, por parte dos indivíduos, dos recursos (em particular escolares) que possibilitam o acesso aqueles lugares.

Um dos problemas mais comumente debatidos a propósito das consequências das novas dinâmicas económicas e sociais (que incorporam crescentemente tecnologias da informação e conhecimento) é o desemprego. A assunção de que a crescente automação de muitas tarefas condena ao desemprego uma parte substancial da mão-de-obra tem atravessado muitos dos debates neste domínio, os quais estão, no entanto, longe de serem conclusivos. Se alguns foram mesmo ao ponto de falar do fim do trabalho (Rifkin, 1995), a maior parte das investigações de fundo têm mostrado que não é fácil estabelecer uma relação directa entre desemprego e a entrada na chamada economia baseada no conhecimento (Freeman e Soete, 1994).

Outros trabalhos encontram grandes variações não só entre sectores, mas também entre países; a existência de taxas de desemprego elevadas nas economias mais desenvolvidas parece ser um problema de algumas economias em particular, e em especial da Europa (Lindley, 2000), sendo que também aí se registam fortes diferenças entre os vários países (Costa e outros, 2000). A sistematização das pesquisas existentes neste domínio leva Castells a avançar que as variações são de tal forma acentuadas que a única tendência global que é possível enunciar é “a inexistência de uma relação estrutural sistemática entre a difusão das tecnologias de informação e os níveis de emprego no conjunto da economia (...), dependendo o resultado específico da interacção entre as tecnologias da informação e o emprego de factores macroeconómicos, estratégias económicas e contextos sociopolíticos” (Castells, 2002:345).

Um dado fundamental a ter presente neste debate é o da relação entre as dimensões socioprofissionais e socioeducacionais e o desemprego, ou, de um modo ainda mais abrangente, entre aquelas mesmas dimensões e os processos de exclusão social. O tema da exclusão social está hoje na ordem do dia. Nas sociedades actuais tendem a acentuar-se as desigualdades sociais, emergindo situações de pobreza, ou seja, de



marginalização social face aos recursos. Não sendo fácil medir o fenómeno (os conceitos de pobreza absoluta e relativa são exemplo disso mesmo (Capucha, 1998, 2005)), há fortes indícios de que a pobreza e as desigualdades sociais se estão a acentuar, não só entre países, como também no seu interior (Freeman, 2001). Ora, um dos domínios que surge fortemente associado à pobreza, sendo mesmo considerado um indicador fundamental de “desenvolvimento humano” é a educação (PNUD, 2003). Na nova era das desigualdades (Fitoussi e Rosanvallon, 1996) aqueles que têm níveis de escolaridade mais fracos e qualificações profissionais obsoletas constituem uma categoria social vulnerável à pobreza, tendo maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho, obtendo os empregos mais precários e pior remunerados, e estando sujeitos de forma mais acentuada ao desemprego, em situação de crise económica (Capucha, 2005:183-187).

Com efeito, e apesar do desemprego ser um fenómeno com uma forte variação conjuntural (e entre países), é possível estabelecer algumas relações face às dimensões mencionadas. Em primeiro lugar, pode referir-se que a maioria das projecções disponíveis quanto às tendências de crescimento, por ocupação, para os próximos anos em países da União Europeia e nos EUA, são claras ao identificarem que são as “ocupações de gestão, profissionais e intermédias” (ou seja, as que requerem qualificações escolares mais elevadas) que mais oportunidades de emprego proporcionarão (Lindley, 2000:43-44). Em segundo lugar, a previsão do número médio de anos de desemprego, ao longo da vida, tende a diminuir à medida que aumentam as habilitações académicas (Lindley, 2000:61). Finalmente, em terceiro lugar, pode referir-se que, para o conjunto dos países da OCDE, as taxas médias de desemprego em 2002 variam de forma decrescente à medida que aumenta a escolaridade (OECD, 2004a).

Em síntese, os dados e reflexões que têm vindo a ser produzidos neste domínio apontam para uma diversidade de situações e não tanto para tendências lineares ou homogéneas. Mas alertam também para algumas regularidades que não podem ser ignoradas: se nos países desenvolvidos os empregos que necessitam de elevadas qualificações se multiplicam, independentemente do sector económico, uma parte considerável da mão-de-obra é ainda constituída por pessoas que revelam baixos níveis

de qualificação, nomeadamente escolares, e que vêm aumentar a probabilidade de enfrentar situações de exclusão social. Neste cenário torna-se cada vez mais claro que as capacidades e qualificações exigidas pelo novo modelo económico estão desigualmente distribuídas e constituem um dos recursos mais valorizados, em torno do qual se estruturam algumas das principais clivagens sociais.

Na esfera do trabalho, o desemprego não é a única preocupação nas sociedades contemporâneas. De um modo geral, parecem existir indícios fortes de um aumento da vulnerabilidade do conjunto dos trabalhadores, associada à proliferação de diversas formas de flexibilização do trabalho. O trabalho temporário, a tempo parcial, ou por conta própria (Freire, 1995), parece estar a afectar um número cada vez maior de pessoas<sup>12</sup> (Castells, 2002:358; Kovács, 2002:137-143; Lindley, 2000:38-40; Schienstock, 2001:165).

Estas parecem ser, aliás, tendências que caracterizam a actual fase do capitalismo. Tal como é retratado por Boltanski e Chiapello (1999), o *novo espírito do capitalismo* levou ao extremo a incorporação de valores como a autonomia, a criatividade, a polivalência, a flexibilidade, o trabalho por projecto e em rede, a realização pessoal e o autocontrolo, numa ruptura e demarcação claras com a fase anterior do capitalismo (em crise nas décadas de 60 e 70), fortemente criticada pela imposição de estruturas hierárquicas rígidas e uma acentuada divisão, planificação e controlo do trabalho. Mas este novo espírito do capitalismo traz consigo novas formas de exploração, num momento em que a separação entre trabalho e trabalhador se torna cada vez menos nítida. Nesta perspectiva, e retomando o que atrás já foi dito, o conhecimento e a informação, não são apenas os recursos fundamentais do novo quadro económico, são também o seu principal eixo de exploração. Dotados de forte autonomia e flexibilidade, os trabalhadores, em especial os mais qualificados, protagonizam uma intensificação, sem precedentes, do envolvimento no trabalho e vão perdendo progressivamente os dispositivos de segurança conquistados. A precarização do emprego, o trabalho a tempo parcial, o desemprego, o aumento da exclusão social e da pobreza e, de um modo geral, o aumento das

---

<sup>12</sup> Segundo Castells, “no plano geral é indiscutível que a forma tradicional de trabalho, baseada no emprego a tempo inteiro, com projectos profissionais bem delineados e um padrão de carreira ao longo da vida se extinguem lentamente” (Castells, 2002:358).

desigualdades sociais, tornam-se então marcas dominantes de um capitalismo que se reestrutura profundamente.

### *Perdedores da reflexividade e analistas simbólicos*

As tendências que têm vindo a ser analisadas decorrem de uma profunda alteração quanto ao tipo de tarefas valorizadas no novo quadro económico e social. Se a importância crescente dessas tarefas pôde ser indirectamente inferida a partir de indicadores como os que atrás foram sistematizados, procura-se agora, com diferentes contributos teóricos, focar mais de perto as actividades crescentemente requeridas nas sociedades do conhecimento e da informação. Como se argumentará, a reflexividade e a análise simbólica, fortemente dependentes da capacidade de processamento de informação escrita e do domínio das tecnologias da informação e da comunicação, constituem marcas distintivas das actuais sociedades – desde logo pelo elevado numero de protagonistas sociais que as usam no dia-a-dia, da esfera profissional à vida pessoal e social – sendo, em simultâneo, determinantes para a compreensão da especificidade dos factores que estão na base das actuais clivagens sociais.

As teses do pós-industrialismo foram as primeiras a antever que, com a automação, tenderiam a diminuir as tarefas rotineiras e repetitivas, quer dizer, aquelas que podem ser pré-codificadas e programadas para serem executadas pelas máquinas. Segundo Castells, “não deveria constituir surpresa que as tecnologias de informação substituem o trabalho que pode ser codificado numa sequência programável, melhoram o que requer maior capacidade de análise e poder de decisão, e reprogramam as capacidades em tempo real a um nível que apenas o cérebro humano pode dominar (Castells, 2002:317).

É claro que esta não é ainda uma questão isenta de controvérsia, nem pode ser generalizada (Kovács, 2002). Por exemplo, David Lyon, no início dos anos 90, procura insurgir-se quer contra as visões excessivamente pessimistas a esse respeito, quer contra as teses ingenuamente optimistas, as quais tendem a generalizar os eventuais efeitos

positivos das mudanças em curso, esquecendo, por exemplo, que embora muitas das novas tarefas requeiram qualificações crescentes, permanecem tarefas desqualificadas e crescentemente rotinizadas (Lyon, 1992).

A este propósito, é importante clarificar que a perspectiva de análise aqui defendida não pretende enquadrar-se nem do lado pessimista, nem do lado optimista. Quando se diz, e são muitos aqueles que o têm procurado demonstrar, que nas sociedades contemporâneas os recursos humanos, as suas capacidades e competências, são cada vez mais importantes, e que as tarefas repetitivas e rotinizadas tendem a diminuir, tal não significa nem que esse processo seja isento de problemas (abordámos atrás a questão do desemprego e da vulnerabilidade do conjunto dos trabalhos face ao emprego), nem que abranja a totalidade da população, ou que não haja fortes diferenças entre os vários países a este respeito.

Sendo o conhecimento e a informação cada vez mais centrais na sociedade contemporânea, existem profundas desigualdades sociais ao nível do modo como os indivíduos se posicionam face a esses recursos. Pensando no significado da tese da sociedade da informação, David Lyon adverte que embora a “retórica popular” não se canse de garantir que todos podem ter acesso à informação, parte da informação é especializada e, como tal, só é acedida por uns poucos. É nesse sentido que considera serem necessárias capacidades intelectuais e de gestão para se explorar economicamente a informação, capacidades essas que estão desigualmente distribuídas (Lyon, 1992:19). Por outras palavras, a alargada difusão das tecnologias de informação, não garante, por si só, que todos os indivíduos delas possam vir a beneficiar.

O mesmo raciocínio pode ser alargado a um dos temas de maior impacto na análise sociológica da modernidade. A *reflexividade*, ou *modernização reflexiva*, parece ser uma característica fundamental das sociedades contemporâneas. Segundo Giddens (1992), embora a reflexividade possa ser vista enquanto uma característica que sempre esteve presente em toda a actividade humana (através do que designa “controlo reflexivo da acção”), na vida social moderna a reflexividade consiste no facto de as práticas sociais serem constantemente examinadas, e reformuladas, à luz da informação adquirida sobre essas mesmas práticas, alterando assim constitutivamente o seu carácter. A modernidade

é, assim, constituída no, e através do, conhecimento aplicado reflexivamente (Giddens, 1992:29). Mas será que tal significa que todos os indivíduos se encontram em igualdade de circunstâncias no que concerne à apropriação do conhecimento que possibilita a reflexividade? Esta é uma questão que Giddens não aprofunda, mas que no quadro desta pesquisa adquire uma importância central.

O contributo de Scott Lash numa obra conjunta sobre a *modernização reflexiva* (Beck, Giddens e Lash, 2000) permite avançar um pouco neste domínio. O ponto-chave para a presente discussão, avançado por Lash, encontra-se na primeira parte do seu texto e representa o que considera ser uma crítica à tese da modernização reflexiva (na sua dimensão cognitiva). Em seu entender, aquela tese implica e pressupõe a *capacitação dos sujeitos*, partindo do princípio de que estes adquiriram substanciais *capacidades de processamento de informação* e que são altamente instruídos (Lash, 2000:108). Porém, a produção reflexiva (fundamental no actual quadro económico) só é possível na presença de níveis óptimos de fluxos de informação e aquisição de conhecimento, os quais nem sempre estão assegurados. Na modernidade reflexiva as oportunidades de vida dependem, então, da posição no “modo de informação” (*idem*:116). É nesse sentido que enquanto uns podem ser considerados *vencedores da reflexividade*, outros são *perdedores da reflexividade*. Se os primeiros se encontram directamente envolvidos nas estruturas de informação e comunicação, ou, pelo menos, trabalham com elas, os segundos, pelo contrário, constituem cada vez mais uma “subclasse”, estando excluídos do acesso a essas mesmas estruturas. Um aspecto fundamental sublinhado por Lash é o facto de essa exclusão acontecer não apenas no emprego, mas na vida quotidiana, convertendo-se numa exclusão de cidadania (*idem*:123-130).

Retomando a tese da modernização reflexiva, pode dizer-se que a reflexividade que caracteriza as sociedades actuais se manifesta nas diferentes dimensões da vida dos sujeitos, incluindo, como mostra Giddens, nas dimensões mais íntimas da vida privada (Giddens, 1992, 1994). Porém, deve insistir-se, uma vez mais, na necessidade de a análise sociológica não se limitar a identificar a reflexividade como uma dimensão que atravessa e está presente nas várias instituições da modernidade, passando a investigar, também, as condições que possibilitam aos indivíduos o exercício dessa mesma reflexividade, o que

significa admitir a existência de desigualdades nesse domínio. Da mesma forma, a crescente *capacidade para agir* que Nico Stehr encontra nas actuais sociedades do conhecimento (Stehr, 1994), não deve fazer esquecer a análise das profundas diferenças que os indivíduos experimentam a esse respeito.

A mesma ideia de que existe uma diferença fundamental entre os indivíduos, neste caso quanto ao acesso que têm às estruturas de informação e de comunicação, encontra-se noutros autores, como é o caso de Castells. Porém, se a classificação proposta por Lash é pensada enquanto uma tipologia de classe, a de Castells visa distinguir os trabalhadores quanto ao lugar que ocupam na nova divisão de trabalho do paradigma informacional (Castells, 2002:319). Ora, uma das dimensões dessa tipologia<sup>13</sup> remete precisamente para a necessidade e a capacidade de cada trabalhador se “ligar com outros trabalhadores em tempo real, quer dentro da mesma organização, quer no sistema global da empresa em rede” (*idem*:319). Podem distinguir-se três posições relativamente a esta dimensão: os *trabalhadores da rede* (os que estabelecem ligações por sua iniciativa); os *trabalhadores em rede* (os que estão on-line, mas não têm poder de decisão); e, finalmente, os *trabalhadores desconectados* (os que apenas realizam tarefas definidas por instruções unilaterais e não interactivas) (*idem*:320).

A mesma tentativa de perceber as novas hierarquias que se estão a estabelecer na sociedade actual, em particular na esfera do trabalho, está também presente em alguns ensaios bem conhecidos, como é o caso dos de Alvin Toffler. Este autor considera que, actualmente, quer as empresas, quer os postos de trabalho, podem ser classificados de acordo com a *quantidade e a complexidade do trabalho mental que produzem*. É nesse sentido que, como outros, considera que algumas classificações, como a de sectores de actividade (agricultura, industria e serviços), ou as de categorias profissionais, obscurecem mais do que clarificam. Propõe por isso que as empresas sejam agrupadas em empresas *intelectuais*, *semiletradas* ou *iletradas*, consoante o grau em que são conhecimento-intensivas. Quanto à classificação dos trabalhadores, a “questão-chave (...) tem que ver com quanto desse trabalho implica processamento de informação, em que

---

<sup>13</sup> A proposta de Castells passa por distinguir três dimensões: a da produção de valor, a da produção de relações e da produção de decisões (2002:319-320). Porém, as articulações entre as três dimensões não são exploradas.

medida ele é rotineiro ou programável, qual o nível de abstracção envolvido, que acesso a pessoa tem ao banco central de dados e ao sistema de gestão de informação e de quanta autonomia e responsabilidade dispõe” (Toffler, 1991:94). Assim, os que estão no topo da hierarquia movimentam e geram informação (o seu trabalho é totalmente simbólico); os que ocupam posições intermédias desenvolvem tarefas mistas; e, finalmente, os que se localizam na base da hierarquia fazem apenas trabalho manual. De acordo com a sua análise, a maioria dos empregos nos diferentes sectores de actividade (uma vez mais tendo por referência os EUA) tendem a incorporar um número cada vez maior de trabalhadores do primeiro tipo (trabalho intelectual ou simbólico), enquanto os restantes vêem diminuir o seu peso, ou tendem mesmo a desaparecer (Toffler, 1991:88-102).

Também Peter Drucker considera que na sociedade pós-capitalista as novas classes se definem face ao conhecimento, convertido em recurso central da economia. Nesse quadro, a principal oposição é entre os “trabalhadores de conhecimento” e os “trabalhadores de serviços”. Os primeiros passam a ser detentores dos meios e instrumentos de produção, pois, para onde quer vão, levam consigo o conhecimento. O desafio nestas sociedades será como manter a “dignidade” dos trabalhadores de serviços, os quais permanecerão a maioria da população (Drucker, 1993:8).

Um dos mais importantes ensaios sobre as transformações que o trabalho tem vindo a sofrer pertence a Robert Reich. Reich identifica três novas categorias de trabalho na *nova economia*, às quais tendem a estar associadas fortes desigualdades e assimetrias em termos de rendimentos e de oportunidades de emprego: os *serviços de produção de rotina*; os *serviços interpessoais*; e, finalmente, os *serviços simbólico-analíticos* (Reich, 1993).

Os trabalhadores dos serviços de rotina realizam, essencialmente, tarefas repetitivas, através do cumprimento de procedimentos normalizados e regras codificadas. Segundo Reich, e contrariamente ao que alguns dos “profetas da era da informação” poderiam pensar, os trabalhadores deste tipo de serviços constituem uma parte importante dos trabalhadores da economia da informação; porém, embora possam trabalhar com computadores, introduzem, ou procuram, dados de forma rotineira. Neste sentido, o seu trabalho não é menos monótono do que o dos trabalhadores de uma linha de montagem.

Também se incluem nesta categoria aqueles que os supervisionam (os supervisores de rotina), cujas tarefas são igualmente repetitivas e estandardizadas. Embora devam saber ler e escrever, as principais virtudes dos trabalhadores de rotina são a “fiabilidade, a lealdade e a capacidade de ser dirigido” (*idem:251*).

Os principais problemas que se colocam a estes trabalhadores decorrem directamente da globalização das economias. O trabalho por eles realizado encontra-se cada vez mais em concorrência directa com o de outros trabalhadores não qualificados, ou semiquilificados, de qualquer parte do mundo. Nas economias mais avançadas o número deste tipo de trabalhadores tende, por isso, a diminuir progressivamente e, simultaneamente, as suas remunerações são cada vez mais baixas.

Quanto aos trabalhadores dos serviços interpessoais, a sua actividade apresenta alguns pontos convergentes com a dos trabalhadores de rotina. Isto, desde logo, porque também eles realizam tarefas simples e repetitivas, e não necessitam de elevados níveis de instrução. A principal diferença reside no tipo de serviços que realizam, os quais se destinam, neste caso, a ser prestados pessoa a pessoa. Esta categoria inclui, por exemplo, vendedores a retalho, vigilantes, recepcionistas, motoristas, etc. O facto de contactarem directamente com aqueles a quem prestam um serviço faz com que, comparativamente com os trabalhadores de rotina, estejam mais protegidos da concorrência mundial. A evolução do número destes trabalhadores é em parte bastante incerta, mas a tendência parece ser ainda de crescimento. Mesmo assim, os salários que recebem são baixos e têm que enfrentar cada vez mais a concorrência de outros trabalhadores, como é o caso dos trabalhadores de rotina entretanto dispensados e também dos imigrantes, legais ou ilegais, que aí encontram os empregos mais acessíveis (*idem:306*).

A chave do sucesso das nações na nova economia reside, para Reich, nos analistas simbólicos. Os serviços por eles prestados não são fáceis de descrever: a análise simbólica envolve processos de pensamento e comunicação e não uma produção tangível, e apenas esporadicamente implica o contacto directo com os destinatários dos serviços. A *resolução, identificação e intermediação de problemas*, através da manipulação de símbolos, constituem as principais actividades dos analistas simbólicos. Tal como acontece com os trabalhadores de rotina, os serviços por eles prestados podem ser



transaccionados à escala mundial. Porém, o que aí se transacciona não são objectos estandardizados, mas sim a manipulação de símbolos, cuja procura tende a aumentar: “à medida que o valor atribuído a novos projectos e conceitos continua a crescer relativamente ao valor atribuído aos produtos estandardizados, a procura de análise simbólica continuará a aumentar” (*idem*:319). O balanço que faz da posição relativa das três categorias de trabalhadores na economia mundial leva Reich a considerar que a nação (no caso em análise os EUA) não segue já toda no mesmo barco: “estamos agora em barcos diferentes: um que se afunda rapidamente, outro que se afunda mais devagar e o terceiro a erguer-se firmemente” (*idem*:296). Reich chama, assim, a atenção para a necessidade de pensar as categorias socioprofissionais por ele propostas em termos do modo como se posicionam a nível global, e não apenas à escala nacional. É o efeito da globalização ao nível do equacionamento das diferenças quanto às oportunidades e aos recursos que assim se torna evidente<sup>14</sup> (Costa e outros, 2000:15).

A forma como Reich identifica os analistas simbólicos e define aquilo que caracteriza a sua actividade encerra ainda outros parâmetros fundamentais para a presente pesquisa. Tal torna-se claro a partir do momento em que Reich faz questão de se demarcar da eventual tendência para fazer corresponder de forma directa os analistas simbólicos e os profissionais (*professionals*): se a maioria dos analistas simbólicos são licenciados e muitos têm pós-graduação (incluindo-se, por essa via, nesta categoria muitos dos chamados investigadores, engenheiros, juristas, etc.), a verdade é que nem todos os profissionais são analistas simbólicos (*idem*:258-259).

Este modo de colocar o problema revela uma inversão de perspectiva relativamente aquela que tem sido a tendência dominante na análise das profissões, e mesmo da estratificação social. O que define o analista simbólico não é apenas o facto de ter uma licenciatura, é sim o grau em que aplica, no seu dia-a-dia profissional, a *resolução, identificação e intermediação de problemas*. Ou seja, no centro da análise passa a estar a *prática* profissional, o modo os conhecimentos são *utilizados*, ou ainda,

---

<sup>14</sup> As mesmas tendências são identificadas pelo Grupo de Lisboa (1994) quando fala das “novas elites globalizadas”, por Alexandre Portes ao referir-se à crescente importância das comunidades transnacionais (1999), ou ainda por João Peixoto numa investigação sobre a mobilidade internacional dos quadros (1999).

por outras palavras, as *competências*. Reich considera ainda que para os analistas simbólicos o importante não é a posse de conhecimento substantivos. Se na “velha economia” um profissional era alguém que dominava uma área particular de conhecimento, existindo o conhecimento previamente, pronto a ser dominado, na “nova economia (...) a mestria dos velhos conhecimentos (...) nem sequer é necessária. Factos, códigos, fórmulas e regras são de fácil acesso. Muito mais valiosa é a capacidade de utilizar eficaz e criativamente o conhecimento” (*idem*:260). Ora, em seu entender, possuir uma credencial escolar não é garantia absoluta de tal capacidade e não assegura o acesso à categoria de analista simbólico.

Uma das consequências desta postura analítica reside na relativização do valor do certificado escolar enquanto indicador directo do tipo de trabalho realizado. Note-se, no entanto, que em nenhum momento Reich nega que a instrução e as credenciais escolares são importantes, e que tendem mesmo a sê-lo cada vez mais. O crescente fosso dos rendimentos dos americanos está, de acordo com a sua análise, estreitamente relacionado com o nível de ensino, localizando-se a principal linha de separação entre os que têm ensino superior e os que não têm. Porém, as qualificações escolares são fundamentais porque asseguram a possibilidade de “participação na corrida”, e não porque garantam necessariamente que o lugar desejado será alcançado: “embora um grau universitário não lhe garanta um rendimento muito mais elevado do que garantia há alguns anos, sem um grau universitário nem sequer participa na corrida” (*idem*:293).

Se a certificação, ou qualificação escolar, representa a formalização, sob a forma de um diploma, das aprendizagens realizadas, constituindo, por isso, um indicador que permite prever, ou antecipar, as reais capacidades dos indivíduos para enfrentar os desafios dos dia-a-dia, designadamente, mas não só, na esfera profissional; a verdade é que essas mesmas qualificações representam uma forma distanciada, e por vezes mesmo desfasada, de dar conta das suas práticas concretas. A partir do momento em que o que está em causa não são apenas os *recursos* que possibilitam o acesso aos lugares, mas antes a análise dos *processos* onde esses recursos são (ou não) utilizados, torna-se fundamental a integração de outros conceitos que orientem e enquadrem a investigação sociológica.

O conceito de *competências* ocupa um lugar central nessas abordagens. Embora as concepções a este respeito sejam actualmente múltiplas, e nem sempre convergentes quanto às dimensões nucleares, têm globalmente o mérito indiscutível de chamar à atenção para a necessidade de inverter a perspectiva até aqui dominante, incidindo directamente sobre as exigências dos vários contextos, por um lado, e sobre o modo como os indivíduos as enfrentam, por outro. Uma das propriedades fundamentais do conceito de competências é sem dúvida o seu *carácter processual e dinâmico*: não só as competências podem evoluir / regredir; como as competências exigidas pelos vários contextos também não são estáticas, sofrendo modificações permanentes, as quais, por sua vez, obrigam a novas respostas.

O conceito de competências será objecto de análise aprofundada no Capítulo 4. Para já, importa sublinhar três ideias, fortemente interligadas entre si, que atravessam o conjunto de propostas analíticas a que se fez referência: os *vencedores de reflexividade* e os *analistas simbólicos* têm vindo a adquirir um peso e importância crescentes na sociedade actual (apesar de, ao mesmo tempo, uma parte significativa da população se encontrar afastada desses lugares); as qualificações escolares assumem um lugar de destaque enquanto recurso fundamental que possibilita o acesso àquelas posições, ou seja, ao exercício da reflexividade e da análise simbólica; e, finalmente, a actividade desses profissionais passa pela manipulação de símbolos, implica elevados níveis de abstracção, os quais não dispensam elevadas capacidades de processamento da informação escrita

#### **1.4 Da sociedade do conhecimento à sociedade educativa e de aprendizagem**

As sociedades actuais apresentam uma outra característica, além das que foram abordadas até agora, que é fundamental para perceber os desafios que nelas se colocam ao conjunto da população adulta. À medida que o conhecimento e a informação se tornam dimensões cada vez mais estruturantes da sociedade, a intensidade e o ritmo das mudanças a que se assiste são de tal ordem, que obrigam a que os indivíduos desenvolvam, no decorrer da

vida, diversos processos de *aprendizagem*, sem o que não poderão acompanhar as transformações com que se confrontam nos mais variados domínios.

Segundo João Caraça, além do conhecimento, “o que caracteriza e distingue o nosso tempo dos outros passados é a existência de um número considerável de desenvolvimentos significativos durante o decorrer da nossa vida – é, por assim dizer, o elevado ritmo de ocorrência de inovações na nossa sociedade” (Caraça, 1993:47). A aceleração sem precedentes da mudança repercute-se, então, em exigências de permanente aprendizagem por parte dos indivíduos.

A melhor forma de perceber até que ponto o actual ritmo da mudança, e a sua extensão, representam algo que é radicalmente novo, quer para os indivíduos, quer também para algumas das instituições nucleares da sociedade (como é o caso da escola), consiste em contrastar o presente com períodos anteriores da história. É isso mesmo que faz Mariano Enguita (2001). A partir da análise das transformações ocorridas ao nível do “*ritmo*” de *mudança social*, Enguita identifica três fases distintas, correspondendo cada uma delas a um tipo específico de sociedade.

Nas sociedades de *mudança suprageneracional* a mudança é tal forma lenta que é imperceptível entre as diferentes gerações. Incluem-se neste tipo de sociedades as primitivas e pré-industriais. A função da educação é, nestas sociedades, a reprodução, podendo ser assegurada pelos adultos mais velhos e mais experientes. Já nas sociedades de *mudança intergeracional* a mudança passa a ser sentida fortemente de uma geração para outra. De forma simplificada, pode dizer-se que se incluem nesta categoria as sociedades modernas e industriais. Nelas, as transformações ocorridas são de tal forma profundas que as gerações mais velhas já não são capazes de educar os mais novos para os desafios que os esperam; é a época de ouro da escola, pois tornam-se necessárias instituições e agentes específicos para assegurar o processo educativo.

Finalmente, nas sociedades de *mudança intrageracional* (as sociedades actuais), a mudança passa a ser perceptível dentro de uma mesma geração. A aceleração da mudança social que esteve na base da universalização da escola acentua-se de tal forma que leva ao seu questionamento; tornando-se mais rápida, generalizada, e intensa, exige a cada geração não só a adaptação a um mundo distinto, mas que passe ela própria por “vários

mundos” (*idem*:20). A maioria da população adulta das sociedades avançadas é obrigada a readaptar-se a novas condições de vida, de trabalho e de sociabilidade. Rompe-se, assim, a anterior sequência em que após um período inicial de educação e aprendizagem se seguia o período da vida activa baseado nas competências adquiridas. As mudanças constantes nas tecnologias e nas formas de organização do trabalho requerem, agora, novas etapas de aprendizagem, ao longo de toda a vida ou “salpicando-a” a qualquer momento. A formação inicial tende, assim, a perder peso relativo em contraste com a educação permanente (Enguita, 2001:13-25).

Esta análise permite compreender, de forma exemplar, não só a chamada crise da escola, como as razões da actual ênfase posta na necessidade da aprendizagem ao longo da vida. A resposta à pergunta sobre a origem de alguns problemas e temas que hoje estão na ordem do dia está, assim, na própria sociedade e nas suas dinâmicas, tornando-se claro até que ponto os indivíduos, e também as instituições, têm de procurar novas formas de adaptação<sup>15</sup>.

A exigência crescente no domínio da aprendizagem tem vindo também a ser destacada no âmbito de reflexões que têm como referência principal a esfera económica. Se o conceito de *economia baseada no conhecimento* se consolidou e estabilizou nos últimos anos (Lança, 2004:44), surgem hoje novas propostas que visam incorporar a perspectiva dinâmica e processual de que se tem vindo a falar. É o caso da noção, avançada por Bengt-Åke Lundvall, de *economia da aprendizagem* (Conceição, Heitor e Lundvall, 2003; Lundvall, 2001). Segundo defende, é a ênfase na aprendizagem que permite captar a dinâmica inerente à época actual: mais determinante do que o acesso ao stock de conhecimentos especializados, é a capacidade de aprender (e, segundo diz, por vezes esquecer rapidamente, sempre que os modos anteriores de fazer as coisas constituem um entrave às novas aprendizagens). Também Peter Drucker considera que a sociedade pós-capitalista requer necessariamente aprendizagem ao longo da vida, uma vez que nela os conteúdos tendem a tornar-se menos importantes do que a capacidade, e a motivação, dos indivíduos para continuarem a aprender (Drucker, 1993).

---

<sup>15</sup> Aquilo que alguns têm vindo a designar como a época da “escola das incertezas” (Alves e Canário, 2004), numa referência à actual crise que afecta a instituição escolar, surge como algo que apenas pode ser compreendido à luz das profundas e constantes mutações que afectam globalmente a sociedade.

É importante sublinhar que os processos em causa tendem a afectar o conjunto dos trabalhadores. Como salienta Schienstock, “na economia da aprendizagem o trabalhador médio é confrontado com novas tarefas e novos problemas e tem de desenvolver novas capacidades e competências mais frequentemente do que antes; para serem capazes de lidar com as situações incertas e desconhecidas os trabalhadores têm de aprender a aprender” (Schienstock, 2001:165).

Outros afirmam mesmo que o problema do desemprego tende a ser vivido especialmente pelas pessoas que não possuem as “bases elementares de literacia, literacia numérica, competências sociais e competências cognitivas e manipulativas” necessárias nas áreas ocupacionais mais promissoras (Lindley, 2000:58). Por muitas variações que existam quanto ao modo como a questão é colocada, não há dúvida que o problema principal reside nas pessoas cujas competências fundamentais, como as de literacia, são muito baixas (OECD e Statistics Canada, 2000; Steedman, 2003). Como se explicitará no Capítulo 4, um dos aspectos que torna essas competências “fundamentais” é precisamente o facto de permitirem a aprendizagem contínua.

A possibilidade, e capacidade, que os indivíduos têm de aprender tende, então, a tornar-se uma questão decisiva, em torno da qual se acentuam gradualmente as desigualdades sociais. Segundo Schienstock, a procura constante de inovação por parte das empresas poderá levar a que estas apenas recrutem os indivíduos com elevadas capacidades de aprendizagem, e que, simultaneamente, dispensem os que aprendem devagar (*idem*:165). Lundvall considera que pode estar mesmo a emergir uma espécie de efeito de Mateus<sup>16</sup> em torno da aprendizagem ao longo da vida e, conseqüentemente, da acumulação de competências: aqueles que mais formação têm são também os que mais beneficiam das oportunidades de aprendizagem, acentuando-se assim progressivamente a distância relativamente aos que não são envolvidos nessas acções (Lundvall, 2001:279).

---

<sup>16</sup> A expressão é de Merton e foi avançada com o intuito de explicar o modo com as desigualdades sociais na comunidade científica tendem a acentuar-se em função do grau de reconhecimento alcançado pelos cientistas (Merton, 1977, 1995). De uma forma sintética, pode dizer-se que o efeito de Mateus, ou das “vantagens acumulativas”, tem a ver com a sobrevalorização das contribuições dos cientistas que já adquiriam uma reputação científica considerável, e a negação desse reconhecimento aos que ainda não forma reconhecidos (Ávila, 1977:11).

Existem, desde há já alguns anos, documentos, produzidos por organismos internacionais que procuram estabelecer recomendações e orientações gerais em relação à educação e formação de adultos, ou, mais genericamente, em relação à aprendizagem ao longo da vida. Os mais amplamente citados são, indiscutivelmente, por um lado, o relatório da UNESCO, coordenado por Jacques Delors, no âmbito da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1996) e o Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida, proposto pela União Europeia, no seguimento do Conselho de Ministro Europeu de Lisboa, realizado em 2000 (Comissão Europeia, 2000).

O primeiro propõe, entre outros contributos, que o conceito de *educação ao longo da vida* é a chave para as sociedades do século XXI. Estas poderão mesmo ser chamadas *sociedades educativas*, pois nelas todos os contextos podem ser de aprendizagem, esbatendo-se a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. O segundo representa um importante avanço na definição do conceito de *aprendizagem ao longo da vida*, sublinhando a necessidade de ter permanente em conta três eixos distintos, mas fortemente articulados entre si: as aprendizagens formais, as aprendizagens não formais e as aprendizagens informais (ver Capítulo 8).

Apesar do reconhecimento generalizado quanto à centralidade da aprendizagem nas sociedades contemporâneas, têm vindo a emergir nos últimos anos algumas críticas, mais ou menos explícitas, relativamente às investigações e declarações políticas que advogam a necessidade de aumentar as qualificações e as competências da população. Um primeiro tipo de argumento relembra as dificuldades inerentes à aplicação destas medidas, sublinhando que a responsabilização pela aprendizagem ao longo da vida não deve recair excessivamente nos indivíduos, uma vez que depende de muitos outros factores, entre os quais as orientações estratégicas das empresas, entre si muito diferenciadas, e também as situações concretas de trabalho e o grau de estabilidade no emprego (Kovács, 2002:67).

Outros procuram alertar para o facto de o aumento das qualificações não conduzir necessariamente à resolução do problema do desemprego e da exclusão social. Para Lindley, o aumento da formação dos mais desfavorecidos pode ter como único efeito a alteração da sua posição na lista de espera, mas à custa de pessoas ainda menos

qualificadas; a relação entre competências e exclusão social é assim muito menos directa do que seria de esperar, desde logo porque é a *desvantagem cumulativa* o principal motor de exclusão social (Lindley, 2000:60-66). Também Esping-Anderson adverte para os limites inerentes à estratégia do investimento em formação e educação de adultos, especialmente quando dirigida aos trabalhadores mais velhos e pouco qualificados; mas alega, simultaneamente, que é fundamental que os investimentos em educação incidam numa base o mais alargada possível (Esping-Anderson, 2000:111-112). A preocupação por de trás destas críticas parece ser, essencialmente, conter o entusiasmo dos defensores daquelas medidas, chamando à atenção para a multiplicidade de factores que dificultam o combate ao desemprego e à exclusão social.

Uma outra tese, que tem vindo igualmente a ser avançada, alerta para os possíveis efeitos negativos decorrentes de uma eventual *sobrequalificação* da mão-de-obra. Essa sobrequalificação tende a ocorrer quando o aceleração da escolarização não é acompanhado por uma resposta (ou aproveitamento) por parte do tecido económico, podendo por isso conduzir ao aumento do potencial de frustração dos indivíduos, em particular das gerações mais novas (Pinto e Queirós, 1990). Apesar da inegável pertinência destas observações, especialmente tomando por referência o contexto português, a hipótese da sobrequalificação não pode ser generalizada (OECD, 2001b:27), nem a análise dos efeitos dos processos de aprendizagem limitados à esfera profissional (Schuller e outros, 2004).

Desta forma, não esquecendo, nem negando, a importância central das qualificações e da aprendizagem tendo referência a esfera do trabalho<sup>17</sup>, é importante lembrar, e sublinhar, que as transformações em curso não devem ser equacionadas

---

<sup>17</sup> Segundo Mariano Enguita, é importante não esquecer que a escola e a educação sempre tiveram uma relação estreita com a economia, particularmente com a organização do trabalho. Na sociedade do conhecimento essa importância é ainda maior: “nunca a educação teve tanta importância para economia como nos nossos dias, tanto para as sociedades, como para os indivíduos” (Enguita, 2001:35). Acrescenta-se também, que esta é, simultaneamente, uma esfera da vida à qual os indivíduos atribuem uma importância fundamental. Mesmo que possam existir diferenças, nomeadamente entre países, quanto às dimensões do trabalho que os indivíduos mais valorizam, concretamente no que concerne a maior saliência dos valores intrínsecos ou extrínsecos, no que tem sido interpretado à luz de uma mudança geral dos valores materialistas, para pós-materialistas (Inglehart, 1997), a satisfação no trabalho encontra-se sobretudo associada ao interesse percebido no trabalho realizado (Vala, 2000). Algumas pesquisas têm também mostrado que os desempregados preferem desempenhar uma actividade profissional, mesmo sem remuneração, do que permanecer sem actividade profissional (Gallie, 2003; Ramos, 2000).



atendendo “apenas” às necessidades conjunturais do tecido económico em cada país. Como sublinha Maria João Rodrigues, uma economia baseada no conhecimento pressupõe uma *sociedade de aprendizagem* (e não apenas “economia”). Quer isto dizer, que não são apenas as preocupações com o crescimento económico, com a competitividade, ou com a empregabilidade, que estão base dessa convicção, embora estas sejam sem dúvida importantes. A abrangência dos processos em causa é de tal ordem que a aprendizagem na idade adulta se converte numa questão básica de cidadania, pois só assim os indivíduos poderão participar activamente nas diferentes esferas da vida: aprender torna-se importante não apenas porque aumenta o desempenho económico, mas também porque melhora a capacidade de participar na vida pública ou de apreciar o desporto ou a arte (Rodrigues, 2003).

De acordo com Lindley, os conceitos de sociedade do conhecimento e da aprendizagem obrigam mesmo a que se esbatam algumas das fronteiras que até hoje dirigiram o nosso pensamento, entre outras as que separam o económico e o social. E isto porque os alicerces da sociedade se estão deslocar em várias áreas adjacentes *em simultâneo* e a gerar um *efeito cumulativo* sobre a paisagem global da mudança (Lindley, 2000:37-38). Numa perspectiva próxima, mas que representa não um diagnóstico, mas antes uma “visão” para o futuro, Roberto Carneiro entende que o conceito de *sociedade educativa* conduz a um “novo humanismo”, permitindo ultrapassar o que considera ser uma visão burocrática e o domínio do económico sobre a esfera da educação<sup>18</sup> (Carneiro, 2001:160).

O que tem vindo a ser exposto relativamente à centralidade da aprendizagem nos quadros sociais contemporâneos implica que se tenha presente, em permanência, o contexto social em que essa problemática se insere: a aprendizagem de que agora se fala tem lugar em sociedades cada vez mais estruturadas (e transformadas) pelo conhecimento e pela informação. É neste contexto social que, como se argumentará ao longo da presente investigação, *a literacia constitui uma competência de base fundamental para a*

---

<sup>18</sup> Segundo defende, a aprendizagem contínua e ao longo da vida coloca um tremendo desafio a todas as sociedades do conhecimento, visando: o desenvolvimento pessoal e cultural, o desenvolvimento social e comunitário, o desenvolvimento profissional e a empregabilidade sustentável (Carneiro, 2001:163).

*população adulta*. Seja no acesso à informação e ao conhecimento, seja na possibilidade de aprender ao longo da vida, seja no exercício da análise simbólica e da reflexividade (por referência à vida profissional ou à vida pessoal), as competências de utilização de informação escrita assumem um carácter decisivo. Nos próximos capítulos procurar-se-á analisar o papel específico da escrita e, genericamente da literacia, enquanto instrumentos fundamentais ao nível da promoção da reflexividade (Giddens, 1992) e da capacidade para agir (Stehr, 1994) dos sujeitos na sociedade do conhecimento.

## **Capítulo 2**

### **A ESCRITA: IMPLICAÇÕES SOCIAIS E COGNITIVAS**

A reflexão sistematizada no capítulo anterior em torno da sociedade do conhecimento e da informação permitiu destacar algumas das principais dimensões de estruturação das sociedades contemporâneas e também os desafios fundamentais que nelas se colocam aos indivíduos. O presente capítulo desenvolve-se em torno da literacia, entendida enquanto recurso básico e decisivo nas sociedades actuais. O ponto de partida para esta abordagem será o papel da escrita na sociedade. Em certo sentido, trata-se de recuar ao que pode ser considerada a raiz das actuais sociedades do conhecimento e da informação: a invenção da escrita. Uma vez mais, procurar-se-á compreender de forma articulada o modo como as transformações ocorridas afectam quer as sociedades, quer os indivíduos, recorrendo aos contributos de diferentes áreas disciplinares; a perspectiva sociológica será, neste capítulo, enriquecida no diálogo com as abordagens histórica, antropológica e das ciências cognitivas, entre outras.

#### **2.1 As origens e a evolução da escrita**

Neste primeiro ponto pretende-se, antes de mais, esboçar as principais etapas de uma história que começou a ser “escrita” há mais de 5000 anos. Terá sido nessa altura que foi inventado o primeiro sistema de escrita na Mesopotâmia, seguido séculos depois pelo desenvolvimento do alfabeto na Grécia e, mais recentemente (há cerca de 500 anos), pela invenção da imprensa na Europa. Mas, mais do que uma análise de carácter histórico, o que se pretende é sistematizar e discutir as implicações sociais e cognitivas da escrita.

A escrita foi inventada pelos sumérios, na Mesopotâmia, há cerca de 5400 anos. O seu aparecimento representou, antes de tudo, uma alteração profunda ao nível das formas de comunicação. Se nas sociedades de oralidade primária a comunicação assenta no relacionamento interpessoal, a invenção da escrita representa, pela primeira vez, a possibilidade de utilização de um meio de comunicação à distância, ou seja, a separação física entre emissor e receptor, sem recurso a qualquer tipo de contacto (visual ou sonoro) entre eles.

A complexidade e multiplicidade dos primeiros sistemas de escrita, e a lenta progressão até à escrita alfabética, têm vindo a ser reveladas pelos trabalhos de decifração entretanto realizados. Na análise histórica da escrita é frequente distinguirem-se três grandes tipos, ou sistemas. Os *ideográficos*, em que cada sinal gráfico utilizado visa a representação de um objecto (pictogramas) ou de uma ideia (ideogramas). Os *silábicos*, em que cada signo se associa a um fonema, aproximando-se assim da representação dos sons produzidos pela língua falada. E, finalmente, os *alfabéticos* que distinguem e representam graficamente, quer as consoantes, quer as vogais. No quadro deste trabalho não se pretende aprofundar a caracterização de cada um destes tipos de escrita. Mas vale a pena destacar alguns elementos que têm vindo a ser revelados por investigações realizadas no domínio da decifração dos primeiros sistemas de escrita, como por exemplo o facto de a referida categorização não corresponder necessariamente a uma evolução linear (o que pode facilmente ser comprovado por ainda hoje existirem sistemas de escrita de carácter ideográfico, como a escrita chinesa), e nem sempre ser mutuamente exclusiva.

Este segundo ponto começa a tornar-se claro face ao resultado de estudos que mostram que a escrita utilizada pelos sumérios, e também a escrita hieroglífica desenvolvida no Egipto, correspondiam, na realidade a sistemas mistos. Em todos estes tipos de escrita, hoje em dia designados *logográficos*, um mesmo símbolo pode representar não apenas um objecto, mas ser também utilizado como representação de um som numa outra palavra. Esta dissociação entre o som e o sentido da palavra constitui, na realidade, o princípio básico dos sistemas fonéticos, sejam eles silábicos ou alfabéticos. O momento em que os símbolos gráficos deixam de representar “coisas” e passam também a representar palavras, ou partes de palavras, introduz então uma ruptura fundamental.

Segundo David Olson, é essa separação que possibilita que as palavras comecem a ser pensadas independentemente das coisas que representam; tornando-se conscientes, é possível pensar no seu significado enquanto palavras, independentemente do que designam; a escrita torna-se um modelo, um conceito, ou conjunto de categorias, para pensar sobre os constituintes da forma falada (Olson, 1994:75).

Para além do carácter misto dos primeiros sistemas de escrita, um outro dado de inegável importância para compreender o surgimento dos sistemas silábico e alfabético é a consideração das complexas genealogias que entre eles existem. É hoje conhecido o facto de a escrita inventada pelos sumérios ter sido adoptada no terceiro milénio a.C. pela dinastia de Akkad. Embora a língua dominante fosse o acadiano, o anterior sistema de escrita dos sumérios continuou a ser usado, emergindo assim a noção de língua morta (Goody, 1987a:32). Segundo Olson, será este “empréstimo” que conduzirá a alterações decisivas nos sistemas de escrita: a sua hipótese é de que a adopção de um tipo de escrita a outra língua, que não aquela para que foi originalmente desenvolvida, leva a que os logogramas passem a ser tomados enquanto representações de sílabas e, mais tarde, que esses símbolos sejam tomados enquanto representação de fonemas” (1994:80). A história da escrita pode mesmo, ainda de acordo com David Olson, ser em parte definida como o resultado da tentativa de manter um determinado sistema de escrita numa outra língua que não aquela para que foi inicialmente desenhado (*idem*: 89).

Esta perspectiva parece ser igualmente válida para a compreensão do aparecimento do alfabeto grego. O momento da sua invenção, único na história do mundo, ocorreu na Grécia entre o final do século X e o final século IX a.C. quando a escrita fenícia foi adaptada a uma outra língua, o grego<sup>1</sup> (*idem*: 84). A chamada revolução grega emerge como o resultado das transformações introduzidas num tipo específico de escrita, a fenícia, hoje entendida enquanto uma versão simplificada de escrita silábica, em que os sons das vogais não são distinguidos<sup>2</sup>. A tentativa de adaptação deste sistema de escrita à língua grega, na qual as diferenças vocálicas são determinantes, terá conduzido à diferenciação de consoantes e vogais: as primeiras foram aproveitadas da escrita semita,

---

<sup>1</sup> Um dos trabalhos mais citados neste domínio foi desenvolvido por Gelb (1963).

<sup>2</sup> Diferentes sons, como por exemplo, *pa*, *pe*, *pi*, *po*, *pu* eram todos representados por um *p*.

as segundas constituíram a originalidade grega (*idem*: 84). Mas, segundo Eric Havelock, a mudança introduzida é mais significativa do que à primeira vista se poderá supor, não devendo ser desvalorizada: dado que as consoantes são, por definição, em si mesmas “mudas” ou “impronunciáveis”, o sistema grego foi além do empirismo ao abstrair os elementos imperceptíveis escondidos nas sílabas. É neste sentido que considera que “os gregos não ‘acrescentaram vogais’ (...) mas inventaram a (pura) consoante”<sup>3</sup> (Havelock, 1996:78).

Com a escrita alfabética, o grau de estruturação e de abstracção do sistema de escrita aumenta, tornando-se o número de signos necessários substancialmente mais reduzido. Tal irá exigir que o leitor domine a língua que a escrita representa<sup>4</sup>, mas, ao mesmo tempo, facilitar a aprendizagem<sup>5</sup>. Como bem sintetiza Jack Goody, “a invenção do alfabeto, e em certa medida do sistema silábico, conduziu a uma considerável redução do número de sinais e a um sistema de escrita potencialmente sem restrições, seja ao nível da capacidade de transcrição do discurso, seja ao nível do acesso da generalidade da população” (Goody, 1987a:55).

Com efeito, se na Mesopotâmia e no Egipto a escrita era uma complexa arte, praticada apenas por uma pequena elite – os escribas – que detinha por isso um poder fundamental e controlava a educação<sup>6</sup>, a invenção do alfabeto possibilita a libertação da escrita dos constrangimentos organizacionais e religiosos do templo. Aliás, a singularidade do caso grego (como lhe chama Havelock) advém desde logo da escrita ter sido utilizada antes de tudo pela poesia, e não em termos comerciais ou administrativos.

---

<sup>3</sup> Segundo Havelock, “ao fazê-lo, forneceram pela primeira vez uma representação visual de um ruído linguístico à nossa espécie, que era simultaneamente económica e exaustiva: uma tabela de elementos atómicos que, através do seu agrupamento numa inesgotável variedade de combinações, consegue, com razoável precisão, representar qualquer ruído linguístico existente” (Havelock, 1996).

<sup>4</sup> A chamada escrita ideográfica, embora possa ser lida e compreendida mais facilmente por indivíduos que não partilham a mesma língua, comporta, como principal desvantagem, o grande, ou mesmo indefinido, número de símbolos utilizados, o que torna muito difícil a sua aprendizagem.

<sup>5</sup> Sobre as dificuldades específicas da aprendizagem da leitura alfabética ver François Bresson (1985).

<sup>6</sup> Segundo Hawkins (citado por Goody, 1987a:34) os escribas, longe de estarem interessados na sua simplificação, escolhiam muitas vezes demonstrar o seu virtuosismo através de uma proliferação de sinais, os quais funcionavam quase como um código secreto. No mesmo sentido, Fernand Braudel afirma que os escribas formavam uma casta de letrados decididos a defender as prerrogativas e o orgulho do seu trabalho, ajudando as dificuldades da escrita a manter os seus segredos (2001:199).

Embora a tendência actualmente dominante neste campo seja para desvalorizar e relativizar, quer o carácter inovador do alfabeto, quer as suas consequências históricas<sup>7</sup>, é importante lembrar que este “provou ser historicamente único na sua eficiência e distribuição”<sup>8</sup> (Havelock, 1996:76). Face às suas características, o alfabeto permite uma forma de escrita potencialmente democrática e, nesse sentido, possibilita, pela primeira vez, o acesso da maioria da população à aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, será ainda necessário esperar alguns séculos para que isso possa acontecer, o que em parte ficará a dever-se à invenção dos meios mecânicos de reprodução dos textos (Goody, 1987a:56).

A seguir à invenção da escrita na Mesopotâmia e ao desenvolvimento da escrita alfabética na Grécia, a invenção da imprensa representa, então, um terceiro momento fundamental na evolução da comunicação escrita. Em causa está já não o sistema de escrita propriamente dito, mas sim os meios e os suportes da sua inscrição e reprodução. Até à Idade Média, os livros eram manuscritos em papiro ou em pergaminho, materiais com fortes limitações (nomeadamente em termos de resistência num caso, e de manuseamento no outro). A produção de papel, e a seguir a sua impressão mecânica, vieram revolucionar a comunicação escrita (Febvre e Martin, 2000).

O impacto da imprensa foi destacado especialmente por Marshall McLuhan com a obra *A Galáxia de Gutenberg* (1972). Segundo McLuhan, a invenção da imprensa, no início do século XVI na Europa, e o aproveitamento das suas potencialidades, apenas foi possível graças à existência da escrita alfabética. Isto ao contrário da escrita ideográfica chinesa que, com os seus milhares de caracteres, terá, sem dúvida, constituído um obstáculo ao desenvolvimento da tecnologia tipográfica na China, apesar da sua invenção aí ter ocorrido alguns séculos antes (McLuhan, 1972:212). Enquanto primeira

---

<sup>7</sup> Esta é uma tendência actualmente bem patente e que é quase sempre justificada por referência aos sistemas de escrita chinês e japonês. Mesmo Jack Goody, que não deixa de salientar as potencialidades únicas da escrita alfabética, vem reconhecer, simultaneamente, que a sua excessiva valorização corresponde à adopção de uma perspectiva etnocêntrica (2000:139-140) e que foi a palavra escrita em si mesma, independentemente do sistema de escrita, que trouxe a maior parte dos ganhos, quer ao nível da organização social, quer ao nível das capacidades cognitivas (1987a:56). A mesma perspectiva é defendida igualmente, por exemplo, por David Olson (1994; Olson e Torrance, 2001).

<sup>8</sup> Como nota Fernand Braudel, se em lado nenhum o alfabeto se difundiu rapidamente ou de modo simples, quem ousará, no entanto, recusar-lhe o epíteto de ‘revolucionário?’ (2001:200)

mecanização de um ofício manual (a arte do escriba ou copista), a tipografia é, para McLuhan, exemplo, não de um novo conhecimento, *mas de aplicação prática de conhecimento já existente* (*idem*:210). Os livros impressos (em particular a Bíblia) terão sido os primeiros artigos uniformes e produzidos em série no mundo, representando assim a entrada na era da máquina e do conhecimento aplicado: “a tecnologia de Gutenberg estendeu esse princípio à escrita, à linguagem, bem como à codificação e à transmissão de toda e qualquer espécie de conhecimento, ou saber” (*idem*:226).

Segundo McLuhan, a diferença entre o homem da *palavra impressa* e o homem da *palavra manuscrita* é quase tão grande como a que existe entre não-alfabetizados e alfabetizados (*idem*: 133). Se o livro manuscrito era de leitura vagarosa e difícil, de movimentação e circulação lentas, e de acesso restrito, com a tipografia torna-se possível a produção de textos uniformes, susceptíveis de serem multiplicados, alargando-se sem precedentes o número de leitores e também o modo como os livros são lidos<sup>9</sup>. Aliás, como nota McLuhan, “os séculos XVI e XVII viram e conheceram mais textos da época medieval do que jamais o poderia fazer qualquer pessoa daquela era” (*idem*:199).

Esta pequena incursão no domínio da história da comunicação escrita permitiu, para já, mostrar algumas das principais etapas de um complexo processo desenvolvido ao longo de mais de 5000 anos: não só a escrita, enquanto tecnologia, foi sendo aperfeiçoada, ao ponto de deixar de ser uma arte complexa limitada a uma restrita elite especializada, como ocorreram importantes inovações, como a invenção da tipografia, que alargaram, de forma sem precedentes, as possibilidades de acesso aos textos escritos. A escrita alfabética e a imprensa representam, então, as condições (tecnológicas) que irão permitir o crescimento, que ainda hoje prossegue, do número daqueles que praticam a escrita e a leitura.

---

<sup>9</sup> Segundo McLuhan, com a tipografia surgem não apenas os *leitores*, mas também os *autores*, uma vez que na cultura manuscrita a autoria particular de um livro era, em geral, desconhecida (*idem*:185).



## 2.2 Escrita e complexificação das sociedades

Do ponto de vista das ciências sociais, colocar a escrita no centro da reflexão implica analisar não só as condições sociais subjacentes ao seu desenvolvimento e expansão, mas também a forma como, em si mesma, a escrita tem vindo a contribuir para a transformação de diferentes dimensões das sociedades.

Esta segunda perspectiva de análise – centrada numa tecnologia, a escrita, e procurando perceber as suas potencialidades, ou seu poder transformador, quer para a sociedade, quer para os indivíduos – foi defendida muito em especial por Jack Goody. Enquanto antropólogo, Goody envereda por uma via de investigação que considera pouco habitual na sua área disciplinar: em vez de um estudo aprofundado num contexto particular, elege um tema de investigação – o estudo da escrita e da tradição escrita – e procura abordá-lo a partir da combinação de diferentes fontes empíricas e seguindo um trajecto variável através do tempo e do espaço (1987b:12). Segundo advoga, tal representa, não uma perspectiva determinista<sup>10</sup>, mas sim uma tentativa de colmatar o que considera ser uma lacuna muitas vezes presente, quer na antropologia, quer na sociologia<sup>11</sup>, e que passa por negligenciar, ou não tornar explícitos, os efeitos sociais das transformações tecnológicas (Goody, 1988:21). No fundo, o desafio que Goody enfrenta na década de 70 não é muito diferente daquele com que se defrontam mais tarde Manuel Castells ou David Lyon quando procuram estudar sociologicamente os efeitos sociais das novas tecnologias da informação e da comunicação (ver Capítulo 1).

A importância social da escrita e as suas implicações, desde logo ao nível dos modos de organização das sociedades, podem ser observadas mesmo nas sociedades onde esta é praticada apenas por uma minoria da população. Aliás, o principal contexto de

---

<sup>10</sup> Justificando a estratégia de pesquisa que adopta, Goody afirma que a cultura não é senão uma série de actos de comunicação, e que as diferenças nos modos de comunicação são muitas vezes tão importantes como as diferenças ao nível dos modos de produção, dado que envolvem progressos na possibilidade de armazenamento do conhecimento, na sua análise e criação, assim como ao nível das relações entre os indivíduos envolvidos (1988:47). Mas o risco de uma estratégia de investigação deste tipo poder ser por outros entendida como sendo determinística é também desde o início antevisto por Jack Goody: “Escolher um tópico significa não só que se corre o risco de inflacionar a sua importância, como, o que é ainda pior, de parecer que se acredita que as condições humanas são determinadas por um único factor” (1987b:13).

<sup>11</sup> Goody refere-se, neste último caso, quer a Durkheim (1968), quer a Weber (1989).

reflexão e investigação de Jack Goody não são as sociedades contemporâneas, nas quais a massificação e a generalização da leitura e da escrita têm pela primeira vez lugar, mas sim as sociedades em que a escrita abrange apenas uma pequena proporção de indivíduos. É o caso ainda hoje, por exemplo, de muitas zonas de África (e não só), mas também das formações sociais onde foram desenvolvidos e utilizados os primeiros sistemas de escrita. Um dos aspectos fundamentais sublinhados nestes trabalhos tem então a ver com o facto de, mesmo quando a escrita é uma prática restringida a apenas uma minoria, os seus efeitos se estenderem a toda a sociedade, repercutindo-se em novas formas de organização social. Ou seja, mesmo quando a maioria da sociedade não sabe ler nem escrever, nem tem acesso aos livros, as suas vidas são, mesmo assim, influenciadas pela existência da escrita (Goody, 2000:160).

Terá sido isso o que aconteceu há cerca de 5000 anos na Mesopotâmia. Embora persistam algumas dúvidas quanto às primeiras utilizações da escrita, estas terão sido essencialmente de tipo contabilístico e usadas para fins económicos e administrativos. Os primeiros registos sumérios são listas de objectos, representados por pictogramas, como forma de contabilização dos bens possuídos. A escrita era então usada ao nível da identificação de mercadorias, do registo de tipos e quantidades de bens, e no cálculo de entradas e saídas. Para além das actividades mercantis, também a organização do templo era apoiada em práticas de escrita, as quais permitiam a normalização de procedimentos relacionados com impostos e também a organização do direito com base na palavra escrita (Goody, 1987a, 1987b).

Mesmo tratando-se de um uso circunscrito a determinados contextos, como o económico e o administrativo, parece ser evidente a relação entre o desenvolvimento dos primeiros sistemas de escrita e a complexificação das formas de organização social. Segundo Jack Goody, o aparecimento da escrita acompanha o crescimento das civilizações urbanas, não se tratando apenas de uma consequência, mas sim de uma condição desse mesmo desenvolvimento (1987a:54). No mesmo sentido, Fernand

Braudel afirma que “as sociedades dominadoras, os impérios, são filhos da escrita, surgindo esta em toda a parte ao mesmo tempo do que aqueles (Braudel, 2001:82)<sup>12</sup>.”

Mas desde a Grécia e Roma antigas, até aos nossos dias, nem sempre a história da leitura e da escrita no mundo, em particular no ocidente, se caracterizou por uma evolução linear e ascendente. O século V d.C. assiste à queda do Império Romano, e com ele a uma profunda transformação ao nível dos modos de organização da sociedade. O forte retrocesso que então tem lugar estende-se a todos os domínios, arrastando consigo o quase abandono da “tradição escrita” (Cipolla, 1969). Consequentemente, o número daqueles que dominam a escrita e a leitura reduz-se drasticamente, ao mesmo tempo que a igreja se torna na única instituição capaz de salvar a literacia da sua completa aniquilação (*idem*:39).

A grande viragem, ou revolução, acontece, segundo Carlo Cipolla, entre os séculos XI e XII, altura em que as cidades europeias começaram a crescer em número e em dimensão. A importância e diversidade dos usos da escrita nas cidades italianas dos séculos XIV e XV são bem retratadas por Peter Burke, em esferas tão diferentes como a dos negócios, da família, do Estado ou da Igreja. Mesmo admitindo que a grande maioria da população era ainda analfabeta, os documentos estudados mostram que a escrita terá sido importante na vida quotidiana da Itália pelo menos desde o século XIII (Burke, 1987).

Em suma, com o crescimento das cidades, complexificam-se as estruturas sociais e acentua-se a divisão do trabalho. Os mercadores e artesãos tornam-se figuras centrais num contexto onde, não só aumentam as necessidades de pessoas com competências de leitura e escrita, como estas são, uma vez mais, valorizadas socialmente. A história volta assim a mostrar que o crescimento das sociedades urbanas, das escolas e da literacia constituem fenómenos estreitamente relacionados (Cipolla, 1969:45).

---

<sup>12</sup> Tal não significa que formas civilizacionais relativamente complexas não sejam possíveis sem a escrita (Goody, 1987b:111; Havelock, 1996:73). Mas sem a escrita a escala e a complexidade das operações e actividades realizadas são certamente bastante mais limitadas. A racionalidade económica de que fala Weber (1989) terá então, segundo Goody, as suas origens no Mundo Antigo e não no Renascimento europeu: a sua existência estava ligada à aplicação da escrita às receitas e despesas das empresas mercantis, bem como dos templos e palácios do Próximo Oriente (Goody, 1987b:204).

Embora nos últimos anos tenham surgido algumas denúncias quanto ao que terá sido uma interpretação excessivamente simplificada dos atributos da escrita, entendida enquanto variável única e descontextualizada, que por si só garantiria o desenvolvimento das sociedades<sup>13</sup>, o que estas pesquisas inegavelmente mostram é o modo como, desde o seu aparecimento, a escrita tem acompanhado, e mesmo possibilitado, a complexificação das sociedades.

### 2.3 Implicações cognitivas e reflexivas da escrita

Os efeitos da escrita, enquanto modo de comunicação, podem, segundo Jack Goody, distinguir-se pelo menos a três níveis: em primeiro lugar, como forma de arquivo, a escrita possibilita a acumulação de conhecimento e a preservação do passado, permitindo a comunicação intergeracional (ou seja, a história); em segundo lugar, introduz uma nova forma de comunicação intrageracional, já não necessariamente face-a-face; finalmente, em terceiro lugar, a escrita modifica a comunicação do indivíduo consigo próprio, ou seja, tem efeitos cognitivos (1987a:54). Esta última dimensão foi especialmente desenvolvida por Jack Goody e é sobre ela que incide este ponto.

Os primeiros sistemas de escrita representaram não “apenas” um meio de comunicação à distância, mas sobretudo um *meio de distanciação relativamente à comunicação* (Goody, 1987b:68). Uma vez no papel, a fala pode tornar-se *intemporal, abstracta e despersonalizada*. É essa distanciação que permite que um enunciado, quando

---

<sup>13</sup> Uma parte importante da origem das posturas de progressiva relativização ou mesmo desvalorização da escrita e, de um modo geral, da alfabetização e da escolarização das populações, parece resultar do relativo insucesso das campanhas promovidas nesse sentido, nomeadamente pela UNESCO, em países subdesenvolvidos. Terá sido a adopção de um modelo de desenvolvimento extremamente simplificado, segundo o qual bastaria intervir ao nível da alfabetização das populações para que o desenvolvimento e o crescimento económico tivessem lugar (sem atender, de um modo geral, ao contexto social e a outras factores envolventes), que levou ao cepticismo quanto à relação entre literacia e desenvolvimento (Elwert, 2001; Olson, 1994; Olson e Torrance, 2001; Triebel, 2001; Wagner, 1995). Mas reconhecer estes problemas, essencialmente de carácter político, não deveria implicar a renúncia de toda uma tradição de estudos que, tendo destacado as potencialidades da escrita e as suas importantes implicações sociais e cognitivas, nunca a entenderam como sendo passível de ser estudada sem atender às condições sociais envolventes. Ainda a este propósito, é importante lembrar que análises e pesquisas recentes têm vindo a demonstrar empiricamente a relação entre literacia e desenvolvimento económico, em particular no quadro dos países da OCDE (Coulombe, Tremblay e Marchand, 2004; OECD e Statistics Canada, 2000).

posto por escrito, possa ser estudado, inspeccionado, analisado criticamente, nas partes e no todo, de trás para a frente, dentro e fora do contexto. Tornando *explícito o que até aí apenas estava implícito*, a escrita permite então a análise crítica e a argumentação externa (Goody, 1987b:196).

Partindo das primeiras formas e utilizações da escrita na Mesopotâmia e no Egito, ou seja, ainda antes da introdução do alfabeto<sup>14</sup>, Goody procura analisar e discutir a sua influência ao nível das operações cognitivas. Em particular, destaca o papel desempenhado pelas “listas”, “quadros” e “fórmulas”, sublinhando a profunda diferença relativamente à fala corrente e, conseqüentemente, também face a outras modalidades de escrita mais próximas e representativas dessa mesma fala: “se queremos falar de “pensamento selvagem” estes foram os instrumentos da sua domesticação” (1988:180). Por exemplo, as listas, enquanto modo de classificação e hierarquização (quando se constrói uma lista há sempre que decidir que itens são incluídos e qual a sua localização), têm como principais atributos o facto de se basearem na descontinuidade e não na continuidade, poderem ser lidas em diferentes direcções, e serem ordenáveis segundo vários critérios. Neste sentido, aproximam-se mais dos quadros e tabelas, e mesmo das fórmulas, do que da fala. As listas têm então não só uma importante função mnemónica (é sem dúvida mais fácil memorizar um conjunto de acontecimentos quando estes estão escritos e ordenados segundo um qualquer critério), como facilitam a reflexão sobre a informação e os modos da sua organização (Goody, 1988).

Um dos exemplos mais vezes evocado por Jack Goody, e que terá permitido demonstrar as implicações da introdução da tecnologia da escrita ao nível do registo e manipulação da informação, são os livros de contas de um mercador *vai*, chamado Ansumana Sonnie. A partir de um trabalho realizado em conjunto com Michael Cole e Sylvia Scribner foi possível evidenciar empiricamente algumas das implicações

---

<sup>14</sup> Goody justifica a importância desta análise considerando que nos seus primeiros trabalhos (1968) terá subestimado as realizações das sociedades com formas de escrita mais antigas e o papel que estas desempenhavam na vida social e nos processos cognitivos: “Se os sistemas alfabéticos contribuíram para alargar o campo de acção dos letrados, os primeiros sistemas de escrita e até mesmo os sistemas gráficos mais antigos, como riscos nas paredes de grutas, em pedaços de casca de bétula ou, mais transitoriamente, na areia, tiveram influência quer na organização da vida social, quer na organização dos sistemas cognitivos” (1987b:88).

cognitivas da escrita, nomeadamente ao nível das operações formais (Goody, 1987a, 1987b). Concretamente, a análise dos livros do referido mercador permitiram ver o modo como este reorganizava e reclassificava a informação à medida que a recopiava. A escrita permitia-lhe reclassificar não só por uma questão de contabilização, mas também como forma de recordação e de clarificação conceptual (1987b:104).

As implicações da introdução da escrita alfabética constituíram o principal objecto de análise e reflexão de Eric Havelock (1996). O trabalho de Havelock é particularmente interessante para perceber como eram as sociedades na condição de oralidade primária e, sobretudo, o que acontece quando a escrita é introduzida. A sua análise incide numa situação muito específica, o caso grego, em que a primeira tarefa atribuída à escrita terá sido a de dar testemunho da oralidade, antes de esta ser transformada pela própria escrita. Em particular, a análise da poesia homérica, composta e inicialmente recitada sem a ajuda da escrita, permite perceber a importante função social da poesia na sociedade grega na fase de oralidade primária. Havelock insiste a esse propósito na importância da oralidade, e em particular da poesia, enquanto forma específica de comunicação oral, ao nível da preservação da memória social. Caracterizada por uma fala rítmica, reforçada pela música e pela dança, a poesia ajudava à memorização, através de situações e cenas ritualizadas, transmitidas enquanto sendo “típicas daquilo que a sociedade sempre fez em tais circunstâncias” (Havelock, 1996:75). Nesse sentido, a poesia não entretinha apenas a sociedade, sustentava-a (*idem*:112).

A transição para a literacia acontece de forma lenta e não sem resistência. Um dos efeitos a longo prazo dessa transição é a diminuição da pressão relacionada com a memorização. A partir do momento em que o armazenamento da informação pode apoiar-se num outro suporte, o problema da memorização deixa de dominar a vida intelectual do homem<sup>15</sup>. Na Grécia antiga, o afastamento da pressão para memorizar terá tido como efeito uma diminuição da necessidade de narrar todos os enunciados, dando

---

<sup>15</sup> Este é um ponto que também é destacado por Jack Goody: “doravante, o problema do armazenamento na memória deixava de dominar a vida intelectual do homem; a mente humana libertava-se para poder estudar um texto estático, o que possibilitava ao homem ganhar um certo distanciamento em relação à sua criação e examiná-la de forma mais abstracta, generalizável e ‘racional’”(1988:47).

assim, pela primeira vez, ao escritor a liberdade de escolher os assuntos a tratar<sup>16</sup> (*idem*:120). Correspondentemente, também a oralidade muda, desde logo porque igualmente mais liberta da sua anterior função social. Mas o que para já importa destacar, como bem sublinha Havelock, é a forma como gradualmente a escrita se transformou, o que pode ser apreendido através das formas linguísticas usadas. A prosa tornou-se o veículo de um universo de factos e teorias completamente novo; a sintaxe narrativa do oralismo memorizável dá lugar à sintaxe estática da descrição literária (Havelock, 1996:128-129).

Uma das importantes rupturas que a escrita alfabética introduz, reforçada mais tarde com a invenção da imprensa, tem a ver com o facto de o discurso, uma vez objectivado, poder, pela primeira vez, ser pensado enquanto tal. É a escrita que permite a análise da língua (seja, do ponto de vista fonológico, gramatical, semântico ou textual) e permite tomar consciência da sua estrutura segmentada. Esta é uma perspectiva desenvolvida por outros autores, nomeadamente Marshall McLuhan (1972), Walter Ong (1982), ou David Olson (1994). Todos eles, numa tradição de pesquisa próxima da de Jack Goody, procuram sublinhar a forma como a escrita, em particular a alfabética, retira a linguagem do contexto, tornando-a objecto de pensamento e de análise<sup>17</sup>. Esse distanciamento permite então, não só reflectir criticamente sobre o conteúdo do que está escrito, como também tomar consciência da estrutura da linguagem.

Um outro contributo importante neste domínio deve-se a Bernard Lahire. Neste caso, o ponto de partida é uma pesquisa sociológica sobre as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelas crianças oriundas de famílias menos dotadas de recursos escolares, na qual a reflexão sobre o que a escrita para elas representa acaba por se tornar fundamental (Lahire, 1993a)<sup>18</sup>. Segundo Lahire, a escrita constitui, acima de tudo, uma

---

<sup>16</sup> Havelock identifica o aumento da “topicalização” como um reflexo dessa libertação temática (1996:120).

<sup>17</sup> Como afirma David Olson, a história da escrita é também, em parte, a história da compreensão das suas implicações cognitivas, pois diferentes sistemas de escrita tornam conscientes diferentes aspectos da linguagem (Olson, 1994:258).

<sup>18</sup> Igualmente interessados em compreender os problemas da aprendizagem que os alunos enfrentam na escola, Ana Vale e Temo Caria propõem que sejam distinguidos dois níveis de análise: o plano do sentido e do *conteúdo-conhecimento*; e o plano da *forma-tecnologia e organização do conhecimento*, o meta-conhecimento. Será a tendência para confundir os dois níveis, privilegiando apenas o primeiro (através da recontextualização escolar dos saberes sociais) que estará na origem das dificuldades em entender os

prática que rompe com o *sentido prático linguístico* e com os *hábitos de linguagem pré-reflexivos* (Lahire, 1993b, 2003b). Essa ruptura foi experimentada pela primeira vez com a invenção da escrita, em particular com a alfabética<sup>19</sup>, mas é ainda hoje vivida por todas as crianças de seis anos quando entram no universo escolar, o qual é afinal, ainda de acordo com Lahire, o universo da escrita. É aí que é adquirida pela primeira vez a consciência da linguagem enquanto tal, através da experiência de uma mudança ontológica profunda: se até esse momento as crianças estavam “dentro” da linguagem, podendo quase ignorar a sua existência, a aprendizagem da escrita permite que esta seja objectivada, podendo ser observada, analisada e manipulada enquanto tal (2003b:134)<sup>20</sup>. Antes da escrita não havia palavras, nem sílabas, nem frases, mas apenas *usos da linguagem*. Neste sentido, a escrita não se limita a “fixar” ou a registar a palavra, permite sim a sua conquista e o seu domínio simbólico e reflexivo. As práticas de escrita introduzem então uma distância entre o sujeito falante e a sua linguagem, dando-lhe os meios para dominar simbolicamente o que até aí apenas dominava de forma prática: a linguagem, o tempo e o espaço (1993b:115).

Se a escrita tem implicações nos domínios cognitivo e reflexivo, faz sentido perguntar até que ponto essas transformações podem ser apreendidas ao nível do funcionamento do cérebro e do sistema nervoso central. Jack Goody coloca a questão nestes termos: “a existência do alfabeto transforma (...) o tipo de dados com que se lida e transforma o reportório de programas susceptíveis de tratarem esses dados. Se altera ou não o hardware, ou seja, a organização do sistema nervoso central, e ao fim de quanto tempo se dá tal modificação, esse é outro problema; mas por analogia com a linguagem é

---

problemas da aprendizagem. O segundo nível, onde se inclui a aprendizagem da leitura e escrita alfabéticas, só pode ser atingido através de um ensino explícito e especializado, o qual tende a criar uma ruptura e descontinuidade com outras formas de conhecimento (Vale e Caria, 1997).

<sup>19</sup> A escrita, enquanto codificação da linguagem oral, distingue-se desta, desde logo, pelo facto de a sua aprendizagem não ser “natural”, nem imediata. Mesmo em sociedades como a actual, em que os nossos olhos estão permanentemente em contacto com ela, a aprendizagem da escrita requer necessariamente o seu ensino, não podendo ser adquirida de forma espontânea (Bresson, 1985).

<sup>20</sup> Segundo Lahire, “a escola visa primeiramente e antes de tudo – antes mesmo da correcção da expressão – uma relação com a linguagem: uma relação reflexiva, distanciada, que a permite tratar como um objecto, dissecá-la, analisá-la, manipulá-la em todos os sentidos possíveis e fazer descobrir as suas regras de estruturação interna” (Lahire, 2003b:134). A palavra deixa então de estar “em contacto com uma situação, articulada com um gesto, uma pessoa, imbricada numa intenção ou emoção, ela é um elemento susceptível de ser assinalado, nomeado, transformado, deslocado (*idem*:138).



admissível pensar que sim (Goody, 1988:125). Este tema será retomado no ponto seguinte.

#### **2.4 As implicações sociais e cognitivas da escrita e os “novos estudos de literacia”. Um debate inconclusivo numa área interdisciplinar**

Nos últimos anos a problemática da escrita e das suas implicações sociais e cognitivas tem vindo a ser alvo de fortes críticas. Sendo os tópicos que têm suscitado controvérsia relativamente vastos<sup>21</sup> interessa, para clareza analítica da exposição, incidir especialmente naqueles que têm uma maior proximidade com o tema em análise neste capítulo. É possível distinguir as abordagens críticas da tradição de estudos sobre os efeitos da literacia segundo dois grandes domínios; um deles insere-se no âmbito da psicologia cognitiva; o outro agrega um amplo conjunto de estudos de carácter histórico e antropológico. Como se procurará mostrar, e não obstante a controvérsia e o debate que suscitam, estes trabalhos podem ser entendidos não tanto como uma negação ou rejeição das propostas teóricas da tradição de pesquisa liderada por Jack Goody<sup>22</sup>, mas sim como uma demonstração das múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas que se cruzam neste complexo domínio de investigação.

Uma das principais abordagens críticas dirigida à linha clássica de estudos sobre a escrita, desenvolvida por Jack Goody ou Eric Havelock, vem da psicologia cognitiva. Sylvia Scribner e Michael Cole, que participaram nos anos 70 com Jack Goody num projecto sobre literacia na Libéria (Goody, 1987a:191-208), conduzem uma investigação mais alargada nesse mesmo país com o objectivo específico de *testar a hipótese* de *literacia conduzir a diferenças ao nível dos processos mentais* (Scribner e Cole, 1981). Demarcando-se do que consideram serem abordagens específicas de estudos de carácter histórico ou sociológico, Scribner e Cole defendem que só a psicologia poderá permitir a demonstração da influência da literacia ao nível dos processos mentais (*idem*:7-8). O

---

<sup>21</sup> Uma tentativa de sistematização dos pontos mais frequentemente criticados encontra-se em Olson (1994:3-19).

<sup>22</sup> É no entanto isso que muitas vezes acontece nas tentativas de balanço que existem sobre o campo. Veja-se, por exemplo, Olson (1994; Olson e Torrance, 2001) e Triebel (2001).

argumento inicial é, então, o de que autores como Goody ou Havelock avançaram uma hipótese geral sobre os efeitos da literacia a nível cognitivo, mas que a mesma não foi testada, nem poderia ter sido, porque apenas os instrumentos teóricos e metodológicos da psicologia cognitiva o permitem fazer.

A principal referência nesta área disciplinar é sem dúvida, ainda hoje, o psicólogo russo Lev S. Vigotsky. Interessado em compreender em que medida os sistemas de símbolos usados pelo homem reestruturam a actividade mental, Vigotsky destaca no seu modelo teórico a importância dos sistemas de escrita e a relação destes com o desenvolvimento do que designa por “*higher forms of thinking*” (*idem*:9). A única investigação realizada com o objectivo de comprovar empiricamente esta teoria terá sido conduzida na Ásia Central por Alexander L. Luria (1976), também ele psicólogo russo. Essa pesquisa, conduzida num período de acentuadas transformações sociais, terá pela primeira vez proporcionado a possibilidade de observar os efeitos provocados pela introdução da escrita num contexto social até aí de oralidade primária. Luria conclui que enquanto a população mais isolada, que permaneceu afastada dos processos de alfabetização e escolarização, resolvia um conjunto de testes propostos de forma concreta e fortemente contextualizada, os mais escolarizados, pelo contrário, eram capazes de maior abstracção e de estabelecer relações conceptuais e lógicas (Scribner e Cole, 1981:10). Embora Luria tenha considerado que os resultados alcançados permitiam comprovar a tese de Vigotsky, Scribner e Cole colocam-nos em dúvida alegando razões metodológicas, pois o modelo adoptado na investigação não permitia isolar, ou controlar, o efeito da “literacia” face a outras variáveis (*idem*:10).

Uma das vantagens, em termos metodológicos, da pesquisa que Scribner e Cole conduzem na Libéria é, no entender dos próprios, a possibilidade de isolar o efeito “literacia” do efeito “escola”. Uma vez que os *vai* possuem um sistema de escrita próprio, que não é ensinado na escola (pode ser transmitido no quadro familiar aos indivíduos do sexo masculino), mas é muitas vezes utilizado em assuntos de carácter comercial e pessoal, o modelo experimental definido pôde comportar diferentes grupos, distinguindo, entre outros, os escolarizados e os que apenas dominam a escrita *vai*. Os resultados a que chegam mostram que, enquanto os efeitos da escola são alargados e consistentes, em

contrapartida, os efeitos da literacia não escolar (*vai*) são pontuais e surgem apenas em alguns tipos de tarefas. No entender dos autores, a principal conclusão a retirar terá de ser a não demonstração dos efeitos cognitivos gerais da literacia “tal como estes foram definidos” ou, por outras palavras, a ausência de suporte empírico para a “construção da literacia enquanto um fenómeno geral” (*idem*:130-133).

A longa resposta de Jack Goody a este estudo encontra-se num capítulo do livro *The Interface Between the Written and the Oral* (1987a:211-257). Segundo Goody, o estudo de Scribner e Cole representa, antes de mais, uma tentativa de operacionalizar a teoria de Vigotsky (e não a sua), e parte de um modelo de causalidade demasiado simplista, ao procurar abordar os processos cognitivos sem atender aos contextos históricos e culturais. Ou seja, em seu entender, o problema reside numa noção de literacia que pressupõe que esta tem um efeito *directo, preciso, imediato e não mediado* nas capacidades cognitivas gerais, no sentido psicológico do termo, tratando-se por isso de uma abordagem histórica e sociologicamente ingénua (*idem*:218). A fragilidade da investigação reside então no modo como os efeitos gerais da literacia são equacionados, avaliados e medidos. O principal argumento de Goody insiste na reafirmação da necessidade de entender a escrita enquanto um recurso cultural, devendo as suas implicações ser analisadas historicamente. Nesse sentido, não é admissível pressupor que todas as coisas que podem ser feitas, ou potenciadas, com a literacia surgem imediatamente (e necessariamente) assim que se aprende a ler e a escrever.

Alerta por isso para um conjunto de questões relevantes que tendem muitas vezes a ser ignoradas, como sejam os recursos entretanto acumulados e que passam a estar socialmente disponíveis e que transformam o entendimento do mundo e mesmo os modos de agir (livros, dicionários, mapas) (*idem*:244-245); a necessidade de ter presente a existência de diferenças entre os indivíduos (as capacidades cognitivas não existem num nível de generalização que abranja a totalidade da população) (*idem*:246); a importância de perceber a especificidade dos sistemas de escrita e as suas diferentes implicações a curto e longo prazo (concretamente a singularidade da escrita *vai*, não alfabética, com usos restritos e pouco conhecimento acumulado) (*idem*:215); e ainda, a dificuldade, ou

mesmo impossibilidade, de em determinados contextos históricos e “tradições escritas” testar a escrita e a escola enquanto variáveis separadas (*idem*:246).

Interessante é o facto de Scribner e Cole, na segunda parte do seu trabalho, e uma vez abandonada a tentativa de demonstração da literacia enquanto “hipótese geral”, acabarem igualmente por afirmar a importância de compreender o contexto no qual as práticas têm lugar, através do recurso já não a uma bateria de testes psicológicos, mas sim recorrendo a métodos de carácter essencialmente etnográfico. Aliás, na conclusão final do trabalho sublinham a necessidade de compreender o sistema social alargado que gera determinados tipos de práticas (e não outras). A literacia é então entendida não apenas uma questão de saber ler e escrever, mas de aplicar este conhecimento com propósitos específicos em determinados contextos de uso. Neste sentido, concluem que as limitadas consequências cognitivas que identificaram entre a “*literacia vai*” decorrem, em grande parte, das reduzidas práticas de escrita nessa sociedade; se os usos da literacia são restritos, as capacidades envolvidas tendem também a ser limitadas (*idem*:258).

Diversos outros estudos de carácter etnográfico e monográfico têm vindo a mostrar a complexidade das formas como os indivíduos se relacionam com a escrita e com a leitura, e o significado que lhes atribuem, sublinhando a necessidade da análise das suas práticas e percepções ser conduzida por referência aos contextos socioculturais específicos em que se situam. É o caso, por exemplo, do estudo das práticas locais de leitura e escrita, tal como são desenvolvidas quotidianamente numa determinada comunidade (Barton e Hamilton, 1998); de estudos clássicos sobre os *usos da escrita* (Hoggart, 1957), alguns deles de carácter histórico (Burke, 1987); ou de um vasto conjunto de pesquisas, conduzidas em especial a partir da década de 80, que se enquadram no que têm vindo a ser chamados os “novos estudos de literacia” (Street, 1984, 1993b). Em Portugal, foram também realizadas importantes pesquisas antropológicas sobre os modos (e problemas) de apropriação da cultura letrada, especialmente por parte das crianças de meios rurais, e sobre a complexa relação entre cultura oral e cultura escrita (Iturra, 1990a, 1990b; Reis, 1995, 1997); também um conjunto de monografias integradas no Estudo Nacional de Literacia (Dias, 1996; Machado, 1996; Sebastião, 1996; Teixeira e Fontes, 1996a, 1996b), adoptaram

perspectivas analíticas que privilegiam a contextualização sociocultural das relações de certos grupos sociais com a informação escrita.

Parte destas pesquisas têm sido vistas por alguns autores como representando uma ruptura e demarcação face a uma tradição de estudos sobre literacia que interessaria contestar e mesmo denunciar (Goody, Havelock ou McLuhan, são apenas alguns dos nomes visados). Brian Street é um dos autores que mais se destaca na afirmação de uma forte polarização e polémica entre dois campos, e duas abordagens, que são por ele entendidos não como complementares, mas sim como mutuamente exclusivos, a partir do momento em que coloca sérias reservas aos postulados centrais da antropologia da escrita dos anos sessenta (Reis, 1997). Não interessando aprofundar esse debate, importa, mesmo assim, mencionar de forma breve os principais argumentos avançados.

Street (1993a) considera que os “novos estudos de literacia” vêm *substituir* os de uma primeira era em que terão predominado as aproximações psicológicas e culturalmente limitadas. Propõe que a área da investigação sobre literacia possa ser dividida em dois grandes modelos: por um lado, o “modelo autónomo”, que segundo ele, conceptualiza a literacia como uma variável independente face ao contexto social, decorrendo as consequências para a sociedade, e para a cognição, das suas características intrínsecas; e, por outro, o “modelo ideológico”, representado pelos “novos estudos de literacia”, que entende as práticas de literacia como sendo indissociáveis das estruturas culturais e de poder existentes na sociedade, reconhecendo, assim, o carácter ideológico dos processos de aquisição, dos significados e dos usos de diferentes literacias<sup>23</sup> (*idem*:5-7). Evitando assumir a responsabilidade pela crescente polarização entre os dois modelos, Brian Street chega mesmo a afirmar que “foram os que empregaram o “modelo autónomo”, e que até recentemente dominaram o campo da literacia, os responsáveis pela criação de uma falsa polaridade entre os aspectos técnicos e culturais da literacia: “ (...) o modelo ideológico (...) não procura negar os aspectos técnicos ou cognitivos associados à leitura e à escrita, mas entende-os como estando encapsulados culturalmente e em estruturas de poder” (*idem*:9).

---

<sup>23</sup> Não deixa de ser surpreendente que seja este o nome atribuído, acabando assim por se tornar claro o modo como a denúncia de uma ideologia é feita ela própria como base numa outra ideologia.

Face ao que atrás se expôs a propósito dos comentários de Jack Goody ao estudo de Scribner e Cole é fácil perceber os muitos equívocos presentes neste debate. Goody sublinha por diversas vezes a necessidade de estudar a tradição escrita numa perspectiva histórica e sociológica, ou seja, atendendo sempre ao contexto social em que esta se inscreve. Mas, porque procura nessa análise compreender as especificidades da escrita enquanto tecnologia, ou seja aquilo que ela possibilita e traz de novo em termos sociais e cognitivos, acaba por ser acusado de adoptar uma postura determinística, a qual desde os primeiros trabalhos fez questão de negar.

O principal problema da linha de argumentação defendida por Brian Street é que ao mesmo tempo que defende, e reivindica, a exclusividade de uma abordagem da literacia enquanto algo que não pode ser estudado independentemente do contexto (Reis, 1997:109), abandona também, como afirma Jack Goody, qualquer perspectiva histórica, ou seja, adopta o *relativismo cultural* radical como postura teórica principal (2000:3). Por exemplo, a propósito de uma das controvérsias que mais vezes surge nestes debates, a da relação entre *oralidade e escrita*, Goody afirma que uma postura relativista tende a ignorar as diferenças entre os modos de comunicação oral e escrito, desde logo ao nível das possibilidades de armazenamento da informação. Ter presentes essas diferenças, e perceber as suas implicações, não significa de forma alguma que se advogue, como por vezes parece ser sugerido (Iturra, 1997; Reis, 1997:118-119), que a comunicação escrita possa substituir a comunicação oral, mas apenas que a modifica, ao mesmo tempo que acrescenta uma dimensão fundamental a grande parte da acção social (Goody, 1988:25).

Outro tema, directamente relacionado com o anterior, e onde se revelam uma vez mais as consequências da adopção de uma postura relativista, tem a ver com a controvérsia sobre as mudanças a nível cognitivo que a escrita introduz. A este propósito, foi já mencionado que os “novos estudos de literacia” tendem a entender a abordagem das implicações cognitivas da escrita como sendo, acima de tudo, reveladora de uma ideologia dominante e etnocêntrica que reforça e legitima as crenças acerca da superioridade de umas culturas face a outras. Nesse sentido, procuram demonstrar, por exemplo, que o pensamento “lógico” e “abstracto” pode existir mesmo sem a escrita, ou em alternativa, como fizeram Scribner e Cole, que afinal a literacia não o promove

especialmente... Mas, uma vez mais, trata-se, no essencial, de procurar relativizar e desvalorizar qualquer perspectiva teórica que atribua à escrita, enquanto tecnologia, um papel específico, não só enquanto forma de comunicação, mas sobretudo como instrumento cognitivo.

Um dos muitos esclarecimentos de Jack Goody a este respeito passa por lembrar que, embora nas sociedades orais seja certamente possível encontrar precursores do pensamento lógico, “(...) a escrita permite o seu desenvolvimento, em termos de complexidade, que de outro modo seria impossível” (Goody, 1987b:103). Nesse sentido, não se trata de uma mera classificação de povos, ou de pessoas, em termos de *pensamento abstracto* ou *dependente do contexto*, mas sim de entender que *a escrita possibilita, facilita e promove o primeiro tipo de pensamento*.

A melhor resposta a esta polémica é dada por uma outra área disciplinar, a neuropsicologia cognitiva (OECD, 2002), no que acaba por ser também uma inegável confirmação do carácter fortemente interdisciplinar deste domínio de investigação. Em particular, o importante trabalho que tem vindo a ser desenvolvido por Alexandre Castro-Caldas permite mostrar que a aprendizagem da leitura e da escrita (alfabética) altera a organização funcional do cérebro dos adultos (Castro-Caldas e outros, 1998; Castro-Caldas e Reis, 2000). Com base num conjunto de estudos, apoiados em diferentes métodos e técnicas, nos quais foi comparado o desempenho de adultos analfabetos, por um lado, e de adultos com alguma escolarização, por outro, foi possível concluir pela existência de importantes diferenças entre os dois grupos ao nível dos mecanismos de processamento da informação.

Por exemplo, numa situação experimental em que se solicitava aos indivíduos de cada um dos grupos a repetição de palavras e pseudo-palavras (sequências fonológicas sem representação léxico-semântica na língua portuguesa) foi possível observar, no caso dos analfabetos, que a sua organização conceptual se encontra quase sempre apoiada em associações léxico-semânticas, tornando-se fundamental o acesso ao conteúdo da informação para a realização de determinadas operações cognitivas, como, por exemplo, a repetição de palavras. No caso dos letrados, regista-se uma maior capacidade de repetição de pseudo-palavras através de processos de análise fonológica independentes do

acesso à representação conceptual da informação, verificando-se uma menor associação entre identificação ou reconhecimento da palavra e repetição. A aprendizagem da leitura e escrita alfabética parece desenvolver, assim, a consciência das componentes sublexicais da linguagem, o que permite formar novos arranjos sem que seja necessário a intervenção do conhecimento semântico ou lexical.

Um dos principais contributos desta área de investigação é a possibilidade de demonstrar empiricamente que as referidas actividades cognitivas estão associadas à activação de novas estruturas cerebrais<sup>24</sup>. O que acontece, em termos de funcionamento dos hemisférios, é um aumento significativo do processamento de ambos os lados, o que implica o aumento de transferência calosa (Castro-Caldas e Reis, 2000:176). A aprendizagem da leitura e da escrita cria então uma ponte fundamental entre o sistema visual e o sistema auditivo, o que leva ao acesso a novos recursos para o tratamento da informação, os quais são associados em paralelo aos já existentes, possibilitando, assim, uma rentabilização dos recursos ao nível da resolução de problemas. Em síntese, e segundo os autores destes estudos, aquilo que com simplicidade se pode considerar “saber ler e escrever” é um processo neurobiológico de grande complexidade e que modifica radicalmente a forma de funcionar do cérebro (*idem*:168).

Face a estes resultados, e também aos inegáveis contributos da primeira tradição de estudos sobre literacia, a postura teórica (e também metodológica) adoptada no quadro da presente pesquisa insiste na possibilidade, e necessidade, de entender as perspectivas que têm vindo a ser confrontadas sem ser de forma contraditória (Triebel, 2001:43).

---

<sup>24</sup> As “implicações biológicas” do desconhecimento da leitura e da escrita ficaram demonstradas num estudo de neuroanatomia funcional (Castro-Caldas e outros, 1998), no qual foi possível estudar a activação neurofuncional (com base em imagens obtidas através da Tomografia de Emissão de Positrões) durante a repetição de pseudo-palavras. A observação dessas imagens permitiu concluir que “os letrados activaram um conjunto de estruturas cortico-subcorticais relacionadas com a adaptação a situações novas de carácter procedimental, e de estruturas relacionadas com os mecanismos de memória imediata, aquando da repetição de pseudo-palavras e, tal como era esperado, desempenharam bem estas as tarefas. No caso da repetição de palavras reais os letrados activaram regiões do cérebro que (...) tem sido demonstrado estarem envolvidas no processamento léxico-semântico. Os analfabetos (...) desempenharam mal a tarefa de repetição de pseudopalavras e activaram estruturas corticais envolvidas no processamento de aspectos léxico-semânticos em ambas as circunstâncias. Fica assim provado, através do estudo de activação funcional, que o não conhecimento explícito das regras que permitem uma análise segmental mais precisa se repercute na organização dos processos biológicos, responsáveis por esta actividade cognitiva” (Castro-Caldas e Reis, 2000:176).



Ignorar os méritos de umas ou de outras num campo profundamente marcado pela interdisciplinaridade seria apenas redutor e empobrecedor.

Mesmo assim, há que ter presente, relativamente aos primeiros estudos sobre a escrita, o problema causado pelo que parecem ter sido interpretações políticas de carácter redutor e excessivamente simplificado e, relativamente aos chamados novos estudos de literacia, o perigo de adopção de um relativismo cultural extremo que, (pre)ocupado em denunciar a escrita enquanto forma de dominação cultural, acaba por ignorar, ou pelo menos desvalorizar, a sua centralidade nas sociedades contemporâneas, seja para as instituições, seja para os indivíduos, em particular no caso daqueles que a ela não tem acesso. A simples constatação de a escrita ter permitido o desenvolvimento da ciência tal como hoje a conhecemos, e logo também da antropologia, deveria ser suficiente para alertar contra a ingenuidade de posturas teóricas que visam apenas denunciá-la enquanto arma de dominação dos povos e das culturas, quando é ela própria que afinal permite essa mesma denúncia. Se é com base na escrita que são permanentemente discutidos e confrontados argumentos e opções teóricas em todas as disciplinas, como negar então as suas potencialidades enquanto tecnologia (do intelecto, como diria Goody)? Reconhecer as potencialidades da escrita (graças, sem dúvida, ao trabalho de autores como Goody, Havelock, ou McLuhan) não implica, de forma alguma, negar o seu enraizamento social, ou a importância de a estudar enquanto prática social, ou mesmo enquanto instrumento de poder e como factor de desigualdade nas sociedades contemporâneas. Aliás, compreender o *poder da tradição escrita* (Goody, 2000) significa, no mundo actual, reconhecer e perceber o modo como a escrita, quando desigualmente distribuída, pode contribuir para acentuar as diferenças não só entre sociedades, mas também entre os indivíduos dessas mesmas sociedades.

Em síntese, de acordo com a perspectiva analítica assumida neste trabalho, não faz qualquer sentido contrapor, como alternativa dicotómica, um modo “emic” de analisar a escrita e a literacia (isto é, segundo critérios e sentidos considerados estritamente “internos” a culturas locais) a um modo “etic” (Headland, Pike e Harris, 1990) supostamente construído “de fora” dos quadros socioculturais em que as pessoas vivem, pensam e agem. O que se passa, como se procura mostrar no decorrer desta investigação,

é que a literacia *faz parte*, de forma longamente sedimentada e profundamente estruturadora, de um universo sociocultural em que, cada vez mais, todos estamos actualmente inseridos, mesmo os que têm capacidades muito reduzidas de ler e escrever. Por outro lado, por maior que seja a sua importância, é, nesse universo sociocultural, apenas uma parte entre outras, com as quais foi estabelecendo relações, uma vezes de dominação (como com muitas culturas orais de carácter popular), outras eventualmente de subordinação (como, na opinião de alguns, com certas formas mediáticas de cultura da imagem) e, na maioria dos casos, de cruzamento e interpenetração<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> É esta, aliás, a perspectiva adoptada em diversos estudos incidindo sobre aspectos sociedade portuguesa, como por exemplo, *Do Outro Lado da Escola*, de Ana Benavente, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Manuela Castro Neves (1992), ou *Tempos Cruzados: Um estudo Interpretativo da Cultura Popular*, de Augusto Santos Silva (1994).

## **Capítulo 3**

### **A LEITURA E A ESCRITA NA VIDA QUOTIDIANA: DIVERSIDADE E REFLEXIVIDADE**

As implicações sociais e cognitivas da escrita, discutidas no capítulo anterior, assumem uma dimensão sem paralelo nas sociedades contemporâneas. Nestas, a leitura e a escrita deixam de ser competências circunscritas a grupos minoritários. A compreensão do processo em causa implica um recuo histórico. Foi sobretudo a partir do século XVI que as sociedades começaram a percorrer um longo caminho em direcção à generalização social das competências de leitura e escrita, o qual se afirma e consolida com a massificação da escolarização. Uma das consequências deste processo é a generalização e multiplicação das práticas de leitura e de escrita. Neste capítulo procura-se dar especial atenção à importância da leitura e da escrita, não só enquanto práticas cada vez mais difundidas e diversificadas, mas sobretudo enquanto recursos (cognitivos) que os indivíduos podem mobilizar para fazer face a diferentes problemas vividos no seu dia-a-dia, em particular na vida pessoal.

#### **3.1 A massificação da leitura e da escrita**

##### *A alfabetização de massas na Europa*

A partir do século XI, e após um longo período de retrocesso, que se seguiu à queda do Império Romano, a literacia volta a crescer no mundo ocidental. Esse crescimento encontra-se associado ao desenvolvimento das cidades e do comércio, e ainda circunscrito a sectores muito especializados da população (Cipolla, 1969:187). Mas, a partir do século XVI, a convergência de múltiplos factores possibilita o início de uma

fase de um outro tipo, a qual perdura até hoje. Gradualmente, a literacia torna-se um fenómeno de massas, o que para alguns constitui, num certo sentido, uma *surpresa histórica* (Ramos, 1988:1067), já que até ao século XV apenas uma minoria da população sabia ler e escrever na Europa.

Como foi argumentado no capítulo anterior, a escrita alfabética e, séculos mais tarde, a invenção da imprensa constituíram as condições tecnológicas que possibilitaram o início de um processo, sem dúvida lento, mas poderoso e irreversível (Todd, 1990), de alargamento do número daqueles que praticam a leitura e a escrita. A forma como esse processo se desenvolveu na Europa ocidental foi, no entanto, profundamente desigual, para o que terão contribuído factores sociais, culturais e económicos (Cipolla, 1969; Todd, 1990; Triebel, 2001:35-37; Vincent, 2000).

Emmanuel Todd (1990) destaca a convergência de dinâmicas de ordem religiosa e económica com especificidades quanto aos padrões culturais e estruturas familiares. Em particular, os efeitos da reforma protestante, numa região, e da contra-reforma católica, noutras, em articulação com o tipo de estruturas familiares dominantes, parece ser fundamental para perceber as profundas diferenças que a partir desse momento emergem em torno da expansão da literacia. A combinação entre estes dois tipos de factores terá sido decisiva para a definição daquilo a que chama os *potenciais educativos* das diferentes regiões.

Enquanto em zonas marcadas pela reforma protestante, que incentiva e valoriza o acesso directo de todos aos textos religiosos, a aprendizagem da leitura e da escrita se generalizou, nas regiões católicas assistiu-se, pelo contrário, a um forte bloqueio ao nível do progresso cultural, o qual passou mesmo, nalgumas delas, por uma forte hostilidade ao livro e à escrita. A conjugação entre a influência religiosa e o tipo de estrutura familiar prevalecente em cada região terá contribuído para que as dinâmicas de alfabetização apresentem importantes variações. Todd mostra, por exemplo, que as famílias troncais são aquelas que revelam uma maior eficácia ao nível da reprodução cultural, seja esta entendida enquanto transmissão da alfabetização (nas zonas protestantes), ou, pelo

contrário, como perpetuação de uma tradição que recusa o livro e a leitura (em algumas zonas católicas)<sup>1</sup> (*idem*:170-172).

As diferenças regionais que desde aí se estabelecem na Europa são impressionantes e perduram até aos dias de hoje. Por exemplo, enquanto em diversas áreas do ocidente europeu, em particular escandinavas e germânicas, foram alcançadas, em 1900, taxas de alfabetização das populações superiores a 90%; nos países do Sul (Portugal, Espanha e Itália meridional) esses valores situam-se, na mesma data, abaixo dos 50, ou mesmo dos 25%<sup>2</sup>.

As desigualdades em causa são visíveis não apenas ao nível das taxas de alfabetização da população, mas também noutros domínios, como o dos níveis de industrialização. Embora muitos autores insistam hoje na necessidade de analisar com prudência a relação entre literacia e desenvolvimento económico (Vincent, 2000:63-88), vale a pena, a este propósito, ter presente, por exemplo, como mostra Todd, a profunda semelhança entre o mapa da industrialização europeia em 1970 e o mapa da alfabetização no início do século XX (Todd, 1990:186). Não se trata de defender uma postura simplista de mera causa-efeito, mas apenas de admitir, na linha do que já havia sido feito por Jack Goody, a profunda e inequívoca relação entre literacia e complexificação, ou modernização, das sociedades, e de destacar, no contexto histórico em análise, a importância que terá tido a prévia generalização da leitura e da escrita para o início do desenvolvimento industrial e económico de determinadas regiões da Europa<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> As famílias troncais correspondem a um tipo de família de linhagem patrilinear, em que a herança é atribuída exclusivamente ao primogénito. Segundo Todd, ao nível da reprodução cultural estas famílias agem como um “coeficiente multiplicador”, “acelerando o progresso nos países protestantes e facilitando a resistência ao progresso nos países católicos (Todd, 1990:172).

<sup>2</sup> O desigual desenvolvimento cultural da Europa torna-se claro quando afirma, por exemplo, que o Portugal contemporâneo ainda não ultrapassou o nível de alfabetização da Suécia do século XVIII, ou que o Sul de Espanha do início do século XX (1900-1940) e o Norte de França dos anos 1700-1790 são “culturalmente contemporâneos” (Todd, 1990:174-175).

<sup>3</sup> Todd mostra, de forma bastante clara, que se a 1ª revolução industrial (1750-1850) exigia aos trabalhadores apenas tarefas simples e repetitivas, entre 1850 e 1975 emerge um modelo industrial diferente (apoiado na complexificação e diversificação das actividades) que necessita para o seu desenvolvimento de uma mão de obra mais qualificada e capaz de aprender, o que justificará a sua maior incidência nos países nórdicos (Todd, 1990:185). No mesmo sentido, Cipolla conclui que se em Inglaterra a primeira fase da revolução industrial esteve associada à estagnação da educação, nos países do Norte da Europa, pelo contrário, o impulso para a industrialização esteve associado ao progresso educacional (Cipolla, 1969:71).

*Da alfabetização à escolarização: a especificidade da Europa do Sul e a persistência do atraso português*

Enquanto no Norte da Europa, e em especial nos países protestantes, a generalização social das competências de leitura e escrita ocorreu desde o século XVI e esteve desde cedo associada a um modo culturalmente enraizado de encará-las do ponto de vista da capacidade efectiva de uso, noutras sociedades, como a portuguesa, a generalização da literacia só teve início com a universalização do ensino formal obrigatório.

Esse é um processo que começa a partir do século XIX, altura em que, em praticamente todos os países da Europa ocidental, incluindo Portugal, o Estado passou a assumir o controlo da educação. A situação portuguesa encontra-se retratada em diferentes estudos de carácter histórico sobre a evolução da alfabetização e escolarização entre os séculos XIX e XX (Candeias, 2000, 2001; Mónica, 1977, 1980; Ramos, 1988, 1998; Reis, 1993). Os pontos que mais se destacam nessas análises são, por um lado, a extrema distância com que Portugal parte relativamente aos restantes países (em particular, protestantes, mas não só) e, por outro, a incapacidade que o Estado terá tido em recuperar esse afastamento.

Uma parte do atraso português poderá ser explicada, segundo Rui Ramos, precisamente pela inexistência daquilo a que chama um primeiro limiar de alfabetização. Ao contrário do que aconteceu na Escandinávia, na Alemanha, ou na Escócia, em Portugal não havia um socalco prévio em que assentar a escolarização<sup>4</sup>. Assim, segundo afirma, de um modo geral o que se passa é que, em Portugal, no final do século XIX, os analfabetos eram “toda a gente” (74% da população), o que significa que o analfabetismo era suficientemente elevado para se perpetuar a si próprio (Ramos, 1998:48).

As análises do sistema elementar de ensino público na segunda metade do século XIX mostram que a presença da escola não terá sido suficiente para garantir a adesão da

---

É nesse sentido que afirma que, em 1850, a Suécia possuía uma importante reserva, não usada, de literacia, cujas consequências económicas e sociais foram incalculáveis (*idem*:102).

<sup>4</sup> Isto apesar da existência de importantes diferenças regionais e sociais, as quais representam mesmo diferentes culturas da alfabetização e do analfabetismo em Portugal. Rui Ramos mostra, por exemplo, a relação existente entre níveis de alfabetização e as formas de acesso à terra, ou a influência eclesiástica na vida das populações. Estes dois factores poderão ajudar a compreender os maiores níveis de alfabetização no Norte do país, em comparação com o Sul, registados no século XIX (Ramos, 1988).

população. As especificidades socioculturais e regionais mantêm-se e, nesse sentido, mostram até que ponto a escola tem dificuldade em incluir quem não estivesse já predisposto a frequentá-la (Ramos, 1988). Já no século XX, as aspirações da generalidade da população neste domínio terão permanecido ainda restritas, nomeadamente durante o período do Estado Novo (Mónica, 1977).

Não terão sido apenas factores sociais, culturais, ou mesmo geográficos, a explicar a lenta evolução de Portugal no domínio da alfabetização e da escolarização. Estes poderão explicar a distância que separa, no início do século XIX, os países do Sul da Europa face aos do Norte, mas não justificam o progressivo afastamento de Portugal relativamente à Espanha, Grécia ou Itália meridional. Ora, todos os dados existentes, por mais frágeis que sejam, colocam a sociedade portuguesa dos séculos XIX e XX entre as menos alfabetizadas e escolarizadas da Europa, ou seja, colocam-na numa situação de *dupla periferia* (Candeias, 2000:237). Em 1910 o atraso de Portugal relativamente aos restantes países do Sul da Europa era já de meio século (Reis, 1993:232). Segundo Jaime Reis, se “o atraso económico, a falta de desenvolvimento social, o baixo nível de urbanização e mesmo a formação religiosa dominante poderão eventualmente constituir razões para a lenta alfabetização de todo o conjunto de países do Sul da Europa, não servem, contudo, como elementos diferenciadores do caso português relativamente aos demais membros deste conjunto, demasiado parecidos com Portugal nestes aspectos para se encontrar neles uma interpretação convincente para o nosso comportamento diverso em termos educacionais”. (*idem*:248).

Não sendo fácil descortinar as razões da especificidade da situação portuguesa, tem sido sugerido que a mesma poderá decorrer do modo como foi entendida, desde o século XIX, a *função social da educação* (*idem*:249). Para Rui Ramos, a persistência do número de analfabetos em Portugal deve-se, essencialmente, a isso nunca ter sido considerado um verdadeiro problema; não foi um problema para as populações que viviam em aldeias remotas e, sobretudo, não terá sido entendido como um problema para as elites políticas (Ramos, 1998:47). Sejam quais forem as causas, o que importa aqui destacar é o facto de em Portugal a escolarização se ter mantido, durante os séculos XIX e XX, reservada ainda a elites, não conseguindo assegurar a generalização, ou

massificação, das competências de literacia. Ainda assim, o persistente atraso português neste domínio não significou estagnação: embora de forma mais lenta do que noutros países, também em Portugal as taxas de alfabetização da população cresceram regularmente desde o século XIX (Candeias, 2001)<sup>5</sup>.

Neste sentido, e não obstante as diferenças que ainda hoje existem entre os níveis de escolarização da população portuguesa e a grande maioria dos países europeus (ver Capítulo 6), o caminho em direcção à massificação das competências de escrita e de leitura tem vindo a ser percorrido desde o século XVI pela generalidade dos países ocidentais, com profundas consequências para as sociedades contemporâneas.

### **3.2 Práticas de leitura**

Com a progressiva generalização da escolarização, a leitura e a escrita tornam-se práticas sociais profundamente enraizadas nas várias dimensões da vida contemporânea. A sua presença pode ser apreendida a diferentes níveis, desde os institucionais e organizacionais, até às actividades diárias dos indivíduos, desenvolvidas em diferentes esferas ou domínios, como a vida profissional e pessoal. É essencialmente por referência a esta última dimensão que se estruturam os próximos pontos deste capítulo.

Em certo sentido, a leitura e a escrita podem ser entendidas enquanto práticas distintas, que requerem competências e capacidades que podem ser também diferenciadas. Enquanto a primeira corresponde à descodificação da informação escrita, a segunda centra-se na actividade concreta da sua produção, ou seja, na codificação. Nas fases iniciais da generalização da alfabetização, esta terá sido uma diferença importante, uma vez que muitos indivíduos saberiam ler – o que terá sido decisivo para o contacto com os textos religiosos – mas seriam em menor número aqueles que dominavam, em simultâneo, as competências de escrita (entre outros, Cipolla, 1969).

Neste momento, o que se pretende não é aprofundar as diferenças, em termos técnicos, entre a leitura e a escrita, mas mostrar de que forma nas sociedades actuais, profundamente marcadas em todas as suas esferas pela informação e pelo conhecimento

---

<sup>5</sup> A situação actual neste domínio encontra-se retratada no Capítulo 8.



(Capítulo 1), ou seja, pela tradição escrita enquanto modo de comunicação (Capítulo 2), ambas as práticas passaram a estar presentes no quotidiano dos indivíduos.

Mesmo assim, em termos analíticos, as práticas de leitura e de escrita podem ser distinguidas. Aliás, um primeiro aspecto que não pode deixar de ser destacado a este propósito é o maior relevo que tem vindo a ser dado à análise das práticas de leitura, comparativamente com as de escrita, na investigação sociológica. Começar-se-á por isso por abordar em separado a leitura e a escrita, para na parte final do capítulo reforçar a importância de um entendimento conjunto das duas práticas, tal como é equacionado no conceito de literacia.

### *A leitura enquanto consumo cultural*

Uma das principais linhas de reflexão e pesquisa no domínio da leitura tem consistido em abordar esta prática enquanto *consumo cultural*. O que está em causa é o conhecimento das práticas de leitura da população em geral, ou de alguns segmentos específicos, por referência aos suportes formais mais importantes, predominantemente impressos (especialmente livros, mas também jornais e revistas), e entendidas enquanto fazendo parte de um universo mais alargado de *práticas culturais*.

De um modo geral, essas pesquisas, quase sempre de carácter extensivo, procuram não só tipificar as práticas de leitura (por exemplo por referência a géneros literários, no caso dos livros), como conhecer a intensidade e a frequência com que são desenvolvidas e o lugar que ocupam face a outros consumos culturais, e também estabelecer relações com outras variáveis, entre as quais a escolaridade e a categoria socioprofissional. Os resultados desses estudos mostram, por exemplo, de forma consistente, que é nas categorias mais fortemente dotadas de capitais culturais que se encontram as maiores proporções de leitores habituais de livros, e também de revistas e jornais. É o que acontece em diversas investigações sobre hábitos de leitura (Freitas, Casanova e Alves, 1997; Freitas e Santos, 1992; Lopes e Antunes, 1999, 2000, 2001), ou sobre práticas culturais em geral (Donnat, 1994, 1998; Donnat e Cogneau, 1990; Pais,

Nunes, Duarte e Mendes, 1994), ou mesmo em pesquisas que procuram conhecer os leitores, ou públicos, de um domínio particular, como é o caso da ciência (Costa, Ávila e Mateus, 2002; Machado e Conde, 1989), ou as características das leituras realizadas por uma determinada categoria profissional (Mansinho, 1999).

As pesquisas especificamente dirigidas à leitura, entendida de forma abrangente e não circunscrita a um domínio específico, têm vindo nos últimos anos a sublinhar algumas tendências que muitos consideram preocupantes. A mais relevante, desde logo porque maior debate e polémica tende a suscitar, resulta de todos os dados disponíveis indicarem uma diminuição progressiva dos leitores de livros, em especial daqueles que os lêem de forma regular e com elevada frequência.

Isso mesmo pode ser constatado em inquéritos dirigidos às práticas de leitura em Portugal (Freitas, Casanova e Alves, 1997:267-275), ou em França (Donnat e Cogneau, 1990:77-100), os quais destacam a diminuição nos últimos anos do número médio de livros lido e o recuo da leitura entre os jovens, independentemente da sua origem social. Este tipo de resultados tem levado a que alguns comecem a falar numa crise do livro, da edição e da leitura, chegando mesmo a ser proclamado que se trata de uma ameaça à própria cultura ocidental. Num dos citados estudos conduzidos por Olivier Donnat e Denis Cogneau afirma-se, de forma categórica, que os sinais existentes indicam não apenas uma nova relação dos franceses com os livros, mas talvez mesmo uma transformação do lugar da escrita na nossa cultura, o qual tenderá a ser menos central e menos preponderante (Donnat e Cogneau, 1990:78).

Outras linhas de investigação e reflexão têm vindo, no entanto, a sustentar que esta não será a melhor forma de colocar o problema, havendo que explorar outras hipóteses para os resultados encontrados (Lahire, 2003a; Mauger, 2004), podendo mesmo as conclusões retiradas não ser as mais correctas. É este também o ponto de vista defendido por Christian Baudelot e outros, num trabalho dedicado a aprofundar este tema, tomando como referência principal os jovens franceses em idade escolar (Baudelot, Cartier e Detrez, 2000). Segundo afirmam, para compreender a actual situação será preciso, antes de mais, ter presente que a preocupação com o decréscimo da leitura de livros, e com os não leitores, corresponde a um discurso recente, que terá emergido a

partir dos anos 60. Durante o século XIX, e parte do século XX, o perigo seriam os maus leitores, ou seja, aqueles que não realizassem as leituras consideradas ideais. Mas no novo discurso, o problema já não é o que as pessoas lêem, é o facto de supostamente lerem cada vez menos (*idem*:11-12).

O trabalho desenvolvido por Baudelot, não negando as tendências encontradas noutras pesquisas (às quais atrás já se fez uma breve referência), começa por esclarecer alguns pontos que tendem a ser secundarizados, ou mesmo esquecidos, no discurso em torno da crise do livro e da leitura. Um deles, relativamente óbvio, é o facto de, graças ao prolongamento e generalização social da escolaridade, o número de leitores de livros ser cada vez maior, mesmo entre os mais jovens; ou seja, todos os dados disponíveis indicam que a França (mas poderíamos estar a falar de Portugal), “lê hoje mais do que ontem” (*idem*:17). Embora sejam identificáveis diferentes grupos quanto à regularidade e à intensidade da leitura, não parecem restar dúvidas de que, se for adoptada uma perspectiva de longo prazo, é a primeira vez na história que somente menos de um quarto dos jovens franceses se encontram totalmente alheados do universo do livro (*idem*:239). Outros autores, como François Girod, têm vindo igualmente a defender que, embora a proporção de leitores não esteja a aumentar como muitos esperariam face ao aumento da escolarização, os dados existentes põem a em causa as teses que anunciam a morte do livro e da leitura (Girod, 1991:69).

Para além da discussão em torno da real *expressão quantitativa* da leitura (a qual será retomada mais à frente), importa sistematizar os contributos de outras perspectivas analíticas que têm sido decisivas para recolocar o debate em torno do papel da leitura nas sociedades contemporâneas.

### *A leitura enquanto prática social e cultural: uma perspectiva histórica*

Os contributos e propostas analíticas de historiadores como Roger Chartier têm sido fundamentais para situar historicamente a leitura enquanto prática social e cultural que

não tem cessado de se transformar (Cavallo e Chartier, 1997b; Chartier, 1984, 1985a, 1988, 1985b).

Segundo Chartier, uma sociologia histórica das práticas de leitura tem por objectivo identificar para cada época, e para cada meio, as modalidades do ler. Mais do que uma história dos livros ou das desigualdades sociais da sua distribuição, interessa conhecer os usos, as formas de apropriação e de leitura dos materiais impressos, os quais serão, segundo afirma, ainda mais distintivos do que a sua distribuição social (Chartier, 1985a:81). Uma abordagem deste tipo tenderá, então, a privilegiar os modos de recepção, os modos de ler, ou seja, a leitura enquanto produção de sentido (Goulemot, 1985).

Apesar de todas as dificuldades em levar a cabo uma análise histórica com estas características<sup>6</sup>, trabalhos como a *História da Leitura no Mundo Ocidental* permitem reconstituir, nas suas diferenças e singularidades, as diversas maneiras de ler que têm caracterizado as sociedades ocidentais desde a Antiguidade (Cavallo e Chartier, 1997b).

A história da leitura mostra que têm existido modelos de leitura dominantes. Entre os séculos XII e XIII terá ocorrido uma passagem progressiva de uma leitura de tipo oral, para uma leitura visual e feita em silêncio. Em certo sentido, esta transformação representa a passagem de um *modelo monástico*, que atribuía à escrita essencialmente uma função de conservação e de memória, para um *modelo escolástico* que faz do livro e da sua leitura um instrumento de trabalho. Surge assim a leitura silenciosa, interior e também mais rápida (Cavallo e Chartier, 1997a:33). Determinadas transformações, ocorridas posteriormente, especialmente ao nível dos suportes, terão contribuído para alargar ainda mais, este modelo. Especialmente após a invenção de Gutemberg, é toda a cultura ocidental que se transforma face à possibilidade de reproduzir a escrita de forma cada vez mais rápida e mais barata. Com a *cultura da impressão* (Chartier, 1984) surgem novos produtos que circulam a uma escala até aí inédita, e também novos hábitos e novas práticas de leitura, as quais se alargam e diversificam.

---

<sup>6</sup> A reconstituição histórica das práticas de leitura não é fácil, desde logo porque estas são necessariamente plurais e nenhum arquivo histórico pode delas dar testemunho. Este será mesmo o principal limite imposto à história da leitura, mas, segundo Chartier, nessa dificuldade residirá também a sua imperiosa sedução (Chartier, 1985a:111).

Uma transformação fundamental então ocorrida terá sido a passagem progressiva de uma leitura dita *intensiva* para uma leitura de tipo *extensivo*. Enquanto a primeira terá predominado até ao século XVIII, numa altura em que os livros eram ainda pouco numerosos e forneciam a gerações sucessivas as mesmas referências (o melhor exemplo a este respeito é a leitura da Bíblia, muitas vezes em voz alta, no quadro familiar), o aumento do número de textos disponíveis conduz ao aparecimento de um outro tipo de leitura, silenciosa, íntima, mais laicizada e eventualmente mais superficial (Chartier, 1988:90).

Sendo verdade que se trata de modelos dominantes, mas que não se anulam (a leitura extensiva não representa de forma alguma o fim da leitura intensiva), a partir do século XIX, com o crescimento generalizado da alfabetização, a dispersão e fragmentação das maneiras de ler parecem tornar-se evidentes, tendências essas que perduram e se reforçam nas sociedades actuais. Como afirmam Cavallo e Chartier, “a tipologia dos modelos dominantes de relação com a escrita que se sucederam desde a Idade Média (...) cede lugar, nas sociedades contemporâneas, a uma dispersão de usos que corresponde à do próprio mundo social” (1997a:43).

Nesta perspectiva, equacionar a questão do “fim do livro e da leitura” de forma abstracta e unitária, quando todos os dados disponíveis mostram que a leitura é uma prática cada vez mais caracterizada pela diversidade e complexidade (Baudelot, Cartier e Detrez, 2000:235), pouco contribuirá para esclarecer as transformações que neste campo estarão a emergir.

*Da crise da leitura e do livro às evidências da generalização e diversificação das práticas de leitura nas sociedades contemporâneas*

Face ao que até aqui foi exposto, o que tem sido entendido como uma diminuição das práticas de leitura, em particular dos jovens, pode ser um sinal de uma nova relação com a leitura numa época em que esta, em vez de diminuir, pelo contrário se alarga e diversifica. Nesta perspectiva, nas sociedades actuais, ao mesmo tempo que a leitura de livros se estende a fracções cada vez mais alargadas da população, estarão então a ocorrer

outras transformações, não apenas quanto aos modos de leitura, como também quanto ao estatuto que o livro detém no universo cultural (Baudelot, Cartier e Detrez, 2000:243). Trata-se, afinal, de uma progressiva dessacralização do livro e uma diminuição do seu valor simbólico nas sociedades contemporâneas (Furtado, 2000; Johannot, 1994). Como em seguida se argumentará, esta é uma situação que se encontra também estreitamente relacionada com a crescente diversidade de práticas e de suportes para a leitura.

Dados como os da pesquisa coordenada por Baudelot mostram a grande vitalidade e a forte presença das leituras quotidianas entre os jovens – ao contrário do que por vezes é dito, *a leitura resiste e persiste* (Baudelot, Cartier e Detrez, 2000:239) – e também a diversidade cada vez maior dos seus suportes, entre os quais o livro passa a ser apenas um entre os vários existentes. Assim, a leitura surge como sendo cada vez mais necessária em diversos contextos, mas, ao mesmo tempo, fragmenta-se e dispersa-se, passando a estar ancorada em múltiplos suportes. Numa perspectiva próxima, Bernard Lahire revela como a “lamentação fatalista” sobre o decréscimo da leitura entre os jovens decorre da invisibilidade de muitas das leituras por eles realizadas (2004b), as quais não são reconhecidas, nem pelos próprios, nem pelos investigadores, enquanto leituras legítimas (2003a). São leituras curtas, descontínuas, rápidas, técnicas, documentais, constituindo muitas vezes um instrumento para atingir outros fins, que não o da leitura em si mesma (Lahire, 2004b:164-173).

Tornar visíveis, na análise sociológica, estas várias leituras é fundamental para a compreensão da centralidade da leitura nas sociedades actuais. Cada vez mais, são várias as situações e contextos da vida quotidiana que fazem apelo à leitura de outros suportes, para além do livro, sendo que isso é algo que afecta não apenas os jovens, mas toda a população adulta. Por exemplo, ver televisão pode implicar muitas vezes a leitura de legendas, o dia-a-dia doméstico pode contemplar a necessidade de ler contas e recibos, receitas de cozinha, cartas e folhetos publicitários. Embora a maioria dos estudos sobre leitura tendam a restringir-se aos suportes formais mais importantes, sendo difícil conhecer o modo como este tipo de práticas de leitura tem vindo a evoluir (Girod, 1991:55-69), começa a ser dada alguma atenção à leitura quotidiana de outros materiais, menos formalizados, e cuja utilização tem um carácter mais utilitário.

A importante presença da leitura na vida quotidiana, nos seus diversos suportes, tem vindo a ser mostrada, de forma exemplar, sobretudo em pesquisas qualitativas ou de carácter etnográfico. Barton e Hamilton exemplificam isso mesmo num estudo intensivo realizado numa comunidade nos arredores de Londres (Barton e Hamilton, 1998). Segundo afirmam, um dos aspectos mais surpreendentes é, sem dúvida, a forte presença de materiais escritos nos agregados domésticos: “textos de todo o tipo circulam nas casas: jornais, livros, revistas, folhetos publicitários, recibos, manuais de instruções, passam de pessoa a pessoa e são utilizados de formas diferentes; em suma, a diversidade de modos de relacionamento com a literacia contrasta com outras imagens de casas e pessoas vazias de literacia” (*idem*:149).

Algumas pesquisas realizadas em Portugal, como o Estudo Nacional de Literacia (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996; Costa e Ávila, 1998), procuraram conhecer a abrangência deste tipo de práticas, bem como a sua distribuição social, tomando por referência o conjunto da população adulta. Os resultados mostram que algumas dessas leituras fazem parte do dia-a-dia de uma parte muito expressiva da população (caso da leitura de legendas ou de folhetos publicitários), revelando assim a forte presença de práticas de leitura menos formalizadas, mesmo entre os indivíduos com reduzidas competências de literacia.

O contexto profissional é um dos domínios mais importantes quando se trata de perceber a crescente incidência e a diversidade das práticas de leitura (e, em termos gerais, da literacia) nos quadros de vida contemporâneos. Em certo sentido, este é um dado que parece ser inegável, desde logo face às características das sociedades actuais e ao peso cada vez maior das categorias socioprofissionais que lidam directamente com a informação e com o conhecimento (Capítulo 1). Ou seja, após a escola, o contexto profissional é reconhecido como um dos domínios que mais pode promover, e requerer, o contacto com a informação escrita, através dos mais variados suportes.

Embora não existam muitas pesquisas que permitam conhecer a expressão das práticas de leitura neste domínio (algumas excepções passam por estudos em sectores ou grupos profissionais específicos, como é o caso dos agricultores (Mansinho, 1999)), há a este respeito alguns dados no Estudo Nacional de Literacia que podem uma vez mais ser

convocados para a presente discussão. Na esfera profissional, as práticas de leitura podem apoiar-se numa diversidade de suportes, entre os quais manuais e outros livros, cartas e pequenas mensagens, catálogos e instruções variadas, gráficos e esquemas, formulários e orçamentos... Porém, o que a informação recolhida mostra é que embora seja por referência a este contexto que mais se reconhece a crescente importância dos materiais escritos nas sociedades actuais, a utilização que aí se verifica é ainda, em termos gerais, muito reduzida, pelo menos na sociedade portuguesa. O sinal mais evidente disso mesmo é o facto de as práticas de leitura neste domínio serem ainda mais baixas do que no quotidiano extra-profissional (ver Capítulo 7). Neste sentido, surge reforçada a importância da leitura na vida pessoal (não profissional).

Na multiplicidade de suportes actualmente disponíveis para a leitura, as tecnologias da informação e comunicação assumem uma importância cada vez maior. O universo cultural dos jovens (e não só) implica cada vez mais relações interactivas com máquinas, as quais impõem determinados ritmos e tempos, desqualificando a lentidão que reclama a apropriação pessoal de um livro (Baudelot, Cartier e Detrez, 2000:22). Tudo isto fará parte de um conjunto de transformações que afectam, de um modo geral, todas as dimensões da vida social contemporânea. Nas actuais sociedades, que temos vindo a designar do conhecimento e da informação, o ritmo de circulação e o volume da informação multiplicaram-se (Capítulo 1), o que conduz necessariamente a um consumo mais fragmentado, ou seja, à prática do *time sharing* ou do *zapping* (*idem*).

A propósito dos novos suportes para a leitura propiciados pelas tecnologias da informação e da comunicação, Chartier considera que está actualmente em curso uma nova revolução na leitura. Segundo afirma, embora não seja ainda possível caracterizar totalmente as transformações que estão a ocorrer, parece certo que a leitura num monitor tem características específicas e que estarão a emergir práticas nesse domínio sem precedentes (Cavallo e Chartier, 1997a:35-38)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Segundo afirmam, há dois constrangimentos, até aqui existentes, que tenderão a desaparecer. Um deles tem a ver com a possibilidade de intervenção dos leitores no livro. O segundo tem a ver com a possibilidade de realizar o sonho da “biblioteca universal”. A electrónica, que permite a comunicação de textos à distância, anula a distinção entre o lugar do texto e o lugar do leitor. Teoricamente um texto passa a poder estar acessível a qualquer leitor e em qualquer lugar: “supondo que todos os textos existentes, manuscritos



O que quer que mude na leitura em suporte electrónico (nomeadamente quanto às competências requeridas – ver Capítulo 4), e sendo incontestável o aumento da sua presença, o que deve sublinhar-se neste momento é a coexistência na vida social contemporânea de diferentes meios de comunicação e de diferentes suportes, impressos e electrónicos, através dos quais a leitura se desenvolve. Como tem vindo a ser mostrado em pesquisas recentes, os novos meios e tecnologias da informação e comunicação não vieram substituir os já existentes, mas acrescentar uma nova (e importante) dimensão, ou modalidade, que afecta não apenas a leitura (Ferreira, Mendes e Pereira, 2000), mas globalmente as práticas comunicacionais (Cardoso, Costa, Conceição e Gomes, 2005).

Em suma, nas sociedades actuais, e contrariamente ao que algumas teses parecem anunciar, a leitura, como prática, não diminui. Pelo contrário, são cada vez mais aqueles que desenvolvem as competências necessárias ao seu exercício, assim como são também cada vez mais as ocasiões, os contextos e os domínios, assim como os suportes, que apelam à sua utilização. Surgem novos modos de ler, práticas mais dispersas e fragmentárias, muitas para fins utilitários, mas as anteriores não desaparecem.

### *Leitura, identidade pessoal e reflexividade*

Existe uma dimensão da leitura nas sociedades contemporâneas para a qual alguns investigadores têm vindo nos últimos anos a chamar a atenção. Nos termos utilizados por Singly, a leitura é cada vez mais importante ao nível da *construção da identidade pessoal* (Singly, 1993a, 1993b).

Para este autor, trata-se de uma função da leitura que se encontra intrinsecamente ligada ao individualismo contemporâneo e que emerge de forma bem marcada quando se estudam as práticas de leitura de livros dos jovens em idade escolar. Estes tendem a opor dois tipos de leitura, a *pessoal* e a *escolar*, reforçando a existência de uma dualidade de funções, como liberdade e fruição pessoal num caso, e como imposição ditada por parte da escola no outro. Segundo afirma, a leitura pessoal é a que maior importância tem ao

---

ou impressos, são convertidos em textos electrónicos, é todo o universo do património da escrita que se torna possível” (Cavallo e Chartier, 1997a:37).

nível da construção da identidade pessoal. Emergindo nos discursos como um território pessoal, ou da intimidade, que não é sequer facilmente partilhável com os outros (Singly, 1993a:139-140), essas leituras assumem muitas vezes um carácter irregular, podendo ocorrer com especial intensidade em determinadas fases das biografias individuais. Eric Shön destaca, por exemplo, a forma compulsiva como muitos jovens lêem livros num determinado período da adolescência, o qual pode ser seguido de um forte decréscimo (Shön, 1993).

Sendo inegáveis as diferenças sociais existentes no campo da experiência literária (Lahire, 2004a), não só ao nível da circulação dos títulos (nem todos lêem o mesmo, nem com a mesma frequência), como também dos seus modos de apropriação (nem todos lêem da mesma maneira, ou têm as mesmas competências e capacidades para o exercício da leitura), diferenças essas que são, em grande parte, explicadas pelas origens sociais e, sobretudo, pela socialização escolar; o que se quer destacar é o facto de nas sociedades actuais a leitura estar cada vez mais presente em momentos chave das histórias de vida, podendo ser equacionada enquanto um *recurso para a acção*.

Esta última perspectiva é defendida em particular por Bernard Lahire e tem sido ilustrada de forma exemplar também por outros autores, em particular em pesquisas de carácter etnográfico que mostram o importante papel que a leitura desempenha quando os indivíduos (não apenas os jovens, mas também os adultos) enfrentam problemas inesperados e grandes transformações pessoais (Barton e Hamilton, 1998). Os momentos vividos como sendo de maior desajustamento, e que provocam crises mais ou menos fortes (rupturas biográficas e identitárias) são, segundo Lahire, particularmente propícios a um tipo de trabalho simbólico apoiado nos livros: nos momentos de crise a leitura permite elaborar e reelaborar os esquemas de experiência e as identidades (Lahire, 2003b:122). Assim, e apesar das diferenças existentes entre os leitores (desde logo quanto ao tipo de situações sociais a que são mais sensíveis e que procuram nas suas leituras<sup>8</sup>), existe entre eles algo que é comum: a todos, os textos narrativos permitem a leitura de

---

<sup>8</sup> Segundo Lahire, não vivendo as mesmas vidas, nem as mesmas condições sociais de existência, e não tendo os mesmos percursos escolares, familiares, amorosos, profissionais, etc. os leitores não gostam, nem procuram, o mesmo tipo de histórias (Lahire, 2003b:120).

modelos situacionais e de comportamento, a vivência de situações difíceis ou problemáticas e também dos respectivos impasses e soluções.

É neste sentido que Lahire considera que uma sociologia da experiência literária deve ser parte integrante da teoria da acção (*idem*:124). Através dela, o investigador pode descobrir dimensões e aspectos dos entrevistados que estes não manifestam forçosamente nas situações sociais correntes e perceber o papel dos textos literários enquanto “ (...) desencadeadores de sonhos acordados que permitem fazer um retorno à, prolongar, acompanhar, ou preparar a acção” (*idem*:126). Dos livros podem ser extraídos recursos para escapar, ou para dar sentido, à realidade monótona, aborrecida, ou dolorosa, para preparar e enfrentar situações mais problemáticas, embaraçosas, ou penosas (*idem*).

Note-se que o que está em causa numa abordagem deste tipo não é o valor literário das obras, nem as suas componentes estéticas, o que não significa que estes elementos não sejam diferentemente tidos em conta no momento da escolha dos livros. Porém, o que se quer destacar, é a importância da leitura pelo que a sua vivência interna possibilita, e representa, enquanto *recurso mobilizável para acção*.

Um exemplo claro disso mesmo, sublinhado na pesquisa já citada conduzida por Barton e Hamilton, é a importância da leitura enquanto recurso que permite resolver problemas inesperados: por exemplo, quando enfrentam problemas legais ou de saúde, os indivíduos tornam-se muitas vezes “peritos” num determinado domínio, procurando através da leitura encontrar as soluções mais adequadas (Barton e Hamilton, 1998:231-246)

No estudo que conduzem sobre as práticas de leitura dos jovens franceses, Baudelot e a restante equipa concluem que esta dimensão é cada vez mais valorizada, sendo mesmo assumida como o principal factor mobilizador, ou desencadeador, das práticas neste domínio. Indiferentes ao discurso dos que sacralizam a leitura associando-a à literatura (e à cultura literária), a maioria dos jovens estabelece uma relação mais realista e prática com os livros. Trata-se de um uso *ético-prático* dos livros (Baudelot, Cartier e Detrez, 2000), uma vez que são interesses pessoais e práticos que condicionam a leitura. Ou seja, os livros não têm para eles um significado e valor *a priori*, são as situações e os contextos que determinam os seus usos: “ler” torna-se mais importante do

que “ter lido”<sup>9</sup> (*idem*:245). Em suma, independentemente de virem ou não a desenvolver um modo de leitura dito erudito, os jovens valorizam uma leitura corrente, a qual durante algum tempo foi entendida como sendo apenas característica das classes populares.

Distanciando-se do debate entre os dois tipos de leitura identificados por Singly (o escolar e o pessoal), bem como de outras oposições, com características próximas, mas não totalmente sobreponíveis, como a que distingue as leituras ditas eruditas (ou estéticas) e as leituras populares (ou ético-práticas) e, com base nelas, diferentes categorias de leitores (Bourdieu, 1979), estas abordagens têm vindo a revelar a importância da leitura ao nível da identidade pessoal, e enquanto recurso para a acção, mostrando que essa é uma dimensão da leitura que abrange, social e historicamente, as mais diversas categorias de leitores (Baudelot, Cartier e Detrez, 2000:161)<sup>10</sup>.

### **3.3 Práticas de escrita**

Como se disse, as práticas de escrita na vida social contemporânea não têm sido alvo do mesmo tipo de atenção que a leitura, desde logo na investigação sociológica. Em certo sentido, este é um quadro que reflecte uma menor valorização social dessas práticas, o que, como mais à frente será argumentado, as transforma num objecto de estudo muitas vezes considerado menor ou irrelevante. Mesmo assim, existem alguns contributos decisivos neste domínio, os quais permitem mostrar que também a escrita está cada vez mais presente no quotidiano dos indivíduos e, sobretudo, o papel que desempenha, de

---

<sup>9</sup> Uma consequência da banalização do valor simbólico da leitura, e em particular da leitura de livros, é o modo como os jovens parecem actualmente não ter qualquer inibição em assumir que não lêem. Se até aqui nos inquéritos sobre hábitos de leitura o principal problema parecia ser uma possível sobre-estimação das práticas de leitura, agora poderá assistir-se a um erro de medida por razões inversas, uma vez que a leitura já não é objecto de uma valorização e legitimação tão forte como há cerca de trinta anos atrás. A indiferença e o esquecimento podem assim levar a uma subestimação nos inquéritos extensivos desta prática (Baudelot, Cartier e Detrez, 2000:18-20).

<sup>10</sup> Ainda segundo Baudelot, este conceito de leitura delimita o espaço de todas as leituras que utilizam explicitamente o texto como um instrumento dirigido a fins que lhe são exteriores. O livro e os usos que dele são feitos encontram-se ancorados nas preocupações imediatas da vida quotidiana e investidos por interesses pessoais (neste caso dos adolescentes) em pleno período de construção da sua identidade (Baudelot, Cartier e Detrez, 2000:163).

modo ainda mais marcante do que a leitura, enquanto instrumento de reflexividade e produção de sentido.

Como clarifica Bernard Lahire (2003b), as formações sociais contemporâneas têm já uma longa tradição de alfabetização, pelo que a escrita, enquanto técnica de objectivação, deixou de poder ser vista enquanto um instrumento reservado aos sábios e a elites minoritárias. Embora existam certamente importantes diferenças entre os actores sociais (desde logo porque uns utilizam a escrita de forma mais regular do que outros, e nem todos a dominam da mesma maneira), é preciso ter presente que “as técnicas de objectivação do tempo, da linguagem, do espaço (...), por um lado foram inculcadas (com mais ou menos felicidade) pela instituição escolar e, por outro, são quotidianamente utilizadas pelos actores na sua vida familiar, pessoal, profissional, lúdica, etc.”(Lahire, 2003b:182).

As práticas de escrita no domínio profissional (tal como as de leitura) são hoje reconhecidas como fazendo parte das competências de processamento de informação necessárias (e exigidas) a uma proporção cada vez maior de trabalhadores, sendo decisivas, desde logo, do ponto de vista da competitividade das organizações nas chamadas economias baseadas no conhecimento, e encontrando-se estreitamente ligadas ao conjunto de transformações que têm vindo a afectar globalmente as sociedades contemporâneas (ver Capítulo 1). Porém, tal como no caso da leitura, são pouco conhecidas as práticas efectivas neste domínio<sup>11</sup>.

Igualmente pouco estudadas, menos reconhecidas socialmente, mas porventura mais generalizadas, são as práticas de escrita nas restantes esferas da vida quotidiana. Essas práticas, a que Barton e Hamilton (1998) chamam “literacias vernaculares”, distinguem-se das que são desenvolvidas em instituições como a escola ou o local de trabalho. Ao procurarem apreender a presença da escrita no dia-a-dia dos indivíduos de uma dada comunidade, em particular na vida privada, familiar e comunitária, os autores desta pesquisa sublinham algumas diferenças importantes destas práticas relativamente àquelas que são desenvolvidas no quadro de instituições formais: em geral têm um carácter informal, privado e, muitas vezes, secreto; não estão separadas do uso (as

---

<sup>11</sup> No Capítulo 7 apresentam-se alguns dados a este respeito.

práticas propriamente ditas, visando um determinado fim, e a sua aprendizagem, não podem ser separadas); e não são reguladas, nem impostas, sistematicamente por instituições formais dominantes (nas quais há peritos e professores que controlam o acesso ao conhecimento) (*idem*:252). Embora esta última distinção nem sempre faça sentido (desde logo porque muitos problemas e actividades profissionais ou escolares são prolongados para o espaço doméstico), o que se pretende realçar são algumas características específicas dessas práticas que importa ter presentes para clarificar o lugar da escrita no quotidiano da população adulta.

Estudos como este, de carácter etnográfico, têm revelado, de forma minuciosa, a multiplicidade de situações, contextos e usos da escrita. Entre os principais domínios da escrita que identificam, destacam: a gestão da vida doméstica (elaborar listas de compras ou de tarefas a fazer, escrever mensagens para outros membros da família, registar acontecimentos em calendários, etc.); a comunicação com elementos exteriores ao agregado familiar (escrever cartas a amigos ou parentes, enviar postais de Natal); e a escrita pessoal (na qual podem incluir-se os diários pessoais, ou mesmo a escrita de histórias e poemas) (*idem*:150-152).

Os autores desta pesquisa sublinham, por diversas vezes, ter ficado surpreendidos com o elevado número de pessoas que realizam algum tipo de escrita na sua vida diária, mesmo no caso daqueles que consideram que têm dificuldades nesse domínio. Muitas destas práticas são, porém, desvalorizadas pelos próprios, que não as entendem como “verdadeira escrita”, ou seja, não são valorizadas pessoalmente, nem socialmente, tornando-se, por isso, quase invisíveis. No entanto, revestem-se de uma importância inequívoca no quotidiano dos indivíduos, ajudando-os a enfrentar e a resolver diversos problemas, a reforçar as relações que estabelecem com os outros, e a enfrentar os momentos em que vivem crises pessoais (Barton e Hamilton, 1998).

Numa perspectiva convergente, outros trabalhos, incidindo ainda sobre a escrita nos seus registos mais pessoais e quotidianos, têm vindo a argumentar que esta pode desempenhar um papel fundamental ao nível da expressão e constituição da identidade (Albert, 1993). Seja quando é desenvolvida enquanto *estratégia de interiorização* (caso dos diários e biografias, as modalidades “nobres” da escrita identitária), ou de

*exteriorização* (caso, por exemplo, das assinaturas e *graffitis*), a escrita contribui para a expressão e a confirmação de uma identidade, ou seja, “é sempre uma extensão da pessoa que a revela aos outros e a ela mesma” (*idem*:58).

De um modo geral, estas pesquisas, ao contribuem para elucidar de que forma, nas sociedades contemporâneas, a escrita constitui uma prática utilizada pelos indivíduos no seu dia-a-dia, reforçam algo que começou por ser destacado por Jack Goody e em estudos de carácter histórico e antropológico (sistemizados e discutidos no Capítulo 2): a escrita, enquanto técnica de objectivação, tem efeitos cognitivos e reflexivos, favorece a comunicação dos indivíduos consigo próprios, ou seja, é um importante instrumento ao nível do que Albert designa a tomada de consciência de si mesmo (Albert, 1993).

Na sociologia, devem-se a Bernard Lahire (Lahire, 1993a, 1993b, 2003b) alguns dos contributos mais relevantes neste domínio, os quais passam, essencialmente, por discutir as consequências, para a teoria sociológica, das referidas potencialidades reflexivas da escrita. Como se verá, tal permite-lhe relançar de forma inovadora o debate, sempre presente na sociologia, das relações entre estrutura e acção.

A reflexão que Lahire produz em torno da escrita parte de um objecto de estudo por muitos considerado “irrelevante” e sofrendo mesmo de um “défice de legitimidade científica perante os pares” (Lahire, 2003b:151): as minúsculas práticas de escrita quotidianas. Segundo afirma, para muitos académicos as práticas de escrita quotidianas são um objecto “bizarro”, “insignificante” e sem importância face aos “grandes problemas” ou aos “grandes temas” instituídos; ou seja, “em definitivo, um objecto tipicamente para etnólogo (...)” (*idem*). Mas a perspectiva que defende, e procura demonstrar, é que podemos pensar os grandes problemas teóricos a partir do estudo de objectos aparentemente menores. Neste caso, o que está em causa é a possibilidade de apresentação de contra-exemplos à *teoria da prática*, ou do sentido prático, tal como avançada por Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1972, 1979, 1994, 1997). Mas não só. Como se verá, os contributos que daí advêm permitem também relançar o diálogo com outras formulações teóricas sobre a sociedade contemporânea, em particular com aquelas em que a dimensão da reflexividade assume maior destaque.

A partir de uma extensa investigação empírica sobre as práticas quotidianas de escrita, menos preocupada com a sua tipificação do que com a compreensão das razões e das situações sociais evocadas pelos entrevistados para a sua utilização, Lahire conclui que elas representam, acima de tudo, uma *ruptura com o sentido prático*, com os hábitos e rotinas não reflexivos incorporados: “os meios de objectivação do tempo (calendário, agenda, *planning*...), as listas de coisas para dizer ou fazer (como planos de acções ou de discursos futuros), os itinerários ou os percursos traçados, os diários íntimos e todas as formas estéticas da escrita (escrita de poemas, de histórias, de “obras literárias”, etc.), são justamente instrumentos de formação da nossa temporalidade, da nossa espacialidade, e da nossa linguagem que constituem excepções quotidianas relativamente ao ajustamento pré-reflexivo do sentido prático numa situação social (...)” (Lahire, 2003b:158). As práticas de escrita constituem, assim, actos que rompem com a lógica prática e com o sentido prático utilizado na urgência prática da acção (*idem*:159).

Procurando tipificar, a partir dos resultados da investigação que leva a cabo, os diferentes momentos em que os entrevistados afirmam recorrer à escrita, Lahire apresenta seis cenários: a) a memória do inabitual; b) a preparação ou planificação do futuro; c) a necessidade de gerir situações complexas; d) as situações formais ou de tensão; e) as situações em que a interacção face a face não é possível (escrita enquanto presença do ausente); e, finalmente, situações limite (em termos psicológicos) de perda (desarranjo) do sentido prático. Em comum, todos estes cenários têm o facto de o sentido prático não ser suficiente, representando assim a escrita um *recurso reflexivo e de distanciamento*: “quando o sentido prático (o *habitus*) já não basta para “se lembrar” ou para agir devido ao carácter inabitual das coisas, em nome do alongamento dos períodos de tempo a dominar e da necessidade de preparar o futuro, por causa da complexidade das actividades a gerir, da tensão devido à oficialidade da situação, da ausência do corpo, ou de perturbações-desorganizações mentais passageiras, então faz-se apelo ao escrito” (*idem*:175).

É neste sentido que Lahire considera que a análise sociológica das práticas de escrita abre uma brecha na unidade da teoria da prática ou do sentido prático de Bourdieu. Longe de constituírem excepções, os momentos de *retorno reflexivo sobre a*



*acção*, e também a *preparação reflexiva da acção* (*idem*:176) podem repetir-se no quotidiano, articulando-se com o sentido prático; quer isto dizer que, planificação e rotina, reflexão e ajustamento pré-reflexivo, se sucedem e encadeiam, não sendo de forma alguma incompatíveis.

Ao sublinhar que a *teoria da prática* encontra o seu campo de pertinência, ou de validade, sobretudo no estudo dos universos sociais de fraco grau de objectivação, ou seja, nas sociedades pouco codificadas e sem escrita (*idem*:183), e que nas sociedades actuais, pelo contrário, existem inúmeras práticas sociais que rompem com o ajustamento pré-reflexivo que caracteriza o *habitus*, Lahire chama a atenção para o há de racional e planeado na vida social contemporânea (dimensão essa que a teoria da prática tem dificuldade em incorporar) e, sobretudo, para o importante papel a esse nível desempenhado pela generalização das práticas de escrita quotidianas, mesmo as mais invisíveis e aparentemente insignificantes.

O que tem vindo a ser dito relativamente à escrita pode, em certa medida, ser alargado também à leitura. Sendo inegável o papel ímpar da escrita enquanto instrumento privilegiado a que os indivíduos podem recorrer, especialmente em situações de retorno reflexivo ou de preparação reflexiva da acção, a verdade é que em diversos momentos escrita e leitura se articulam de forma indiferenciada. Recuperando o que atrás foi exposto relativamente à leitura, torna-se claro que *escrever e ler* são, em conjunto, *recursos mobilizáveis para acção*. Por exemplo, quando em causa está a necessidade de gerir situações complexas, não só a escrita permite a tomada de consciência de si e a reflexão distanciada, como a leitura pode, simultaneamente, possibilitar a vivência de modelos situacionais ou de comportamento, ou permitir mesmo outro tipo de aprendizagens que se tornam fundamentais na preparação, e na reflexão sobre a acção. A leitura e a escrita podem, assim, ser entendidas como *instrumentos de transformação* (“*transformative tools*”) (Barton e Hamilton, 1998:231), ou de ruptura com o sentido prático.

Nesta perspectiva, a reflexão sociológica sobre as práticas de leitura e de escrita não só introduz, como afirma Lahire, uma “brecha na unidade da teoria da prática”, como representa um importante contributo para as discussões teóricas sobre as sociedades

contemporâneas. Ao destacarem a abrangência actual, sem precedentes históricos, da leitura e da escrita enquanto instrumentos, ou recursos, de que os indivíduos dispõem, essas análises contribuem para a discussão da problemática da reflexividade e do alongamento espaço-temporal (de que fala Giddens) enquanto características centrais das sociedades contemporâneas. A reflexividade, enquanto marca dominante das sociedades actuais, é, desta forma, apreendida à escala dos indivíduos e da sua vida quotidiana, e não apenas no nível institucional ou macro-sociológico.

Um dos problemas que Lahire não desenvolve na pesquisa que conduz sobre as práticas de escrita é o das desigualdades sociais neste domínio. Empenhado em mostrar a importância da escrita ao nível da reflexividade e do planeamento da acção, e a sua utilização, num ou noutra grau, por um número cada vez maior de indivíduos, Lahire não aprofunda o problema (social e sociológico), para o qual não deixa de advertir, de a distribuição social dessas técnicas (de escrita) ser, ainda assim, desigual<sup>12</sup>. Segundo afirma, “a escola, mas também uma infinidade de situações sociais “não escolares” (urbanas, administrativas, comerciais, políticas...), difundem uma série de técnicas de objectivação e colocam os seres sociais em formas de relações sociais onde o “saber ler e escrever” mais ou menos específicos se tornam indispensáveis. E é porque as técnicas de objectivação não são universalmente partilhadas e porque os agentes sociais nas nossas formações sociais não estão todos em situação de “igualdade” quando se trata de apropriar os saberes objectivados, que existe um problema tipicamente sociológico”(Lahire, 1993b:115).

Ora, é justamente para enfrentarem este problema que os estudos sobre *literacia*, tal como têm vindo a ser desenvolvidos, em especial a partir da década de 80, surgem como sendo particularmente relevantes. Face ao que foi atrás exposto, a problemática das competências de literacia, que seguidamente se apresenta e desenvolve, representa, sobretudo, um contributo, a nível conceptual e também metodológico, para o estudo e reflexão sobre a centralidade da escrita nas sociedades contemporâneas, entendida, antes de mais, enquanto capacidade para a acção e instrumento de reflexividade.

---

<sup>12</sup> A questão das desigualdades sociais está presente, no entanto, de forma sistemática nas principais pesquisas de Bernard Lahire, sejam estas focadas na escola (Lahire, 1995), ou nas práticas culturais da população, entendidas em sentido alargado (Lahire, 2004c).

## Capítulo 4

### LITERACIA E COMPETÊNCIAS-CHAVE

Entendida enquanto componente básica, ou fundamental, da existência social de todos os dias, a literacia tem vindo nos últimos anos a ser investigada enquanto *competência*. Nesse quadro, encontra-se estreitamente associada à temática das *competências-chave*, sendo por muitos considerada uma competência fundamental nas sociedades contemporâneas, entre outras que interessa também identificar. Porém, face à multiplicidade de competências-chave que têm vindo a ser sugeridas, a centralidade da literacia parece, por vezes, esbater-se ou atenuar-se. Como se procurará argumentar ao longo deste capítulo, tal não significa que a literacia ocupe um lugar menos central nos quadros sociais contemporâneos. Face à forte presença de materiais escritos, e atendendo às potencialidades cognitivas e reflexivas da escrita, a literacia constitui uma *competência transversal* decisiva, sem a qual a aquisição de outras competências (ao longo da vida, e em diferentes contextos da vida) pode ficar comprometida.

#### 4.1 A investigação sobre literacia nas sociedades contemporâneas

##### *O contexto e o problema social*

A generalização e diversificação das práticas de leitura e de escrita, analisadas no capítulo anterior, reflectem a inequívoca presença da escrita na vida social contemporânea, a qual tende a surgir de maneira duplamente alargada. Por um lado, são inúmeros os contextos e as esferas sociais que tendem a ficar impregnados de materiais escritos, possibilitando, solicitando, ou mesmo exigindo, a sua utilização, nuns casos de maneira mais parcelar, noutros mais sistemática; da vida profissional à vida pessoal, a

importância da literacia no dia-a-dia dos indivíduos é inequívoca. Por outro lado, alargam-se e diversificam-se as modalidades de concretização dessas práticas, a quais tendem agora a apresentar-se socialmente nos mais variados suportes e modos gráficos, e a desenrolar-se não só em regime de leitura e escrita sequencial, mas também em regimes intersticiais, exploratórios e fragmentários.

Em certo sentido, trata-se de uma espécie de “literacia-zapping” do quotidiano (Costa e Ávila, 1998:93) em que as práticas em causa são solicitadas e accionadas sucessivamente, por exemplo, na utilização de um computador ou na exploração da Internet, na exploração de uma lista telefónica ou na decifração de um mapa de estradas, na leitura de uma embalagem de produtos alimentares ou de uma posologia de medicamento, na realização de um depósito bancário ou no preenchimento de um múltiplos impressos que as mais diversas instituições colocam perante os cidadãos, na consulta de um horário de transportes ou de um folheto instruções, na verificação de um prazo de validade ou na conferência de uma lista de compras, no envio de uma mensagem por correio electrónico ou de um cartão de boas festas, na leitura de um anúncio de emprego ou na redacção da respectiva resposta, num sem número de pequenas operações profissionais ou na leitura de legendas de um filme na televisão. Os próprios livros, revistas e jornais, referência tradicional das práticas de leitura, tendem a ser, em muitos casos, objecto de leituras selectivas e fragmentárias, além de surgirem agora não só em suporte papel mas também em suporte electrónico.

Num mundo em que o conhecimento e a informação estão a constituir-se em factores decisivamente estruturantes da vida social, a capacidade de usar informação escrita, de forma generalizada, começa a ser percebida como sendo vital e, sobretudo, a sua ausência começa a ser entendida como uma preocupação social. Como se procurou retratar no Capítulo 1, é hoje incontornável o facto de que capacidades reduzidas neste domínio poderem gerar, para os indivíduos e os grupos, sérios riscos de exclusão social, e para os países, problemas não menores de subalternização económica, cultural e política.

A literacia como *problema social*, emerge então a partir do momento em que, tornando-se claro que múltiplas dimensões da vida social contemporânea se encontram ancoradas na utilização de materiais escritos, e mesmo destes dependentes, surgem

interrogações sobre as *competências de processamento de informação escrita efectivamente accionadas pelas populações*. Em certo sentido, procura-se acrescentar uma nova dimensão à linha de reflexão discutida nos dois capítulos anteriores: além das práticas dos indivíduos, questionam-se as suas competências.

A centralidade actual da problemática da literacia mostra bem, como adverte Bernard Lahire, como os critérios com base nos quais se determina o que é aceitável, ou esperado, em termos das capacidades de leitura e escrita de uma população têm vindo a sofrer profundas transformações históricas (Lahire, 1999b). Segundo afirma, em cada momento da história podemos interrogar sobre quais são as categorias de percepção, e de definição, do acto de ler e de escrever. Exemplo disso mesmo é o facto de durante muito tempo os historiadores terem utilizado a simples capacidade de assinar o nome como indicador de alfabetização. Depois disso, a leitura oral fluente tornou-se especialmente importante, tendo sido apenas no século XX que a leitura com o objectivo de adquirir informação passou a ser de considerada decisiva (Kirsch, 2005:93). A partir daqui, a alfabetização passa a designar um “processo ininterrupto” de aprendizagem e já não um estado atingível num dado momento da história (Lahire, 1999b:14).

É então por referência às fortes exigências que as sociedades contemporâneas colocam aos indivíduos que se percebe que a literacia, como problema social e como área de investigação, tenha surgido nos países mais desenvolvidos. São estes que melhor testemunham a crescente incorporação de componentes simbólicos formalizados nas tecnologias produtivas e na actividade económica em geral; mas são também os que melhor podem reconhecer a importância da literacia enquanto recurso fundamental de que os indivíduos precisam de dispor para serem capazes de enfrentar os desafios colocados pela sociedade. Neste sentido, o conceito de literacia, tal como vem sendo definido nos estudos de avaliação desse tipo de competências, representa uma nova aproximação ao problema das desigualdades sociais relativamente ao acesso à escrita nas sociedades contemporâneas.

*Os estudos extensivos de avaliação das competências de literacia da população adulta*

Quando o problema das competências de literacia da população adulta começa a ser colocado, surgem algumas reacções de surpresa. Com os significativos aumentos de escolarização verificados, de uma forma mais ou menos generalizada, nas sociedades pós-industriais, do conhecimento ou da informação, difundiu-se a ideia de que o analfabetismo tinha passado a ser, fundamentalmente, um problema do chamado terceiro mundo ou que, no interior dos países desenvolvidos, não afectaria senão pequenas bolsas da população, com especial incidência nos grupos etários mais envelhecidos e no seio de certas categorias, como as minorias raciais ou étnicas. Porém, desde os anos 80, os países mais desenvolvidos renderam-se a uma nova evidência: muitos adultos, apesar de vários anos de escolarização, demonstram sérias dificuldades em utilizar na vida quotidiana materiais impressos ou outros suportes de informação escrita.

Foi essa a conclusão dos primeiros estudos sistemáticos realizados a este respeito nos Estados Unidos da América e Canadá, os quais tomaram, pela primeira vez, a literacia na vida adulta como objecto de investigação, procurando conhecer não apenas as utilizações que os indivíduos dela fazem, mas, o que constitui um desafio sem dúvida maior, avaliar as suas capacidades e competências nesse domínio. As reacções que os resultados destas pesquisas provocaram foram, em geral, de grande alarme social; afirmações como “Uma Nação em Risco”, escolhida para intitular um dos relatórios publicados (The National Commission on Excellence in Education, 1983), exemplificam bem o clima de preocupação com que os resultados foram recebidos. Aliás, isto foi algo que aconteceu um pouco por todo o lado. Também em Portugal, os resultados do Estudo Nacional de Literacia (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996) tiveram um forte impacto público<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A este propósito, é importante registar que em Portugal a palavra literacia apenas passou a fazer parte do léxico corrente após a divulgação da referida pesquisa. A partir daí, o termo popularizou-se de tal forma que passou a ser generalizado a outros tipos de saberes e competências. Começou a falar-se, com frequência, em “literacia científica”, “literacia histórica”, “literacia musical”, “literacia económica”,

Os estudos de avaliação das competências de literacia representam uma renovação significativa, a nível conceptual e metodológico, no que concerne à investigação sobre a utilização da informação escrita na vida quotidiana por parte da população adulta.

Começando por abordar a vertente conceptual, é importante fazer referência, em primeiro lugar, ao modo como se procura romper com classificações apoiadas em dicotomias rígidas. É o caso da oposição entre *alfabetizados* e *analfabetos*, ou entre escolarizados e não escolarizados. Seja qual for o sistema de classificação utilizado (autodeclaração de que se sabe, ou não, ler e escrever, a qual é habitual, por exemplo, nos censos da população, ou posse de um certificado de ensino primário, atributo este utilizado nas mais variadas circunstâncias institucionais e em grande parte das fontes estatísticas), as dicotomias em causa são sempre bastante redutoras.

Como Carlo Cipolla assinalou há já cerca de trinta anos atrás, a literacia não é um fenómeno social de tudo ou nada (Cipolla, 1969). Entre as pessoas incapazes por completo de ler e escrever, por um lado, e aquelas que são plenamente competentes no domínio da leitura e da escrita, por outro, existe um conjunto populacional mais ou menos vasto, cujo peso percentual, os atributos sociais, e os perfis respectivos, têm sido variáveis consoante a época e o contexto social. Também nas sociedades contemporâneas os indivíduos apresentam níveis e tipos diversos quanto à capacidade de fazer uso corrente da leitura e da escrita nas diversas situações da vida social que hoje em dia o solicitam e proporcionam.

Quando se procuram evitar as referidas oposições simplistas coloca-se, porém, uma questão essencial: a da descontinuidade, extensamente verificada, entre aprendizagem formal e utilização prática e, mais ainda, entre escolaridade conseguida e capacidade de uso corrente da leitura e da escrita. São de dois tipos os argumentos que ajudam a perceber a possibilidade de ocorrência dessa descontinuidade. Um deles alerta para o facto de nem sempre as aprendizagens escolares serem utilizadas noutros

---

“literacia informática”, “literacia audiovisual”, “literacia ecológica”, etc. O significado comum atribuído a tais expressões tem uma conotação genérica: a da posse de certos saberes, em domínios específicos e de certas competências para operar neles. Não havendo inconveniente na utilização alargada da palavra, é importante não confundir esses outros saberes ou competências com as de literacia propriamente dita.

contextos. Sejam quais forem as razões – ineficácia por parte da escola em proporcionar a incorporação das competências de leitura e de escrita de modo a estas poderem ser utilizáveis em circunstâncias diferentes, ou diminuto apelo, valorização, ou mesmo exigência, nos contextos quotidianos, nomeadamente no profissional, para as pôr em prática – a não utilização, no dia-a-dia, das competências de literacia torna-as vulneráveis à regressão. Por outras palavras, as aprendizagens escolares podem regredir no decurso de trajectórias de vida em que não são exercitadas.

A não coincidência entre o grau de escolaridade alcançado e as competências efectivas de literacia pode ainda ter lugar por razões inversas. Nas sociedades contemporâneas, as oportunidades e as necessidades de entrar em contacto com materiais escritos podem ser muito numerosas. Embora as aprendizagens estruturadas fora do contexto escolar nem sempre sejam frequentes, há, em todo o caso, exemplos variados de aprendizagens informais em meio familiar, local ou associativo, em situações de trabalho ou de lazer, bem como outras experiências ligadas à formação profissional e à educação de adultos (ver Parte III deste trabalho). É preciso, por isso, ter presente que determinados contextos e processos sociais não escolares podem proporcionar a aquisição de capacidades no domínio da leitura e da escrita.

Considerando os dois tipos de argumentos avançados, percebe-se que embora exista uma relação entre graus de escolaridade e níveis de literacia de uma população, tal relação não pode ser entendida como sendo sistemática, nem uniforme, o que significa que pessoas com os mesmos graus de ensino podem revelar níveis de literacia bastante diferentes. Note-se que, com o que tem vindo a ser argumentado, não se pretende defender que as análises sobre o analfabetismo literal ou incidindo sobre os graus de escolaridade formal das populações não têm pertinência. Mas o estudo das competências de literacia vem complementar essas análises, colocando a ênfase no processamento da informação escrita na vida quotidiana. Pode por isso falar-se de uma inflexão de perspectiva: passa-se dos processos de aquisição para os processos de utilização, do contexto da escola para o contexto da vida quotidiana, dos diplomas obtidos, e respectivo estatuto social, para as competências em uso social efectivo (Costa, 2003:182-183).



A concepção de literacia que tem vindo a ser adoptada nos estudos de avaliação de competências de literacia pode ser sistematizada segundo três grandes atributos. Em primeiro lugar, é uma concepção *não dicotómica*, que remete para contínuos de competências; em segundo lugar, essas competências são entendidas numa perspectiva *dinâmica*, de acordo com um duplo ponto de vista: não só as exigências da sociedade relativamente à literacia não se mantêm constantes, como as competências dos indivíduos podem regredir ou evoluir; finalmente, trata-se de uma concepção *multidimensional*, uma vez que são várias as dimensões, ou tipos de competências, que podem ser distinguidos quando se fala de literacia. É o caso da *literacia em prosa*, *literacia documental* e *literacia quantitativa*, as três dimensões consideradas nas primeiras pesquisas internacionais de referência realizadas neste campo (ver Capítulo 5).

A partir do momento em que se reconhece a não existência de uma correspondência linear entre os níveis de escolarização de uma população e o seu perfil de literacia, percebe-se que esses indicadores, embora disponíveis, são insuficientes. Em termos metodológicos, a concepção de literacia adoptada justificou a tentativa de iniciar o desenvolvimento das chamadas *metodologias de avaliação directa*. Estas procuram superar a *inferência indirecta* do perfil de literacia de uma população (através, por exemplo, do conhecimento do grau de escolaridade alcançado, ou das declarações dos sujeitos relativamente às suas práticas ou à auto-avaliação das suas competências), através da *avaliação directa dessas competências com base na resolução de tarefas específicas*.

Os estudos extensivos de avaliação directa surgiram nos EUA nos anos 70, tendo sido progressivamente aperfeiçoados, quer a nível conceptual, quer metodológico. Em 1994 teve início o primeiro estudo internacional de literacia (IALS – *International Adult Literacy Survey*), cuja metodologia segue de perto os desenvolvimentos entretanto alcançados em pesquisas nacionais realizadas nos EUA e no Canadá. Nessas pesquisas, parte-se de uma concepção da literacia não dicotómica, dinâmica e multidimensional (como atrás se fez referência), sendo as competências dos adultos avaliadas directamente a partir de situações e problemas concretos cuja resolução se apoia numa diversidade materiais escritos. Os resultados do primeiro estudo internacional de literacia (IALS)

permitem situar a população dos diferentes países participantes em cinco níveis de literacia, para cada uma das três escalas de literacia definidas – literacia em prosa, literacia documental e literacia quantitativa (OECD e HRDC, 1997; OECD e Statistics Canada, 1995, 2000). Rompe-se, assim, com concepções simplistas que visavam meramente a oposição entre literacia e iletrismo, determinando-se, em alternativa, os vários *tipos e níveis* de literacia da população adulta<sup>2</sup>.

Entre as principais conclusões do IALS podem destacar-se as seguintes: a) existem importantes diferenças *entre e dentro* dos países relativamente às competências de literacia, as quais são bastante mais expressivas do que as que são sugeridas nas comparações com base nos níveis de instrução; b) os défices de competências de literacia não afectam apenas grupos marginais, mas sim largas proporções da população adulta; c) a literacia está fortemente correlacionada com as oportunidades de vida, em termos sociais e económicos; d) as competências de literacia têm de ser exercitadas através do uso regular; e e) os adultos com baixas competências de literacia normalmente não têm disso consciência nem reconhecem que tal possa constituir um problema (OECD e Statistics Canada, 2000). Este estudo vem assim contribuir para clarificar a importância da literacia nas sociedades e economias do conhecimento, e também a extensão dos problemas que nelas se colocam aos indivíduos com baixos níveis de literacia (Tuijnman, 2002).

Em Portugal, o primeiro, e até ao momento único, estudo nacional de avaliação das competências de literacia foi o *Estudo Nacional de Literacia*, coordenado por Ana Benavente. Fortemente inspirado no modelo teórico e metodológico das pesquisas internacionais, o estudo foi concretizado a partir da construção de uma prova para a avaliação directa das capacidades de leitura, escrita e cálculo. Embora os resultados obtidos não tenham possibilitado a comparação directa com outros países, permitiram conhecer, pela primeira vez, o perfil de literacia da população portuguesa (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996; Costa e Ávila, 1998). No entanto, como se explicitará no Capítulo 5, a participação num estudo europeu, em 1998, permitiu a recolha de informação sobre a população adulta portuguesa com base na mesma prova e

---

<sup>2</sup> Ver Capítulo 5 para uma explicitação pormenorizada da metodologia desenvolvida.

metodologia utilizada no IALS, o que acabou por possibilitar a obtenção de dados comparáveis internacionalmente (Gomes, Ávila, Sebastião e Costa, 2002; OECD e Statistics Canada, 2000).

### *Reacções e críticas às abordagens extensivas*

Os estudos extensivos de literacia, e a metodologia de avaliação directa neles adoptada, suscitaram desde o início fortes reacções e polémicas. Para além do impacto junto da opinião pública e do debate político que se seguiu, a controvérsia científica teve também lugar, devendo aqui ser destacada.

A investigação sobre literacia nas sociedades contemporâneas tem sido atravessada por um debate que tende a polarizar-se em dois campos opostos: o dos defensores das *comparações extensivas quantificadas* e o dos apologistas das *análises qualitativas localizadas*.

Do ponto de vista dos unilateralmente quantitativistas, os estudos locais acerca da literacia, de índole monográfica, são, em princípio, vagos no plano conceptual, uma vez que não aplicam um conceito formalizado de literacia; imprecisos quanto à medida, por não utilizarem instrumentos replicáveis e testáveis de recolha de informação; analiticamente fracos, devido a não poderem determinar as relações sistemáticas que se estabelecem entre distribuições de literacia e outras distribuições de propriedades sociais; e, por último, bastante irrelevantes, dado que não conseguem comparar, segundo padrões comuns, diferentes conjuntos sociais – afinal, um dos principais objectos de estudo da literacia.

Pelo seu lado, os adeptos exclusivistas do qualitativo recusam validade e pertinência aos inquéritos extensivos sobre a literacia, levantando um conjunto de problemas, entre os quais salientam: o de que um traço cultural como a literacia tem significados diferentes consoante os contextos socioculturais particulares, só podendo ser analisado no âmbito de cada um desses meios sociais, enquanto componente do sistema de práticas locais e nos termos da configuração cultural específica aí vigente; o de que os

conceitos e medidas de literacia usados nas análises extensivas são impostos arbitrariamente e artificialmente do exterior às comunidades locais, segundo uma concepção escolar e uma normatividade institucional provenientes da cultura letrada e dos seus agentes, os quais se relacionam com essas comunidades e com as respectivas culturas em termos de dominação; o de que, assim, se ignora ou se desvaloriza toda uma série de patrimónios culturais, de saberes, de estratégias de vida que os grupos sociais reproduzem ou conseguem desenvolver, alternativos às formas de literacia oficiais; o de que comparações possíveis e pertinentes são apenas aquelas que se estabelecem entre formas de literacia situadas face aos quadros socioculturais particulares de que fazem parte e entendidas, precisamente, como seus componentes.

Os argumentos dos dois lados remetem, em parte, para problemas importantes e que tem interesse considerar na análise, mas que estão longe de se excluírem entre si. Pelo contrário, a perspectiva defendida nesta investigação, é a de que ambas as abordagens permitem o acesso a aspectos complementares desse fenómeno social complexo, multifacetado e dinâmico que é a literacia nas sociedades contemporâneas (Costa e Ávila, 1998:131-132).

Foi esta, aliás, a posição assumida no já referido Estudo Nacional de Literacia, no âmbito do qual foi possível optar pela complementaridade entre, por um lado, uma estratégia de pesquisa visando traçar panoramas globais das distribuições de literacia, relacionáveis com outros parâmetros de caracterização extensiva das estruturas sociais e comparáveis à escala dos grandes conjuntos, e, por outro, uma estratégia de investigação procurando compreender a literacia (isto é, as práticas e representações, competências e disposições que com ela têm mais directamente a ver) no quadro integrado da vida social de um grupo, um meio local ou uma comunidade particulares, e na sua articulação com as configurações e dinâmicas aí prevalentes. Mesmo assim, o estudo em causa foi alvo de algumas críticas, dirigidas sobretudo à vertente quantitativa, o que se deveu, muito provavelmente, ao maior impacto social provado pelos seus resultados (por exemplo, Candeias, 2000; Reis, 1997).

A nível internacional, as reservas e objecções às abordagens extensivas da literacia têm sido dirigidas sobretudo ao IALS. Muitas delas apoiam-se em argumentos

como os que atrás foram sistematizados, quase sempre vindos do lado dos adeptos das abordagens qualitativas. Partindo de um forte destaque atribuído às *variações socioculturais*, estes põem em causa não apenas a possibilidade de construir instrumentos com base nos quais seja possível comparar, de forma válida, os perfis de literacia da população de vários países, como acabam mesmo por questionar o interesse e o investimento (em particular financeiro) feito em tais medidas, uma vez que o que importa é, por exemplo, perceber as estratégias que os indivíduos desprovidos de competências de leitura e escrita desenvolvem, e que lhes permitem, mesmo assim, resolver os seus problemas nas sociedades actuais (por exemplo, Street, 1999) .

Percebe-se, desta forma, que a rejeição dos estudos extensivos de literacia não remete apenas para problemas metodológicos ou de operacionalização (ver Capítulo 5), tem subjacente, em permanência, uma desvalorização da problemática teórica que os sustenta. A crítica que a eles é dirigida apoia-se, de um modo geral, no mesmo tipo de argumentos que são usados contra a linha de investigação que começou por ser desenvolvida por Jack Goddy, e que foram já sistematizados no Capítulo 2. Ambas as tradições de pesquisa – a dos estudos antropológicos e sociológicos que destacam as consequências sociais e cognitivas da escrita e a das análises extensivas de avaliação de competências – são acusadas de defender um entendimento da literacia que sublinha, e investiga, os seus efeitos alargados, ou transversais, os quais são, por sua vez, sistematicamente postos em causa, e desvalorizados teoricamente, por aqueles que enfatizam, em exclusivo, o seu carácter contextualizado.

A compreensão dos argumentos teóricos com base nos quais são desenvolvidas as críticas a um entendimento da literacia enquanto *competência transversal* e, sobretudo, a possibilidade de superar a oposição que tende a ser estabelecida entre contextualidade e transversalidade, obrigam a um maior aprofundamento dos debates teóricos que têm vindo a ser desenvolvidos neste campo. Tal implica, porém, que a análise da literacia seja primeiro enquadrada numa linha de reflexão bastante mais abrangente – sobre as competências-chave, ou transversais, nas sociedades contemporâneas – retomando-se, já na parte final do capítulo, o problema teórico agora enunciado.

## 4.2 Literacia e competências

### *O conceito de competências. Imprecisão conceptual, relevância social*

Antes de abordar a complexa temática das competências-chave, é importante recuar um pouco, focando mais de perto o próprio conceito de competências, o qual se tornou central, e de certa forma banalizou, nas reflexões sobre as sociedades contemporâneas. Com efeito, a sua utilização é cada vez mais alargada e frequente, atravessando diversas disciplinas na área das ciências sociais, e estando igualmente presente no discurso político, jornalístico, burocrático, ou mesmo nas conversas do quotidiano (Costa, 2003:179). Mas esta generalização está longe de traduzir um entendimento comum quanto ao seu sentido e implicações sociais. Pelo contrário, como por diversas vezes tem sido sublinhado, o significado do conceito de competências é bastante vago e mesmo impreciso (Weinert, 2001:45), o que conduz a que este perca a acuidade analítica de que era suposto ser portador (Costa, 2003:179).

Mesmo assim, o uso alargado da noção de competências não deve ser visto meramente como uma questão de moda (o que conduziria à sua rejeição apriorística), mas sim como testemunhando um sem número de transformações nas sociedades actuais que é importante tentar identificar (Ropé e Tanguy, 1994:14). Como se procurou mostrar desde o Capítulo 1, a crescente utilização deste conceito não pode ser dissociada de alguns dos aspectos mais distintivos das sociedades contemporâneas. Expressões como a de sociedade da informação, do conhecimento, da aprendizagem, ou educativa, dão conta, acima de tudo, dos desafios que se colocam aos indivíduos, e às organizações, nos quadros sociais actuais. Duas tendências indissociáveis estão presentes: não só as exigências são cada vez maiores (nomeadamente na esfera profissional), como tendem a evoluir a um ritmo sem precedentes. Ao longo da sua vida, e após a escolaridade formal, os indivíduos são cada vez mais colocados perante situações que requerem novas aprendizagens. É precisamente por referência às renovadas exigências dos contextos e ao

que eles solicitam aos sujeitos, que a noção de competências adquire uma importância e visibilidade social cada vez maiores.

No âmbito das ciências sociais, o enfoque nas competências tem ocorrido especialmente nas áreas do trabalho, da educação e da formação, ou seja, precisamente naquelas que mais de perto protagonizam as transformações que acabaram de ser mencionadas. Nesses campos, a centralidade atribuída às competências tem sido quase sempre acompanhada de uma remissão para segundo plano de outras noções: por exemplo, na esfera do trabalho, as abordagens que privilegiam as competências tendem a ser vistas como representando uma alternativa às que se baseiam nas qualificações, enquanto na esfera educativa são os saberes e os conhecimentos que adquirem uma menor visibilidade. Ou seja, é muitas vezes “por oposição à transmissão clássica dos conhecimentos e por oposição à anterior “lógica” da qualificação que a originalidade das competências se irá afirmar” (Stroobants, 1998:14).

A este propósito é importante sublinhar, uma vez mais, que a postura analítica adoptada nesta pesquisa não se enquadra num entendimento desses vários conceitos enquanto propostas alternativas. Na realidade eles dão conta de processos sociais distintos, os quais ganham um novo entendimento ao serem pensados e analisados em articulação. Neste sentido, o reconhecimento da importância de conceitos como o de competências, nomeadamente para a sociologia, não corresponde a qualquer postura de recusa ou subalternização conceptual de outros, como o de qualificações. Como se procurou mostrar de forma breve no Capítulo 1, a importância social e simbólica nas sociedades actuais dos recursos escolares (traduzidos em diplomas) e das qualificações profissionais é inegável. Estes condicionam fortemente o lugar que os indivíduos ocupam na estrutura social e são por todos cada vez mais valorizados. Mas a relevância analítica das competências decorre de estas permitirem focar de perto os desafios enfrentados pelos sujeitos, as suas práticas efectivas, bem como o modo como estas se articulam com as credenciais escolares e profissionais detidas. Em certo sentido, as competências podem mesmo ser entendidas igualmente como uma forma de diferenciação social, cujas articulações com outros eixos importa perceber. Trata-se em suma, de uma nova

dimensão de análise que não substitui aquelas até aqui mais habituais, mas que permite clarificar outros aspectos da realidade social que elas não permitam elucidar.

Antes de se aprofundar as principais consequências que o enfoque nas competências tem tido nas áreas da educação e do trabalho, importa clarificar alguns aspectos relativamente a este conceito e que tendem a estar presentes, de forma mais ou menos explícita, nas suas múltiplas utilizações.

O mais relevante é, sem dúvida, o facto de as competências remeterem, antes de mais, para a acção dos indivíduos num determinado contexto. Segundo Françoise Ropé e Lucie Tanguy, uma das características essenciais da competência é que esta é inseparável da acção, constituindo um atributo que não pode ser apreciado, ou medido, a não ser numa dada situação (Ropé e Tanguy, 1994:13). Ou seja, é a prática dos indivíduos num determinado contexto (pode ser numa empresa, numa escola, ou num outro contexto social) que é considerada decisiva e constitui o eixo analítico principal. O que está em causa é então, antes de mais, um entendimento da noção de competência que privilegia o seu accionamento e utilização efectiva. Como afirma Guy Le Boterf, a competência “realiza-se na acção” (1994:16) e é essa dimensão que deve ser sublinhada. Como atrás se fez referência, também os estudos extensivos sobre literacia se enquadram nessa *inflexão de perspectiva*, a qual representa mesmo uma espécie de *revolução copernicana* (Costa, 2003:182), passando a análise a incidir nos processos de utilização e já não apenas nos processos de aquisição e nos diplomas obtidos.

Apesar do que acabou de ser dito, o conceito de competência não é redutível a um mero conjunto de comportamentos ou de práticas. Um segundo entendimento da noção de competência, indissociável do anterior, passa por destacar outras dimensões, nomeadamente aquilo que é menos “visível”. Como nota Bernard Rey, se é na exterioridade que se define a competência, ela é, ao mesmo tempo, a postulação de um poder interno: a palavra competência sugere, ao mesmo tempo, o visível e o oculto, o exterior e o interior (Rey, 2002:25). Ora, de acordo com algumas perspectivas teóricas, a competência remete sobretudo para a dimensão “interna” e não apenas, como por vezes parece ser sugerido, para a externa.



Este entendimento da competência é atribuído especialmente a Noam Chomsky, cujo trabalho no âmbito da linguística acabaria por se tornar uma referência noutros domínios científicos. Em termos muito sintéticos, Chomsky distingue *competência* e *desempenho* (performance): a primeira corresponde a um conjunto de regras, não observáveis, nem acessíveis à consciência do sujeito, nas quais reside a possibilidade de desenvolvimento da linguagem; o segundo remete explicitamente para os comportamentos, ou seja, para o uso e expressão da linguagem (Chomsky, 1969). Apesar das muitas críticas que esta perspectiva tem merecido, nomeadamente porque a competência é entendida como uma capacidade inata e cujo funcionamento e processos de aquisição não são clarificados, a sua influência noutras áreas disciplinares (da psicologia cognitiva à pedagogia) tem levado a que muitos definam a competência essencialmente por referência à referida dimensão interna, optando por falar em “actividades” e “comportamentos” quando se referem à sua exteriorização (Rey, 2002:26-42).

Seja qual for a terminologia conceptual adoptada, o que este modelo teórico tem de relevante para o presente debate é o facto de sublinhar algo que, em termos sociológicos, é fundamental: as competências podem, e devem, ser entendidas enquanto “disposição para acção” e não meramente como um conjunto de comportamentos atomizados; são *habitus*, ou “esquemas de acção”, no sentido alargado definido por Pierre Bourdieu ou por Bernard Lahire. Nesta perspectiva, a literacia, entendida enquanto competência, surge como um recurso, ou potencial, de que os indivíduos dispõem e que tenderão a mobilizar em diferentes situações. Este foi um dos pontos focados no capítulo precedente, no qual se ilustrou a importância da leitura e da escrita enquanto recursos mobilizáveis para acção. Mas, como se discutirá na parte final do presente capítulo a propósito de uma das questões essenciais que atravessa o debate sobre competências (a oposição entre transversalidade e contextualidade), os contextos de activação (ou não) desses recursos constituem uma variável chave para a compreensão dos processos de desenvolvimento e actualização de competências, como as de literacia, na população adulta.

Segundo Marcelle Stroobants, o entendimento actual da noção de competências vai, em termos genéricos, no sentido do que acabou de ser descrito. As competências surgem “ (...) como um potencial, enquanto recursos individuais escondidos, susceptíveis de serem desenvolvidos através da formação ou serem transferidos de uma situação para outra” (Stroobants, 1998:14). Mas, enquanto qualidades implícitas e incertas, levantam inevitavelmente um problema. Não podendo ser apreendidas directamente, torna-se necessário procurar as suas manifestações em actos e comportamentos. Ora, tal requer que sejam avaliadas a partir do exterior, tornando-se objecto de formalização, sob a forma de listas, cartas, portfolios ou referenciais, onde são retraduzidas em capacidades de acção gerais ou particulares (*idem*).

Essa necessidade de “tradução formal do informal” é uma importante marca, ou consequência, da adopção de uma lógica de competências. Seja como modelo orientador da formação e avaliação de competências adquiridas, seja como forma de especificação do que é exigido em determinados perfis de emprego, os vários tipos de referenciais e de listagens de competências (ou das suas manifestações exteriores), tornam-se imprescindíveis para que esta nova perspectiva possa ser utilizada em alternativa a outras, até aqui dominantes. Porém, como se verá ao longo deste capítulo, a construção desses instrumentos traz problemas novos, muitos deles ainda sem resposta, residindo nesse aspecto uma das principais dificuldades associadas à adopção dum enfoque centrado na noção de competências, e também um dos pontos que gera maior controvérsia.

### *Competências e escola*

Na esfera educativa, tem-se assistido nos últimos anos a uma orientação cada vez mais frequente para o que muitos chamam uma pedagogia orientada segundo uma lógica de competências (Abrantes, 2001a; Perrenoud, 2003; Ropé, 1994, 2000; Tanguy, 1994b). Exemplo claro disso mesmo, em Portugal, foi a recente formulação do currículo do ensino básico em termos de competências (Abrantes, 2001b). À semelhança do que tem vindo a ocorrer em diversos países, a nova orientação curricular representa, antes de

mais, a tentativa de implementação de um modelo segundo o qual a escola deve passar a assumir, de um modo explícito, a necessidade de se ocupar não apenas com a “transmissão de saberes”, mas também com a sua utilização, ou mobilização, ou seja, com o desenvolvimento de competências. Os mencionados referenciais de competências constituem, nesse âmbito, um importante instrumento de trabalho para que os professores passem a desenvolver os projectos curriculares com base nesses princípios e orientações (Abrantes, 2001b).

Este é, no entanto, um processo muitas vezes envolto em controvérsia, suscitando apoios, ou recusas, incondicionais. Uma das críticas que mais comumente é dirigida ao projecto de uma escola orientada para o desenvolvimento de competências baseia-se, precisamente, no estabelecimento de uma oposição, ou contradição, entre um ensino orientado por competências, e um ensino que privilegia os saberes e conhecimentos disciplinares. Aqueles que contestam a importância crescente atribuída às competências alegam que estas ignoram e desvalorizam os saberes disciplinares e valorizam em excesso a utilização prática, além de se colocarem do lado das pressões oriundas do campo económico.

Philippe Perrenoud surge como um dos principais defensores de uma orientação por competências na escola, argumentando que esta sempre desejou que as aprendizagens fossem úteis e que não há competências sem saberes. Em sua opinião, a recente preocupação com as competências deve ser entendida como uma mais valia, ou seja, como acrescentando (em vez de retirar) uma nova dimensão: a da capacidade de utilização dos saberes para resolver problemas, construir estratégias ou tomar decisões (Perrenoud, 2003:13). Já os currículos orientados apenas para os saberes tenderão a não questionar, nem arriscar reflectir sobre o modo de articulação e mobilização dos conhecimentos, ou sobre a forma como os saberes “se constroem, se conservam, se articulam, se transferem, se generalizam, se esquecem ou se enriquecem” (*idem*:10-11). Esta forma de equacionar as competências, do lado da escola, mostra, assim, que o debate a este respeito tem muitas vezes por base argumentos excessivamente simplificados e

redutores, e que forcem oposições que pouco esclarecem sobre o que efectivamente está em jogo<sup>3</sup>.

Ainda a este propósito, vale a pena fazer referência a outras abordagens, neste caso com origem no campo da formação de adultos, o qual constitui um domínio privilegiado de reflexão sobre a articulação entre o ensino/formação e a vida profissional, ou antes, em termos simplificados, entre os conhecimentos e saberes adquiridos em contexto de formação e a vida prática, nomeadamente no domínio profissional. A proposta conceptual de Gerard Malglaive (1995) revela a possibilidade, e a necessidade, de equacionar de forma interdependente a prática, ou seja, a utilização dos saberes, e a sua formalização. Embora não adopte o conceito de competências (*idem*:125), considera que a acção, ao mesmo tempo que é orientada pelo que designa “saber em uso”, permite, simultaneamente, o enriquecimento desse mesmo saber. O “saber em uso” é constituído por diferentes tipos de saberes – teóricos, processuais, práticos e saberes-fazer. Ora, a aprendizagem “pela prática”, que preconiza, visa o acesso dos adultos aos conhecimentos formalizados, ao domínio cognitivo desses conhecimentos e ao domínio da sua actualização nas actividades práticas (*idem*:26). Será neste vaivém entre a prática e a formalização dos saberes que residirá um dos principais desafios do ensino de adultos.

Este tipo de abordagem, tal como a enunciada por Perrenoud, torna claro que a incidência nas competências, ou na utilização prática, não tem que representar uma negação dos “saberes”, podendo mesmo contribuir para o seu enriquecimento. O que nelas há de novo é a valorização acrescida da prática, ou seja, é o enfoque na utilização, para além dos contextos de aprendizagem, do que neles foi adquirido.

---

<sup>3</sup> Ainda procurando justificar a perspectiva que defende, Perrenoud afirma que “na formação geral, nunca há uma preocupação suficiente com as competências. Mesmo quando pensamos concretizá-las, visamos mais o desenvolvimento das capacidades intelectuais de base sem qualquer referência a situações e práticas sociais. E, sobretudo, ministramos o conhecimento em altas doses. A abordagem por competências afirma que isso não é suficiente e que *sem voltar as costas aos saberes*, sem negar que há *outras razões de saber e de fazer*, é importante ligar os saberes a situações nas quais é permitido agir para além da escola” (Perrenoud, 2003:41).

### *Competências e trabalho*

No domínio do trabalho, a centralidade atribuída às competências tem suscitado uma forte polémica. Embora exista uma importante similitude entre o que aí se passa e as transformações ao nível do sistema de ensino (desde logo, mas não só, ao nível da terminologia adoptada) (Tanguy, 1994a), as consequências sociais são, neste campo, bastante mais expressivas e profundas.

Do ponto de vista das organizações de trabalho, em particular da sua gestão, o “modelo da competência” (Zarifian, 1999, 2001) é apresentado como um modo de fazer face à forte competitividade e, conseqüentemente, à necessidade permanente de inovação. Num quadro deste tipo, as potencialidades dos trabalhadores e a sua capacidade de adaptação às transformações introduzidas surgem como elementos determinantes. A ênfase nas competências traduz uma nova forma de olhar para o desempenho dos trabalhadores, com consequências que se farão sentir a diversos níveis. Nesse âmbito, o que tende a transformar-se não são apenas os modos de organização do trabalho, mas, sobretudo, as relações de trabalho e as políticas de gestão recursos humanos (Parente, 2004).

Como em seguida se procurará mostrar, “a emergência e a consolidação do modelo da competência transporta em si tanto de inovador, virtuoso e potencial, como de manipulador, conservador e vicioso” (Almeida, 2003:97). Como sublinha Stroobants, a análise do se está a passar neste domínio representa um enorme desafio de investigação, nomeadamente para a sociologia do trabalho (Stroobants, 1994:177-178).

Para que se perceba o impacto da implementação do chamado “modelo da competência” nas organizações, é importante sublinhar, antes de mais, um traço fundamental do conceito de competências, o qual não foi ainda devidamente explicitado, e que está presente quer na escola, quer no campo profissional. Por comparação com outras categorias analíticas, como as de qualificações escolares ou profissionais, uma abordagem por competências tende a corresponder a uma maior *individualização*, ou *personalização*. Sejam quais forem os critérios usados e os objectivos a atingir, o

conceito de competências representa uma orientação focada nos indivíduos, nas suas singularidades e nas suas acções concretas.

A ênfase colocada na individualização pode traduzir-se, do ponto de vista das empresas, na adopção de novas práticas de gestão que assentam, entre outros aspectos, na mobilidade individual, na introdução de novos critérios de avaliação (precisamente centrados nas competências individuais), ou ainda no incentivo à formação permanente ou contínua (Dubar, 1996).

São vários os problemas suscitados por este tipo de orientação. Um deles tem a ver especificamente com os critérios de avaliação, os quais se apoiam muitas vezes em listagens que procuram identificar e sistematizar as competências que são exigidas, ou requeridas, no quadro de diversas profissões e ocupações. Como destaca Guy Le Boterf, essas listas combinam saberes, saberes-fazer e saberes-ser (Le Boterf, 2000:46), ou seja, remetem, em geral, não apenas para a “aplicação” de saberes teóricos ou práticos, mas também para atitudes e traços de personalidade (como por exemplo, o rigor, o espírito de iniciativa, ou a tenacidade). Ora, parecem ser ainda muitas as dúvidas que se colocam ao nível das práticas de avaliação e validação de competências, tal como desenvolvidas nas organizações de trabalho. Segundo Claude Dubar, o problema é particularmente grave relativamente ao terceiro tipo de competências, cujos critérios de reconhecimento são demasiado aleatórios e individualizados, e que podem tornar-se, por isso, pretexto para a exclusão dos mais fracos, dos mais idosos e dos menos diplomados (Dubar, 1996:190).

Sendo verdade que neste “novo modelo” as potencialidades, as capacidades, e o grau de envolvimento dos indivíduos nas actividades que desempenham podem ser valorizados, o que se passa é que o mesmo tem sido utilizado como forma de justificação da introdução de outras transformações, entre as quais o aumento das formas de individualização dos salários e dos regimes de contratação. De um modo geral, estas tendências parecem ser inseparáveis de outras, nomeadamente relacionadas com o recuo do sindicalismo e da negociação colectiva, os quais se apoiavam sobretudo no “modelo de qualificação” (Dubar, 1996). Isto mesmo é também destacado por Lucie Tanguy, a propósito da análise dos contornos de um importante acordo social estabelecido em

França, particularmente ilustrativo da implementação de uma nova orientação segundo uma lógica de competências (Tanguy, 1994a).

Em suma, as análises sociológicas neste campo têm vindo a sublinhar que a defesa do primado das competências tem servido muitas vezes de suporte a modelos de gestão de recursos humanos que podem levar à perda do poder negocial e reivindicativo dos trabalhadores: a partir do momento em que se encontram atomizados e isolados, precisamente com base em modos de classificação nem sempre claros que destacam a sua individualidade, as acções concertadas colectivamente tendem a diminuir, ao mesmo tempo que aumenta a instabilidade e a precariedade ao nível do emprego.

Mesmo assim, e embora o que acabou de ser exposto possa conduzir a uma crítica alargada às formas de gestão orientadas “por competências”, importa contrariar uma rejeição apriorística e excessivamente generalizada do conceito em causa, e das potencialidades que encerra, com base em considerações que têm sobretudo a ver com as utilizações que determinados sectores e grupos sociais dele têm feito.

Neste mesmo sentido vai a argumentação de Philippe Perrenoud, feita especialmente por referência à escola. Segundo afirma, apesar da noção de competências estar em voga no mundo empresarial, há que evitar, com base nesse argumento, a sua recusa, como se a escola, ao adoptá-la, passasse por isso a estar ao “serviço do capitalismo”<sup>4</sup> (Perrenoud, 2003:15). O que se passa é que, embora não necessariamente pelas mesmas razões, ambas as perspectivas (a da escola e a económica) requerem competências. Em sua opinião, do ponto de vista da escola, “a abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para actuar” (*idem*:17).

Na realidade, para a escola esta não deveria sequer constituir uma preocupação nova. Desenvolver as competências “a partir da escola” é, segundo alguns autores, acima de tudo um regresso às origens, às razões de ser da própria escola, uma vez que esta sempre desejou que as aprendizagens fossem úteis (Perrenoud, 2003; Rey, 2002).

---

<sup>4</sup> “Se as empresas se preocupam com os “recursos humanos” e descobrem no seu seio tesouros escondidos é, sem dúvida, porque se trata de um imperativo para sobreviver na concorrência mundial. Isto não permite que se transforme a competência no “mau da fita”, reduzindo-a a um *slogan* do neoliberalismo triunfante” (Perrenoud, 2003:42).

### 4.3 A identificação de competências-chave: um problema teórico e de investigação

Um tema recorrente em todos os estudos e debates que abordam a problemática das competências tem a ver com a sua transversalidade e “transferibilidade”. As duas questões surgem normalmente associadas, embora possam ser distinguidas conceptualmente: em termos muito simplificados, trata-se de saber se há competências que são necessárias por referência a vários contextos da vida social contemporânea (quer dizer, transversais), o que implica colocar a questão de saber se estas, uma vez adquiridas, são “transponíveis” ou “transferíveis” de uma situação para outra. Visto do lado da escola, também este não é um problema novo. Como afirma Bernard Rey, a ideia de transversalidade (e transferibilidade) é inerente à própria escola, fazendo mesmo parte da sua “crença fundadora” (Rey, 2002), uma vez que a importância social da escola se encontra fortemente ancorada no pressuposto de que as aprendizagens aí realizadas são relevantes e passíveis de serem transferíveis para outros domínios da vida<sup>5</sup>.

Apesar do que acabou de ser dito, a existência de *competências transversais* tem sido por vezes posta em causa, num debate teórico que é da maior importância para a presente pesquisa e que será mais à frente retomado. Para já, o que se pretende destacar é o facto de a grande maioria das discussões sobre o tema das competências transversais remeter para uma ideia, que emergiu nos últimos anos, segundo a qual é possível delimitar um conjunto restrito de competências que todos os indivíduos precisam de possuir para poderem fazer face aos desafios e exigências que se lhes colocam nas sociedades actuais.

O modo de as designar não é ainda consensual, podendo recensear-se expressões tão diferenciadas como *competências-chave*, *competências-transversais*, *competências fundamentais*, *competências para a vida* (“*life skills*”), ou *competências de base*, as quais

---

<sup>5</sup> O que é novo, e surge pela primeira vez no discurso educativo contemporâneo de uma forma intrinsecamente associada a uma abordagem do ensino segundo uma lógica de competências, é a ideia de que isso é algo que tem de ser enfrentado (Rey, 2002:55), ou seja, que as competências, e a sua transferência, podem ser trabalhadas e ensinadas (Perrenoud, 2003:42).



são geralmente empregues de forma equivalente, mas cujas definições nem sempre são coincidentes. Porém, tomadas conjuntamente, estas expressões dão conta das principais preocupações que têm atravessado o debate neste domínio: são competências que poderão ser accionadas numa multiplicidade de situações, desde o domínio profissional ao pessoal, e que são, por isso, “transversais”, ou comuns, a diferentes contextos (por oposição, por exemplo, a competências específicas e circunscritas a uma determinada actividade profissional), reconhecendo-se a sua importância, e mesmo o carácter “fundamental”, em diferentes esferas da vida.

Como nota Weinert, o que torna este conceito tão atractivo é precisamente a existência de um conjunto de competências das quais os indivíduos necessitam para agir em diferentes contextos, instituições, e no desempenho de diferentes tarefas: “o termo normalmente remete para competências multifuncionais, transdisciplinares, que são necessárias para atingir vários objectivos, realizar diferentes tarefas e agir em situações pouco familiares” (Weinert, 2001:52). Mas se esta definição geral pode reunir algum acordo, o mesmo não acontece, como se verá, quando se passa à tentativa de determinar quais as competências que podem ser consideradas “chave”. Nesse sentido, e ainda segundo o mesmo autor, o conceito de competências-chave não é menos vago ou ambíguo do que o de competências (*idem*:51).

#### *As competências-chave no trabalho e na educação*

A identificação de competências-chave tem marcado os dois principais campos de referência nesta área: o domínio profissional e o da educação.

Do lado da esfera do trabalho a questão tem vindo a tornar-se central à medida que os indivíduos, ao longo da sua vida, são cada vez mais chamados a desempenhar novas tarefas e mesmo a exercer diferentes profissões. Num contexto de forte instabilidade e crescente exigência, começa colocar-se a questão de saber quais as competências que podem ser mobilizadas em várias situações profissionais e, sobretudo,

quais as competências que são fundamentais, ou seja, transversalmente relevantes, e que, simultaneamente, permitem a adaptação às novas situações e quadros profissionais.

As dificuldades existentes ao nível da identificação dessas competências parecem, no entanto, ser evidentes, traduzindo-se numa multiplicidade de estratégias e de resultados. A título meramente ilustrativo, e ainda citando Weinert, só na Alemanha a literatura sobre formação profissional terá sugerido nos últimos anos cerca de 650 competências-chave (Weinert, 2001:52). Face a essa dispersão, têm vindo a ser desenvolvidos em diferentes países vários trabalhos com o intuito de identificar e listar as competências que, em termos de empregabilidade, parecem ser mais relevantes. Apesar de algumas sobreposições entre essas várias aproximações, persistem entre elas muitas diferenças, não apenas conceptuais, mas também metodológicas (Binkley e outros, 2005; Levy e Murnane, 2001; Murray, 2003b).

Noutros casos, a identificação de competências-chave por referência à esfera do trabalho é entendida como um problema de investigação. É o caso de um estudo realizado em Portugal, no qual, a partir de uma grelha de competências-chave definida teoricamente, se procura investigar, junto de um conjunto de empresas de determinados sectores de actividade, em que medida essas competências são globalmente reconhecidas como sendo fundamentais, ou se, pelo contrário, as empresas tenderão a privilegiar apenas algumas das competências apresentadas, ou mesmo ainda se destacam sobretudo outro tipo de competências (designadas “estratégicas”) (Lopes e Suleman, 2000).

O trabalho de identificação de competências-chave desenvolvido na pesquisa que acabou de ser citada tomou como ponto de partida outros modelos conceptuais, com particular destaque para o de Guy de Boterf (1998), no qual são privilegiadas duas dimensões – a *cognitiva* e a *social* – acrescentando-lhe duas outras, designadamente, uma dimensão *teórica* e uma dimensão *instrumental*<sup>6</sup>. Esta proposta é bem exemplificativa da multiplicidade de aspectos muitas vezes abrangidos por estas definições: entre as competências-chave especificam-se desde conhecimentos (sob a chamada dimensão teórica), até aos chamados “saberes-fazer” de tipo instrumental (por exemplo no âmbito

---

<sup>6</sup> Segundo Fátima Suleman as competências-chave deverão ser: transversais, transferíveis, dinâmicas / evolutivas, reinterpretáveis/adaptativas, adquiridas/ensináveis (e não inatas) (Suleman, 2000:78).

das tecnologias da informação e comunicação), os quais são distinguidos das capacidades cognitivas (onde se incluem, entre outras, as capacidades de leitura, escrita e cálculo), contemplando-se na dimensão social aspectos que remetem para atitudes e comportamentos, nomeadamente quanto aos modos de interacção com os outros (Suleman, 2000:82-85).

Fez-se já referência à importância que o conceito de competências tem vindo a assumir ao nível dos processos de aprendizagem. Neste campo, ainda mais do que no domínio profissional, a adopção dessa perspectiva encontra-se estreitamente associada à definição de competências-chave, tendo vindo a ser construídos referenciais que passaram a constituir instrumentos de orientação fundamentais. Por exemplo, no já citado trabalho de reformulação do currículo do ensino básico, orientado segundo uma lógica de competências, foi definido um núcleo de *competências essenciais* “para todos os cidadãos, na nossa sociedade actual” (Abrantes, 2001b:10), distinguindo-se as *competências específicas* e as *competências gerais*, consoante sejam desenvolvidas preferencialmente no quadro de uma disciplina ou transversalmente a todas elas.

Ainda no campo educativo, um domínio fundamental onde a definição de competências-chave tem vindo a revelar-se determinante é o dos processos e iniciativas destinados a melhorar os níveis de certificação escolar da população adulta. O caso português é, neste aspecto, particularmente ilustrativo. Foi definido um *Referencial de Competências-Chave*, o qual estabelece as competências ao nível do ensino básico em quatro domínios considerados hoje decisivos: *linguagem e comunicação, matemática para a vida, tecnologias da informação e da comunicação e cidadania e empregabilidade* (Alonso e outros, 2002). Este instrumento orienta duas acções destinadas à população adulta portuguesa: os Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) e os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Ou seja, é útil não apenas enquanto ferramenta para a orientação de acções de educação de adultos, como também como grelha de reconhecimento e certificação de competências da população adulta (ver Capítulos 9 e 11).

Finalmente, e ainda com ligação às transformações ao nível dos processos de aprendizagem, uma orientação segundo competências-chave está igualmente presente em

estudos de âmbito internacional destinados a avaliar as competências dos jovens de 15 anos que se encontram a frequentar o sistema de ensino. O *Programme for International Student Assessment* (PISA), desenvolvido no âmbito da OCDE, tem convergido em muitos aspectos, a nível conceptual e metodológico, com os estudos extensivos de literacia. Até ao momento foram já realizados dois ciclos deste programa, um em 2000 (OECD, 2001a, 2003a) e outro em 2003, cujos resultados foram recentemente divulgados (OECD, 2004b), estando agendado para 2006 um terceiro ciclo. A participação portuguesa nas várias fases deste trabalho tem sido assegurada e coordenada pelo GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação) (Ramalho, 2001, 2004b). A perspectiva seguida nestas avaliações reflecte uma orientação, ao nível da avaliação dos resultados dos sistemas educativos, em que o que se procura não é simplesmente avaliar o domínio que os jovens detêm sobre o conteúdo do currículo escolar, mas “a sua capacidade de utilização dos conhecimentos de forma a enfrentarem os desafios da vida real” (Ramalho, 2004b:5). Em 2000 esta avaliação incidiu nas competências de *leitura, matemática e ciência*, tendo sido acrescentada em 2003 a *resolução de problemas* (OECD, 2003b; Ramalho, 2004a).

Os estudos extensivos internacionais de literacia, como o IALS, enquadram-se numa perspectiva semelhante, apesar de se dirigirem exclusivamente à população adulta. Como atrás se disse, os resultados dessa pesquisa possibilitaram a comparação do perfil de competências da população adulta de vários países em três domínios – a literacia em prosa, documental e quantitativa – entendidos precisamente enquanto competências fundamentais para a vida nas sociedades contemporâneas.

Não obstante o reconhecimento generalizado de que as competências operacionalizadas no IALS constituem, efectivamente, competências-chave, tem vindo a ser sugerido que as mesmas não esgotam o leque de competências fundamentais a qualquer cidadão nas sociedades contemporâneas. Ou seja, começou a colocar-se a questão de saber que outras competências, para além das de literacia, integram o conjunto das competências-chave.

A procura de uma resposta para esta pergunta tem-se revelado bastante complexa. Os exemplos atrás apresentados permitem perceber que embora as competências-chave

estejam presentes em muitas abordagens, e em diferentes domínios, são múltiplas as propostas e os caminhos que têm vindo a ser seguidos ao nível da sua identificação. Nos pontos seguintes serão apresentados dois importantes projectos de carácter internacional onde esta problemática foi enfrentada, sempre na perspectiva da população adulta. Um deles é de carácter essencialmente teórico e conceptual, o outro, pelo contrário, representa a primeira tentativa de alargamento dos estudos extensivos de literacia em direcção à avaliação de um leque mais alargado de competências-chave.

*O projecto DeSeCo: uma discussão teórica alargada e uma proposta conceptual de competências-chave*

O reconhecimento da multiplicidade de entendimentos e utilizações, não só teóricas, mas também metodológicas, da noção de competências-chave, bem como ainda os inúmeros debates e controvérsias que o tema tende a suscitar, justificou recentemente a realização de um projecto multidisciplinar de natureza teórica, especificamente dirigido à construção de uma ferramenta conceptual que pudesse passar a orientar a investigação neste domínio.

O projecto, conhecido como DeSeCo (*Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*) foi concluído em 2002, tendo sido desenvolvido durante cerca de quatro anos. Coordenado pelo Instituto Federal de Estatística Suíço e realizado sob a égide da OCDE, juntou inúmeros especialistas, não apenas académicos (em especial das ciências sociais e humanas) mas também políticos, sindicalistas e dirigentes patronais, bem como ainda investigadores ligados aos estudos extensivos internacionais neste domínio. O objectivo foi promover o debate entre esses vários especialistas, de modo a alcançar um entendimento comum sobre as “competências-chave para o século XXI”. Até à publicação do relatório final, onde é proposto um modelo conceptual de competências-chave (Rychen e Salganik, 2003b), foram elaborados vários documentos de síntese (Rychen e Salganik, 2002; Rychen, Salganik e McLaughlin, 2003), e disponibilizados também os contributos iniciais dos investigadores e peritos das diferentes áreas (Rychen e Salganik, 2001).

A discussão sobre “quais as competências-chave” foi antecedida da definição de um modelo conceptual geral, destinado a enquadrar e orientar a selecção dessas competências, o que implicou uma reflexão aprofundada sobre o conceito de competências a adoptar. Face às múltiplas, e por vezes divergentes, perspectivas existentes neste domínio (o que foi realçado por diversos investigadores participantes, como é o caso de Weinert (2001), Oates (2003) e Trier (2003)), esta foi uma etapa fundamental do projecto.

O conceito de competências foi definido como a “capacidade de responder a exigências complexas num determinado contexto através da mobilização de pré-requisitos psicossociais (incluindo aspectos cognitivos e não cognitivos)” (Rychen e Salganik, 2003a:43). Esta formulação, apesar de muito abrangente, contém alguns aspectos que merecem ser destacados.

Um dos mais importantes é, sem dúvida, a ênfase posta na utilização externa, ou seja, na resposta a solicitações e exigências que os indivíduos enfrentam em diferentes contextos (*demand-oriented approach*). Neste sentido, e embora as competências sejam simultaneamente concebidas do ponto de vista da sua estrutura interna, sublinha-se que as mesmas se manifestam, e actualizam, nas acções e nos comportamentos (único nível a que podem ser apreendidas) e, sobretudo, que os requisitos e as exigências dos contextos são cruciais para a definição e selecção das competências “chave”.

Um outro ponto a salientar é aquilo a que os autores chamam uma concepção *holística* da competência, o que se traduz na contemplação de atributos de tipo muito diferenciado: além das capacidades cognitivas, o modelo proposto engloba também “motivações, emoções e valores” (*idem*:45).

Finalmente, o modelo conceptual definido incide em competências *individuais* (e não colectivas, ou organizacionais), as quais devem poder ser aprendidas e ensinadas. Procuram assim excluir-se capacidades inatas e qualidades pessoais, colocando ao mesmo tempo no centro da abordagem o tema da aprendizagem ao longo da vida.

Se o primeiro desafio do projecto foi a definição do conceito de competências, o segundo foi a tentativa de clarificar o que torna uma competência “chave”. Embora a possibilidade e pertinência teórica de realizar um exercício com estas características tenha

sido de início questionada por alguns (nomeadamente por Jack Goody (2001) e Phillipe Perrenoud (2001)<sup>7</sup>) o mesmo acabou por reunir a adesão da grande maioria dos participantes no projecto. Na proposta apresentada defende-se que as competências serão “chave” se puderem ser consideradas “críticas” ou “importantes” para “todos os indivíduos”, permitindo que estes enfrentem as exigências de diferentes contextos e esferas da vida, e se contribuírem, ao mesmo tempo, para que estes alcancem “uma vida de sucesso” e para o “bom funcionamento da sociedade” (Rychen, 2003:66-67). Estes dois últimos pontos, amplamente debatidos no âmbito do projecto (Gilomen, 2003), mas que aqui não serão aprofundados, traduzem a importância que foi atribuída, de forma explícita, a uma dimensão ética e normativa. Os outros clarificam a exclusão de competências específicas, que sejam relevantes apenas para alguns indivíduos e em contextos limitados.

A proposta apresentada organiza as competências-chave em três grandes categorias: a) *interagir em grupos sociais heterogéneos*; b) *agir autonomamente*; e c) *usar instrumentos de modo interactivo* (Rychen, 2003). Numa tradução menos literal, mas bastante mais concisa e clara quanto aos aspectos fundamentais, as competências incluídas em cada uma dessas categorias poderão ser designadas, respectivamente, como *relacionais*, *auto-orientadoras* e *operatórias* (Costa, 2003:188).

No primeiro caso, o enfoque principal é, na terminologia francesa, no “saber-ser”, ou seja, em competências de carácter relacional, também designadas “competências sociais” ou “*soft skills*” (Rychen, 2003:86) A capacidade de relacionamento com os outros, de cooperação, ou de resolução de conflitos, constituem alguns exemplos de competências deste tipo. Sublinhando a importância destas competências ao nível da interacção em grupos sociais heterogéneos (nomeadamente em termos culturais), considera-se que as mesmas são fundamentais para o desenvolvimento do capital social e de redes.

A segunda categoria avançada é entendida, relativamente à que acabou de ser especificada, como a outra face de uma mesma moeda. Agir autonomamente constitui um

---

<sup>7</sup> Mesmo assim, o contributo de Perrenoud acabou por ser decisivo ao nível da especificação detalhada daquilo que designou como sendo as “competências de um actor autónomo” (Perrenoud, 2001).

dado essencial na relação estabelecida com os outros, uma vez que daí decorre a capacidade de os indivíduos defenderem os seus interesses, direitos e necessidades, ou ainda a definição de planos e projectos de vida. Tratando-se sempre de uma autonomia “relativa”, as competências em causa remetem então para a capacidade de auto-orientação dos sujeitos nos diferentes contextos e esferas da vida.

Finalmente, na terceira categoria encontram-se reunidas as competências de tipo operatório. Destas fazem parte os instrumentos, ou ferramentas, que possibilitam a utilização da linguagem, de símbolos e de textos, o acesso ao conhecimento e à informação, e ainda o domínio de competências tecnológicas. Esta categoria inclui, assim, o núcleo central de competências operacionalizadas em grandes inquéritos internacionais, como o PISA e o IALS, mas é mais abrangente. Além da literacia em prosa, da literacia documental e da numeracia, contempla também as competências associadas à utilização das tecnologias da informação e comunicação.

#### *Problemas em aberto no DeSeCo: a relação entre tipos de competências-chave*

Apesar do importante esforço de reflexão e sistematização teórica levada a cabo neste projecto, a concepção de competências-chave apresentada e, sobretudo, a especificação das suas componentes, permanecem controversos, suscitando bastantes dúvidas não apenas ao nível da fundamentação teórica, como também da pertinência social dos referentes, e ainda quanto às possibilidades de operacionalização das dimensões equacionadas (Costa, 2003:199). De certo modo, a proposta de síntese apresentada não deixa de espelhar algumas das contradições, e mesmo imprecisões analíticas, que se cruzam no debate sobre as competências-chave, apesar de surgirem agora enquadradas debaixo de um mesmo modelo conceptual.

Particularmente questionável é a contemplação de competências de natureza muito distinta sem que as relações entre elas sejam equacionadas. O problema é enfrentado apenas a um nível muito genérico, através da noção de *constelação de competências*, a qual pretende dar conta do modo como, em função da especificidade



contextual, os diferentes tipos de competências são mobilizados e combinados (Rychen, 2003:104-105). A ideia defendida é que será na resposta aos desafios encontrados localmente que o peso relativo das competências-chave emergirá. Ou seja, tal como definidos no âmbito do DeSeCo, os três conjuntos de competências-chave têm estatutos semelhantes, dependendo a sua importância relativa de factores contextuais, os quais são deixados em aberto.

Sendo inegável a importância dos três tipos de competências-chave, pode questionar-se se as competências sociais, ou relacionais, e também as de autonomia, devem ser colocadas no mesmo patamar analítico das competências operatórias. As primeiras são indiscutivelmente relevantes, desde logo em termos sociológicos, para compreender os desafios que qualquer indivíduo, enquanto actor social, enfrenta ao actuar em diferentes campos sociais. Como sublinha Perrenoud, num contributo teórico que veio a ser determinante para o projecto em análise, os campos sociais têm regras de funcionamento que apresentam similitudes sociológicas importantes, sendo imprescindível a qualquer pessoa dispor de determinadas competências para neles saber actuar e, sobretudo, poder defender os seus interesses e desenvolver os seus próprios projectos e estratégias com autonomia e distanciamento reflexivo (Perrenoud, 2001).

As competências operatórias remetem para capacidades de um outro tipo. Os recursos em causa são cognitivos ou operatórios, constituem “ferramentas” do intelecto (no sentido atribuído por Jack Goody à escrita), que são accionadas ou mobilizadas em situações e contextos sociais. Nesse sentido, não são “competências sociais”, mas recursos ou instrumentos cognitivos a ser usados na vida social e pessoal e em diferentes campos sociais.

Esses recursos, embora produtos da sociedade, e importantes socialmente, distinguem-se das competências sociais, quer quanto aos processos de aquisição, quer quanto às implicações da sua utilização. Como se referiu no Capítulo 2 a propósito da escrita, a aquisição de competências operatórias implica quase sempre processos de ensino. Relembre-se a profunda *ruptura com o sentido prático* que a aprendizagem da escrita representa para os jovens que com ela pela primeira vez tomam contacto e, ao mesmo tempo, as potencialidades da leitura e da escrita ao nível do *distanciamento*

*reflexivo sobre a acção* (Lahire, 1993b, 2003b). O mesmo não pode ser dito relativamente às competências sociais. Podendo ser desenvolvidas acções de educação e formação incidindo neste tipo de competências, os actores sociais adquirem-nas através de processos de socialização e põem-nas em prática de modo espontâneo e mesmo sem disso terem consciência, como bem tem mostrado a sociologia.

Há um outro aspecto que não pode deixar de ser contemplado nos modelos conceptuais que incorporam diferentes tipos de competências-chave e que importa sublinhar uma vez mais. Em causa está a especificidade dos quadros sociais contemporâneos. As competências relacionais e de autonomia dificilmente poderão ser pensadas como sendo específicas das sociedades actuais, mesmo que se admita que a sua importância é actualmente maior. Eventualmente mais sujeitas a variações contextuais e culturais, estas competências podem certamente ser consideradas fundamentais por referência a outras sociedades e tempos históricos. Mas o que é sem dúvida novo, como tem vindo a ser destacado no quadro desta investigação, é o modo como o conhecimento e a informação estruturam cada vez mais as sociedades; seja qual for o tipo de suporte, o acesso da generalidade dos cidadãos ao conhecimento e à informação depende cada vez mais da existência de competências operatórias, como as de literacia.

É neste contexto social, impregnado pela informação e pelo conhecimento, que as competências operatórias se tornam competências-chave. E é por referência às sociedades actuais que essas mesmas competências tendem a tornar-se um suporte fundamental para outros tipos de competências. Com efeito, bastará pensar no modo como a escrita impregna hoje todas as dimensões da vida social, e na sua forte presença num número cada vez mais alargado de contextos, para que nos interroguemos em que medida os indivíduos desprovidos de competências operatórias poderão defender os seus interesses, agir com autonomia e com distanciamento reflexivo.

Nas sociedades actuais as competências sociais e de autonomia mantêm e podem mesmo reforçar a sua importância, mas tornam-se cada vez mais dependentes da posse de competências instrumentais e operatórias. Tal não significa que estas últimas assegurem, por si só, o desenvolvimento de competências relacionais e auto-orientadoras, mas apenas que, sem elas, as restantes tendem a ficar comprometidas ou seriamente limitadas. Com

este tipo de argumentação, e clarificação conceptual, procura-se então alertar para os limites de um modelo que atribui um estatuto equivalente aos vários tipos de competências, por assim se esbater aquilo que está na origem do próprio debate, ou seja, a centralidade crescente de competências-chave nas sociedades do conhecimento e da informação.

Em síntese, o que se está a sugerir, e foi esse o caminho seguido neste trabalho, é que, partindo do enquadramento teórico geral proporcionado por um projecto de grande envergadura como o DeSeCo, poderá ser útil equacionar de forma mais específica a relação entre os vários tipos de competências-chave. Tal poderá passar por colocar o enfoque principal nas competências de tipo operativo, não deixando de pensar e investigar as relações com outros tipos de competências sociais.

A necessidade de equacionar a relação entre os vários tipos de competências-chave torna-se particularmente premente quando a reflexão teórica é desenvolvida de forma articulada com a operacionalização do modelo proposto, muito em especial em grandes inquéritos à escala internacional. Alguns investigadores ligados a este tipo de pesquisas têm vindo a fornecer importantes contributos neste domínio. É o caso de Scott Murray que procura fazer um balanço dos referidos inquéritos internacionais tendo em vista a sua articulação com os contributos teóricos do DeSeCo (Murray, 2003a).

Segundo afirma, a relação entre os diversos domínios de competências-chave é uma questão determinante, sobretudo na perspectiva dos decisores políticos: estes não querem apenas conhecer qual a distribuição dos vários tipos de competências na população, querem avaliar a sua importância social e económica, e querem perceber em que medida as competências num domínio estão relacionadas com as de outro, de forma a poderem desenvolver políticas adequadas (*idem*:149).

Estas questões apenas poderão vir a ser clarificadas com base em resultados apurados em pesquisas extensivas de avaliação das competências-chave da população adulta. Refira-se, a este propósito, que o DeSeCo confirmou que as competências medidas nos inquéritos internacionais como o IALS e o PISA são competências-chave (de tipo operativo), mas clarificou também que algumas competências operatórias não

estavam ainda a ser medidas, bem como ainda a ausência de incorporação das duas outras categorias propostas.

Porém, segundo o investigador que tem vindo a ser citado, são vários os obstáculos que se adivinham quanto ao desenvolvimento de medidas válidas, fiáveis e comparáveis nesses outros domínios. Um dos pontos que sublinha tem a ver com dificuldades ao nível da operacionalização dessas competências: “mesmo quando os domínios são concebidos como sendo teoricamente distintos, encontrar maneiras de medir essas competências de forma independente é difícil” (*idem*:151). Este é um problema que estará directamente relacionado com o facto, atrás já mencionado, de a distinção entre as três categorias propostas ser, em certa medida, artificial, pois, exemplifica, “é difícil imaginar alguém ser capaz de cooperar e de se relacionar bem com os outros num local de trabalho moderno sem ser um leitor, orador e ouvinte razoável” (*idem*). Estas reservas, além de outros problemas de ordem metodológica e técnica, fazem com que, em seu entender, seja ainda muito longo e complexo o caminho a percorrer até que os estudos comparativos internacionais possam medir outras competências, além das de tipo operativo.

#### *A avaliação das competências-chave da população adulta. Contributos do ALL*

Para que se percebam as dificuldades que é necessário enfrentar até que sejam atingidos avanços significativos no domínio da avaliação de competências-chave, bastará atender àquele que foi, após o IALS, o único grande esforço de investigação levado a cabo neste domínio<sup>8</sup>. O *Adult Literacy and Life Skills Survey*, conhecido pela sigla ALL, constitui um dos trabalhos de maior envergadura alguma vez realizados visando a avaliação das competências-chave, ou “para a vida”, da população adulta à escala internacional.

Para o efeito, foi criado um ambicioso programa de investigação, coordenado por duas instituições, uma canadiana (*Statistics Canada*) e outra norte-americana (*US*

---

<sup>8</sup> Note-se que a escassez de pesquisas deste tipo não é de todo surpreendente tendo em conta que o seu desenho e implementação, com garantias de validade e comparabilidade, constituem sempre operações extremamente complexas e exigentes, nomeadamente quanto ao tempo dispendido nas várias etapas e quanto aos recursos financeiros envolvidos (Murray, 2003a:136).

*National Center for Education Statistics*). O processo de preparação e montagem desta operação de pesquisa teve início em 1996 e envolveu um vasto conjunto de especialistas e instituições, não só norte-americanas e canadianas, mas também europeias. O trabalho de construção das tarefas destinadas à avaliação dos vários tipos de competências envolveu um total de 35 países, entre os quais Portugal<sup>9</sup>, e 20 idiomas. O objectivo foi a criação de instrumentos válidos, interpretáveis, comparáveis e relevantes em termos linguísticos, culturais e geográficos (Murray e Clermont, 2005:19). Além disso, tal como o IALS, o ALL foi desenvolvido com o objectivo de informar e apoiar as políticas públicas em áreas como a educação, o emprego e o desenvolvimento de recursos humanos (*idem*:16) Seis países (Bermudas, Canadá, Itália, Noruega, Suíça e Estados Unidos da América) participam na primeira ronda de recolha de dados do ALL, a qual teve lugar no último trimestre de 2003.

Com a divulgação dos primeiros resultados deste estudo (Statistics Canada e OECD, 2005) foi também disponibilizado um relatório que sistematiza o complexo e longo trabalho de preparação dessa operação de pesquisa (Murray, Clermont e Binkley, 2005). Esse relatório contém elementos fundamentais para perceber a articulação com projectos de natureza teórica sobre competências-chave, como o DeSeCo, representando, em si mesmo, uma oportunidade para o aprofundamento da reflexão metodológica e teórica neste domínio de investigação.

O ALL procurou responder a parte das críticas e questões que foram levantadas após a divulgação dos resultados dos IALS, em particular a de que, além da literacia, existiriam outras competências-chave que deveriam ser integradas em pesquisas desse tipo. Face ao sucesso da metodologia desenvolvida, começou a ser colocada a hipótese de os mesmos métodos poderem ser desenvolvidos num leque mais alargado de competências, mantendo em vista a comparação internacional. O trabalho de identificação de outras competências “para a vida” (*life skills*) foi desenvolvido no âmbito

---

<sup>9</sup> Em Portugal, este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projecto “*International Adult Life Skills: Re-development of Prose and Document Item Pools*”, desenvolvido no âmbito do CIES-ISCTE, por uma equipa constituída por António Firmino da Costa (coordenador), Patrícia Ávila, João Sebastião e Maria do Carmo Gomes.

do próprio projecto<sup>10</sup>, sobretudo através da revisão dos contributos de duas áreas, uma delas relacionada com as chamadas competências de empregabilidade e a outra com as teorias da cognição (Binkley e outros, 2005). As competências a incluir teriam de reunir um conjunto de requisitos, entre os quais: serem competências sobre as quais existissem evidências quanto ao impacto nas oportunidades e condições de vida dos indivíduos, e que pudessem, além disso, ser aprendidas, e ensinadas (excluindo-se, assim, uma vez mais competências inatas); serem orientadas de forma sólida em termos teóricos; e poderem ser avaliadas através de uma prova escrita individual realizada na residência dos inquiridos (*household survey*) (*idem*:49).

Tal como foi desenhado e implementado, no ALL assume-se de forma explícita (assim como no IALS), que objectivo principal da pesquisa consiste em avaliar o impacto socioeconómico das competências da população adulta (como as de literacia, mas não só) quer para os indivíduos, quer para as sociedades. Nesse sentido, como é sublinhado pelos principais responsáveis do estudo, trata-se de uma perspectiva menos abrangente do que a que foi proposta pelo DeSeCo. Enquanto este adopta um modelo interdisciplinar e define genericamente que as competências são chave por contribuírem para uma “vida de sucesso” e para “o bom funcionamento da sociedade”, o ALL privilegia uma perspectiva económica, não só ao nível da selecção das competências, mas também quanto tipo de resultados que espera vir a obter (Murray, 2003a). Além disso, incide pouco sobre componentes motivacionais, atitudes e valores (as quais são ainda assim reconhecidas como sendo fundamentais para que se compreenda a mobilização, ou não, das competências nos vários contextos)<sup>11</sup>, limitando-se a perguntar aos inquiridos se consideram que as competências que detêm são suficientes para enfrentar as necessidades sentidas nos diferentes contextos (Murray, 2003a:147; Rychen e Murray, 2005).

O trabalho de investigação realizado no quadro do ALL conduziu à identificação de sete domínios, ou áreas de competências, que poderiam vir a integrar o desenho da

---

<sup>10</sup> Note-se que quando este trabalho foi desenvolvido os contributos finais do DeSeCo não estavam ainda disponíveis.

<sup>11</sup> Esta dimensão é considerada da maior relevância, em particular no caso das competências de numeracia. Os estudos sobre representações sociais da matemática (Ramos, 2004) constituem um importante contributo para perceber a relação que os indivíduos estabelecem, no dia a dia, com esta área, e o modo como isso se poderá reflectir nas competências efectivamente detidas.

pesquisa: *literacia em prosa*, *literacia documental*, *numeracia*, *resolução de problemas*, “*cognição prática*”, *trabalho em equipa*, e *tecnologias da informação e da comunicação*. Para cada um deles foi constituído um grupo de trabalho reunindo diversos especialistas. O que se pretendia era que, em cada domínio, fosse cumprido um complexo programa, constituído por diversas etapas. Os critérios definidos nesta operação foram extremamente exigentes, tendo sido determinado que apenas viriam a ser incluídas as áreas de competências que cumprissem uma série de requisitos. Destes faziam parte: a) a definição teórica do domínio; b) a definição, *a priori*, dum conjunto de dimensões e variáveis capazes de explicar teoricamente o grau de dificuldade dos itens; c) a construção de itens; e d) o confronto dos resultados obtidos empiricamente, através de um pré-teste, com a teoria proposta. Procurava-se, assim, em cada uma das novas áreas, cumprir o exigente percurso desenvolvido anos antes, por Kirsch e Mosenthal, para a literacia (Kirsch, 2001, 2005; Kirsch, Jungeblut e Mosenthal, 1998). A gramática teórica por eles definida permite interpretar o grau de dificuldade das tarefas propostas, orientando, quer a construção dos itens, quer a análise dos resultados empíricos<sup>12</sup> (Capítulo 5).

Apenas quatro domínios de competências reuniram as condições necessárias para serem avaliados através de medidas directas. Além da *literacia em prosa* e da *literacia documental* (já presentes no IALS) (Kirsch, 2005), foi contemplada a *numeracia* (em substituição da literacia quantitativa) (Gal e outros, 2005), e uma nova área, a *resolução de problemas* (Reeff, Zabal e Klieme, 2005)<sup>13</sup>.

A inclusão da numeracia foi justificada a partir da importância crescente da informação apresentada em forma numérica ou gráfica nas sociedades actuais. A compreensão da linguagem matemática torna-se fundamental, por exemplo, para acompanhar a discussão pública de temas variados, desde a saúde ao ambiente (Gal e

---

<sup>12</sup> Em muitas avaliações de competências este nível analítico e interpretativo está ausente. Segundo Kirsch, os resultados das avaliações de competências limitam-se muitas vezes a hierarquizar populações e países através da comparação de *scores* médios, sem nada dizerem sobre aquilo em que se diferenciam (Kirsch, 2005:91).

<sup>13</sup> Mesmo assim, face ao IALS, o aumento dos domínios a avaliar teve consideráveis implicações de ordem técnica e financeira. Enquanto no IALS a recolha de informação foi apoiada em 7 cadernos (aplicados de forma rotativa) e obrigou a uma amostra de pelo menos 3000 indivíduos em cada país, no ALL foram usados 28 cadernos e a dimensão nacional das amostras subiu para um mínimo de 5300 casos.

outros, 2005:145). Tal como foi definido este domínio, as competências de numeracia remetem para a capacidade de agir e mobilizar o conhecimento matemático para resolver tarefas num determinado contexto (*idem*:151). Note-se que a numeracia é mais abrangente do que a literacia quantitativa, contemplando, por um lado, um leque mais alargado de competências<sup>14</sup> e, por outro, estando menos dependente da interpretação de informação escrita.

Quanto à *resolução de problemas*, esta remete, em termos gerais, e segundo os autores encarregues de definir e operacionalizar este domínio, para processos cognitivos, orientados para acção, nas situações em que nenhum procedimento de rotina está disponível (Reeff, Zabal e Klieme, 2005:197). A definição empregue no ALL centra-se especificamente na resolução de *problemas analíticos* e segue uma aproximação por “projecto” (*project approach*): para a implementação de um projecto os indivíduos deverão ser capazes de definir um objectivo, analisar a situação (procurando informação relevante e integrando-a numa representação coerente do problema), planear a solução, executar o plano e avaliar o seu resultado (*idem*:207)<sup>15</sup>.

As restantes tentativas de operacionalização de competências-chave não cumpriram, por razões de ordem diversa, as exigências conceptuais e metodológicas impostas, apesar dos esforços desenvolvidos nesse sentido.

Um desses domínios foi o *trabalho em equipa*. Segundo Scott Murray, do leque de competências inicialmente previsto no ALL, apenas esta se incluiria na categoria das competências relacionais definida no DeSeCo, representando, assim, a primeira tentativa de construção de medidas de avaliação directa desse tipo de competências em inquéritos internacionais (Murray, 2003a). De acordo com a equipa responsável pelo trabalho desenvolvido, o projecto terá falhado essencialmente por duas razões. Em primeiro lugar, porque, por definição, o trabalho em equipa apenas pode ser avaliado através de

---

<sup>14</sup> Enquanto a literacia quantitativa, tal como definida no IALS, se restringia à aplicação de operações aritméticas simples, realizadas com base na informação contida em materiais impressos, a numeracia contempla não apenas o cálculo ou a estimação de valores, mas também a compreensão (e utilização) das noções de forma, comprimento, volume, unidades monetárias, de alguns conceitos estatísticos, e ainda a interpretação de fórmulas simples (Gal e outros, 2005).

<sup>15</sup> Ao contrário das restantes áreas de competências avaliadas (literacia em prosa, documental e numeracia), a maioria das questões colocadas neste domínio são “fechadas” (resposta múltipla ou outros formatos).



observação directa da interacção entre os indivíduos, o que implica necessariamente o recurso a outras metodologias, que não as de carácter extensivo. A alternativa seria o recurso a indicadores indirectos de atitudes, ou a declarações de auto-avaliação de competências, abdicando-se da avaliação directa (Baker e outros, 2005:249). A segunda objecção levantada é de um outro tipo. Na opinião dos autores, comparativamente com as outras competências para a vida operacionalizadas, o *trabalho em equipa* é uma competência particularmente sujeita a variações e especificidades de ordem cultural (*idem*:232).

Emergem, assim, em simultâneo, obstáculos de natureza metodológica e teórica, os quais, em conjunto, impedem o desenvolvimento de medidas do tipo das que foram construídas, por exemplo, para a literacia. Isto não significa que o trabalho em equipa não deva ser entendido como uma competência-chave. Mas as dificuldades encontradas mostram que é ainda longo o caminho a percorrer, em termos de investigação, no que concerne à possibilidade de medir, e comparar, de forma válida, as competências da população adulta noutros domínios que não o das competências operatórias, ao mesmo tempo que reforçam o que já havia sido dito quanto às profundas diferenças entre essas competências e as competências sociais ou relacionais. A insistência em não colocar, no mesmo plano analítico, competências operatórias e competências sociais, surge assim reforçada por razões que, sendo essencialmente de ordem metodológica, acabam também por esclarecer a reflexão teórica e conceptual neste domínio.

#### **4.4 Literacia e outras competências operatórias**

##### *Literacia, numeracia e resolução de problemas*

A partir dos quatro domínios de competências operacionalizados, o ALL apresenta alguns contributos para o debate sobre a relação entre competências-chave, mas a um nível diferente daquele que atrás começou a ser equacionado. Face à impossibilidade de, para já, avaliar em estudos extensivos outras competências, além das de tipo operatório, pode pôr-se uma outra questão, não menos relevante, e que tem a ver

com a relação entre as várias competências incluídas nesta categoria. Ou seja, e indo directamente ao problema de investigação que tem vindo a ser trabalhado nesta pesquisa, pode questionar-se qual a relação entre as competências de literacia e outras competências, como a numeracia, ou a resolução de problemas.

É necessário ter presentes alguns dos limites do ALL neste campo. O mais decisivo tem a ver com uma concepção de pesquisa, designadamente em termos de operacionalização, que privilegia as competências de literacia, nelas se apoiando para obter resultados nas restantes categorias. A prova utilizada no ALL (e antes disso, já no IALS e no PISA) baseia-se na realização individual de problemas que requerem, na generalidade dos casos, a leitura de perguntas e a utilização de informação escrita para a sua resolução. As respostas são dadas também por escrito, em suporte papel. Quer isto dizer que a metodologia desenvolvida requer, de forma transversal, a posse de competências de literacia. Ora, pode argumentar-se, nem sempre na vida real a numeracia, ou a resolução de problemas (os dois outros domínios de competências incluídos no estudo), implicam a leitura e interpretação de informação escrita, mesmo que se alegue que isso tenderá a acontecer com uma frequência cada vez maior.

Confrontados com este problema, os responsáveis pelo estudo procuraram minimizar essa situação, mas apenas no caso da numeracia. Uma parte das tarefas, cerca de 2/3, era apoiada em pouca ou nenhuma informação de carácter textual. Mesmo assim, entre os factores que podem favorecer as competências de numeracia, além dos conhecimentos matemáticos propriamente ditos, acabam por destacar as competências de literacia e a capacidade de raciocínio e de resolução de problemas. O reconhecimento da importância da literacia levou mesmo a que a complexidade dos “aspectos textuais” fosse uma das dimensões tida em conta para a determinação da dificuldade teórica das tarefas (Gal e outros, 2005:161)<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Esta é uma questão é sublinhada pelos responsáveis pela concepção e operacionalização da numeracia. Em seu entender, a numeracia não pode ser completamente distinguida da literacia documental e da resolução de problemas. E isto, por um lado, porque os textos, gráficos e tabelas são importantes quer na literacia documental, quer na numeracia, e, por outro, porque a resolução de problemas envolve muitas vezes competências de numeracia (por exemplo, para elaborar um orçamento) e as tarefas de numeracia (e também as de literacia) podem implicar a implementação de processos de resolução de problemas (Gal e outros, 2005:167).

No caso da resolução de problemas, a estreita relação com a literacia está ainda mais presente. Como os autores sublinham, o teste foi concebido de tal forma que as situações apresentadas não discriminam aqueles que têm elevadas capacidades de resolução de problemas e os “maus leitores”. Assim, e embora aleguem que a resolução de problemas constitui um domínio independente, com características específicas e distintivas, os respondentes com níveis de literacia muito baixos dificilmente serão capazes de resolver os problemas, por não interpretarem correctamente as situações apresentadas.

A estreita relação entre os vários tipos de competências operatórias não decorre, porém, apenas de limitações de ordem técnica ou metodológica. O que se passa é que, na generalidade das situações e contextos, a mobilização de competências de diversos tipos é uma realidade, mesmo se se pensar apenas nas chamadas competências operatórias. Por exemplo, pode alegar-se que a resolução de problemas, enquanto competência, está presente, mesmo num grau reduzido, nas tarefas de literacia e de numeracia (Reeff, Zabal e Klieme, 2005:222), ou, inversamente, que na vida quotidiana actual a maioria dos problemas tem algum tipo de suporte escrito, o que torna quase sempre imprescindível o domínio das competências de literacia.

Ao longo desta pesquisa tem vindo a ser sugerido que, nas sociedades da informação e do conhecimento, a literacia constitui, cada vez mais, uma competência imprescindível, sem a qual a acção dos indivíduos nos mais diferentes contextos fica comprometida, ou, pelo menos, bastante limitada, e sem qual muitas das restantes competências, também consideradas chave, ou fundamentais, não poderão exercidas de forma plena. Esta é uma ideia que tem vindo a ser defendida por alguns autores, como Scott Murray, que, numa revisão das múltiplas competências-chave que tendem a ser identificadas por referência às exigências actuais do mercado de trabalho, afirma que, de todas, a literacia é a mais importante, podendo ser pensada como a “cola”, ou elemento aglutinador, que interliga as outras competências e, sobretudo, como a competência que possibilita a aprendizagem ao longo da vida (Murray, 2003b:159).

Nesta perspectiva, e embora a literacia seja apenas uma entre outras competências-chave, podendo com elas articular-se de forma mais ou menos acentuada,

não pode ignorar-se que em situações determinantes da vida social, que tendem a ser cada vez mais frequentes, funciona como suporte praticamente indispensável dessas outras competências. Um dos exemplos mais nítidos a esse respeito, que em seguida será abordado, é o das chamadas tecnologias da informação e da comunicação.

### *Literacia e tecnologias da informação e da comunicação*

Consideradas consensualmente como uma das marcas e recursos mais importantes das sociedades contemporâneas, com repercussões sociais e económicas indiscutíveis (Capítulo 1), as tecnologias da informação e da comunicação constituem um domínio que, requerendo competências novas e muito específicas, não pode dispensar outras, como as de literacia (Cardoso, 2006). Como em seguida se argumentará, a posse de competências básicas de literacia constitui uma condição prévia indispensável para a utilização das referidas tecnologias, sendo que, em sentido inverso, estas podem potenciar, e transformar, as práticas de leitura e de escrita.

A estreita articulação, ou mesmo dependência, das tecnologias da informação e da comunicação relativamente à literacia é um dos pontos sublinhados pelos investigadores que, ainda no quadro do ALL, procuraram construir o suporte teórico para a avaliação de competências naquele domínio (Kirsch e Lennon, 2005): Embora a recolha de informação tenha incidido apenas em medidas indirectas, o trabalho desenvolvido contém, mesmo assim, alguns elementos relevantes para a presente reflexão.

Segundo consideram, a literacia é um dos factores que condiciona a proficiência dos indivíduos no domínio das tecnologias da informação e da comunicação. Por exemplo, perante a necessidade de obter informação numa determinada área, o recurso às tecnologias da informação e da comunicação obriga não só ao domínio de *competências técnicas* (como saber aceder à Internet e utilizar um motor de busca), como também à mobilização de *competências cognitivas*, entre as quais se destacam, precisamente, as que têm a ver com a literacia. Acresce ainda que, como é sublinhado pelos mesmos autores, enquanto as pessoas com diminutas competências técnicas, mas dotadas de competências

de literacia, ao adquirirem um nível mínimo de treino e prática passam a ser capazes de desenvolver, por si próprias, de forma rápida e independente, novas capacidades técnicas, o inverso não acontece, pois as possibilidades e capacidades de aprendizagem de novas competências tecnológicas tendem a ficar seriamente limitadas na ausência de competências de leitura e de escrita (*idem*:394).

Pensando apenas nos conteúdos a que as tecnologias da informação e da comunicação permitem aceder, ou nas modalidades privilegiadas de comunicação à distância (e-mail, Messenger), percebe-se que a leitura, não só de textos em prosa, mas sobretudo de documentos e de vários tipos de tabelas e matrizes, assim como a escrita, são instrumentos sem as quais a comunicação, ou o acesso ao conhecimento e à informação, não são possíveis.

Ao mesmo tempo que a utilização das tecnologias da informação e da comunicação se intensifica e alarga, vários autores têm vindo a sugerir que, sendo a literacia é uma componente imprescindível nesse domínio, as práticas em questão poderão estar a transformar os modos de leitura e de escrita, bem como as competências requeridas nesses ambientes (Furtado, 2000:316) e a sua aprendizagem (Snyder, 1998b).

Nicholas Burbules considera que enquanto os textos impressos são por natureza selectivos e exclusivos, os *hipertextos* são inclusivos: qualquer texto pode estar virtualmente ligado a um numero ilimitado de outros textos, constituindo essas ligações (*links*) o elemento chave da sua estrutura (Burbules, 1998:103). Ilana Snyder, numa tentativa de sistematizar os principais elementos que caracterizam o hipertexto, considera que neste estão ausentes alguns dos traços presentes nos livros impressos, como a linearidade, o limite, e a fixidez. Assim, “o hipertexto é essencialmente uma rede de ligações entre palavras, ideias e fontes, a qual não tem nem um centro, nem um fim” (Snyder, 1998a:127). Além disso, o texto electrónico não é fixo, mas sim dinâmico, permitindo correcções, actualizações e outras alterações. O hipertexto apresenta ainda uma outra mudança fundamental: dispersa e atomiza o texto, uma vez que as ligações electrónicas permitem sempre diferentes caminhos. Para Roger Chartier, os textos electrónicos conduzem mesmo a uma *revolução na leitura*, uma vez que “o leitor tem de construir o seu próprio percurso para encontrar a informação ou o conhecimento de que

necessita (...): tem de saber escolher o seu caminho através do meta-texto. A leitura tem mais a ver com a exploração (...) do que com um percurso exaustivo. O hipertexto funciona por associação e não por sucessão (Chartier, 1999).

Embora alguns autores relativizem essas diferenças, alertando para o facto de os textos impressos poderem ser lido “hipertextualmente” e os hipertextos poderem ser lidos de forma tradicional (Burbules, 1998:108), as considerações sobre a especificidade das práticas de leitura em “suporte electrónico” parecem indicar, sobretudo, que estas tendem a aproximar-se da chamada *literacia documental*. Ou seja, aquilo que é visto como uma “revolução” ao nível das práticas de leitura, poderá corresponder uma generalização da leitura de suportes que, sendo diferentes do texto em prosa tradicional (impresso), se aproximam no entanto de outros, amplamente difundidos nas sociedades contemporâneas, mas nem sempre devidamente valorizados – documentos, tabelas, listas, impressos... A especificidade da leitura desses materiais, e as competências que requerem, foram sistematizadas por Kirsch e Mosenthal, que distinguiram as operações de processamento de informação envolvidas na literacia documental e na literacia em prosa (Kirsch, Jungeblut e Mosenthal, 1998) (Capítulo 5). Recorde-se, que este tipo de organização da informação, não sequencial, foi também destacado por Jack Goody como sendo fundamental nos primeiros sistemas de escrita (na Mesopotâmia e no Egipto) (Goody, 1987a, 1988). Segundo Goody, a categorização e hierarquização da informação, possibilitada pela escrita deste tipo, potencia a reflexividade e a análise crítica da informação (Capítulo 2).

Em síntese, a área das tecnologias da informação e da comunicação, indiscutivelmente central nas sociedades contemporâneas, seja na esfera pessoal ou na profissional, é bem ilustrativa da estreita articulação entre as competências de literacia e outras competências-chave, neste caso de carácter digital ou tecnológico, mostrando como as primeiras são imprescindíveis para que seja possível tirar partido das tecnologias em questão. Os desafios que a esse nível se colocam parecem ser dotados de alguma especificidade, fazendo apelo cada vez mais à capacidade de lidar com informação sistematizada em tabelas ou listagens. As formas de apresentação e organização da informação, bem como os modos de “navegação” ou “busca” característicos das novas

tecnologias da informação e comunicação, inscrevem-se precisamente nesse tipo de utilização da escrita, fazendo apelo a competências específicas nesse domínio (a literacia documental) e promovendo, em simultâneo, o seu desenvolvimento.

#### **4.5 A contextualidade da transversalidade**

Um tema que está presente de forma constante no debate sobre as competências-chave, e que foi já enunciado na primeira parte deste capítulo a propósito das críticas dirigidas aos estudos extensivos de literacia (como o IALS), tem a ver com a oposição entre transversalidade e contextualidade.

A discussão tem lugar, essencialmente, pelo facto de algumas perspectivas teóricas questionarem a transversalidade das competências, ao ponto de, como afirma Bernard Rey, porem mesmo em causa a sua existência enquanto tal (Rey, 2002:100). É possível localizar contributos em pelo menos duas áreas disciplinares que confluem numa rejeição daquela concepção de competências. Uma delas tem origem na psicologia cognitiva, a outra na antropologia.

No caso da psicologia cognitiva, é especialmente por referência (e oposição) à teoria de Piaget que essa ideia tem vindo a ser questionada. Parte do trabalho de Piaget consistiu em procurar identificar aquilo a que chamou “estruturas operatórias lógico-matemáticas”. Estas, uma vez adquiridas, constituiriam *capacidades transversais* que seriam utilizadas em todas as áreas da actividade cognitiva (Rey, 2002:75-78). A psicologia cognitiva contemporânea tem vindo, porém, a insistir na impossibilidade de comprovar a tese da transferência dessas capacidades, demonstrando que, mesmo quando dois problemas apresentam a mesma estrutura lógica, tal não assegura que um sujeito que é capaz de resolver um deles, consiga necessariamente resolver o outro (*idem*:87).

Um dos estudos de referência que põe em causa os processos de transferência e, conseqüentemente, a existência de competências transversais, é a pesquisa realizada por Jean Lave, orientada especificamente para a utilização da matemática no dia-a-dia (Lave, 1988). A abordagem seguida, que a autora diz enquadrar-se numa “antropologia social da

cognição” (*idem*:13), permite mostrar que as mesmas pessoas, observadas “fora do laboratório”, em diferentes contextos da sua vida, empregam procedimentos diferentes e têm também graus de sucesso distintos quando procuram resolver problemas envolvendo a utilização da matemática, o que põe em causa o conceito de *transferência de aprendizagens* (“*learning transfer*”).

Em certo sentido, a abordagem seguida e as conclusões retiradas são semelhantes àquelas a que Sílvia Scribner e Michael Cole chegaram no estudo sobre literacia que levaram a cabo junto dos *vai*, na Libéria. Aí, a questão que se colocava era a de saber se a literacia (ou seja, a escrita e a leitura) tinha, ou não, os efeitos cognitivos destacados noutras teorias, como a de Jack Goody (ver Capítulo 2), o que, no entender dos autores, significaria que esses efeitos eram transferíveis, e passíveis de serem apreendidos em diferentes situações. Também nesse estudo (tal como no de Jane Lave sobre a matemática), a conclusão principal retirada foi a da impossibilidade de corroborar a tese de que a literacia tinha associadas as consequências cognitivas gerais (ou transversais) que lhe eram atribuídas.

Existe algo que estas diferentes pesquisas destacam que é crucial para o debate sobre a literacia e, de um modo mais geral, sobre as competências nas sociedades contemporâneas. Enquanto estudos antropológicos, atribuem ao “contexto”, entendido em termos sociais e culturais, um lugar determinante em toda a discussão, com implicações não apenas metodológicas, mas também teóricas e conceptuais. Nesse sentido, embora tomem como objecto de estudo os processos cognitivos, abandonam aquele que tenderia a ser o terreno privilegiado da psicologia cognitiva – o laboratório e as baterias de testes abstractos e descontextualizados – reconhecendo, e integrando na lógica da investigação, a componente social e cultural desses processos, em geral pouco contemplada.

Porém, embora esta seja a principal mais valia destes estudos, nela reside também a sua maior fragilidade e a fonte de muitos dos equívocos e controvérsias sobre o carácter transversal de competências, como as de literacia e numeracia, nas sociedades actuais. O problema põe-se, então, na forma como o “contexto” é incorporado e pensado em termos sociológicos e históricos. Veja-se, por exemplo, o que acontece no estudo realizado junto dos *vai* na Libéria: os efeitos cognitivos da literacia foram considerados limitados, ou



mesmo impossíveis de comprovar, mas tal acontece numa sociedade em que os contextos e domínios de utilização desse tipo de escrita são muito restritos. Quer isto dizer que as conclusões são retiradas por referência a um contexto social particular e generalizadas como se esse dado não fosse relevante (o que não deixa de ser surpreendente, porque é justamente a dimensão contextual que se pretende valorizar).

A ideia que aqui se pretende defender é que a questão das competências transversais nas sociedades contemporâneas não pode deixar de ser pensada tomando em linha de conta as características dessas mesmas sociedades, pois isso afecta o modo como as mesmas são equacionadas, seja qual for o ponto de vista adoptado: o da sociedade e das suas exigências, ou o dos indivíduos, das suas práticas e contextos de actuação. Como por diversas vezes foi já referido ao longo deste trabalho, a escrita é hoje parte integrante e indissociável dos quadros sociais contemporâneos. Foi já repetidamente alegado que as práticas de leitura e de escrita tendem a impregnar o quotidiano de um número cada vez maior de indivíduos. A literacia é, nesse sentido, uma competência *transversal*, pois são múltiplos os contextos, da vida profissional à vida pessoal, que requerem, em algum grau, o seu domínio. Ou seja, *é a generalização dos contextos que solicitam a mobilização de determinadas competências que lhes confere o carácter transversal*. Assim sendo, “quando se diz que as competências só ganham significado e só são accionáveis contextualmente (o que é certo), importa logo de imediato reflectir sobre o que são, efectivamente, hoje em dia, os contextos relevantes da acção. (...) O que se passa é que (...), em certo sentido, *o contexto é o mundo*. E a relação com ele supõe o recurso a elementos fundamentais do respectivo tecido cultural: as linguagens escritas, formalizadas, em parte matematizadas, cada vez mais tecnológicas” (Costa, 2003:190).

É precisamente por referência a um “contexto” com estas características que a transversalidade da literacia, enquanto *competência*, deve ser equacionada. A posição de Bernard Lahire, a propósito de uma crítica que dirige aos “esquemas gerais” e aos “processos transferenciais” tal como foram definidos por Pierre Bourdieu, é bastante esclarecedora e útil para o presente debate. Segundo afirma, “os esquemas mostram-se tanto mais gerais quanto encontram um maior número de situações sociais aos quais eles se podem aplicar ou nos quais podem ser mobilizados utilmente, adequadamente”. Nesse

sentido, prossegue, “o seu grau de transferibilidade ou o poder do seu carácter generalizável não dependem, por isso, deles (da sua qualidade ou da sua propriedade intrínseca como os definia Piaget), mas das formas objectivas de organização da vida social que decidem acerca da amplitude da sua transversalidade (da sua transponibilidade). Um esquema de acção (...) é geral quando encontra uma multidão de situações sociais propícias ao seu desenvolvimento (à sua transferência); é parcial e local quando apenas encontra, para se activar, situações limitadas, particulares e pouco frequentes no espaço social” (Lahire, 2003b:113).

Face ao que tem vindo a ser dito e continuando a tomar a literacia como referência, torna-se bastante claro que, nas sociedades contemporâneas, a leitura e a escrita podem ser entendidas, em termos conceptuais, como *competências transversais*. Mas com isso não se quer dizer que todos os indivíduos que sabem ler e escrever são necessariamente capazes de evidenciar essa competência nos seus diferentes contextos de actuação, ou sequer que os contextos de actuação são semelhantes para todos eles<sup>17</sup>. O domínio de competências transversais, como as de literacia, quando equacionado do ponto de vista dos sujeitos, constitui um problema de investigação, para o qual é preciso encontrar os dispositivos metodológicos adequados.

Os estudos de avaliação de competências, como o IALS, ou mais recentemente o ALL, são exemplo disso mesmo. Perceber se os sujeitos revelam uma competência transversal passa por observar a sua actuação, não apenas face a um problema único e específico, numa situação particular, mas por colocá-los perante diversas situações e múltiplos problemas, considerados comuns nas sociedades contemporâneas, todos eles requerendo a mobilização, a diferentes níveis, dessas competências. Ou seja, nessas abordagens é assumido que se um indivíduo revelar uma determinada capacidade apenas de forma pontual, e limitada contextualmente, não possui uma competência transversal. Quer isto dizer que o problema atrás explicado, a propósito da impossibilidade de comprovar os processos de “transferência” de competências, passa a ser equacionado numa outra perspectiva: a não observação da transferência não põe em causa a “transversalidade da competência”, mostra sim, que os indivíduos podem não possuir,

---

<sup>17</sup> Como se alegará mais à frente, este segundo aspecto é ainda mais determinante.

não ter desenvolvido, ou não terem sido capazes de mobilizar<sup>18</sup> essa competência ao ponto de ela se ter tornado, para eles, transversal. Retomando uma vez mais Bernard Lahire, a questão de saber, para um determinado indivíduo, se um esquema observado é, ou não, geral, deve ser posta, investigada, e não pressuposta (Lahire, 2003b:113).

#### 4.6 O poder do contexto

Esta forma de equacionar a transversalidade das competências vem atribuir aos contextos de actuação dos indivíduos, e às suas práticas, um lugar de destaque na discussão analítica. Assim, ao mesmo tempo que os contextos deixam de constituir elementos neutros, ou ausentes<sup>19</sup>, as práticas neles desenvolvidas passam a assumir, igualmente, um lugar de destaque.

As práticas dos indivíduos representam, antes de mais, o momento em que estes activam, ou mobilizam, competências de diferentes tipos. Simultaneamente, constituem uma condição imprescindível para a sua aquisição, desenvolvimento e actualização. Por outras palavras, quando se pretendem estudar as competências-chave nas sociedades contemporâneas, com especial destaque para as de literacia, a dimensão relativa às práticas é decisiva, não só porque estas representam o momento em que as competências são mobilizadas (e a partir do qual podem ser inferidas), mas também porque é a incidência dessas mesmas práticas, e a sua frequência, que permite o desenvolvimento

---

<sup>18</sup> Alguns autores, não pondo em causa a existência, e a pertinência, das competências transversais, colocam no entanto algumas reservas quanto ao conceito de “transferência”. Para Phillipe Perrenoud, transferência e mobilização são duas metáforas para designar o mesmo problema, mas a segunda é preferível: “(a primeira) parte de uma aprendizagem e interroga-se se pode ser reinvestida mais tarde, noutra lugar. Isto leva a criar “situações de transferência” para verificar ou favorecer este reinvestimento. A metáfora da mobilização dos recursos cognitivos parece-me mais ampla, justa e fecunda, porque remonta, pelo contrário, a uma situação complexa para os recursos que ela coloca em sinergia, delineando *ex post* as condições da sua constituição, depois de orquestrada a sua mobilização. Presta-se então justiça ao facto de que uma acção complexa mobiliza sempre inúmeros recursos oriundos de momentos e contextos diferentes (Perrenoud, 2003:43). Para Tim Oates, em lugar de se falar em transferência faz mais sentido a ideia de “adaptação”, uma vez que, desta forma, surge reforçada a ideia de que cada situação é, em alguma medida nova e única, exigindo a adaptação das competências detidas (Oates, 2003).

<sup>19</sup> As competências-chave têm por vezes sido definidas como “context-free”, ou independentes do contexto, (Weinert, 2001:46), o que tem contribuído para a oposição estabelecida entre “transversalidade” e “contextualidade”.

das competências, entendidas enquanto disposição “transversal”, ou geral, quer dizer passível de ser desencadeada numa multiplicidade de situações.

Porém, face ao que tem vindo a ser dito, torna-se necessário ter presente que o desenvolvimento de determinados tipos de práticas, logo também de competências, se encontra estreitamente dependente dos contextos. Estes podem ou não solicitá-las, podem exigí-las, ou antes negá-las. Este é, aliás, um dos pontos que os estudos extensivos de avaliação das competências de literacia têm permitido evidenciar: ao longo do ciclo de vida, as competências podem desenvolver-se, ou pelo contrário regredir, sendo fundamental, a esse nível, o papel da “procura” ou exigência da sua utilização pelo mercado de trabalho (Murray, 2003b:153). Muitos têm vindo por isso a insistir, por exemplo, na necessidade de os principais contextos de actuação dos indivíduos, com particular destaque para o domínio profissional, solicitarem a utilização e mobilização de competências, sob pena de as mesmas poderem a estagnar, ou mesmo regredir (Lopes, 1996:154; Murray, 2003b).<sup>20</sup>

Nesta perspectiva, os principais contextos de vida dos indivíduos convertem-se numa dimensão decisiva quando se procuram compreender os factores subjacentes às desigualdades entre eles existentes no que concerne ao domínio de determinadas competências-chave. A este propósito, é útil recuperar alguns conceitos presentes na teoria sociológica contemporânea que dão conta da importância analítica dessa dimensão.

Um deles é o de *quadros de interacção*, desenvolvido por referência a uma pesquisa em contexto urbano (Costa, 1999). Na procura de explicação dos modos de cultura popular urbana observados num determinado bairro (Alfama), surge a necessidade de convocar, a par de outras dimensões fundamentais, também as dimensões *contextuais* e *interaccionais*, o que é feito a partir do conceito de *quadros de interacção*. Este permite chamar a atenção para a interferência dos contextos sociais ao nível da produção das

---

<sup>20</sup> Numa perspectiva semelhante, mas mais abrangente, porque não equacionada apenas por referência à esfera profissional, François Girod afirma que “a frequência de utilização dos conhecimentos (...) contribui para a sua conservação, eventualmente para o seu aprofundamento. Pelo contrário, os conhecimentos que não correspondem a uma necessidade forte e autêntica não são adquiridos a não ser de forma superficial e fragmentada. O esquecimento tende a acontecer quanto às parcelas de saberes que nunca intervêm, ou apenas o fazem raramente, nos raciocínios, nas trocas de ideias, nas actividades concretas. (...) Nesta óptica de explicação, as variações do nível de conhecimentos da população dependem essencialmente das variações ao nível da procura” (Girod, 1991:219).

práticas e representações sociais<sup>21</sup> (*idem*:300). Embora a problemática em causa seja bastante distinta da que tem vindo a ser trabalhada nesta pesquisa, o conceito de quadros de interacção permite dar conta dos *efeitos específicos* atribuíveis aos processos de interacção e aos quadros contextuais (*idem*:303), sem os quais não seria possível perceber as formas singulares de cultura popular prevaletentes no bairro em questão. De uma certa forma, a relevância conceptual atribuída aos contextos sociais surge como uma reacção a aspectos de outros quadros teóricos, como a teoria da prática de Bourdieu, à luz da qual conceitos como o de *sistemas de disposições*, tal como aí são equacionados, deixam pouco espaço para a consideração do peso, e especificidade, das condições contextuais onde são accionadas as disposições previamente incorporadas.

Neste mesmo sentido vai a argumentação desenvolvida por Bernard Lahire (Lahire, 2003b). Para este autor, o principal problema associado a uma concepção de disposições entendidas como *permanentes* é que estas tendem a eliminar o papel do contexto: “se omitirmos o facto de que as disposições sociais são indissociáveis das acções a partir das quais podem ser cientificamente construídas (...), acabamos por imaginar disposições que poderiam permanecer no “estado de virtualidade” sem nunca se actualizarem” (*idem*:75). Ou seja, “teremos tendência para fazer das disposições incorporadas motores (interiores) da acção, auto-alimentados, auto-suficientes, fora de todo o contexto” (*idem*). Se, pelo contrário, em vez de disposições permanentes pensarmos em *disposições sob condição* torna-se possível incorporar os seus campos de activação e os seus campos de inibição (*idem*:76).

Não negando a importância das experiências e competências incorporadas por cada actor social, procura-se, assim, dar relevo analítico e interpretativo aos contextos e às situações sociais no quadro das quais as disposições são, ou não, adquiridas e mobilizadas, e de reconhecer que os esquemas de acção dependem fortemente dos contextos sociais (institucionais ou não institucionais) que activam certas experiências,

---

<sup>21</sup> Assim, no caso de Alfama, as formas singulares de cultura popular urbana e a forte identidade bairrista, geram-se na “*convergência* entre os *sistemas de disposições da população residente*, com as características próprias à composição de classe nela prevaletente e às respectivas trajectórias sociais, e o *quadro de interacção local*, com as não menos específicas características morfológicas, relacionais e simbólicas que o configuram” (Costa, 1999:303).

mas outras não. Nesta perspectiva, afirma Bernard Lahire, “mudar de contexto (profissional, conjugal, familiar, amigável, religioso, político...), é mudar as forças que agem sobre nós” (*idem*:77).

Este tipo de concepção é crucial no quadro da presente pesquisa. Entendidas as competências enquanto fazendo parte do sistema de disposições que orientam a acção e a prática dos indivíduos, percebe-se a necessidade de atribuir um lugar de destaque aos contextos e situações em que as mesmas podem, ou não, ser mobilizadas, actualizadas, ou mesmo adquiridas. São esses contextos, e as suas características, que ajudarão a perceber o “grau de *inibição* ou de *recalcamento* de uma parte mais ou menos importante da nossa reserva de competências, de habilidades, de saberes e saber-fazer, de maneiras de dizer e de fazer das quais somos portadores” (*idem*).

A questão dos contextos de utilização das competências-chave e, sobretudo, a compreensão daquilo que os converte em “contextos de inibição” ou, pelo contrário, de “mobilização” e de “actualização” dessas mesmas competências, remete directamente para um tópico central, repetidamente discutido nas sociedades actuais: a *aprendizagem ao longo da vida*. A ideia de base, que justifica a atribuição de um lugar de destaque à necessidade de, para além da escola, os adultos continuarem a desenvolver processos de aprendizagem, foi já discutida no Capítulo 1 deste trabalho (e será retomada no capítulo 8), remetendo, essencialmente, para o facto de o ritmo e a intensidade das mudanças serem de tal forma elevados nas sociedades contemporâneas que obrigam ao desenvolvimento de múltiplas aprendizagens ao longo do ciclo de vida. Ou seja, como afirma Mariano Enguita, a mudança é agora *intrageneracional*, e já não apenas *intergeracional* (Enguita, 2001).

À luz do que tem vindo a ser discutido, a intensidade e o tipo de mudanças sentidas e o desenvolvimento dessas aprendizagens, encontram-se estreitamente dependentes do que se passe nos contextos de actuação dos indivíduos. O enfoque na “aprendizagem informal” ou “não formal” faz sentido essencialmente por referência aos indivíduos cujas práticas e contextos de actividade, nomeadamente a nível profissional, têm permitido, ou mesmo desencadeado activamente, o desenvolvimento de processos de aprendizagem. Nesses casos, a introdução de dispositivos de reconhecimento, validação e

certificação das competências entretanto adquiridas, não é mais do que uma forma de lhes atribuir o reconhecimento e o valor simbólico correspondente. O importante trabalho desenvolvido pelos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, que será objecto de análise aprofundada na terceira parte desta pesquisa, representa, por um lado, uma forma de reconhecer e validar as competências adquiridas nos mais variados contextos e, ao mesmo tempo, constitui, em si mesmo, um contexto em que se procuram criar as condições para o desenvolvimento ou activação de competências-chave que, por motivos vários, não chegaram a ser adquiridas ou consolidadas.

Como se argumentará na segunda e terceira partes deste trabalho, este último ponto é decisivo, especialmente na sociedade portuguesa. Se é verdade que muitos adultos, ao longo da sua vida, encontram contextos, nomeadamente a nível profissional, onde desenvolvem novas aprendizagens e as actualizam, muitos outros, por razões que têm a ver com o próprio tecido económico e com as características da economia portuguesa, confrontam-se, pelo contrário, com actividades profissionais que pouco requerem a activação de competências como as literacia, o que pode acabar por contribuir para a sua regressão. Tomar consciência do “poder dos contextos” e das oportunidades, experiências e práticas por estes proporcionadas é fundamental para que se perceba que a responsabilidade quanto à aquisição de competências e, em geral, do desenvolvimento de processos de aprendizagem ao longo da vida, não pode recair exclusivamente nos indivíduos, ou ser ingenuamente atribuída apenas ao seu esforço e capacidades individuais, ou à sua motivação. Os processos de aprendizagem formal, em especial as acções de formação e educação de adultos, assumem, neste quadro, uma importância inequívoca, enquanto contextos onde são desenvolvidas novas aprendizagens, e onde podem também ser activadas e mobilizadas as competências adquiridas ao longo da vida.





## **PARTE II**



## Capítulo 5

### OS ESTUDOS EXTENSIVOS DE LITERACIA DA POPULAÇÃO ADULTA. DESAFIOS METODOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO DIRECTA

A primeira parte deste trabalho (Capítulos 1 a 4) foi dedicada à análise teórica e conceptual da literacia nas sociedades contemporâneas. O presente capítulo é o primeiro, de um conjunto de sete, incidindo sobre a pesquisa empírica desenvolvida, os quais se encontram organizados em duas secções: uma delas é dedicada à componente extensiva da investigação (Capítulos 5 a 7), a outra incide sobretudo na vertente qualitativa (Capítulos 8 a 11).

Os objectivos do actual capítulo são essencialmente de natureza metodológica, mas situam-se a diferentes níveis. Em primeiro lugar, procura-se esclarecer, de forma sintética, a dupla estratégia metodológica seguida, explicitando não só os objectivos específicos de cada componente, como a forma como é perspectivada a articulação entre ambas e a remissão para uma mesma concepção teórica da literacia nas sociedades contemporâneas. Os pontos seguintes incidem exclusivamente na componente extensiva da investigação e visam atingir, em simultâneo, dois objectivos. Por um lado, pretende-se explicitar a complexa metodologia desenvolvida no âmbito do IALS (*International Adult Literacy Survey*), uma vez que será essa a principal fonte empírica da análise extensiva das competências de literacia. Em segundo lugar, pretende-se confrontar essa mesma metodologia com a que esteve subjacente ao ENL (*Estudo Nacional de Literacia*). Assim, e após uma sucinta explicitação do modo como a literacia foi medida nesse outro estudo, serão confrontados os resultados de dois modos de operacionalizar uma mesma concepção teórica (a das competências de literacia), o que constitui uma oportunidade única, não apenas para os estudos de literacia e para a discussão da validade do modelo

teórico que tem orientado a avaliação directa de competências, como também para as ciências sociais em geral, e para a sociologia em particular.

### **5.1 Análise extensiva e intensiva: uma dupla estratégia metodológica para o estudo da literacia**

A concepção de literacia apresentada e discutida na primeira parte deste trabalho orientou, em todas as suas componentes, a pesquisa realizada. Um dos elementos centrais da perspectiva teórica desenvolvida remete para a estreita ligação entre a problematização da literacia e algumas características fundamentais das sociedades actuais. É face à crescente diversidade e número de materiais impressos que circulam nos mais variados contextos, e ao tipo de utilização que se espera que a generalidade da população seja capaz de fazer deles, que a literacia começa a ser investigada. A transversalidade da presença da escrita nos quadros sociais contemporâneos e a constatação da proliferação de contextos e situações que fazem apelo a práticas quotidianas de interpretação e utilização de informação escrita vêm, assim, colocar essas mesmas práticas, e também as competências subjacentes, no centro da problemática a ser estudada. Trata-se, então, de uma concepção de literacia que remete de forma privilegiada, não para qualquer padrão escolarmente definido, mas para competências que se manifestam de facto nas práticas sociais da vida quotidiana.

A mencionada transversalidade de suportes e situações não significa, porém, e ainda segundo a perspectiva teórica adoptada, qualquer negação, ou remissão para segundo plano, dos contextos em que as práticas de literacia têm lugar. Como se argumentou nos capítulos anteriores, as práticas de literacia não decorrem num vácuo social abstracto, inscrevem-se sempre em determinados quadros sociais e culturais envolventes. Tendem a fazer parte de sistemas estruturados de práticas e a apresentar contornos dependentes dos contextos em que ocorrem. Neste sentido, é o enfoque em inúmeras práticas enraizadas social e culturalmente que confere à literacia uma importância decisiva nos quadros sociais contemporâneos. E é também o reconhecimento

do “poder dos contextos” que permite explicar uma parte importante das desigualdades sociais neste domínio.

Se, em termos teóricos, a oposição entre transversalidade e contextualidade foi ultrapassada (e mesmo negada), essa mesma postura reflecte-se também, como em seguida se procurará explicitar, na estratégia metodológica definida.

A pesquisa realizada inclui duas componentes nucleares, em termos metodológicos bem distintas – uma de natureza extensiva, a outra de tipo qualitativo ou intensivo – e visando, cada uma delas, objectivos específicos.

A *componente extensiva*, sobre a qual incide toda a Parte II deste trabalho (ou seja, não só os pontos seguintes do presente capítulo, mas também os Capítulos 6 e 7) foi desenvolvida tomando como referência uma tradição de pesquisa, iniciada nos EUA, orientada por um objectivo principal – a análise das competências utilizadas nas práticas quotidianas – e tem, sobretudo, preocupações globalizantes e comparativas. O nível de análise é, neste caso, o dos padrões sociais gerais das competências de literacia. Serão explorados, de forma aprofundada, os dados relativos a Portugal obtidos no âmbito de uma das mais importantes pesquisas extensivas realizadas a nível internacional sobre as competências da população adulta neste domínio: o IALS, *International Adult Literacy Survey*. Tal permitirá situar, e interpretar, o perfil de literacia dos portugueses face ao dos adultos dos restantes países envolvidos nesse estudo, desenvolver o conhecimento sobre as competências efectivas da população na sua relação quotidiana com os materiais escritos, e, simultaneamente, aprofundar a análise dos factores sociais que se articulam com as distribuições e os usos da literacia.

Além desta componente, e tal como aconteceu no Estudo Nacional de Literacia, pareceu indispensável complementar a análise extensiva com uma outra de carácter *qualitativo*, ou *intensivo*, focalizada num grupo social específico e com preocupações de contextualização sociocultural das suas relações com a informação escrita. A explicação pormenorizada do trabalho desenvolvido e os resultados alcançados estão devidamente sistematizados na terceira parte deste trabalho (em especial nos Capítulos 10 e 11). O objecto de estudo eleito centra-se nos adultos pouco qualificados que, pretendendo melhorar os seus níveis de certificação escolar, estiveram recentemente envolvidos em

processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. A nível metodológico foram utilizadas técnicas de observação directa e de entrevista.

A opção por combinar os dois tipos de estratégias metodológicas representa, no caso particular dos estudos de literacia, uma ruptura com concepções e modos de abordar a literacia que tendem a demarcar-se reciprocamente e a apresentar-se muitas vezes como sendo mutuamente exclusivos. Em geral, como se procurou debater na primeira parte deste trabalho, a oposição não é apenas metodológica, mas é sobretudo teórica. Por exemplo, os defensores dos chamados “novos estudos de literacia” (ver Capítulo 2), valorizam um modo de investigar a literacia sempre contextualizado, apoiado em procedimentos de observação intensivos e qualitativos, e tendem a orientar essas mesmas investigações com base em concepções teóricas que rejeitam uma problematização da literacia nas sociedades contemporâneas que sublinhe o seu carácter transversal e as suas consequências a nível cognitivo, como se o reconhecimento dessa transversalidade social e cognitiva correspondesse a negar a importância dos contextos.

Face a este tipo de dicotomias, é necessário tornar claro o significado da opção de incorporar, numa mesma investigação, metodologias de carácter quantitativo e qualitativo. Tal corresponde, antes de mais, ao reconhecimento das potencialidades e limites inerentes a cada uma delas. Mas é importante afirmar que, no presente estudo, ambas serão orientadas por uma *mesma concepção teórica*, que se deseja possa vir a ser enriquecida com base nos resultados obtidos em cada uma das referidas componentes.

Neste sentido, a análise dos padrões gerais de distribuição das competências de literacia, apenas possível através do recurso a metodologias extensivas e situando-se necessariamente numa escala de grande amplitude, não corresponde, em qualquer momento, à consideração de que tais metodologias sejam capazes de revelar as configurações finas e contextualmente articuladas que a literacia assume em quadros socioculturais específicos. Por sua vez, o recurso a metodologias de carácter qualitativo e a adopção de uma escala analítica mais focalizada nos indivíduos, nas suas práticas, estratégias e projectos, não significa o abandono, ou a remissão para segundo plano, de um entendimento da literacia que sublinha a transversalidade e intensidade da presença da escrita nos mais diversos contextos sociais e culturais contemporâneos, ou seja, que

tem em conta os elementos tendencialmente comuns, ou transversais, aos contextos socioculturais. É precisamente a partir do reconhecimento da literacia enquanto competência tendencialmente transversal, e enquanto recurso fundamental nas sociedades actuais, que se irá investigar a sua relevância efectiva para a vida das pessoas, procurando desvendar, a propósito de um grupo social específico, o modo como se articula com o conjunto de saberes e disposições que os agentes sociais incorporam e accionam no decurso da sua existência.

Em síntese, partindo de um mesmo referencial teórico procura-se, na presente investigação, abordar a literacia de forma multidimensional, sob vários ângulos e a diversos níveis de análise, através de uma estratégia metodológica que procura articular a análise extensiva de padrões quantificados e a análise intensiva de práticas contextualizadas.

## **5.2 A avaliação directa das competências de literacia: metodologia do IALS**

O primeiro estudo internacional de literacia, conhecido como IALS (*International Adult Literacy Survey*), representa, até à data, a maior operação de pesquisa a nível internacional exclusivamente centrada na avaliação das competências de literacia da população adulta: ao todo, foram recolhidos dados relativos a 20 países<sup>1</sup>, entre os quais Portugal, com base em amostras representativas dos indivíduos com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos<sup>2</sup>. A participação de Portugal nessa pesquisa veio a revelar-se fundamental para a investigação sobre a literacia.

---

<sup>1</sup> Austrália, Bélgica, Canadá, República Checa, Dinamarca, Finlândia, Alemanha, Hungria, Irlanda, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Polónia, Portugal, Suécia, Suíça, Reino Unido, Estados Unidos da América, Chile e Eslovénia. Além destes países, também a França participou no projecto (logo na primeira fase), mas não autorizou a publicação dos seus resultados, questionando a validade dos mesmos.

<sup>2</sup> O IALS foi desenvolvido em três fases, cada uma delas integrando um conjunto de novos países. A primeira fase teve lugar em 1994, a segunda em 1996 e, finalmente, a terceira em 1998. Foram publicados três relatórios, sendo que apenas no último se comparam os resultados dos 20 países participantes (OECD e Statistics Canada, 2000). Após o IALS tem vindo a ser desenvolvida uma nova grande operação de pesquisa a nível internacional, o ALL (*Adult Literacy and Life Skills Survey*), no âmbito da qual, além das competências de literacia, se pretende avaliar, pela primeira vez, outras competências-chave (ver Capítulo 4).

A um primeiro nível, a participação portuguesa foi importante essencialmente por razões de ordem empírica. Para o IALS, a recolha de dados sobre Portugal significou a integração na pesquisa de um país do Sul da Europa, o que, do ponto de vista da representatividade da pesquisa ao nível dos países abrangidos, se afigurava como sendo essencial. Para Portugal, e após o Estudo Nacional de Literacia (ENL), a participação no IALS representava a oportunidade de actualizar, e de prosseguir, a investigação sobre os padrões de literacia na sociedade portuguesa, desta vez com possibilidade de comparação directa dos resultados com os dos outros países participantes. Os resultados desse trabalho foram integrados na presente investigação (Capítulos 6 e 7).

Mas, como se mostrará na parte final deste capítulo, a importância da participação portuguesa no IALS pode ser avaliada num segundo patamar, este de ordem metodológica e teórica. Portugal avaliou as competências de literacia da população adulta com base em duas provas distintas – a do IALS e a construída no âmbito do ENL – o que possibilita a discussão, apoiada em resultados empíricos, de vários tópicos, não só de ordem teórica, mas também metodológica, que têm atravessado a investigação de natureza extensiva sobre a literacia nas sociedades contemporâneas.

*Desenvolvimentos metodológicos para uma nova concepção teórica da literacia:  
dos estudos nacionais ao primeiro estudo internacional*

Do ponto de vista das abordagens extensivas, o conceito de literacia (discutido nos capítulos anteriores) comporta profundas implicações a nível metodológico e operativo. Perante o enfoque teórico em competências que se manifestam nas práticas sociais da vida quotidiana, os indicadores indirectos da literacia, como o grau de escolaridade, começam a ser postos em causa, surgindo a necessidade de procurar respostas adequadas a um novo tipo de exigências analíticas.

As razões da insatisfação com esses indicadores estão directamente relacionadas com algumas características nucleares do conceito de literacia (sistematizadas no Capítulo 4), as quais importa rever de forma sucinta, agora com o objectivo de tornar mais claras as consequências metodológicas inerentes.



Antes de mais, o estudo das competências de literacia, ao remeter para a capacidade de processamento, na vida diária, de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos diversos conduz a uma mudança de enfoque: do contexto escolar e dos seus requisitos, nomeadamente em termos da aprendizagem e utilização da leitura e da escrita, e das credenciais ou diplomas que este confere, para a vida quotidiana nas sociedades actuais e para as práticas de relacionamento com os materiais escritos que nela têm lugar. Este “afastamento” da escola e a eleição, como objecto de estudo, dos quadros sociais da vida quotidiana tem várias consequências analíticas que importa sistematizar. Uma delas é, desde logo, a impossibilidade de avaliar adequadamente as competências de literacia a partir dos diplomas ou graus escolares atingidos pelos indivíduos. Passando a referência a ser, não a escola, mas os principais contextos da vida quotidiana, aqueles certificados são entendidos, essencialmente, como uma medida “indirecta” das referidas competências; ou seja, podem fornecer uma indicação das competências de leitura e escrita correspondentes a um determinado grau de ensino, mas não permitem conhecer o que as pessoas são capazes de fazer no dia-a-dia com os diversos materiais impressos com que se relacionam. Sublinha-se, assim, que a relação entre diplomas escolares e literacia não é simples, nem absoluta, havendo necessidade de ser investigada.

Isto acontece, também, porque o enfoque na vida quotidiana das sociedades actuais confere ao conceito de literacia um carácter *dinâmico*: não só as práticas e as capacidades individuais neste domínio podem sofrer significativas transformações ao longo da vida, como é necessário ter também em consideração a transformação permanente das exigências das sociedades a este respeito. Por outras palavras, a adopção de uma concepção de literacia enraizada socialmente comporta consequências decisivas para a investigação, justificando, por um lado, o recurso a metodologias de avaliação das competências efectivamente detidas pelos indivíduos e, por outro, obrigando à revisão teórica e conceptual do tipo de competências que são consideradas necessárias num determinado quadro histórico, social e cultural.

Uma outra implicação do conceito de literacia, também ela com inequívocas consequências metodológicas, é a necessidade de ultrapassar categorizações dicotómicas,

como a que opõe alfabetizados e analfabetos, as quais são fortemente redutoras da diversidade de situações sociais existentes. O conceito de literacia adoptado remete precisamente, em termos de conteúdo teórico, para *contínuos multidimensionais de competências*. Descontando os casos extremos, cada pessoa é possuidora de um certo conjunto de competências de relacionamento com os materiais escritos, em determinados graus, que importa identificar, tipificar e situar comparativamente nas distribuições sociais de literacia. Nesta perspectiva, o que se pretende conhecer não é a *iliteracia*, nem simplesmente identificar a percentagem de iletrados numa determinada população, mas antes o *perfil de literacia* da mesma. O conceito remete, assim, para um *contínuo de competências* que, como mais à frente se explicitará, é passível de ser traduzido em *níveis de literacia*, os quais correspondem a graus diferenciados de competências accionadas numa multiplicidade de contextos.

Como se referiu no capítulo anterior, a história dos estudos extensivos da literacia é bastante recente e inclui uma sucessão de modos de a abordar conceptualmente e metodologicamente. Os desenvolvimentos mais significativos nesta área de investigação encontram-se directamente relacionados com o surgimento das chamadas *metodologias extensivas de avaliação directa* das capacidades de processamento de informação escrita da população adulta.

As primeiras pesquisas deste tipo foram levadas a cabo nos Estados Unidos da América no início da década de 70, na altura ainda apoiadas numa concepção dicotómica do conceito de literacia: o principal objectivo consistia na identificação dos segmentos da população que não possuíam as competências mínimas para a uma participação integral na vida em sociedade, ou seja, estava em causa a identificação do *analfabetismo funcional* (entre outros, Harris e Associates, 1971; National Assessment of Educational Progress, 1976; Northcutt, 1975). Um dos aspectos negativos deste procedimento é o facto de originar estimativas de “analfabetos funcionais” muito díspares de estudo para estudo, devido ao carácter arbitrário do que se entende como sendo as competências “mínimas”.

Este tipo de concepção, e operacionalização, é ultrapassado a partir da década de 80, primeiro num estudo incidindo nos jovens em início da vida activa (Kirsch e

Jungeblut, 1986) e, mais tarde, já nos anos 90, em pesquisas de âmbito nacional dirigidas à população adulta, realizadas quer nos Estados Unidos da América (Kirsch e Jungeblut, 1992; Kirsch, Jungeblut, Jenkins e Kolstad, 1993), quer no Canadá (Montigny, Kelly e Jones, 1991).

Segundo a definição avançada nas pesquisas norte-americanas, entende-se por literacia “*a capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objectivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios*” (Kirsch, Jungeblut, Jenkins e Kolstad, 1993:2). Num quadro social caracterizado pela circulação de uma grande variedade de materiais escritos impressos, pretende-se, com esta formulação, sublinhar os processos de utilização (em vez dos de aquisição), as várias dimensões e contextos da vida em que a literacia pode ser fundamental para os adultos (seja na esfera privada, seja na esfera pública, no trabalho ou no lazer), tendo em conta não apenas as suas aspirações e projectos pessoais, mas também os benefícios que daí podem decorrer para a sociedade (Kirsch, 2001:6-7).

Foi este o quadro conceptual de referência que sustentou e orientou os desenvolvimentos metodológicos alcançados na avaliação directa da literacia. Os resultados atingidos permitiram classificar as pessoas em *contínuos multidimensionais de competências*, os quais, por sua vez, possibilitaram uma análise dos perfis da população em termos de *níveis de literacia*. Simultaneamente, foi possível registar consideráveis avanços da interpretação e compreensão dos processos cognitivos subjacentes ao processamento da informação escrita nas sociedades contemporâneas.

Demonstradas as potencialidades da metodologia desenvolvida em estudos de âmbito nacional, surge um novo desafio a enfrentar, o qual consiste em saber se o mesmo modelo de avaliação de competências pode ser utilizado para comparar os perfis de literacia de diferentes países. Foi precisamente esse o objectivo do IALS (*International Adult Literacy Survey*), e os problemas que se colocaram, no momento da sua concretização, foram, uma vez mais, simultaneamente teóricos e metodológicos. Primeiro, porque uma pesquisa desse tipo mantém como referencial teórico de base a transversalidade da literacia nas sociedades contemporâneas, mas pretende investigá-la

numa nova escala, não apenas circunscrita a um contexto nacional, mas envolvendo vários países, culturas e línguas, o que constitui um desafio sem paralelo ao nível da validação empírica do modelo conceptual adoptado. Segundo, porque em termos metodológicos o IALS implicou a construção de uma prova comum, traduzida em diferentes línguas, que pudesse dar garantias de validade na comparação das distribuições de literacia em vários países. Nos próximos pontos procuram-se esclarecer os principais contornos da complexa metodologia utilizada no IALS.

### *Dimensões da literacia*

De acordo com o modelo teórico adoptado nos estudos extensivos de literacia, as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana não remetem para uma competência única, que possa ser usada em todas as situações, devendo antes ser encarada numa perspectiva multidimensional. Quer no IALS, quer nas pesquisas norte-americanas que o antecederam, foi então desenvolvida uma conceptualização multidimensional de literacia.

Reconhecer que a literacia não é uma competência unidimensional, não significa considerá-la como um conjunto ilimitado de competências (Kirsch, 2001; Kirsch e Murray, 1998). À semelhança da definição inicial do conceito, o problema que a este nível se coloca, sendo em primeira instância teórico, afecta de forma decisiva o desenho de toda a pesquisa, desde a concepção da prova, até à apresentação dos resultados.

Perante uma diversidade de caracterizações possíveis da multidimensionalidade da literacia, foi ganhando consistência um modelo assente em três dimensões: *literacia em prosa*, *literacia documental* e *literacia quantitativa*. Segundo afirma Irwin Kirsch, “é possível reconhecer que a estrutura de textos em prosa é qualitativamente diferente da estrutura associada a documentos, como gráficos e tabelas, e ainda distinguir uma terceira

dimensão para as tarefas em que o processamento de informação escrita envolve alguma combinação com operações aritméticas” (Kirsch, 2001:9)<sup>3</sup>

Assim, a *literacia em prosa* reporta-se ao processamento de texto corrido em livros, jornais, informações comerciais ou institucionais, enunciados, notas e outras mensagens. Por sua vez, a *literacia documental* incide sobre o relacionamento com formulários, impressos, tabelas e outros materiais semelhantes. E, finalmente, a *literacia quantitativa* traduz a utilização de valores numéricos e a realização de operações aritméticas com base em materiais escritos.

Estas três dimensões, propostas teoricamente, foram confirmadas por análises estatísticas multivariadas de um conjunto de dados empíricos, designadamente a análise em componentes principais. Essas análises foram conduzidas em diferentes momentos, o primeiro ainda na fase de pré-teste, e sustentaram repetidamente a pertinência das três dimensões para a investigação das práticas de literacia na vida quotidiana. Significa isto que o grau de proficiência nas várias dimensões não é necessariamente equivalente, ou seja, que um mesmo indivíduo pode revelar níveis de literacia diferentes em cada um dos três domínios da literacia considerados. Ainda a este propósito, importa referir que análises estatísticas de aprofundamento dos resultados do IALS, dirigidas especificamente à discussão metodológica, vieram confirmar a pertinência das três dimensões nos vários países participantes, apesar de terem, simultaneamente, destacado a forte correlação entre elas (Rock, 1998). Tal deve-se, certamente, ao facto de, na vida social corrente dos adultos, as situações de utilização de materiais escritos poderem envolver, em simultâneo, uma ou mais dimensões da literacia. Mesmo assim, não deixam de, com maior ou menor sobreposição, apelar a práticas e competências com uma certa especificidade diferencial para cada uma dessas três dimensões, a qual importa considerar na análise.

---

<sup>3</sup> Como é sublinhado pelos mesmos investigadores, é importante ter presente que as três dimensões /escalas da literacia não devem ser entendidas como as únicas dimensões da literacia; são sim, as que decorrem da concepção de literacia adoptada, o que significa que outras definições podem conduzir à identificação, e operacionalização, de outras dimensões (Kirsch, 2001:10).

### *A prova de literacia: conteúdos e características das tarefas*

A identificação prévia das dimensões da literacia é uma etapa fundamental na operacionalização deste tipo de pesquisas. É à luz dessas mesmas dimensões, e visando a sua medição, que se procede à construção de indicadores. No IALS, a pretensão de avaliar, através de medidas directas, as competências de literacia implicou a construção de um conjunto de tarefas, com as quais se pretendia simular várias situações e problemas da vida quotidiana que implicam a leitura e interpretação de materiais escritos. A elaboração dessas tarefas constitui, sem dúvida, o momento mais decisivo nas pesquisas extensivas de literacia.

O ponto de partida é a recolha de um conjunto diversificado de suportes escritos reais, de circulação frequente em diferentes esferas da vida quotidiana. Partindo desses materiais, é proposto um conjunto de actividades, as quais, para serem realizadas de forma adequada, implicam alguma capacidade de processamento da informação escrita apresentada. Apesar das condições necessariamente artificiais de uma entrevista, pretende-se que os problemas colocados sejam tão autênticos quanto possível, simulando as situações e o tipo de informação que qualquer pessoa pode querer compreender, ou usar, a partir de um determinado texto. As respostas são dadas por escrito e, a partir da sua análise, avaliam-se as competências de literacia em cada uma das três dimensões estabelecidas.

O problema teórico da articulação entre transversalidade e contextualidade está presente, de forma permanente, no momento da selecção dos suportes e na construção das tarefas. Na vida quotidiana das sociedades contemporâneas, a necessidade de lidar com um conjunto de suportes escritos e práticas de literacia coloca-se a praticamente todas as pessoas, sendo por isso cada vez mais transversal aos diversos grupos e contextos sociais. Sabendo-se que essas práticas se processam necessariamente numa variedade de contextos, e visando diversificados fins, havia que assegurar que essa diversidade estava representada. Assim, os suportes seleccionados centram-se em situações da vida pessoal, profissional, e social, bastante difundidas, e de carácter o mais possível transversal à

generalidade das condições de existência nas sociedades contemporâneas. Os temas e conteúdos abrangidos pelo IALS podem ser organizados em seis categorias distintas: vida familiar, saúde e segurança, comunidade e cidadania, consumo, trabalho e lazer (Kirsch, 2001:11-12).

De referir que o que se pretende não é testar rotinas funcionalizadas, ou práticas ritualizadas, mas sim a capacidade de utilizar informação escrita necessária nas diferentes dimensões da vida adulta. Simultaneamente, procura-se evitar que determinados grupos, ou segmentos da população, possam estar em vantagem, ou desvantagem, por excesso, ou escassez, de familiaridade com determinado tipo de materiais ou conteúdos.

É importante notar que este tipo preocupação assume contornos particularmente decisivos em pesquisas internacionais, como o IALS. A necessidade de assegurar, o mais possível, o carácter transversal dos materiais seleccionados teve que ser pensada tendo em atenção possíveis diferenças entre os países, as quais poderiam produzir efeitos de familiaridade diferencial com as situações propostas, e, por essa via, conduzir a tarefas com graus de dificuldade também distintos. Para minimizar esse tipo de efeitos, uma parte dos países participantes foi envolvida directamente na selecção dos suportes, com base numa orientação comum: a de que as situações escolhidas fossem relevantes para a vida quotidiana nos vários países. Este processo possibilitou a representação de uma ampla diversidade linguística e cultural e, simultaneamente, permitiu evitar particularismos excessivos, uma vez que apenas foram seleccionados os materiais considerados transversalmente relevantes<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Mesmo assim, nem sempre foi possível evitar a existência de situações de familiaridade diferencial relativamente a alguns suportes, especialmente no caso dos países que não puderam participar na fase inicial do IALS. Portugal que, como se explicará mais à frente, acabou por entrar no projecto numa fase já tardia e em condições muito particulares, detectou problemas em dois suportes: um deles relativo a um mapa meteorológico publicado num jornal, cujos símbolos diferem dos que são habitualmente usados na imprensa portuguesa, e outro relativo a um folheto sobre segurança infantil no qual os conceitos eram também distintos dos que são habitualmente usados em folhetos equivalentes existentes em Portugal.

*Um modelo teórico para a interpretação dos processos cognitivos envolvidos no processamento da informação escrita*

Os elementos que acabaram de ser mencionados remetem sobretudo para as orientações seguidas ao nível da selecção dos materiais escritos que foram usados como suporte para a avaliação das competências de literacia. Como se disse, procurou-se a representação de diferentes contextos da vida quotidiana que requerem a utilização de informação escrita e com as quais a generalidade da população, nos diferentes países, tende a confrontar-se com alguma frequência. Sendo este um aspecto importante – o da selecção dos *suportes escritos* – o ponto crucial na avaliação directa das competências de literacia remete para as *tarefas*, ou seja, para as actividades concretas a desenvolver, apoiadas na análise desses suportes, e para o respectivo *grau de dificuldade*.

No IALS, para que a literacia pudesse ser medida através de um contínuo, e nas três dimensões estabelecidas, houve que assegurar a representação, para cada uma delas, de um número suficiente de suportes e de tarefas, seleccionados com a preocupação de transversalidade e representatividade contextual alargada, e ainda a cobertura plena de uma escala de dificuldades. Para isso, havia que enfrentar o problema nuclear da interpretação do grau de dificuldade de cada uma das tarefas, encontrando os principais factores subjacentes ao processamento cognitivo da informação escrita. Só assim seria possível ter algum tipo de orientação teórica na elaboração das tarefas e, simultaneamente, na interpretação do significado dos resultados obtidos pelos diferentes grupos sociais e países.

Este tipo de trabalho, de elaboração teórica sobre o processamento de informação escrita, começou a ser desenvolvido nos primeiros estudos de literacia realizados nos EUA, e foi sendo progressivamente reformulado e melhorado, em grande parte graças aos resultados obtidos nessas mesmas pesquisas. O IALS pôde, assim, beneficiar da experiência já acumulada nesse campo, tendo, por sua vez, contribuído com novos desenvolvimentos.

Como sublinha Irwin Kirsch, um dos investigadores de referência nesta área de investigação, colocar o problema da *interpretabilidade dos resultados*, significa, antes de



mais, *compreender o que está a ser medido* (Kirsch, 2001:2). Esta é uma questão fundamental, uma vez que, segundo afirma, os estudos de avaliação de competências limitam-se muitas vezes a ordenar populações, ou países, através da comparação de pontuações médias, destacando, por essa via, a existência de diferenças entre eles, sem no entanto conseguirem avançar na análise do significado dessas mesmas diferenças<sup>5</sup>. No IALS procurou-se então construir um modelo interpretativo da complexidade das competências de literacia que orientasse, em simultâneo, a construção das tarefas e a apresentação, comunicação e discussão dos resultados, e que contribuísse, além disso, para alcançar novos desenvolvimentos na investigação dos processos cognitivos e socioculturais envolvidos na literacia.

O pressuposto teórico aqui implicado é o de que, na base das práticas observáveis, se pode encontrar um conjunto de competências que, não sendo susceptíveis de observação directa, é possível, no entanto, inferir analiticamente e tipificar conceptualmente. A partir dessa tipificação pode investigar-se se as actividades que envolvem características semelhantes quanto ao processamento da informação revelam graus de dificuldade equivalentes. As implicações de se alcançar uma *teoria dos processos cognitivos subjacentes às competências de literacia*, como é muitas vezes designada (Binkley e Pignal, 1998), ultrapassam largamente o âmbito de uma pesquisa como o IALS, contribuindo para um longo debate nas ciências sociais, iniciado por Jack Goody, sobre a universalidade e transversalidade desses processos (ver Capítulos 2 e 4).

Segundo o modelo desenvolvido por Kirsch e Mosenthal, é necessário distinguir dois tipos de variáveis na interpretação do processamento da informação escrita: *variáveis de legibilidade ou estrutura*, e *variáveis de processo*. As primeiras remetem para o tipo de materiais que são lidos – os suportes da informação escrita. As segundas remetem para as tarefas, ou problemas concretos, cuja resolução implica a leitura dos referidos materiais, ou seja, para as operações de processamento da informação (Kirsch, Jungeblut e Mosenthal, 1998).

---

<sup>5</sup> Isto mesmo tem acontecido, por exemplo, em estudos extensivos que visam medir a *literacia científica*, os quais, na ausência de um modelo teórico orientador da construção dos itens apenas podem diferenciar, em termos médios, os indivíduos, sem que seja possível aprofundar o que os distingue (Ávila e Castro, 2002).

O ponto de partida para definir as variáveis de legibilidade ou de estrutura é a tipificação dos vários tipos de suportes escritos que circulam na vida quotidiana. O modelo desenvolvido por Kirsch e Mosenthal destaca as acentuadas diferenças existentes entre dois tipos de textos: os *contínuos* e os *não contínuos*.

Os textos contínuos são essencialmente compostos por frases, organizadas em parágrafos, podendo estes, por sua vez, estar organizados em estruturas mais abrangentes, como secções ou capítulos. O número total de sílabas e de palavras, o número de parágrafos, bem como a complexidade da informação disponibilizada, são algumas das variáveis utilizadas para classificar os textos não contínuos quanto à estrutura e grau de legibilidade.

Os contributos teóricos de Kirsch e Mosenthal situam-se sobretudo no segundo tipo de textos, designados não contínuos, ou *documentos*, os quais têm uma circulação cada vez mais alargada nas sociedades contemporâneas (Kirsch e Mosenthal, 1990). É a constatação de que uma grande parte dos materiais escritos de utilização quotidiana tem um formato deste tipo que leva aqueles autores a propor uma categorização dos mesmos, admitindo que a mesma remete para diferenças ao nível dos processos cognitivos implicados no processamento da informação escrita<sup>6</sup>.

Os textos não contínuos estão frequentemente organizados num formato matricial, baseado em combinações de listas. De acordo com Kirsch e Mosenthal, podem ter quatro estruturas básicas, de complexidade crescente: a *lista simples*, a *lista múltipla* (combinada), a *lista cruzada* (ou intersectada) e a *lista encaixada*. Em conjunto, formam o que os autores designam por *documentos matriciais*.

A lista simples corresponde à unidade básica dos documentos, ou seja, à sua forma mais elementar. É composta por uma entrada, ou título, que funciona como categoria organizadora e por um ou mais itens, os quais partilham entre si pelo menos uma característica (definida pela categoria organizadora)<sup>7</sup>. A lista múltipla inclui duas ou

---

<sup>6</sup> Recorde-se que também Jack Goody destacou, nas pesquisas em que abordou as consequências cognitivas da escrita, a importância de documentos simples, como listas e tabelas, enquanto formas de organização e categorização da informação (Capítulo 2).

<sup>7</sup> Remetendo uma vez mais para o trabalho de Jack Goody (Capítulo 2), vale a pena referir que este tipo de lista se assemelha à que era usada pelo mercador *vai* para organizar a sua contabilidade (Goody, 1987a, 1987b).

mais listas simples, sendo que uma delas funciona como lista principal. Quanto à lista cruzada, esta caracteriza-se pela combinação de três listas: uma delas organiza as linhas, uma segunda as colunas, e a terceira corresponde à informação contida em cada célula. Finalmente, o quarto tipo de lista, que é também o mais complexo, resulta da combinação entre duas ou mais listas cruzadas.

Existem ainda outros tipos de textos não contínuos, estreitamente relacionados com os documentos matriciais, mas ainda assim com formatos específicos. É o caso dos *documentos gráficos*, cujo objectivo é a apresentação de informação matricial em forma gráfica ou visual; dos *documentos de localização*, ou mapas, que visam, por exemplo, a localização de pessoas ou lugares; dos *impressos e formulários*, que solicitam o preenchimento de informação; e ainda dos *documentos combinados*, os quais remetem para alguns suportes, especialmente de tipo gráfico, que implicam a leitura complementar de outros textos não contínuos para poderem ser interpretados (é o caso das legendas de um gráfico).

Esta classificação dos vários tipos de materiais escritos é fundamental para orientar a selecção dos suportes numa prova de literacia e para que o grau de complexidade da sua estrutura seja contemplado na interpretação do grau de dificuldade das tarefas. Mas são as designadas *variáveis de processo* que adquirem maior importância no modelo teórico desenvolvido. Estas estão directamente associadas às tarefas que os indivíduos têm de realizar, remetendo para as estratégias a usar para relacionar os dados do problema colocado com o tipo de informação contida no suporte.

Em certo sentido, o que está em causa é procura de identificação das variáveis subjacentes ao processo cognitivo através do qual os indivíduos procuram resolver as situações que lhes são propostas, admitindo-se que é partir dos problemas enfrentados que são equacionadas as estratégias usadas na leitura do suporte e para determinar qual a informação que deve ser processada para completar a actividade cognitiva (Kirsch, 2001; Kirsch, Jungeblut e Mosenthal, 1998; Kirsch e Mosenthal, 1990). Como em seguida se explicitará, o processamento da informação escrita decorre da articulação entre os problemas que são colocados e os suportes em que se apoia a sua resolução.

Foram consideradas três variáveis de processo: o *tipo de associação*, o *tipo de informação solicitada* e a *plausibilidade dos distractores*.

O *tipo de associação* tem a ver com a relação que o respondente tem de estabelecer entre o texto onde é especificada a actividade a desenvolver e o suporte onde se encontra a informação escrita que permite a sua concretização. Na sua forma mais simples, a operação requerida é meramente de *localização*, ou seja, exige apenas o estabelecimento de uma correspondência simples entre uma expressão contida na pergunta e outra idêntica, ou sinónima, existente no texto; a localização pode tornar-se mais complexa quando é necessária uma sequência de localizações para resolver o problema; uma operação mais exigente, designada *integração*, obriga ao relacionamento de informação situada em diferentes partes do suporte, procurando associá-las segundo um determinado tipo de relação especificada na tarefa; finalmente, a forma mais complexa de processamento da informação obriga à *geração* de enunciados que, relacionando também aspectos diversos do suporte, vão além da informação nele contida, procedendo a inferências relativamente elaboradas e sínteses interpretativas.

Para além do recurso a um destes quatro tipos de estratégias, é necessário ter presente que a associação a estabelecer entre uma tarefa e o texto é influenciada ainda por outras condições. Por exemplo, a dificuldade aumenta com a quantidade de informação usada na formulação da tarefa, assim como com o número de elementos que têm de ser especificados na resposta.

Este último aspecto remete já para a segunda variável de processo, o *tipo de informação solicitada*. Quanto mais concreta a informação que é necessário procurar no suporte, mais simples tende a ser a tarefa. É o caso da identificação de uma pessoa, ou de um objecto. Inversamente, quando a informação a procurar é de carácter mais abstracto, como acontece por exemplo com a identificação de objectivos, o grau de dificuldade da actividade atinge níveis bastante mais elevados.

Finalmente, a *plausibilidade dos distractores* (a terceira variável de processo) tem a ver com a existência de informação no texto que é em alguns aspectos semelhante à que é solicitada na tarefa, mas que não lhe corresponde de forma exacta. Quando este tipo de informação, designada *distractora*, não está presente, os problemas a resolver são

considerados mais simples. Tendem, pelo contrário, a ser mais complexos quando os distractores são em elevado número e quanto mais próximos estão, em termos de localização no texto, da informação que responde correctamente ao problema colocado.

As três variáveis de processo descritas são essenciais para compreender o grau de dificuldade das tarefas nas diferentes dimensões da literacia. Aplicam-se não só à literacia em prosa e à literacia documental, mas também à literacia quantitativa.

Embora as competências envolvidas nesta última dimensão possam, numa primeira análise, parecer muito distintas das que estão presentes nas tarefas de prosa e documento, o que se passa é que, como é sublinhado por aqueles que têm investigado a literacia no domínio quantitativo, parte das dificuldades que aí se colocam são decorrentes, ou do excesso de informação existente nos materiais escritos (o que implica que a mesma seja analisada e seleccionada), ou da dificuldade em identificar a operação que é necessário realizar (Abrantes, 1996:96; Kirsch, 2001:17)<sup>8</sup>. Assim, quer o tipo de associação que é necessário estabelecer entre o suporte e a tarefa, quer a plausibilidade dos distractores, condicionam a complexidade do processamento cognitivo da informação no domínio quantitativo.

Existem, ainda assim, algumas diferenças entre a literacia quantitativa e as outras duas dimensões da literacia. Em primeiro lugar, o tipo de informação solicitada é, neste caso, sempre do mesmo tipo (logo, não é uma “variável”), pois refere-se sempre a um montante ou quantia. Além disso, há que acrescentar duas variáveis, específicas à literacia quantitativa: o *tipo de cálculo* e o *grau de explicitação das operações*.

O *tipo de cálculo* remete, quer para a operação a realizar, quer para o facto de a mesma ter de ser processada isoladamente ou em combinação com outras. De um modo geral, as tarefas tendem a ser mais complexas se envolvem operações de multiplicação e / ou divisão (e não apenas somas e / ou subtracções), e quanto maior o número de

---

<sup>8</sup> Como afirma Paulo Abrantes, “os problemas da vida real cuja resolução envolve o uso de matemática elementar têm características próprias que os distinguem dos problemas “puramente matemáticos” de natureza mais ou menos escolar. Uma delas é o facto de as situações de partida terem, ao mesmo tempo, dados a mais e a menos, isto é, conterem informação que é preciso desprezar por não ser relevante para o problema que se quer resolver, mas simultaneamente conterem alguma informação decisiva de um modo apenas implícito. Outra característica é o facto de, em geral, a resolução dos problemas depender da escolha apropriada de um passo ou de uma sequência de passos relativamente simples, mais do que do conhecimento de um truque ou um artifício de cálculo complexo” (Abrantes, 1996:96).

operações que é necessário realizar. Por sua vez, o *grau de explicitação das operações* tem a ver com a determinação da operação apropriada a realizar e também com o processo de identificação dos números a integrar numa expressão aritmética. Quando a operação em causa não é especificada e quando os valores a seleccionar são de difícil localização, o grau de dificuldade da tarefa tende a aumentar.

A gramática teórica que acabou de ser descrita foi utilizada no IALS para orientar a selecção dos suportes e a elaboração das tarefas. Foi assim possível, a partir da análise dos textos e das actividades propostas, classificar cada uma das tarefas quanto à complexidade das operações de processamento da informação, ou seja, quanto ao grau de dificuldade previsível, para os adultos, à luz do modelo teórico construído (ver síntese no Quadro 5.1). A partir dos resultados empíricos obtidos, decorrentes do desempenho efectivo dos indivíduos em cada uma das tarefas, foi possível pôr à prova a capacidade explicativa do modelo construído<sup>9</sup> (Kirsch, 2001).

**Quadro 5.1** Principais variáveis explicativas da dificuldade teórica das tarefas (IALS)

		Literacia em prosa	Literacia documental	Literacia quantitativa
<b>Variáveis de estrutura:</b>	Grau de complexidade dos textos contínuos	X		X
	Grau de complexidade dos textos não contínuos (documentos)		X	X
<b>Variáveis de processo:</b>	Tipo de associação	X	X	X
	Tipo de informação solicitada	X	X	
	Plausibilidade dos distractores	X	X	X
	Tipo de cálculo			X
	Grau de explicitação das operações			X

Os resultados desse trabalho confirmam a relevância das diferentes variáveis usadas para descrever os processos cognitivos associados à literacia, permitindo ainda hierarquizar a sua importância relativa para cada uma das dimensões. Assim, enquanto na literacia em prosa o factor que emerge como sendo mais importante é o tipo de associação a estabelecer entre a tarefa e o suporte, na literacia documental essa variável

<sup>9</sup> A nível estatístico o procedimento utilizado foi a análise de regressão múltipla, uma para cada dimensão da literacia, tomando como variável dependente os desempenhos dos indivíduos e como factores independentes, ou explicativos, as variáveis de legibilidade e de processo descritas (Kirsch, 2001).

surge com um impacto praticamente tão importante como a plausibilidade dos distractores. Finalmente, na literacia quantitativa o grau de explicitação das operações e a plausibilidade dos distractores são os factores com maior poder explicativo do desempenho dos indivíduos (Kirsch, 2001:19-39).

Este tipo de exploração dos resultados, situando-se essencialmente no plano teórico, tem sido fundamental por duas ordens de razões. Uma delas ultrapassa largamente o âmbito da pesquisa em causa, uma vez que tem a ver com o contributo para o prosseguimento da análise teórica dos processos cognitivos subjacentes às competências de literacia. A outra tem a ver mais especificamente com o rigor e exigência do processo de construção de indicadores no IALS e, como mais à frente se mostrará, com a importância da gramática teórica ao nível da interpretação dos resultados desta pesquisa.

*A recolha de informação: método de aplicação da prova de literacia, questionário de caracterização social e trabalho de campo*

Explicitado o modelo teórico que serviu de suporte à construção de medidas de avaliação directa da literacia, importa dar conta do modo como foi planeada e concretizada a recolha de informação, começando por distinguir dois instrumentos – por um lado, a chamada “prova de literacia”, que inclui os materiais para a avaliação directa de competências, e, por outro lado, um inquérito por questionário incidindo sobre diferentes tópicos.

Começando pelos indicadores construídos para a avaliação da literacia, uma primeira decisão a tomar teve a ver com o número de tarefas relativamente às quais seria recolhida informação. Após uma fase de pré-teste em que foram aplicadas 175 tarefas, foi decidida a manutenção de 114. Trata-se de um número bastante elevado, mas que foi entendido como necessário para assegurar a medição adequada, em contínuos de competências, das três dimensões da literacia. Note-se que, do ponto de vista da validade da medição das competências, quanto maior o número de tarefas, maior o rigor ao nível da construção das escalas.

Este tipo de requisitos quando ao número de itens encontra, no entanto, fortes obstáculos do ponto de vista da recolha de informação, dado o excessivo tempo que cada inquirido teria de despende para realizar mais de uma centena de tarefas.

A solução adoptada consistiu em distribuir as 114 tarefas por 7 blocos, dos quais os indivíduos apenas respondiam a 3. A rotação desses blocos deu origem a 7 cadernos distintos (Kirsch e Murray, 1998). Desta forma, embora nem todas as tarefas tenham sido resolvidas por todos os inquiridos, foi possível assegurar a obtenção de um número suficiente de respostas a todas elas. Como se discutirá mais à frente, este modelo de recolha de informação condicionou de forma decisiva a análise dos resultados.

É importante referir ainda que, para evitar o constrangimento dos indivíduos com níveis de literacia muito baixos ao serem colocados perante actividades que não seriam capazes de realizar, a aplicação do referido caderno foi antecedida do preenchimento de um outro, de dimensão mais reduzida, mas, neste caso, igual para todos. Somente quando os indivíduos completavam correctamente pelo menos duas tarefas de literacia nesse primeiro caderno, de um total de seis, lhes era solicitado o preenchimento do caderno principal (Kirsch e Murray, 1998).

A tradução dos materiais foi uma etapa crucial da pesquisa. A comparação das distribuições de literacia entre os vários países apenas poderia ser alcançada se fosse possível assegurar que o grau de dificuldade das tarefas não seria afectado pela tradução dos suportes e respectivas perguntas. Estava em causa não apenas a qualidade da tradução, em termos linguísticos, mas a equivalência do tipo de processamento da informação necessário para a resolução das tarefas. Por exemplo, a manutenção de uma mesma palavra-chave (e não de um sinónimo) no texto e na tarefa deveria ser seguida nas várias traduções. Foram por isso definidas algumas regras básicas a seguir e, além disso, as versões traduzidas em cada um dos países foram revistas com o intuito de detectar possíveis fontes de erro (Darcovich e Murray, 1998).

A par da recolha de informação relativamente às medidas de avaliação directa da literacia, foi também obtida extensa informação, através de um inquérito por questionário, que permitisse uma caracterização social aprofundada dos entrevistados. Entre as dimensões nele incluídas destacam-se as que têm a ver com as condições de



existência e o percurso escolar e de formação, as práticas (declaradas) de utilização de materiais escritos, e ainda as auto-avaliações de capacidades. Como se verá (Capítulos 6 e 7), é na exploração da relação entre estas variáveis e os níveis de competências que reside a principal mais valia destes estudos, permitindo significativos avanços na interpretação e compreensão da literacia nas sociedades contemporâneas.

A população alvo em cada país foram os indivíduos com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos. O desenho do estudo internacional previa a construção de amostras probabilísticas em todos os países participantes e um mínimo de 3000 aplicações, o que nem sempre foi conseguido. Mesmo assim, e apesar de no domínio da amostragem terem sido detectadas algumas insuficiências num conjunto restrito de países, de um modo geral os procedimentos adoptados podem ser considerados válidos (Darcovich, 1998a, 1998b).

Foram igualmente definidos procedimentos a seguir para minimizar as situações de não resposta, ou seja, de recusa de participação dos indivíduos seleccionados, e para o cálculo dos ponderadores das amostras finais (Darcovich, 1998b). Refira-se que o problema das *taxas de não resposta* se coloca frequentemente quando são usados processos de amostragem, devido ao modo como essas taxas, quando muito elevadas, podem vir a reflectir-se nos resultados das pesquisas: em causa está a incerteza quanto à possibilidade de os indivíduos seleccionados, mas que, por qualquer motivo, não chegam a participar no estudo, poderem diferir, relativamente aos efectivamente participantes, em aspectos essenciais para a problemática a ser investigada; caso tal aconteça, a não participação desses indivíduos pode conduzir a um enviesamento dos resultados da pesquisa.

O seguimento das regras estabelecidas neste domínio<sup>10</sup> permitiu que as taxas de resposta alcançadas fossem relativamente elevadas, registando mesmo em alguns países

---

<sup>10</sup> Apesar de um conjunto de orientações comuns, de carácter geral, ocorreram algumas diferenças entre os países relativamente a este aspecto. Dois deles realizaram ofertas (monetárias, no caso da Suécia e um bilhete de lotaria, no caso da Alemanha). A eventual repercussão deste tipo de incentivos ao nível do desempenho dos inquiridos foi investigada, tendo sido concluído que podem ter efeito nas taxas de participação na pesquisa, mas não nos resultados individuais. Especialmente no caso dos inquiridos com baixos níveis de literacia, a existência de ofertas materiais parece contribuir para uma maior adesão a uma

valores superiores aos que se verificam noutras operações de referência, como é o caso do inquérito ao emprego (Darcovich, 1998b:53)<sup>11</sup>.

Recorde-se que, do ponto de vista dos inquiridos, e comparativamente com outras investigações, a participação no IALS comporta exigências pouco habituais, as quais poderiam originar elevadas taxas de desistência: além do tempo dispendido (cerca de 30 minutos para responder ao questionário de caracterização social e aproximadamente uma hora para as tarefas de avaliação directa das competências de literacia), o pedido de resolução de actividades de leitura e escrita, pode, em si mesmo, provocar algum incómodo e constrangimento.

Esta foi uma das razões que justificou que a recolha de informação tivesse lugar na residência do inquirido. Procurou-se, desta forma, assegurar a reunião de condições adequadas, e o mais possível semelhantes entre os respondentes, no momento da resolução das tarefas de literacia. Este é um pressuposto fundamental quando está em causa a avaliação de competências através da resposta individual a um conjunto de actividades (Jones, 1998).

#### *A construção das escalas de literacia: potencialidades do IRT*

Um dos principais problemas dos estudos extensivos de avaliação das competências de literacia consiste na análise e interpretação dos dados obtidos. Em termos muito simplificados, o desafio que se coloca é o de como obter perfis de literacia das populações em estudo a partir das respostas dadas pelos inquiridos num conjunto de itens ou tarefas, ou seja, como inferir as suas competências a partir da análise das suas práticas e da avaliação dos respectivos desempenhos.

De acordo com a metodologia adoptada no IALS, o *desempenho dos indivíduos em cada item*, ou tarefa, é função da combinação do *grau de dificuldade das tarefas* propostas e das *competências ou capacidades de literacia detidas*. Admitindo que nada

---

pesquisa com estas características, mas, uma vez tomada a decisão de participar, não influencia o modo de resolução das tarefas, ou seja, as competências demonstradas (Jones, 1998).

<sup>11</sup> Além disso, análises secundárias dos dados conduzidas para alguns países, como a Suécia e o Canadá, permitem concluir que a magnitude dos eventuais enviesamentos associados às não-respostas é muitíssimo baixo (Darcovich e outros, 1998).

mais afecta as respostas fornecidas (para além de erros aleatórios), é então possível, com base nos resultados das várias tarefas, estimar quer as competências dos indivíduos, quer também o nível de dificuldade dos itens.

O procedimento estatístico utilizado no IALS para atingir esse objectivo, e já antes empregue nas pesquisas norte-americanas que o antecederam, é conhecido como *Item Response Theory* (IRT). Desde os anos 30 têm sido desenvolvidos e aplicados, especialmente nos Estados Unidos da América, mas também na Europa, diferentes modelos de IRT (Beaton, 2000:26). Em termos gerais, “este método permite definir a probabilidade que determinado indivíduo possui de resolver correctamente uma tarefa específica de entre um conjunto de tarefas. Essa probabilidade pode ser definida como uma função matemática tendo um parâmetro que é o estimador de proficiência do indivíduo e um ou mais parâmetros caracterizadores das propriedades da tarefa” (Hambleton, Swaminathan e Rogers, 1991). O modelo utilizado no IALS é um modelo matemático logístico de dois parâmetros, segundo o qual a probabilidade de uma pessoa responder correctamente a um item é dada como uma função de um parâmetro caracterizador da sua proficiência e dois parâmetros caracterizadores das propriedades desse item (capacidade de discriminação e grau de dificuldade) (Yamamoto, 1998:166).

Em termos muito simplificados, o IRT pode ser visto, essencialmente, como uma forma de sintetizar um conjunto de dados. Como esclarece Albert Beaton, em determinadas condições, outros procedimentos mais elementares, como a contagem do número de repostas correctas, poderiam igualmente ser utilizados. Isto porque os resultados das pesquisas deste tipo revelam habitualmente uma importante regularidade: quanto maior o número de respostas correctas, maior o número de tarefas de dificuldade elevada que os indivíduos são capazes de resolver; por sua vez, quem resolver poucas tarefas, terá uma probabilidade muito baixa de responder correctamente aos itens de dificuldade elevada. Por esta razão, a contagem do número de respostas certas pode, em determinadas condições, constituir uma medida do perfil de competências de cada indivíduo (Beaton, 2000:27-28).

Há no entanto importantes potencialidades associadas ao IRT, e características únicas dos estudos extensivos de avaliação de competências, que justificam a utilização

daquele procedimento estatístico. A mais importante está directamente relacionada com alguns constrangimentos decorrentes do desenho da pesquisa e da aplicação da prova de literacia. Em causa está a necessidade de obter informação sobre um número muito alargado de itens – de modo a produzir estimativas válidas nas três dimensões da literacia operacionalizadas – e, simultaneamente, a impossibilidade de o tempo de resolução das tarefas ser excessivamente alargado, ao ponto de poder comprometer a disponibilidade dos inquiridos para participar, colocando assim em risco toda a pesquisa. Como se disse, a solução adoptada consistiu na montagem de um esquema de rotação de sete blocos de tarefas (organizados em cadernos) dos quais apenas três eram resolvidos por cada inquirido.

Com este procedimento foi possível assegurar um número de respostas suficientes a cada item, mas, em contrapartida, a qualidade das estimativas dos resultados individuais ficou comprometida, assim como a validade de uma medida baseada na contagem do número ou proporção de respostas correctas (Yamamoto, 1998:161). O problema da fraca qualidade das estimativas individuais é afastado com base no argumento de que o que se pretende nas avaliações internacionais de competências, como as de literacia da população adulta, não é a obtenção de estimativas fiáveis dos resultados de cada indivíduo participante no estudo, mas sim de estimativas o mais rigorosas possível das populações e sub-populações. Os modelos de IRT utilizados permitem, então, enfrentar e resolver o problema da construção de uma medida que, não sendo fiável individualmente, permite caracterizar adequadamente os desempenhos dos grupos. Para isso, os resultados individuais são calculados em termos de *valores plausíveis*, através de um complexo trabalho de imputação de dados omissos (desde logo, mas não só, para as tarefas não apresentadas aos inquiridos) (Yamamoto e Kirsch, 1998), tornando-se possível, a partir deles, a caracterização das populações em estudo.

Uma outra potencialidade dos modelos de IRT, não menos importante do que a que acabou de ser descrita, prende-se com a possibilidade de integração de dois tipos de escalas: a das aptidões demonstradas pelos inquiridos e a dos níveis de dificuldade das tarefas. Isso é possível porque “quando vários itens requerem capacidades equivalentes, os padrões de resposta obtidos devem reflectir uma certa regularidade. (Com o IRT) essa

regularidade pode ser usada para caracterizar quer os respondentes, quer os itens, utilizando uma escala comum, mesmo quando nem todos resolveram os mesmos itens” (Yamamoto, 1998:162).

A utilização de uma escala comum (para os itens e para os respondentes) permite a interpretação do grau de dificuldade das várias tarefas de literacia (em termos dos processos cognitivos subjacentes) e, ao mesmo, a utilização dessa informação na interpretação do significado dos resultados obtidos por cada grupo. Assim, a cada tarefa é atribuída uma pontuação (ou grau de dificuldade), a qual corresponde ao ponto da escala em que os respondentes têm uma elevada probabilidade de a resolver correctamente. No IALS, foi utilizada uma probabilidade de resposta de 80% (RP-80). Assim, por exemplo, se uma determinada tarefa tem uma pontuação de 278 isso significa que os adultos com esse mesmo *score* têm uma probabilidade de 80% de resolver correctamente a tarefa em causa. Indivíduos com pontuações superiores têm uma probabilidade de sucesso nessa tarefa ainda maior, enquanto os que obtêm pontuações mais baixas têm probabilidades de sucesso mais baixas (Yamamoto, 1998:162).

Do ponto de vista científico, a integração das duas escalas tornou possível testar, e aprofundar, o conhecimento teórico sobre os processos cognitivos implicados nas competências de literacia (atrás já discutido), conhecimento esse que é fundamental para a interpretação do significado dos perfis de literacia das populações, bem como ainda para a melhoria dos itens a incluir em futuros estudos de avaliação de competências. Como é sublinhado pelos investigadores que se têm ocupado da construção de medidas neste tipo de pesquisas, é a existência de uma escala comum para as tarefas e para os indivíduos que assegura a articulação permanente entre teoria e empiria (Kirsch, Jungeblut e Mosenthal, 1998).

### *Níveis de literacia*

A integração das duas escalas e a existência de uma gramática teórica subjacente permitiu a construção de um modelo interpretativo que se revelou fundamental na apresentação e comunicação dos resultados. Com efeito, a análise das escalas de literacia, obtidas

empiricamente, apoiada na referida grelha teórica, permitiu perceber a progressão, ao longo desses contínuos, das exigências em termos de processamento da informação escrita e assim interpretar o significado dos valores obtidos.

Segundo Irvin Kirsch, a codificação prévia das tarefas a partir das variáveis estabelecidas no modelo teórico atrás explicitado permitiu perceber que os valores atribuídos a essas variáveis tendiam a mudar de padrão em determinadas pontos das escalas de literacia (estabelecidas com base no IRT). Esses pontos de viragem ocorriam com cerca de 50 pontos de intervalo, ocorrendo o primeiro à volta do ponto 225 em cada escala. Enquanto a maioria das tarefas localizadas nos pontos mais baixos das escalas tinham sido codificadas, de acordo com as variáveis estabelecidas na grelha teórica, também com os valores mais baixos, aquelas que se situam perto do ponto 225 já tinham sido classificadas com o valor seguinte da grelha de codificação, correspondendo assim a um aumento das exigências em termos da complexidade do processamento da informação. Uma mudança semelhante ocorria no ponto 275 da escala, depois no 325, e outro ainda no 375. Apesar de pequenas diferenças entre as três escalas, estes padrões revelaram-se extremamente consistentes (Kirsch, 2001:40).

Com base nestas observações foram definidos cinco níveis de proficiência, os quais decorrem da agregação das três escalas de literacia (prosa, documento e quantitativo) em cinco intervalos: Nível 1: 0-225; Nível 2: 226-275; Nível 3: 276-325; Nível 4: 326-375; Nível 5: 376-500.

Uma vez estabelecidos estes agrupamentos, tornou-se possível definir as características comuns das tarefas incluídas em cada nível, características essas que passam a ser mais importantes, do ponto de vista da interpretação dos resultados, do que cada tarefa singular, uma vez que podem ser generalizadas para além da situação de teste propriamente dita. Não é demais sublinhar, novamente, que a possibilidade de analisar e descrever de forma pormenorizada o tipo de tarefas em cada nível, quanto às exigências implicadas em termos de processamento da informação escrita, é algo que decorre directamente da existência de uma grelha teórica explicativa da complexidade das actividades cognitivas envolvidas nas práticas de literacia.

Face às características do modelo estatístico usado, os níveis de literacia podem então ser usados para descrever, simultaneamente, quer as tarefas, quer os desempenhos dos indivíduos. Relativamente a estes últimos, e atendendo ao critério probabilístico de 80% estabelecido, a classificação num determinado nível significa que será essa, em termos médios, a probabilidade de os indivíduos resolverem correctamente as tarefas, ou actividades quotidianas, com as características descritas para o nível em causa; esses mesmos indivíduos terão uma probabilidade mais elevada de resolver correctamente as tarefas no nível imediatamente anterior e uma probabilidade mais baixa de resolver as do nível seguinte.

Desta forma, mais do que a pontuação concreta obtida, a classificação dos indivíduos em níveis de literacia permite saber o *tipo de competências* que efectivamente são capazes de mobilizar no processamento de informação escrita. O Quadro 5.2 descreve os níveis de dificuldade das tarefas e as competências mobilizadas na sua realização, para cada uma das dimensões da literacia operacionalizadas. Foi esta a matriz que orientou a interpretação dos resultados do IALS.

Para além desta tabela, que especifica, com algum pormenor, as operações de processamento da informação escrita típicas de cada nível de literacia, houve a preocupação, no IALS, de relacionar de forma permanente as competências em análise e as exigências das sociedades contemporâneas. No Quadro 5.3 sistematiza-se a proposta interpretativa dos níveis de literacia apresentada no relatório final do IALS, na qual é evidente a tentativa de associar as competências de cada nível ao tipo de problemas do dia-a-dia que as pessoas são capazes de enfrentar. As dificuldades parecem ser indiscutíveis para aqueles que apenas evidenciam competências classificadas nos Níveis 1 e 2. O Nível 3 é sugerido como sendo o nível mínimo a partir do qual é possível fazer face, com autonomia, às principais exigências de literacia das sociedades actuais. Os Níveis 4 e 5, apresentados em conjunto, e descritos de forma muito breve, correspondem aos indivíduos com elevadas capacidades de processamento da informação escrita.

**Quadro 5.2** Níveis de literacia (IALS): graus de dificuldade das tarefas e competências envolvidas na sua realização

	<b>Literacia em Prosa</b>	<b>Literacia Documental</b>	<b>Literacia Quantitativa</b>
<b>Nível 1</b> (0-225)	A maior parte das tarefas neste nível requer a localização no texto de informação igual, ou sinónima, da que aparece na pergunta. Caso exista no texto uma resposta incorrecta, mas plausível, a sua localização não será perto da informação correcta.	As tarefas deste nível requerem a localização de informação através de uma associação literal. Em caso de existência de informação distractora, a mesma situa-se longe da resposta correcta. Algumas tarefas podem solicitar o preenchimento de dados pessoais num impresso.	Embora no IALS nenhuma das tarefas deste domínio tenha pontuações inferiores a 225, essas tarefas requerem a realização de uma única operação algébrica simples (normalmente uma adição), para a qual os números são dados de forma clara e a operação é especificada.
<b>Nível 2</b> (226-275)	As tarefas neste nível passam pela localização no texto de um, ou mais, segmentos de informação, podendo estar presentes alguns distractores, ou ser necessária a realização de inferências simples. As tarefas podem também implicar a integração de dois ou mais elementos, ou a comparação e o contraste de informação.	As tarefas neste nível são um pouco mais variadas. Embora algumas continuem a solicitar apenas uma associação simples entre dois elementos, poderá estar presente informação distractora em maior número, ou o estabelecimento da dessa associação implicar uma inferência simples. Algumas das tarefas podem ainda requerer o preenchimento de informação num impresso.	As tarefas neste nível requerem que o leitor realize uma operação aritmética simples (frequentemente adição ou subtração) usando números que são facilmente localizados num texto ou num documento. A operação a realizar pode ser facilmente inferida pelas palavras usadas na questão ou pela formatação do material.
<b>Nível 3</b> (276-325)	As tarefas neste nível tendem a conduzir os leitores a percorrer os textos para poderem estabelecer associações que requerem pequenas inferências. Por vezes é solicitada a identificação de vários elementos localizados em diferentes frases ou parágrafos. Pode ainda ser pedida a integração, ou a comparação e o contraste, de informação presente em diferentes parágrafos ou secções do texto.	As tarefas neste nível apresentam maior variabilidade. Algumas implicam o estabelecimento de associações simples ou literais, mas normalmente essas associações obrigam à consideração de informação condicional. Determinadas tarefas requerem a integração de informação de uma ou mais fontes. Outras tarefas pedem ao leitor que percorra o documento e seleccione vários elementos (respostas múltiplas).	As tarefas neste nível geralmente requerem a realização de operações simples. Porém, essas operações são agora mais variadas, podendo surgir multiplicações e divisões. Por vezes, dois ou mais números são necessários para resolver o problema e têm de ser encontrados em suportes mais complexos. Embora expressões como “quantos” ou “calcule a diferença” sejam muitas vezes usadas, algumas tarefas obrigam a inferências mais complexas para determinar a operação apropriada.
<b>Nível 4</b> (376-500)	Estas tarefas implicam a realização de múltiplas associações, ou a produção de várias respostas, tendo a informação solicitada de ser identificada através de inferências baseadas no texto. As tarefas neste nível podem também implicar a integração ou o contraste de vários elementos, os quais são por vezes apresentados em textos relativamente longos. De um modo geral estes textos contêm mais elementos distractores do que os dos níveis anteriores e a informação solicitada é de carácter mais abstracto.	As tarefas neste nível, tal como as dos níveis precedentes, pedem ao leitor que realize associações múltiplas, que percorra e analise o documento e que integre informação. Frequentemente estas tarefas requerem a realização de inferências mais complexas do que nos níveis anteriores. Por vezes está presente informação condicional no documento que tem de ser tida em conta pelo leitor.	A quase totalidade das tarefas neste nível implica a realização de operações aritméticas simples, mas nem os quantitativos, nem as operações, são facilmente determináveis. Assim, na maior parte das tarefas a pergunta não inclui termos semânticos como “quantos” ou “calcule a diferença” para ajudar o leitor.
<b>Nível 5</b> (376-500)	As tarefas neste nível requerem a procura de informação em textos muito densos e que contêm múltiplos distractores. Algumas implicam a realização de inferências complexas ou a mobilização de conhecimentos especializados.	As tarefas neste nível requerem que o leitor procure informação em documentos com formatos complexos que contêm múltiplos distractores, e que realize inferências complexas, atenda a informação condicional, ou use conhecimentos especializados.	Estas tarefas requerem a realização de múltiplas operações sequenciais, tendo o modo de resolução do problema de ser encontrado através dos materiais existentes ou recorrendo a conhecimentos próprios para determinar os quantitativos ou as operações necessárias.

Fonte: IALS (OECD e Statistics Canada, 1995:29)



### Quadro 5.3 Níveis de literacia IALS (síntese explicativa)

**Nível 1:** Abrange as pessoas com competências de literacia muito escassas e que podem não ser capazes, por exemplo, de determinar a quantidade correcta de um medicamento a dar a uma criança a partir da leitura da informação impressa na respectiva embalagem.

**Nível 2:** Os indivíduos neste nível são capazes de lidar apenas com materiais escritos muito simples e relativamente aos quais as tarefas envolvidas são pouco complexas. Corresponde às pessoas que, sabendo ler, têm fracos resultados no desempenho das tarefas; embora possam ter desenvolvido algumas competências, como as de “cópia”, para fazer face a exigências do dia-a-dia, têm uma reduzida capacidade de resposta a novos problemas e dificuldades ao nível da realização de novas aprendizagens, por exemplo, no contexto de trabalho.

**Nível 3:** É considerado o nível mínimo para responder às exigências do dia-a-dia, incluindo as da profissão, em sociedades avançadas e complexas. Corresponde aproximadamente às competências necessárias para completar o ensino obrigatório. Tal como nos níveis mais elevados, requer a capacidade de integrar múltiplas fontes de informação e de resolver problemas complexos.

**Níveis 4 e 5:** Corresponde aos indivíduos que demonstraram capacidades de processamento de informação escrita de grau elevado.

Fonte: IALS (OECD e Statistics Canada, 2000:xi)

Esta grelha interpretativa e a metodologia descrita ao longo deste ponto orientaram, em diferentes etapas, a realização do IALS. As suas potencialidades para a investigação extensiva da literacia nas sociedades contemporâneas serão demonstradas nos Capítulos 5 e 6, a partir de uma análise dos resultados conduzida com o propósito de clarificar a situação de Portugal nesse domínio.

### 5.3 O Estudo Nacional de Literacia (ENL)

A participação de Portugal no estudo internacional de literacia chegou a ser ponderada, logo na primeira fase dessa pesquisa. Portugal pretendia conhecer, pela primeira vez, as competências de literacia da população adulta e o IALS tinha como objectivo proceder a essa avaliação através de uma metodologia que dava garantias científicas quanto à comparabilidade dos resultados entre os vários países participantes. Porém, a convergência de diferentes factores – sobretudo de ordem financeira – acabou por inviabilizar que Portugal fizesse parte do núcleo inicial de países participantes no IALS.

Mantendo-se, ainda assim, o objectivo de realizar uma investigação que permitisse estudar a distribuição das capacidades de leitura, escrita e cálculo da população adulta portuguesa, uma equipa de investigação, coordenada por Ana Benavente, realizou aquele que foi o primeiro, e até ao momento único, estudo nacional de literacia de adultos (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996).

*O ENL face ao IALS: um modelo conceptual e metodológico comum, um modo de operacionalização próprio*

A nível conceptual e metodológico o enquadramento adoptado nesta pesquisa foi muito semelhante ao do IALS. Os principais trabalhos de referência foram, tal como no estudo internacional, as pesquisas norte-americanas (atrás já citadas) dirigidas à avaliação directa das competências de literacia da população adulta, no âmbito das quais se registaram os principais avanços, teóricos e metodológicos, nesta área de investigação. Assim, quer a concepção de literacia adoptada, quer as dimensões a operacionalizar (literacia em prosa, documental e quantitativa), quer ainda a grelha teórica desenvolvida por Kirsch e Mosenthal para explicar o nível de dificuldade das tarefas e as competências por elas requeridas, foram mantidas no estudo nacional.

Por outras palavras, o modelo conceptual de partida era comum, assim como a filosofia geral subjacente à metodologia para a avaliação directa das competências de literacia dos adultos (através de uma prova, construída com base em suportes realmente existentes em diferentes domínios da vida quotidiana), mas havia que procurar um modo de operacionalização próprio, ou seja, construir de raiz tarefas de literacia e encontrar uma forma adequada de medir, com base nos seus resultados, as competências de literacia da população adulta portuguesa.

A construção de tarefas desse tipo, apoiadas em suportes correntes a nível nacional, permitia respeitar, de maneira bastante estrita, para este tipo de procedimentos metodológicos extensivos, um aspecto fundamental da conceptualização de referência: o de que as competências analisadas correspondem ao uso de materiais escritos efectivamente existentes na vida social. Em contrapartida, não sendo usados os mesmos itens utilizados nos países envolvidos no IALS, a comparabilidade directa com os resultados desse estudo ficou, em primeira análise, comprometida. Porém, a noção de transversalidade tendencial de situações e competências no domínio da literacia sustentavam, no plano substantivo, a possibilidade de comparação. Mesmo assim, no quadro do ENL, a comparação empírica directa dos resultados nacionais com os do IALS

foi apresentada com prudência, embora a comparabilidade teórica estivesse assegurada (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996:111)

No plano empírico, a componente extensiva do Estudo Nacional de Literacia possibilitou a recolha de informação, através de um inquérito por entrevistada directa, a uma amostra representativa da população dos 15 aos 64 anos residente em Portugal. Os dados foram recolhidos durante o ano de 1994 e abrangeram um total de 2449 indivíduos. Tal como no IALS, o inquérito era constituído por duas partes distintas: um questionário que visava a obtenção de dados de caracterização sociográfica, de elementos relativos às práticas (declaradas) de leitura, escrita e cálculo, e ainda de elementos de auto-avaliação e de atitudes quanto às competências de uso de materiais escritos; e um caderno constituído por um conjunto de suportes e tarefas dirigidos especificamente à avaliação directa de competências de literacia.

O caderno para a avaliação de competências foi estruturado em duas partes. A Parte A, constituída por nove tarefas (e cinco suportes), foi utilizada como primeiro conjunto de tarefas de baixa dificuldade e como filtro de selecção. Assim, só passava para a Parte B quem resolvia correctamente cinco das nove tarefas da Parte A, de modo a evitar que as pessoas com grandes dificuldades de leitura, escrita e cálculo se confrontassem com tarefas manifestamente fora das suas possibilidades. A Parte B era constituída por vinte e quatro tarefas (e 10 suportes).

Neste domínio, as diferenças entre o IALS e o ENL situam-se a dois níveis: por um lado, como se disse, os suportes utilizados no ENL foram recolhidos exclusivamente em Portugal; por outro, o número de tarefas é, neste caso, bastante inferior, o que possibilitou que as mesmas tarefas pudessem ser aplicadas a todos os inquiridos. Recorde-se que o elevado número de tarefas no IALS obrigou à construção de um esquema de rotação de múltiplos cadernos, única forma encontrada para assegurar a obtenção de informação em número suficiente relativamente a cada indicador.

As razões da existência de menos tarefas no ENL tiveram sobretudo a ver com a necessidade de simplificação, quer do processo de recolha de informação, quer também da posterior análise dos resultados. A principal desvantagem do procedimento adoptado foi a impossibilidade de construção de três escalas de literacia autónomas (literacia em

prosa, documental e quantitativa), uma vez que tal obrigaria, tal como no IALS, à recolha de informação com base num número bastante mais alargado de itens. Mesmo assim, deve sublinhar-se que as três dimensões da literacia foram também distinguidas no ENL, tendo orientado todo o processo de selecção dos suportes e de construção das tarefas.

*A construção dos níveis de literacia: a escala de dificuldade das tarefas e a escala de aptidão dos indivíduos*

A nível estatístico, a determinação dos níveis de literacia foi desenvolvida sem recorrer aos complexos modelos de IRT utilizados no IALS, entre outras razões porque, como foi dito, todos os respondentes resolveram a mesma prova, dispondo-se assim, para cada um deles, de informação relativa às 33 tarefas, o que pôde dispensar o recurso a procedimentos de imputação de valores omissos<sup>12</sup>. Mesmo assim, como em seguida se explicitará, é importante sublinhar que a concepção analítica subjacente aos modelos de IRT foi mantida: tal como no IALS, também no ENL os níveis de literacia dos indivíduos resultam, em termos operatórios, do cruzamento do grau de dificuldade das tarefas e do nível de aptidão demonstrado na sua resolução. O procedimento seguido consistiu, então, na construção de duas escalas – a *escala de dificuldade das tarefas* e a *escala de aptidão dos indivíduos* – e, num momento posterior, na sua integração numa matriz que permitiu relacionar as duas dimensões consideradas.

A nível empírico, a escala de dificuldade das tarefas foi calculada com base na percentagem de respostas correctas a cada uma das tarefas<sup>13</sup>. Chegou-se, assim, à construção de uma escala de dificuldade inversamente proporcional à percentagem de respostas correctas. Isto é, perante uma bateria de actividades construídas a partir do

---

<sup>12</sup> Além do que acabou de ser dito, a não utilização de procedimentos de imputação de valores omissos no ENL apenas foi possível porque, nesta pesquisa, e ao contrário do IALS, só foram consideradas as respostas dos inquiridos que tentaram resolver todas as tarefas, ou daqueles que, não o tendo feito, revelaram dificuldades evidentes de leitura, escrita e cálculo, justificando-se assim que as suas não-respostas pudessem ser codificadas, para efeito da construção das escalas de literacia, como respostas incorrectas.

<sup>13</sup> Tal como no IALS, o modelo teórico de determinação do nível de dificuldade das tarefas e das competências a ele associadas esteve presente em todo o processo de construção da prova, orientando a escolha dos suportes e a formulação das tarefas.

modelo teórico referido, uma tarefa foi considerada tanto mais difícil quanto menor a percentagem de inquiridos que lhe respondeu acertadamente.

A análise da distribuição da percentagem de respostas correctas permitiu a transformação da escala de pontos das tarefas numa escala de intervalos, ou níveis de literacia. A determinação desses níveis baseou-se na inter-relação entre a dificuldade teórica das tarefas e o grau de dificuldade verificado empiricamente. Este procedimento permitiu interpretar o tipo de competências presentes nos diferentes níveis de literacia. Os níveis de literacia das tarefas a que se chegou resultam, então, da agregação das tarefas que demonstraram, simultaneamente, maior homogeneidade em termos de dificuldade empírica e teórica.

As 33 tarefas foram organizadas em quatro níveis de literacia. O Quadro 5.4 sintetiza, para cada nível, a interpretação das capacidades de processamento da informação escrita requeridas.

#### **Quadro 5.4** Níveis de literacia das tarefas no ENL (síntese explicativa)

**Nível 1:** As tarefas deste nível são as menos exigentes. Implicam, em geral, apenas a identificação de uma ou mais palavras de um texto, a sua transcrição literal, ou a realização de um cálculo aritmético elementar a partir de informação directa da operação e dos valores. São executadas a partir de textos ou documentos pequenos e simples.

**Nível 2:** As tarefas deste nível requerem, em geral, um processamento da informação um pouco mais elaborado. Implicam a associação entre palavras ou expressões que se encontram nos suportes impressos ou, então, o encadeamento de duas operações aritméticas simples. As inferências necessárias são de grau pouco elevado.

**Nível 3:** As tarefas deste nível requerem um processamento de informação com um grau mais elevado de complexidade. Implicam a capacidade de seleccionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto, fundamentar uma conclusão ou decidir que operações numéricas realizar.

**Nível 4:** As tarefas deste nível são as mais exigentes de toda a prova. Implicam a capacidade de processamento e integração de informação múltipla em textos complexos, a realização de inferências de grau elevado, a resolução de problemas e a eventual mobilização de conhecimentos próprios

Fonte: ENL (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996:69-70)

Quanto à aptidão dos indivíduos, esta é, de acordo com a metodologia adoptada no ENL, determinada em função do número de tarefas resolvidas correctamente. Da análise da distribuição verificada empiricamente deriva uma escala cuja ordenação é directamente proporcional ao número de respostas certas de cada indivíduo. Esta escala fornece, assim, um primeiro indício do nível de literacia dos indivíduos, na medida em que, apresentando as tarefas diferentes níveis de dificuldade, se espera que quanto maior

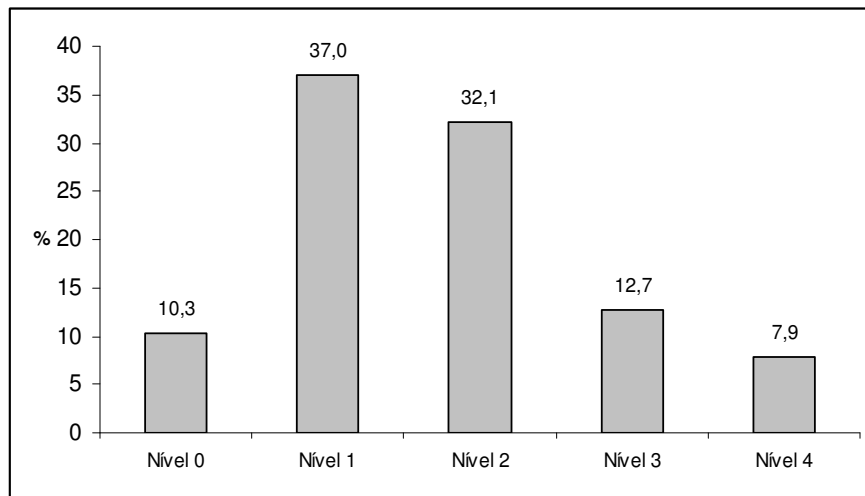
for o número de tarefas resolvidas correctamente maior seja o nível de literacia por eles detido.

A etapa seguinte consistiu na integração das escalas de aptidão dos indivíduos e das tarefas de forma a proceder à identificação do nível de literacia dos entrevistados e assim poder dizer que um indivíduo com determinado nível de literacia possui competências que lhe possibilitam resolver, correctamente, as tarefas classificadas nesse mesmo nível de dificuldade.

Para o efeito foi construída uma matriz que cruza as duas escalas já referidas e, a partir daí, determinada a percentagem de indivíduos, situados nos diferentes pontos da escala de aptidão, que resolveram correctamente cada uma das tarefas. A escala de níveis de literacia a que se chegou, medida pelo número de respostas certas, resulta da análise, teoricamente orientada, do conteúdo de competências implicado em cada uma das tarefas, através de um processo de ajustamento recíproco entre as escalas de dificuldade das tarefas e de aptidão dos indivíduos.

Como operador de articulação entre os dois eixos de análise – o da dificuldade das tarefas e o da aptidão dos indivíduos – utilizou-se, tal como no IALS, a probabilidade de 80% de resposta correcta a cada uma das tarefas. Significa isto que os indivíduos situados em cada nível de literacia têm uma probabilidade média de 80% de terem respondido correctamente às tarefas desse nível, e uma probabilidade ainda superior de terem respondido correctamente às tarefas dos níveis anteriores. Embora possam responder correctamente a tarefas dos níveis seguintes, verifica-se, empiricamente, que essa probabilidade é bastante inferior a 80% (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996:76).

Com base neste critério, foram estabelecidos quatro níveis de literacia de dificuldade crescente (Nível 1 a Nível 4) os quais classificam, simultaneamente, os indivíduos e as tarefas. No entanto, e apenas para a classificação dos indivíduos, foi acrescentado um Nível 0, correspondente àqueles que não resolveram correctamente qualquer tarefa, dada a elevada proporção da população portuguesa nessa situação. Tal como no IALS, a interpretação do significado de cada um dos restantes níveis de literacia remete directamente para a interpretação do grau de dificuldade das tarefas nele incluídas (Quadro 5.4).



Fonte: ENL

**Figura 5.1** Níveis de literacia da população portuguesa

A Figura 5.1 representa o perfil de literacia da população portuguesa, tal como ficou estabelecido, em 1996, com base nos resultados do ENL.

O retrato que emerge quanto à distribuição das competências de literacia na sociedade portuguesa é bastante negativo: quase metade dos inquiridos revela acentuadas dificuldades no uso de informação escrita na vida quotidiana (Nível 0 e 1) e apenas uma minoria se localiza nos níveis mais altos (Níveis 3 e 4).

#### **5.4 IALS e ENL: implicações metodológicas, teóricas e substantivas do confronto entre duas provas de literacia**

Não obstante a matriz conceptual e metodológica seguida no ENL e no IALS ser comum, a possibilidade de comparação directa da distribuição de competências de literacia da população portuguesa com a de outros países envolvidos no IALS foi, como atrás de disse, encarada com algumas reservas. O desenvolvimento de processos de operacionalização autónomos, com indicadores específicos, e ainda pequenas diferenças quanto ao modo concreto de construção dos níveis de literacia e também relativamente ao número de escalas de literacia (apenas uma no ENL, três no IALS), justificaram que a referida comparação de resultados fosse apenas indicativa e apresentada com bastante prudência.

Poucos anos mais tarde (em 1998) surgiu, porém, a possibilidade de aplicar em Portugal os materiais do IALS. A obtenção destes dados, cujo contexto se explica já de seguida, teve um importante valor para a investigação extensiva sobre literacia. Se, num primeiro plano, o interesse dessa operação de pesquisa remeteu para a possibilidade de recolher informação sobre a situação portuguesa, directamente comparável com a dos outros países participantes no IALS (o que permitiu que os resultados de Portugal fossem integrados no relatório final do IALS (OECD e Statistics Canada, 2000)), num outro plano, o interesse foi sobretudo científico, pois tornou possível o confronto entre dois modos operacionalização, apoiados na mesma concepção teórica e metodológica.

Foi esta segunda razão, aliás, que justificou a aplicação dos instrumentos do IALS em Portugal. Tal aconteceu no âmbito da participação num estudo, encomendado pela Comissão Europeia, que visava especificamente a análise da validade da metodologia desenvolvida e aplicada no IALS. Coube ao Reino Unido a coordenação do projecto (através do *Office for National Statistics*), e nele estiveram envolvidos, além do país coordenador e de Portugal, também a França e a Suécia.

Na origem desta pesquisa esteve o facto da comparabilidade dos dados dos vários países participantes no IALS ter sido posta em causa quando um desses países, a França, impediu a divulgação e publicação dos seus resultados. A tentativa de perceber as possíveis fontes de erro de estudos extensivos internacionais, como o IALS, levou a Comissão Europeia a promover a realização do referido estudo. Foram investigados em profundidade vários aspectos da metodologia do IALS, desde os processos de amostragem e de recolha de informação, até aos métodos usados na construção das escalas de literacia. Pretendia-se, assim, contribuir para a compreensão dos resultados, segundo alguns inesperados, da França, e, simultaneamente, propor um conjunto de “boas práticas” a serem implementadas em futuras avaliações extensivas de competências a nível internacional.

As conclusões quanto à validade dos resultados relativos à França não foram definitivas. Ao mesmo tempo que os investigadores franceses envolvidos nesta avaliação



colocam radicalmente em causa os dados do IALS<sup>14</sup>, procurando comprovar a existência de erros de tradução e também ao nível do tratamento das não respostas (Blum e Guérin-Pace, 2000), as conclusões apuradas por outros investigadores são bastante menos drásticas.

Embora tenham sido vários os pontos destacados como sendo merecedores de maior atenção em inquéritos futuros, entre os quais os procedimentos de amostragem seguidos nos vários países e os processos de recolha de informação implementados (incluindo a sua supervisão) (DeHeer, 2000) – ao nível dos quais foram detectadas fortes diferenças, algumas delas susceptíveis de terem enviesado os resultados da França (Murray, 2003a:157) – o estudo financiado pela Comissão Europeia permitiu também comprovar a “estabilidade” das medidas de literacia usadas<sup>15</sup>, bem como a validade do modelo teórico que as sustentam. O relatório final, publicado em 2000 (Carey), apresenta algumas propostas concretas para a melhoria dos procedimentos a seguir neste tipo de pesquisas e constitui, por isso, um importante contributo para a investigação extensiva no domínio da literacia.

A participação portuguesa nesse projecto revestiu-se de um carácter específico. Portugal surge como o único país a ter desenvolvido um estudo nacional de literacia, o que permitiria, caso o IALS fosse aplicado a uma amostra representativa da população portuguesa, a comparação dos resultados de dois instrumentos de pesquisa diferentes, embora baseados em princípios comuns (Gomes, Ávila, Sebastião e Costa, 2002). É importante sublinhar a dimensão única, ou pelo menos incomum, dessa situação. A possibilidade de confrontar os resultados de dois processos de operacionalização, apoiados em quadros conceptuais e metodológicos equivalentes, era uma oportunidade singular para testar empiricamente (numa triangulação de estudos conduzidos sob orientação teórica aprofundada e segundo metodologia cuidadosamente operacionalizada)

---

<sup>14</sup> Segundo esses investigadores, o IALS constitui “uma pesquisa não comparativa que contém muitas incertezas de medida”, a tal ponto que as “comparações entre países estão fortemente enviesadas, não sendo possível interpretá-las como diferenças em termos de níveis de literacia” (Blum e Guérin-Pace, 2000:87).

<sup>15</sup> A estabilidade dos itens foi avaliada a partir de dados obtidos em três países (França, Reino Unido e Suécia), que re-aplicaram a prova internacional a uma pequena amostra retirada dos adultos inquiridos no IALS, tendo sido demonstrado que o padrão dos resultados nos dois momentos é bastante convergente.

uma questão decisiva: a das relações entre transversalidade sociocultural e contextualidade sociocultural da literacia nas sociedades actuais.

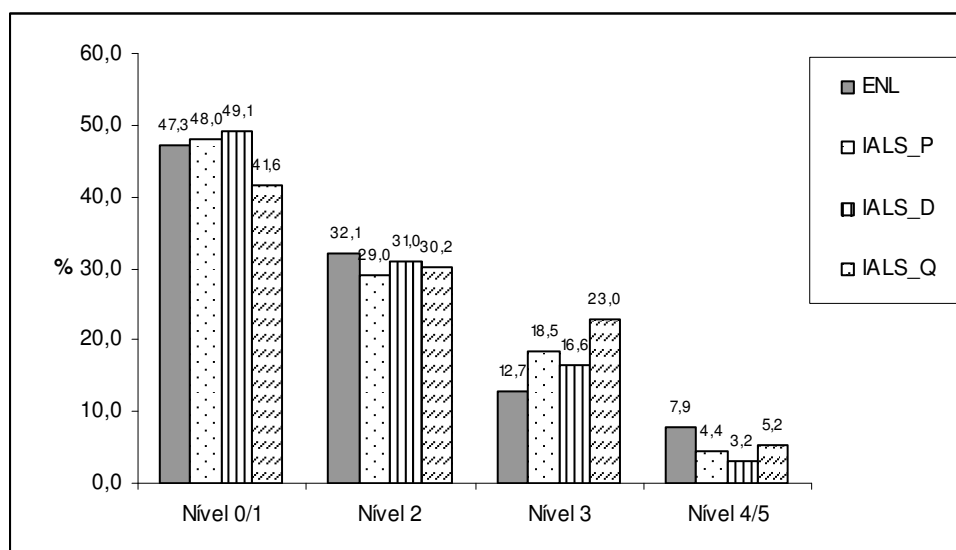
Para que os materiais do IALS pudessem ser aplicados em Portugal foi desencadeado o processo de preparação dos mesmos (nomeadamente a sua tradução para português) e realizada uma pequena operação de pré-teste (cerca de 300 aplicações), que possibilitou a correcção de alguns problemas. Seguiu-se a preparação do trabalho de campo e a recolha da informação propriamente dita, no âmbito da qual foi obtida uma amostra probabilística de 1238 indivíduos, com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos. Este trabalho decorreu em 1998, quatro anos após a recolha de informação do ENL.

Além desta operação, a comparação entre os resultados do ENL e do IALS implicou ainda o desenvolvimento de uma outra etapa, que consistiu numa nova aplicação dos materiais do estudo nacional a uma amostra aleatória de pequena dimensão (265 inquiridos), extraída dos 2449 que haviam sido inquiridos em 1994<sup>16</sup>. O principal objectivo da re-aplicação do ENL era aferir a consistência dos indicadores desenvolvidos no âmbito desse estudo entre dois momentos (1994 e 1998), o que veio a confirmar-se. Com efeito, a comparação das duas distribuições de literacia revelou apenas pequenas diferenças (como um ligeiro aumento, em 1998, do número médio de respostas correctas), as quais não puseram em causa a distribuição global dos resultados alcançados em 1994: não só a grande maioria dos respondentes foi classificada, em 1998, no mesmo nível de literacia que lhe havia sido atribuído em 1994, como o valor do coeficiente de correlação para o número de respostas correctas nos dois momentos se apresentou muito elevado (0,853) (Carey, Bridgwood, Thomas e Ávila, 2000:222-225).

Com base nestes resultados estavam então reunidas as condições para a comparação das distribuições de literacia da população portuguesa apuradas com base no ENL e no IALS.

---

<sup>16</sup> Foram excluídos, para efeitos de amostragem, os inquiridos que em 1994 se situavam no Nível 0 de literacia.



Fontes: ENL e IALS

**Figura 5.2** Níveis de literacia da população portuguesa. Comparação dos resultados do ENL e do IALS

Como pode ver-se através da leitura da Figura 5.2, os resultados do IALS confirmam, em termos gerais, o perfil de literacia da população portuguesa traçado pelo Estudo Nacional de Literacia (Gomes, Ávila, Sebastião e Costa, 2002). Foi essa também a conclusão de uma análise aprofundada de comparação dos dados das duas pesquisas realizada no âmbito do projecto europeu que tem vindo a ser citado (Carey, Bridgwood, Thomas e Ávila, 2000:232). Os resultados do ENL são bastante convergentes com os do IALS na literacia em prosa e documental, situando-se as principais diferenças detectadas na literacia quantitativa: esta apresenta uma distribuição mais favorável do que a das outras duas dimensões, visível, sobretudo, numa menor percentagem da população nos Níveis 0/1 e maior no Nível 3.

O facto de ambas as pesquisas terem chegado a resultados bastante próximos comporta várias implicações e levanta um conjunto de questões importantes para investigação extensiva no domínio da literacia.

Em primeiro lugar, no contexto em que foi decidida a aplicação em Portugal da prova internacional – o referido estudo europeu que pretendia avaliar a metodologia do IALS – estes resultados suscitaram o questionamento de algumas das opções tomadas no IALS. Assim, embora a metodologia do ENL comporte algumas desvantagens que não

podem ser ignoradas, como a impossibilidade de uma análise pormenorizada das dimensões da literacia e do leque de competências subjacente, assim como a impossibilidade de aprofundamento da análise dos mecanismos sociocognitivos nelas implicados, o contributo do ENL para a discussão alargada, e empiricamente apoiada, de alguns tópicos metodológicos mais problemáticos no IALS foi, sem dúvida, inegável.

Face ao IALS, o ENL apresenta uma medida de literacia mais simples, mas com resultados equivalentes, o que levou a que alguns investigadores tenham colocado em dúvida o esquema de três escalas independentes e o recurso a complexos métodos estatísticos, como o IRT. Como é sublinhado, apesar das desvantagens atrás enunciadas, as opções seguidas no ENL tornam o desenho da pesquisa menos complexo e menos pesado – ao nível do trabalho de campo e na análise dos dados – dispensam a utilização de valores plausíveis (imputados com base nos dados de caracterização social), facilitam a comunicação dos resultados, e implicam, também, menores custos financeiros (Carey, Bridgwood, Thomas e Ávila, 2000:233). Note-se que estes aspectos, associados à complexidade, e eventual opacidade, inerente à utilização de dados gerados através de métodos como o IRT, foram os principais alvos das críticas, e dúvidas, suscitadas por alguns investigadores envolvidos na avaliação metodológica do IALS (Goldstein, 2000; Heady, 2000). Também a opção tomada no ENL de discriminação de um Nível 0 poderá apresentar vantagens face a alguns equívocos e dúvidas levantadas no IALS quanto à interpretação do significado do Nível 1. Este nível, em que se situam percentagens bastante elevadas da população adulta nos diversos países, é muitas vezes interpretado como correspondendo a pessoas incapazes de ler e de escrever, o que nem sempre corresponde à realidade (Carey, 2000:239-241).

O facto de ambas as pesquisas terem atingido resultados equivalentes, não obstante pequenas diferenças quanto aos procedimentos concretos de operacionalização, não pode deixar de remeter, num segundo plano, para a discussão de alguns tópicos clássicos da investigação em ciências sociais, como o da validade da medida e o da intermutabilidade dos indicadores, nomeadamente em estudos comparativos internacionais.

Quer no IALS, quer no ENL, as medidas de avaliação directa das competências de literacia foram construídas e operacionalizadas tendo subjacente não apenas o mesmo modelo teórico de partida e o mesmo conceito-chave, mas também teorias auxiliares consolidadas que orientaram, em ambos os casos, tanto a construção dos indicadores, como dos índices (as escalas de literacia). Os resultados a que se chegou não podem, assim, deixar de ser lidos como uma demonstração da equivalência teórica dos índices usados e, por essa via, da validade da medida. Neste sentido, as duas pesquisas validam-se reciprocamente, dando garantias acrescidas quanto à medição do fenómeno em estudo, a literacia.

Com base no que acabou de ser dito, há uma outra perspectiva em que o confronto entre o ENL e o IALS pode ser equacionado, esta menos centrada nos processos de operacionalização e mais no contributo para o debate teórico em torno da transversalidade da literacia nas sociedades contemporâneas. Isto porque os resultados obtidos não só vêm confirmar a equivalência dos procedimentos de operacionalização seguidos, e a validade das medidas construídas, como, ao mesmo tempo, testam e validam o próprio modelo teórico.

É porque a literacia constitui uma *competência transversal a diferentes países e contextos socioculturais contemporâneos* que os resultados obtidos para a situação portuguesa, mesmo apoiados em provas e indicadores distintos, se afiguram tão próximos no ENL e no IALS. Recorde-se que um dos pressupostos principais da grelha teórica desenvolvida por Kirsch e Mosenthal (a qual orienta quer a selecção dos suportes, quer a construção das tarefas, quer ainda a interpretação dos resultados) é a transversalidade da literacia nos quadros sociais contemporâneos.

Neste sentido, as reservas que alguns colocam quanto à possibilidade de utilizar em diferentes países as mesmas dimensões da literacia e a mesma prova – com base no argumento de que a sua suposta transversalidade seria construída “artificialmente” a partir de testes piloto destinados a eliminar os itens que reflectem as diferenças culturais (Goldstein, 2000) – ficam, assim, fortemente postas em causa. Se a dúvida quanto à eventual artificialidade da prova podia ser levantada no IALS (uma vez que todos os países utilizaram uma prova comum), a aplicação em Portugal de duas provas distintas

(uma delas integrando exclusivamente suportes em circulação na sociedade portuguesa) com resultados equivalentes, obriga à revisão desse tipo de argumentos.

Transversalidade e contextualidade surgem aqui, afinal, não como contrapostas, mas como sobrepostas. As competências de literacia são usadas sempre em contexto sociocultural, mas constituem um tipo de competências largamente transversal na sociedade de conhecimento contemporânea. Ou, pondo a questão noutros termos, a literacia como componente estruturante das sociedades actuais, estende transversalmente o contexto sociocultural relevante de parte importante das práticas sociais.

Finalmente, e para concluir, há que ter presente o valor, em termos substantivos, dos resultados das duas pesquisas para a análise da realidade portuguesa. A existência de evidência empírica proveniente de duas investigações com resultados equivalentes vem, acima de tudo, demonstrar a consistência do perfil de literacia da população portuguesa. Ou seja, não foi apenas o suporte conceptual e metodológico dos estudos de avaliação directa que pôde ser testado, é a própria distribuição empírica das competências de literacia na sociedade portuguesa que surge reforçada, assim como a necessidade de prosseguir a análise, teoricamente orientada, dos factores e dos processos sociais que lhe estão associados.

Os dados do IALS, incidindo sobre um conjunto alargado de países, entre os quais Portugal, e cobrindo um leque variado de dimensões – a par da avaliação directa, há que destacar também as dimensões relativas a práticas e autoavaliações, assim como outras de caracterização aprofundada da situação profissional e escolar dos inquiridos – representam uma importante oportunidade para o prosseguimento da investigação neste domínio. É esse o âmbito dos dois próximos capítulos, os quais tomam como referencial empírico principal os resultados daquela investigação relativos a Portugal.

## **Capítulo 6**

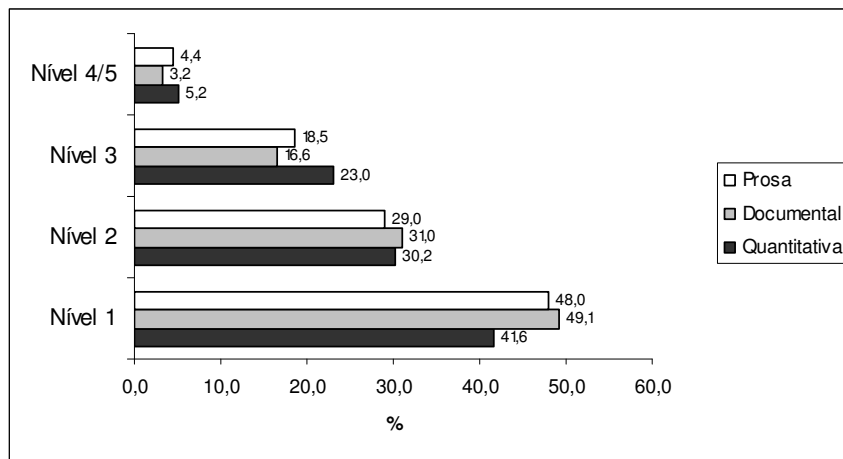
### **DISTRIBUIÇÕES DA LITERACIA NUMA PERSPECTIVA INTERNACIONAL: DESIGUALDADES ESCOLARES E MUDANÇA GERACIONAL**

A participação de Portugal no estudo internacional de literacia (IALS) tornou possível, pela primeira vez, a comparação do perfil de literacia da população portuguesa com o de outros países. Como se mostrou no capítulo anterior, o recurso a uma metodologia de avaliação directa e a utilização da mesma prova em diferentes países permitiu a construção de indicadores comparáveis em três escalas – literacia em prosa, documental e quantitativa. No presente capítulo os dados do IALS serão retomados, e a sua análise aprofundada, com o intuito de clarificar a situação de Portugal numa perspectiva internacional. Para o efeito, serão explorados e sistematizados, por um lado, os dados publicados no relatório final do IALS (OECD e Statistics Canada, 2000) e, por outro, serão realizadas análises estatísticas complementares visando o aprofundamento da informação disponível sobre Portugal. Assim, num primeiro momento, procura-se apresentar e discutir a posição de Portugal, relativamente às três escalas de literacia, no conjunto dos países participantes no IALS. Numa segunda fase analisa-se a relação entre literacia e antecedentes escolares (individuais e familiares). Serão ainda exploradas outras dimensões fundamentais – como a idade e a educação e formação ao longo da vida – procurando sempre identificar a posição de Portugal no contexto internacional.

#### **6.1 Distribuições da literacia**

O perfil de literacia da população portuguesa, estabelecido pela primeira vez com o Estudo Nacional de Literacia e confirmado com o IALS (ver capítulo anterior),

caracteriza-se, essencialmente, pelo facto de a esmagadora maioria da população evidenciar competências de literacia muito reduzidas (Figura 6.1).



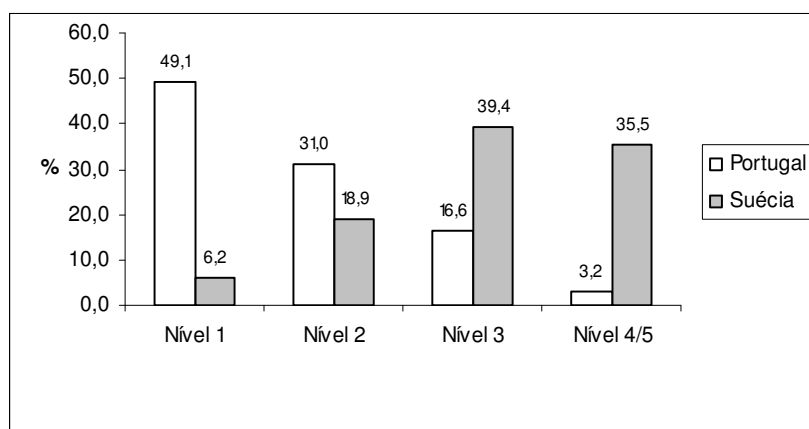
Fonte: IALS, base de dados Portugal

**Figura 6.1** Perfis de literacia dos portugueses (16-65 anos)

O Nível 1 de literacia<sup>1</sup>, onde se incluem as pessoas cujas competências são de tal forma escassas que, quando muito, lhes permitem resolver apenas tarefas elementares de leitura, escrita e cálculo, é o perfil dominante na população portuguesa. Consoante a dimensão da literacia tida em conta, a percentagem de inquiridos nessa situação pode variar entre os 42% (literacia quantitativa) e os 49% (literacia documental). Tomando em conjunto os dois níveis mais baixos (Nível 1 e Nível 2), os valores que se obtêm são extremamente elevados, variando entre os 72% (literacia quantitativa) e os 80% (literacia documental). Embora as diferenças entre as três escalas não sejam muito expressivas, os resultados mostram que a literacia documental surge como o domínio em que os portugueses obtêm piores resultados e que a literacia quantitativa é aquele em que estão melhor posicionados.

<sup>1</sup> Pode consultar-se no capítulo anterior (Capítulo 5) a descrição do significado de cada um dos níveis de literacia.





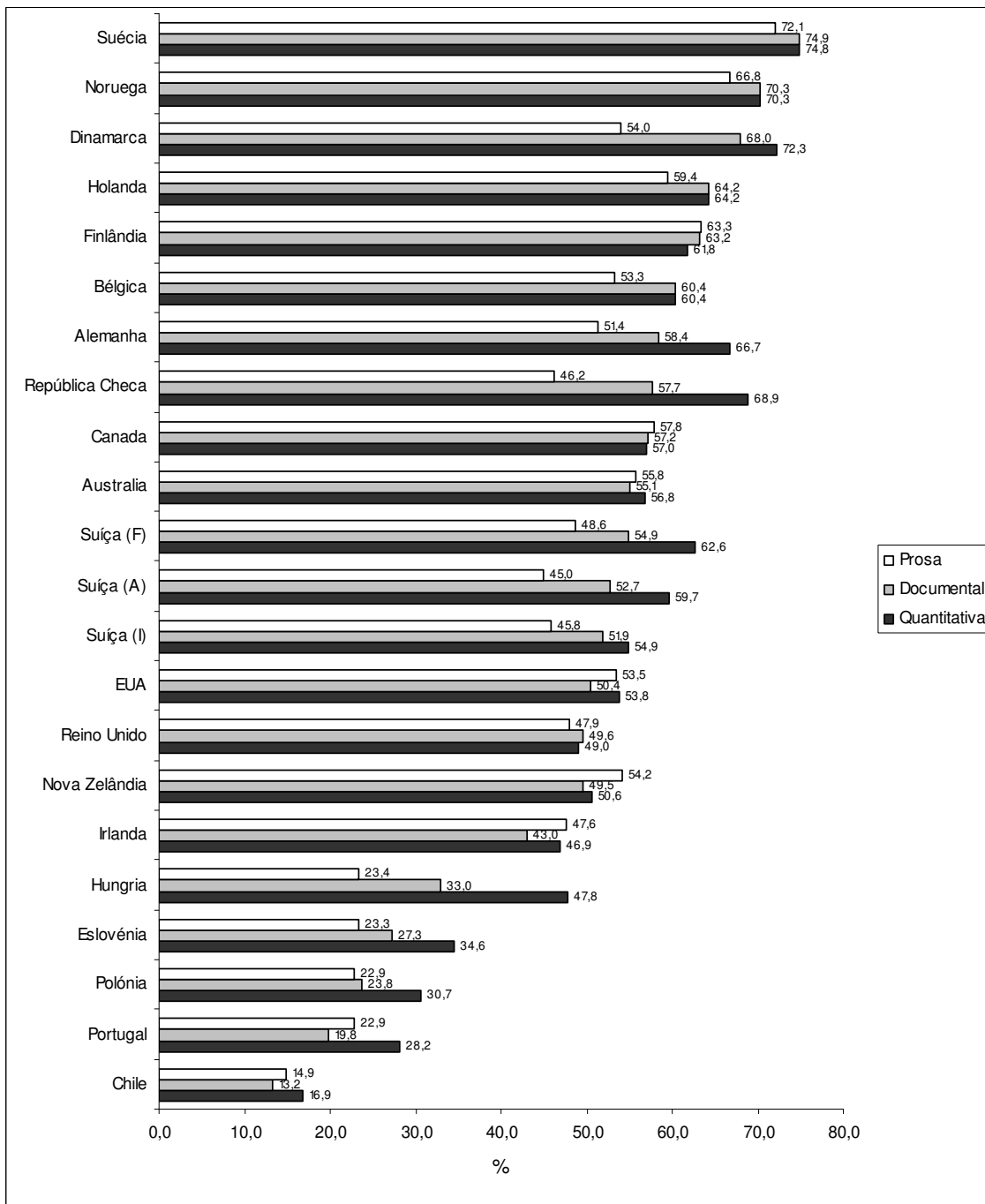
Fonte: IALS, base de dados internacional

**Figura 6.2** Distribuição da literacia documental na Suécia e em Portugal

Para que se perceba a enorme distância que separa a sociedade portuguesa de outros países, veja-se, na Figura 6.2, a comparação entre a distribuição da literacia documental em Portugal e na Suécia – o país que obteve melhores resultados nessa escala. As diferenças são evidentes: enquanto a Suécia concentra praticamente três quartos da população nos níveis intermédio e elevado de literacia, em Portugal passa-se precisamente o contrário. O contraste entre estas duas sociedades, estabelecido a partir deste indicador, não poderia, assim, ser mais gritante.

Mas não é unicamente em comparação com a Suécia que Portugal apresenta níveis de literacia da população muito baixos. Isso mesmo pode concluir-se quando se confrontam, e hierarquizam, os resultados dos 22 países participantes no IALS. A Figura 6.3 foi construída com base na proporção, em cada país, dos indivíduos cujas competências se situam, pelo menos, no Nível 3 – aquele que é considerado, nos estudos internacionais, o nível mínimo que qualquer cidadão deve deter para ser capaz de responder adequadamente às exigências das sociedades actuais (OECD e Statistics Canada, 2000:19).

Os países nórdicos são os melhores posicionados, seja qual for a escala de literacia. Tomando como referência a literacia documental, a Suécia surge no topo, seguida de perto pela Noruega e a Dinamarca. Os países anglo-saxónicos ocupam os lugares intermédios. Nos patamares mais baixos encontram-se alguns países do Leste europeu (Hungria, Eslovénia e Polónia), Portugal e, em último lugar, o Chile.



Fonte: IALS, base de dados internacional  
 Países ordenados por ordem decrescente das percentagens relativas à literacia documental  
 Percentagens relativas aos inquiridos nos Níveis 3 e 4/5

**Figura 6.3** Literacia em prosa, documental e quantitativa nos países participantes no IALS

A posição de Portugal pouco varia se os países forem ordenados em função das outras duas escalas de literacia: Portugal ocupa o penúltimo lugar não só no caso da literacia documental, mas também da quantitativa, e o antepenúltimo na literacia em prosa<sup>2</sup>. A coincidência, em termos de posição relativa, dos resultados da literacia documental e quantitativa vem mostrar que os resultados de Portugal nesta última escala (ligeiramente melhores em comparação com as outras dimensões) não se traduzem em qualquer alteração da sua situação em termos internacionais.

Tal deve-se ao facto de Portugal não ser o único país em que a literacia quantitativa obtém as pontuações mais elevadas. Comparando os desempenhos nas três escalas, percebe-se que enquanto em determinados países as diferenças entre elas são pouco expressivas (o que acontece em países como a Finlândia, o Canadá, a Austrália e o Reino Unido), existe um conjunto alargado de casos em que a disparidade de resultados é maior. Ora, na maioria dos países em que isso ocorre, observa-se que as percentagens da população nos níveis intermédio e elevados de literacia quantitativa são mais altas do que nas outras duas dimensões. É o que se passa na Alemanha, em todos os países do Leste europeu, e também em Portugal e no Chile. Embora para alguns destes países as discrepâncias entre as três escalas impliquem uma alteração significativa da sua posição relativa consoante o domínio da literacia que for utilizado como critério de ordenação (caso da Alemanha ou da República Checa que passam do meio da tabela para os lugares cimeiros quando em vez da literacia documental é usada a literacia quantitativa), tal não acontece para Portugal que, como foi já referido, ocupa sempre um dos últimos lugares da hierarquia.

Para além das diferenças globais entre países e entre as três escalas, um outro aspecto a ter em conta quando se comparam os perfis de literacia é o grau de

---

<sup>2</sup> Note-se que a posição relativa de alguns países, tal como sugerida pela hierarquia apresentada, deve ser interpretada em determinados casos com precaução, uma vez que nem todas as diferenças entre países podem ser consideradas estatisticamente significativas. Se as comparações forem feitas a partir das pontuações médias, ou *scores*, é possível concluir, relativamente a Portugal, o seguinte: que os resultados médios na literacia em prosa e documental são significativamente mais baixos quando comparados com todos os restantes países, com excepção da Polónia e do Chile (as diferenças entre Portugal e estes dois países não são estatisticamente significativas); o mesmo se passa na literacia quantitativa, mas aqui as pontuações médias obtidas para Portugal são significativamente superiores às do Chile. O conjunto dos resultados dos testes de comparações múltiplas para a totalidade dos países podem consultar-se no relatório final do IALS (OECD e Statistics Canada, 2000:19).

variabilidade, ou de dispersão, dos resultados *dentro* de cada país. Dito de outra forma, trata-se de perceber em que medida a realidade traduzida pelas distribuições de níveis de literacia é mais, ou menos, homogênea. Recorde-se que os níveis de literacia correspondem a uma agregação em cinco escalões das pontuações obtidas numa escala de 0 a 500. A análise desses dados, em termos de pontuações médias (calculadas a partir da escala original), complementada com a leitura da amplitude da variação da distribuição global dessas mesmas pontuações<sup>3</sup>, permite ir um pouco mais longe no conhecimento da situação dos vários países relativamente à distribuição das competências de literacia na população. A Figura 6.4, construída a partir dos resultados da literacia em prosa, possibilita precisamente a análise conjunta destas duas variáveis.

Atendendo, em primeiro lugar, apenas à localização dos países por referência ao eixo vertical, é possível concluir que a hierarquia que se obtém a partir das pontuações médias (escala 0-500), é bastante próxima da que foi estabelecida com base na categorização em níveis de literacia, embora torne ainda mais nítida a existência de três situações: a de países como Portugal, o Chile, a Eslovénia e a Polónia com pontuações médias muito baixas; a da Hungria que ocupa uma posição intermédia; e a dos restantes países, todos eles com *scores* médios acima dos 260 pontos.

A mesma figura mostra também que o lugar ocupado por cada país nessa hierarquia parece ser independente da magnitude das diferenças existentes no seu interior (eixo horizontal). A leitura conjugada das duas dimensões permite a delimitação de distintos subconjuntos de países, ou *clusters*<sup>4</sup> (identificados a tracejado na figura). Como se pode observar, alguns desses grupos diferenciam-se entre si especialmente por referência ao eixo horizontal, ou seja, em consequência da maior ou menor variabilidade da distribuição da literacia na população.

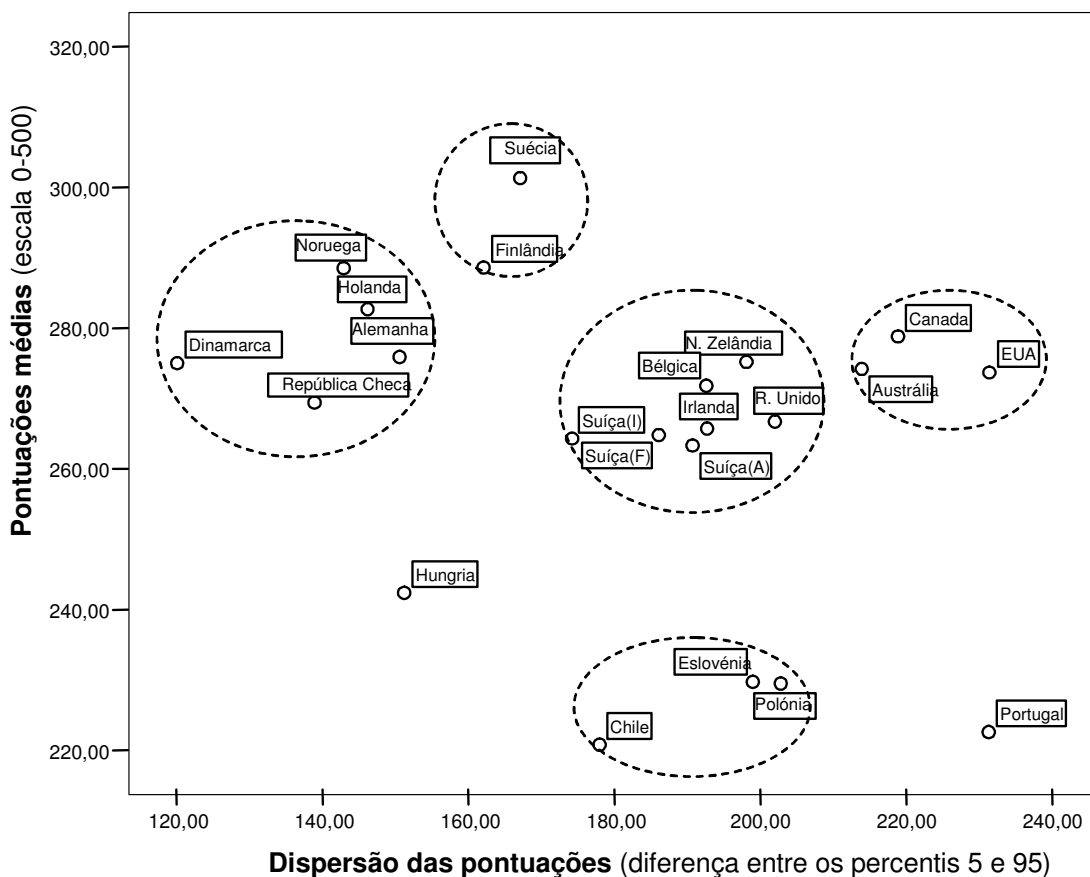
É aliás por esta via que países como o Canadá, a Austrália e os Estados Unidos, com perfis de literacia bastante elevados, apresentam semelhanças com Portugal: as

---

<sup>3</sup> A medida usada foi a da diferença entre os percentis 5 e 95 na distribuição dos *scores* de literacia em cada país (OECD e Statistics Canada, 2000:14).

<sup>4</sup> Os círculos a sombreado delimitam grupos de países identificados a partir de uma análise de *clusters* (*hierarquichal cluster*). A solução retida, e representada graficamente, mantém a Hungria e Portugal isolados dos restantes países, o que reforça a sua especificidade.

desigualdades no interior destes países no que concerne à distribuição das competências de literacia são muito mais elevadas do que, por exemplo, nos países nórdicos, entre os quais a Dinamarca se destaca como sendo o mais homogêneo. Outros países, com perfis de literacia relativamente baixos, ou intermédios, como é o caso da Hungria, podem, ainda assim, apresentar níveis de homogeneidade interna bastante mais elevados do que Portugal.



Fonte: IALS, base de dados internacional

**Figura 6.4** Perfil médio de literacia e amplitude da dispersão nos vários países (literacia em prosa)

O que de mais importante se pretende destacar com esta análise é a singularidade de Portugal face aos restantes países: não só tem uma das distribuições de literacia mais baixas, como, simultaneamente, apresenta um dos maiores níveis de desigualdade interna. Ao longo deste capítulo, e também no próximo, serão exploradas outras dimensões de

análise que permitirão perceber os factores subjacentes a esta situação e também alguns dos seus impactos na sociedade portuguesa.

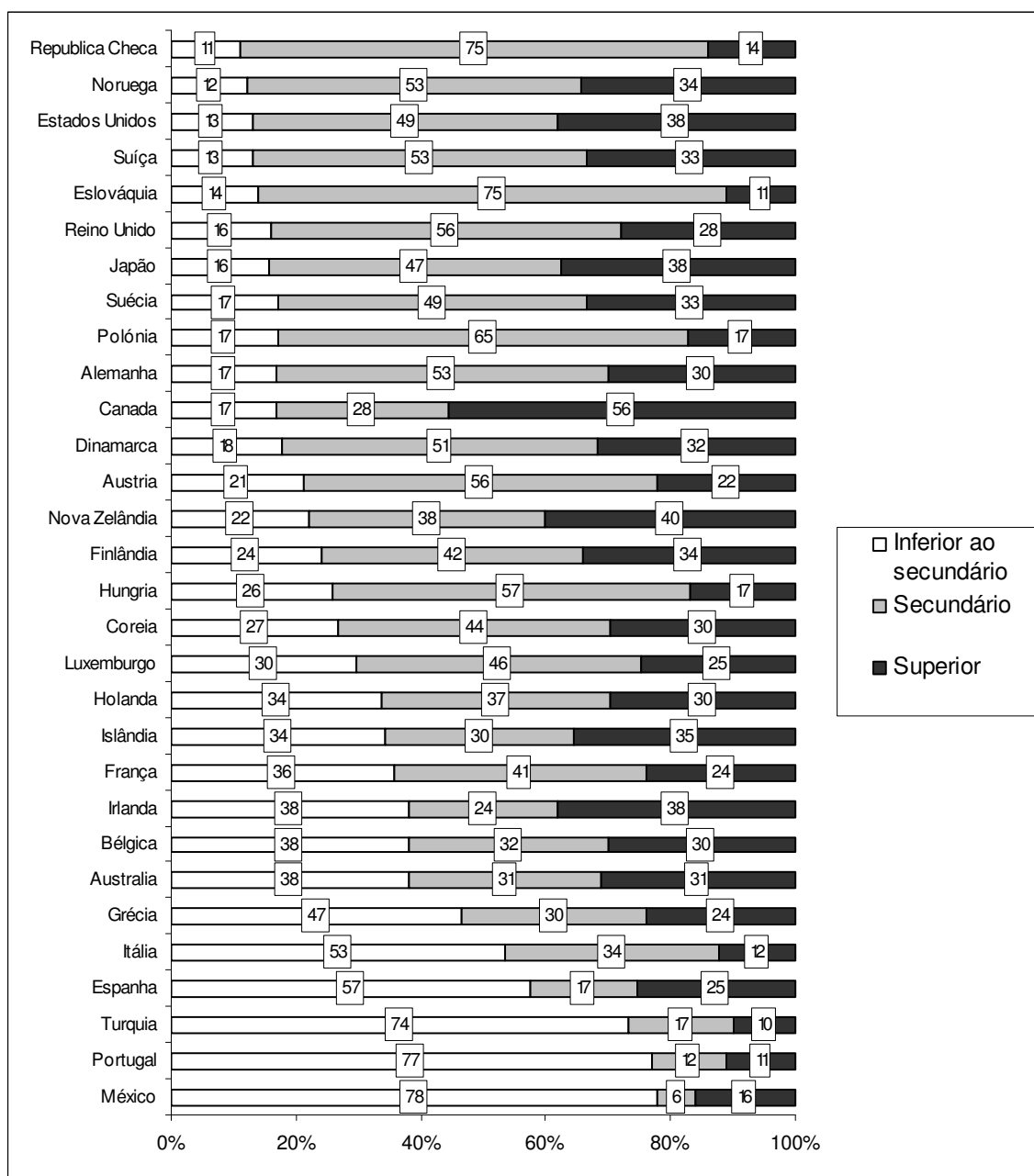
## **6.2 Literacia e antecedentes escolares**

A formação escolar é uma das dimensões fundamentais a ter em conta na análise das distribuições da literacia, seja nas comparações dos resultados entre países, seja na leitura dos resultados nacionais.

Embora, como se mostrará ao longo deste ponto, a relação entre escolaridade e literacia não seja unidireccional nem de simples sobreposição, a escola é, nas sociedades contemporâneas, um contexto decisivo, senão mesmo o principal, no que respeita à *aquisição* de competências de leitura, escrita e cálculo. Além disso, a escola é um importante contexto de *utilização* das competências de literacia, pois estas constituem instrumentos básicos e indispensáveis para as mais diversas aprendizagens disciplinares (ver Capítulo 4). Importa por isso, clarificar a situação de Portugal neste domínio, recorrendo, uma vez mais, à comparação internacional.

### *Perfis de escolaridade e de literacia: a dupla desvantagem de Portugal*

O baixo perfil de literacia da população portuguesa parece ser, antes de mais, uma consequência da tardia, e insuficiente, expansão da escola. Como foi dito no Capítulo 3, historicamente a difusão social da alfabetização em Portugal ocorreu bastante mais tarde do que nos países do Norte e Centro da Europa. Mesmo a intervenção estatal visando a recuperação do atraso neste domínio, nos séculos XIX e XX, fez-se sentir de forma bastante menos intensa em Portugal do que noutras regiões da Europa mediterrânica, e também nos regimes socialistas do Leste europeu, no Japão ou, mais recentemente, nos países asiáticos em acelerado crescimento económico. Estes antecedentes históricos não podem deixar de constituir um pano de fundo a ter decisivamente em conta na compreensão dos actuais níveis de literacia da população portuguesa.



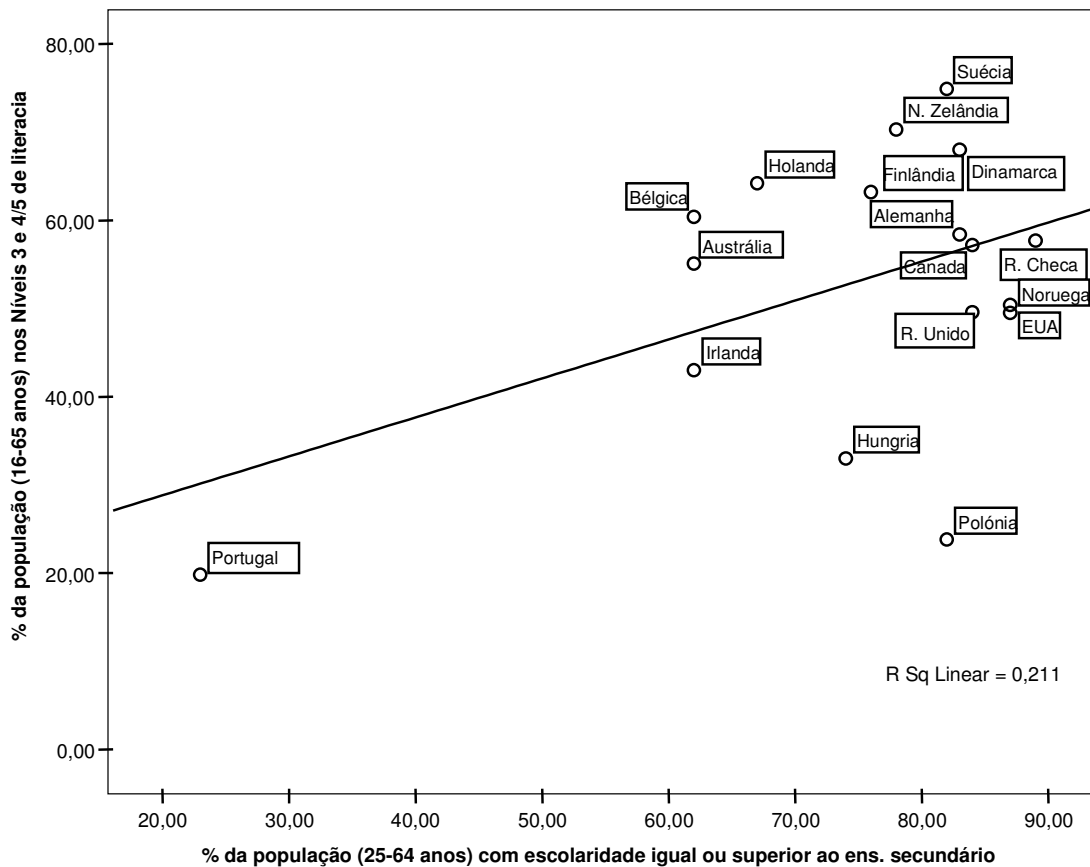
Fonte: OCDE, Education at a Glance (2005a), dados de 2003

Países ordenados por ordem crescente da percentagem da população que não completou o ensino secundário

**Figura 6.5** Distribuição da população adulta, 25-64 anos, por níveis de escolaridade (países da OCDE)

Os dados publicados em 2005 sobre os níveis educacionais da população adulta (25-64 anos) nos países da OCDE não deixam quaisquer dúvidas quanto ao atraso de Portugal (Figura 6.5). O país tem uma das mais elevadas percentagens da população com

escolaridade inferior ao ensino secundário: 80%. Apenas o México e a Turquia apresentam valores próximos. A Grécia, a Itália e a Espanha, países da Europa do Sul com os quais Portugal é muitas vezes comparado em variados indicadores de desenvolvimento social e económico, têm níveis de escolaridade da população adulta bastante melhores, com taxas de ensino secundário ou superior a rondar os 50%.



Fontes: OCDE, Education at a Glance (2005a) e IALS, base de dados internacional

**Figura 6.6** Escolaridade e literacia documental (países participantes no IALS)

Para os países participantes no IALS é possível proceder à comparação entre perfis de literacia e perfis de escolaridade. A Figura 6.6 representa graficamente a posição de cada país por referência a essas duas dimensões.

De um modo geral, observa-se que quanto maiores as taxas de escolarização de nível igual ou superior ao ensino secundário (eixo horizontal), maior a proporção da



população nos níveis de literacia intermédios e elevados (eixo vertical). A posição de Portugal, a enorme de distância, em ambas as dimensões, dos restantes países participantes no IALS, exemplifica a convergência entre baixas taxas de escolarização e baixos níveis de literacia.

Os mesmos dados mostram também que as duas variáveis não se sobrepõem e que a correspondência entre elas, quando se confrontam dados nacionais, é até menos forte do que poderia ser esperado. A recta projectada na figura representa aquele que seria o posicionamento “esperado” dos vários países caso a correspondência entre literacia e escolaridade fosse linear. Como se pode observar, por vezes as distâncias relativamente a essa posição são bastante grandes, e em ambos os sentidos, como é exemplificado pelos casos da Polónia e da Suécia.

Recorde-se que a não correspondência absoluta entre literacia e escolaridade tem sido um dos argumentos mais utilizados pelos defensores das metodologias de avaliação directa da literacia: face aos mesmos perfis de escolaridade, os países (e os indivíduos) podem ter desempenhos muito distintos em termos de competências literacia. O que os resultados do IALS mostram é que enquanto alguns países estão posicionados abaixo do que seria esperado (em especial a Polónia e a Hungria, mas também os Estados Unidos, o Reino Unido e Portugal) outros conseguem resultados superiores aos previstos caso a escolaridade fosse usada como indicador indirecto da literacia (é o que se passa na maioria dos países nórdicos, na Austrália e na Nova Zelândia).

As razões para estes desfasamentos são múltiplas e difíceis de hierarquizar. Mas remetem certamente para as diferenças existentes entre os países quanto à qualidade dos sistemas de ensino e também para outros factores, para além da escola, que podem influir no desenvolvimento das competências de literacia. Ou seja, a literacia não depende apenas da “quantidade” de escola, mas também da sua qualidade; e implica também a existência de contextos para a sua utilização em várias esferas da vida. Este tipo de factores poderão ajudar a compreender a grande distância, em termos de competências de literacia, que separa países como a Polónia e a Suécia, apesar das semelhanças entre eles quanto aos padrões de escolaridade.

Também a posição específica, e singular, ocupada por Portugal obriga a que sejam procuradas explicações do mesmo tipo. Se o dado mais evidente é o enorme défice de qualificações escolares dos adultos portugueses (de longe o mais baixo de todos os países participantes no IALS), a verdade é que, além disso, o perfil de literacia da população está nitidamente aquém daquilo que seria previsível, na suposição de uma “taxa de conversão” média de graus de escolaridade em competências de literacia.

Estes resultados questionam, em primeiro lugar o funcionamento da escola. Como tem sido observado em diversos estudos realizados em Portugal, muitas vezes a escola não tem as condições de funcionamento adequadas, não adopta as melhores estratégias pedagógicas, nem estabelece as relações com os contextos sociais envolventes mais apropriadas à aprendizagem efectiva das capacidades de leitura, escrita e cálculo por parte das crianças, em particular das provenientes de meios sociais mais desprovidos de recursos económicos e competências de literacia (Benavente, 1990; Benavente, Costa, Machado e Neves, 1992; Salgado, 1995a, 1995b). Estudos extensivos recentes, como o PISA, confirmam que os desempenhos dos jovens portugueses em idade escolar são bastante baixos quando comparados com os de outros países da OCDE (OECD, 2001a, 2003a, 2004b).

Embora não seja objectivo do presente trabalho aprofundar as razões, associadas ao sistema de ensino, subjacentes aos piores resultados, não só dos jovens, mas também dos adultos portugueses, esta é uma dimensão que não pode ser ignorada quando se procuram explicações para as distribuições de literacia na sociedade portuguesa. Mas há outros factores a considerar, e que serão analisados mais em pormenor ainda neste capítulo e também no próximo. É o caso das condições sociais herdadas e das aprendizagens informais, fruto de variadíssimas experiências de vida e realizadas em contextos não escolares, como o profissional ou o doméstico, o associativo ou local, o dos consumos ou dos lazeres.

Com o que acabou de ser dito não se pretende minimizar a importância da duração do percurso escolar (e dos graus de ensino atingidos) quando se procura interpretar os baixos níveis de literacia da população portuguesa. Por muito importantes que sejam as restantes dimensões, deve sublinhar-se, uma vez mais, o facto de em

Portugal o principal motivo do défice de competências de literacia ser, indiscutivelmente, a reduzida escolarização média da população.

A compreensão do grau em que a escolaridade condiciona as competências de literacia implica o aprofundamento da análise até aqui realizada. É esse o objectivo dos pontos seguintes, nos quais se explora a relação entre literacia e os antecedentes escolares, desde logo no contexto familiar. Num primeiro momento a análise incidirá apenas sobre Portugal, mas na parte final serão retomadas as comparações internacionais. Como se verá, a escolaridade dos indivíduos emerge como um factor chave para perceber as fortes desigualdades atrás observadas ao nível da distribuição das competências de literacia da população portuguesa.

### *Literacia e escolaridade dos pais*

Os recursos escolares disponíveis nos meios sociais de origem constituem uma dimensão incontornável quando se procura compreender o perfil de literacia (e também de escolaridade) da população portuguesa (Quadro 6.1).

**Quadro 6.1** Escolaridade dos pais por níveis de literacia

Escolaridade dos pais	Prosa (%)								Total	
	Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4/5			
	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai
S/ escolaridade	54,4	46,9	20,4	15,6	14,1	(1,6)	(1,3)	(0,6)	<b>34,8</b>	<b>27,4</b>
Até básico 2	45,0	50,5	71,4	71,9	67,6	74,3	57,3	44,7	<b>57,4</b>	<b>60,8</b>
Básico 3	(0,5)	(2,4)	(5,1)	7,3	8,7	11,7	(8,1)	(18,7)	<b>3,7</b>	<b>6,2</b>
Secundário	--	(0,1)	(1,9)	(2,8)	(4,6)	7,8	(16,0)	(9,8)	<b>2,1</b>	<b>2,7</b>
Superior	(0,1)	(0,2)	(1,1)	(2,4)	(5,0)	(4,6)	(17,3)	(26,2)	<b>2,1</b>	<b>2,8</b>
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: IALS, base de dados Portugal

Nas percentagens entre parêntesis o número de casos na amostra é  $\leq 30$

Qui-quadrado estatisticamente significativo em ambos os cruzamentos ( $p \leq 0,01$ )

A grande maioria dos pais dos inquiridos tem níveis de escolaridade muitíssimo baixos. Quase 30% não frequentaram sequer a escola e cerca de 60% não foram além do básico 2. No caso das mães, a percentagem das que não frequentaram a escola é ainda maior (35%) e mais de metade (57%) ficaram aquém do básico 2. O retrato das famílias

de origem, em cerca de 90% dos casos, não podia, assim, ser mais esclarecedor: o quadro familiar em que os indivíduos foram socializados caracterizou-se por uma enorme carência no que concerne às habilitações literárias. Percebe-se, desta forma, que a evidente rarefacção de recursos escolares imperante nos quadros de socialização familiar da esmagadora maioria da população actual pesa fortemente no perfil de literacia observado para o conjunto da população.

Apesar do que acabou de ser dito quanto aos contornos prevaletentes na maioria das famílias de origem, há ainda assim importantes diferenças entre elas quanto aos recursos escolares, com fortes implicações nas distribuições de literacia.

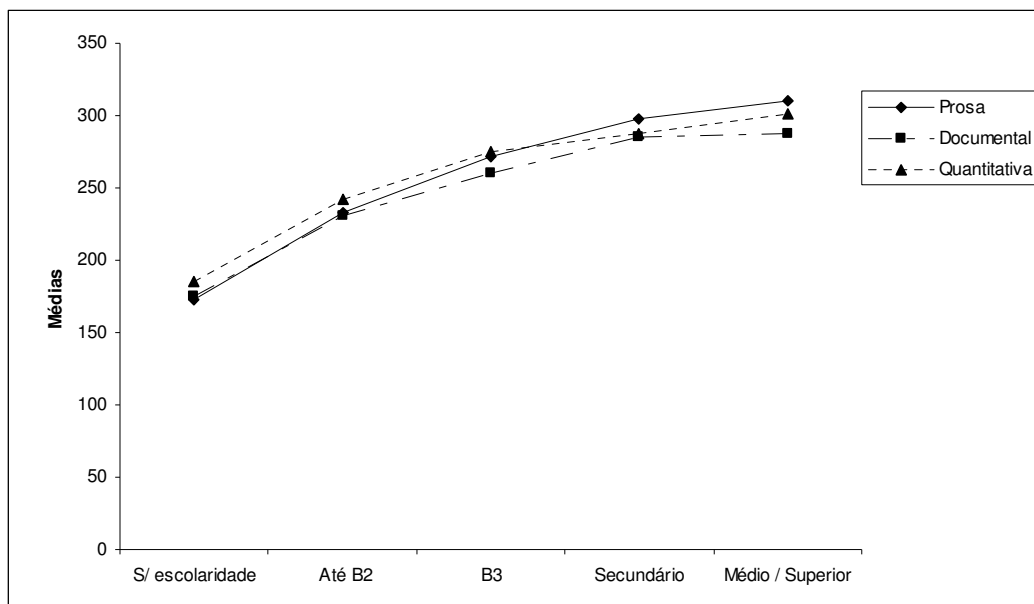
A análise da escolaridade dos pais por nível de literacia mostra a existência de padrões de escolaridade muito distintos (Quadro 6.1). Quase metade dos pais e das mães dos inquiridos situados no Nível 1 (literacia em prosa) não foi sequer à escola. Os restantes, quando a frequentaram, não ultrapassaram os graus mais baixos. Os que estão no Nível 2 têm já um perfil diferente: provêm maioritariamente de famílias em que o pai (ou a mãe) frequentou a escola, embora apenas nos primeiros ciclos. Essa é uma situação que se mantém entre os que estão no Nível 3, embora subam consideravelmente as percentagens de inquiridos oriundos de famílias em que os pais ou as mães completaram o básico 3, o secundário, ou mesmo o superior. Finalmente, os inquiridos que estão no Nível 4/5 caracterizam-se, antes de mais, por praticamente todos serem filhos de pais com alguma escolaridade: quer para o pai, quer para a mãe, a frequência da escola abrange a quase totalidade dos casos. Em cerca de um terço dos entrevistados nesses níveis de literacia, os pais, ou mães, têm mesmo ensino secundário ou superior, quando o peso dessas duas categorias para o conjunto dos inquiridos é extremamente baixo. Estas mesmas tendências ocorrem não apenas para a literacia em prosa, mas também para as restantes escalas de literacia<sup>5</sup>.

A forma como os recursos escolares da família de origem (em concreto as habilitações literárias do pai) se repercutem nos padrões de literacia é ilustrada graficamente na Figura 6.7. À medida que aumenta a escolaridade do pai, crescem as

---

<sup>5</sup> Face à proximidade de resultados, apenas os dados relativos à literacia em prosa foram incluídos no Quadro 6.1.

pontuações obtidas nas três escalas de literacia. O grau de correlação é ligeiramente mais elevado para a literacia em prosa, seguindo-se a literacia documental e, por fim, a literacia quantitativa<sup>6</sup>.



Fonte: IALS, base de dados Portugal  
Análise de variância estatisticamente significativa para as três escalas ( $p \leq 0,01$ ); Eta: literacia em prosa 0,53; literacia documental 0,50; literacia quantitativa 0,48.

**Figura 6.7** Competências de literacia (pontuações médias) segundo a escolaridade do pai

Os indicadores disponíveis no IALS relativamente em Portugal não permitem aprofundar muito mais a análise da relação entre origens sociais e competências de literacia<sup>7</sup>. Mas outras pesquisas, como o Estudo Nacional de Literacia, mostraram já a importância decisiva não apenas da escolaridade dos pais, mas igualmente da classe social da família de origem (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996:141-146). Aliás, a relevância da escolaridade dos pais advém, antes de mais, do facto de este ser um indicador fundamental em termos de origens sociais, sendo bem conhecida a relação entre

<sup>6</sup> O mesmo padrão ocorre se em vez da escolaridade do pai for utilizada a escolaridade da mãe, mas, nesse caso, os valores dos coeficientes de correlação (eta) são todos um pouco mais baixos (0,50 na literacia em prosa, 0,47 na literacia documental e 0,42 na literacia quantitativa).

<sup>7</sup> Indicadores como a profissão ou situação na profissão dos pais não foram incluídos na versão aplicada em Portugal do questionário de caracterização social.

estas duas dimensões. Com efeito, os diferentes tipos de inserções socioprofissionais dos pais, estão em geral associados a graus de escolaridade distintos e tendem a corresponder a quadros de vida familiar desigualmente favoráveis à aquisição de competências de leitura, escrita e cálculo, repercutindo-se de maneira nítida nos níveis de literacia dos filhos. Em causa estão não só os recursos económicos e culturais disponíveis, mas principalmente os quadros de socialização, os modos de vida e os hábitos quotidianos nos quais a leitura, a escrita e o cálculo podem, ou não, marcar presença. Além disso, como se mostrará de forma mais aprofundada no Capítulo 10, também os projectos e aspirações dos pais relativamente à escolaridade dos filhos são decisivos, condicionando muitas vezes a duração do percurso escolar.

#### *Literacia e recursos escolares*

Nas últimas décadas a expansão da escola levou a uma melhoria gradual dos níveis de escolaridade da população portuguesa. A formação escolar assume, desta forma, no quadro de uma sociedade em que as gerações anteriores são muitíssimo desqualificadas, um papel único e decisivo no que diz respeito à aquisição, e também à utilização, da literacia.

Como se mostra no Quadro 6.2, a relação entre literacia e escolaridade é, como seria de esperar, muito acentuada. De um modo geral, quanto mais elevado o nível de literacia, maior a proporção dos indivíduos mais escolarizados.

Seja qual for a dimensão da literacia considerada, mais de 90% dos indivíduos classificados no Nível 1 não foram além do 2º ciclo do ensino básico. Entre os que se situam no Nível 2, a categoria modal continua a ser a dos graus de escolaridade mais baixos, mas aumenta substancialmente o peso dos que concluíram o 9º ano. No Nível 3 o que mais se destaca é a distribuição bastante equitativa pelos vários graus de escolaridade: em todas as escalas, este é o nível de literacia mais heterogéneo quanto à composição escolar. Finalmente, os indivíduos que se situam no Nível 4/5 de literacia têm, na sua maioria, ensino superior, embora muitos se situem em níveis mais baixos

(básico 3 e ensino secundário). Percebe-se, deste modo, que aqueles que têm melhores resultados quanto à literacia, tendem a ser, simultaneamente, os mais qualificados em termos escolares, acumulando competências e certificação escolar.

**Quadro 6.2** Perfis de escolaridade por níveis de literacia (%)

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4/5	Total
<b>Literacia em prosa</b>					
Até básico 2	94,1	53,7	20,0	(0,9)	64,6
Básico 3	4,7	33,8	33,4	(25,2)	19,3
Secundário	(0,7)	8,6	24,7	28,2	8,7
Superior	(0,5)	3,9	21,8	45,8	7,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Literacia documental</b>					
Até básico 2	92,3	50,7	20,9	---	64,6
Básico 3	6,1	30,8	36,5	(22,0)	19,3
Secundário	(0,8)	10,7	23,6	32,9	8,7
Superior	(0,8)	7,9	19,0	45,1	7,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Literacia quantitativa</b>					
Até básico 2	92,9	61,6	31,0	(2,8)	64,6
Básico 3	5,9	23,9	35,1	(30,6)	19,3
Secundário	(0,7)	9,1	18,9	25,4	8,7
Superior	(0,5)	5,4	15,1	41,2	7,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

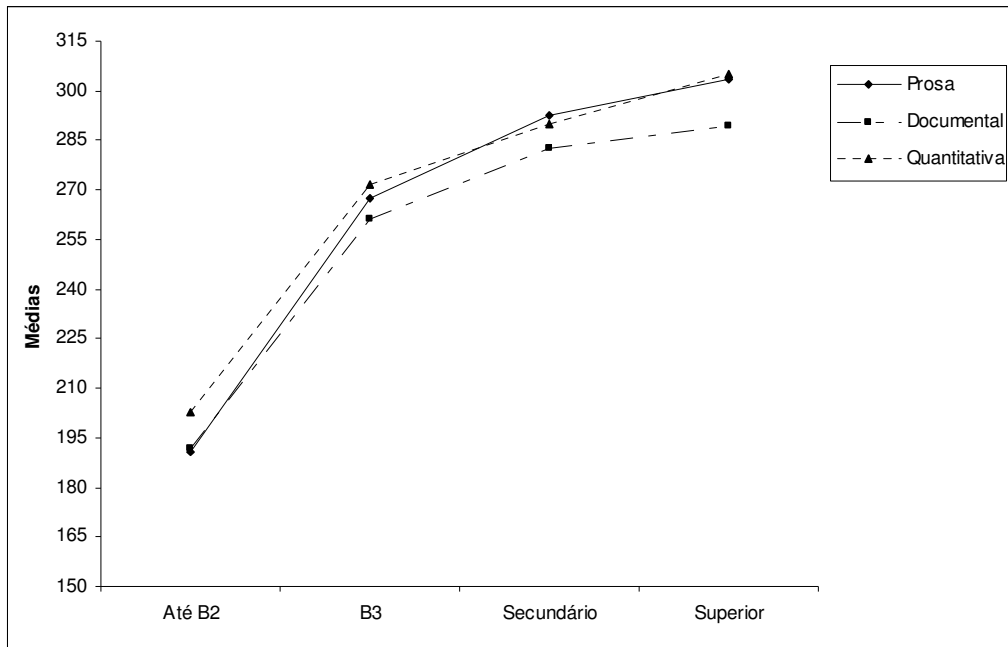
Fonte: IALS, base de dados Portugal

Nas percentagens entre parêntesis o número de casos na amostra é  $\leq 30$

Qui-quadrado estatisticamente significativo em todos os cruzamentos ( $p \leq 0,01$ )

A forte relação entre as duas variáveis pode ser evidenciada em termos gráficos quando se comparam as competências medias de literacia dos vários graus de escolaridade (Figura 6.8). À medida que aumenta a escolarização, melhoram os desempenhos nas três escalas de literacia, com particular destaque para a literacia em prosa e quantitativa. Mas estes resultados, tal como os do Quadro 6.2, confirmam também aquilo que por diversas vezes foi já referido quanto à relação entre literacia e escolaridade. Embora forte, essa relação está longe de ser simples ou de sobreposição absoluta. Se é indiscutível que as competências de literacia tendem a crescer à medida que aumenta a escolarização, nem todos os indivíduos com o mesmo nível de certificação

escolar têm perfis de literacia semelhantes. Isso mesmo se procura ilustrar graficamente na Figura 6.9.

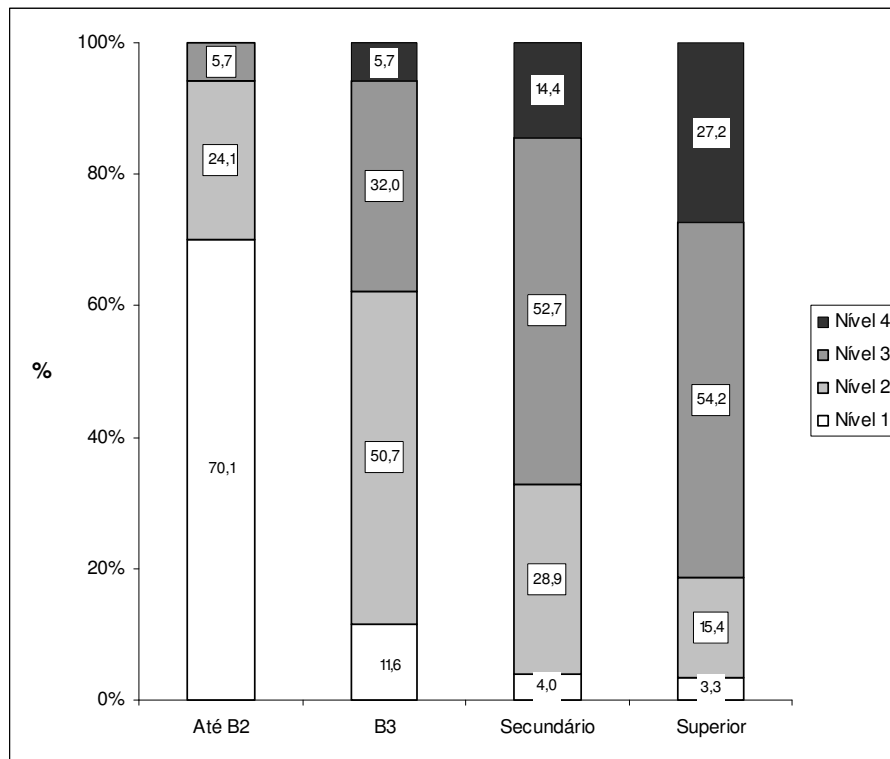


Fonte: IALS, base de dados Portugal  
Análise de variância estatisticamente significativa para as três escalas ( $p \leq 0,01$ ); Eta: literacia em prosa 0,67; literacia documental 0,62; literacia quantitativa 0,60.

**Figura 6.8** Competências de literacia (pontuações médias) segundo a escolaridade

Os inquiridos cuja escolaridade é igual ou inferior ao básico 2 são os que apresentam uma menor variabilidade quanto às competências de literacia, situando-se a larga maioria (70%) no nível mais baixo (Nível 1). A passagem para o 3º ciclo do ensino básico corresponde a uma profunda transformação, que se traduz numa fortíssima quebra do Nível 1 (de quase 60%) e num acentuado crescimento dos Níveis 2 e 3. A partir desse nível, o que se observa é um crescimento regular, mas menos marcado, da proporção de inquiridos nos níveis de literacia elevados, mantendo-se percentagens consideráveis nos diferentes níveis de literacia. Assim, embora os indivíduos com ensino secundário ou superior sejam, como seria de esperar, os que apresentam percentagens mais altas no Nível 4/5 de literacia, deve registar-se, contudo, nesses mesmos graus de ensino, o peso relativamente elevado dos Níveis 3 e 2. Aliás, o Nível 4/5 de literacia não é sequer maioritário entre os que são detentores de um diploma de ensino superior.





Fonte: IALS, base de dados Portugal

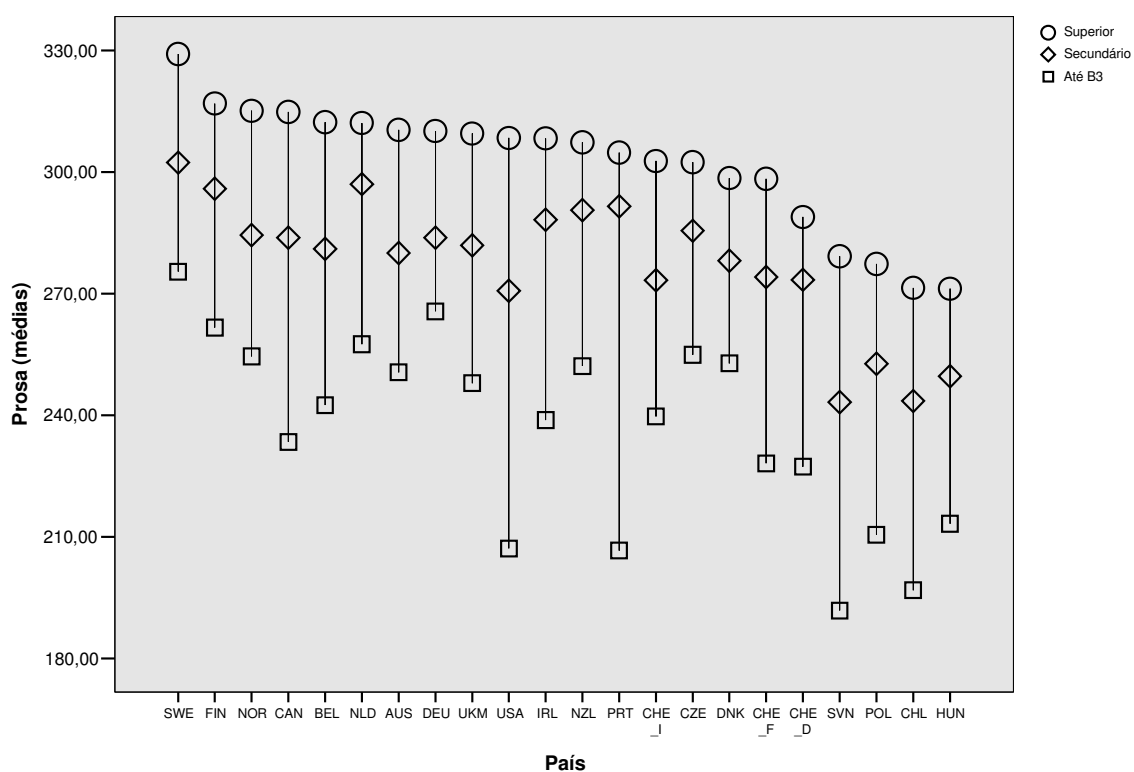
**Figura 6.9** Níveis de literacia (prosa) segundo a escolaridade

Pode assim concluir-se, por um lado, que os percursos escolares muito reduzidos (inferiores ao básico 2) dificilmente possibilitam a aquisição dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de competências de literacia acima dos Níveis 1 e 2. Mas, por outro lado, torna-se também claro que a posse de qualificações escolares mais elevadas não se traduz forçosamente no domínio das competências de leitura, escrita e cálculo consideradas necessárias para enfrentar as exigências das sociedades actuais. Uma vez mais, estas discrepâncias, ou desajustamentos, conduzem a que se questione, não só o funcionamento da escola, mas também o modo como as aquisições escolares podem sofrer, ao longo dos trajectos de vida, efeitos dos quadros sociais de existência, tanto a nível profissional como extra profissional.

### *Literacia e escolaridade numa perspectiva internacional*

A análise anterior centrou-se exclusivamente nos resultados sobre Portugal. Os resultados do IALS quanto à relação entre literacia e escolaridade nos vários países participantes possibilitam, de novo, situar a realidade portuguesa numa perspectiva internacional.

A Figura 6.10 apresenta as competências de literacia (apuradas com base em pontuações médias) nos vários países, agora segmentadas em função do nível de escolaridade.



Fonte: IALS, base de dados internacional  
Países ordenados em função dos resultados do ensino superior

**Figura 6.10** Competências de literacia (pontuações médias da literacia em prosa) segundo a escolaridade, por país

Uma leitura inicial destes dados mostra, como seria de esperar, que em todos os países as competências de literacia tendem a acompanhar a ordenação dos níveis de escolaridade: os indivíduos com ensino superior têm, em média, melhores desempenhos

dos que os que completaram o ensino secundário e estes estão, por sua vez, posicionados acima dos que não ultrapassaram o 3º ciclo do ensino básico.

A mesma figura acrescenta, no entanto, outros elementos à discussão no que diz respeito à especificidade da situação de Portugal numa perspectiva de comparação internacional. Em primeiro lugar, é possível constatar que as disparidades entre graus de escolaridade quanto às competências de literacia não são da mesma magnitude em todos os países. Os Estados Unidos da América e Portugal destacam-se nitidamente pela grande distância que separa os perfis de competências dos mais e dos menos escolarizados. Noutros países, como o Canadá, a Eslovénia, ou o Chile, as desigualdades são também bastante marcadas, mas não tanto como naqueles dois países. Mesmo assim, o caso de Portugal merece especial realce por apresentar a maior diferença entre os que têm ensino secundário e os que têm o básico 3 ou um grau inferior.

As diferenças entre países neste domínio levam a que a sua posição relativa, em termos de competências de literacia, varie consideravelmente consoante o nível de escolaridade considerado. A situação de Portugal é, uma vez mais, particularmente ilustrativa. Portugal, recorde-se, ocupa as últimas posições quando a hierarquia é estabelecida com base nas pontuações nas escalas de literacia do conjunto da população. No entanto, se os países forem ordenados a partir dos resultados dos indivíduos com ensino superior (como acontece na Figura 6.10 para a literacia em prosa), Portugal passa a situar-se numa posição intermédia, logo a seguir à Nova Zelândia. Note-se que o mesmo não acontece com outros países, como o Chile ou a Polónia, que mantêm a sua localização nas últimas posições, mesmo quando ordenados segundo este último critério. Os resultados relativos a Portugal são ainda mais surpreendentes se a ordenação for efectuada tomando em consideração as pontuações médias dos que completaram o ensino secundário. Nesse caso, Portugal passa a ser o quarto país melhor classificado, logo a seguir à Suécia, à Holanda e à Finlândia.

Percebe-se assim que o facto de Portugal surgir como um dos países com perfis de competências mais baixos quando a análise incide sobre o conjunto da população (ver início do capítulo), decorre, em grande parte, dos níveis de literacia acentuadamente baixos dos menos escolarizados, os quais são largamente maioritários na sociedade

portuguesa (cerca de 65%). Neste sentido, estes resultados ajudam a compreender as acentuadas desigualdades, em termos de literacia, existentes na sociedade portuguesa e que haviam sido já apontadas. O que agora se torna mais claro é a relevância da escolaridade na identificação dessas fortes disparidades. Se o país, quando observado a partir dos mais escolarizados, parece acompanhar as sociedades mais desenvolvidas, quando perspectivado na óptica dos menos escolarizados (que são a maioria da população) surge duplamente em desvantagem: o défice de escolarização é reforçado por um défice de competências, mais acentuado do que seria de esperar.

### **6.3 Literacia, idade e formação ao longo da vida**

#### *Literacia e idade*

Além da escolaridade, a idade é uma variável sempre presente nas análises sobre literacia, permitindo dar conta de eventuais transformações geracionais com repercussões no nível de desenvolvimento das competências.

Os dados do IALS sobre Portugal mostram que a relação entre literacia e idade é inversa à que foi encontrada para a escolaridade (Quadro 6.3).

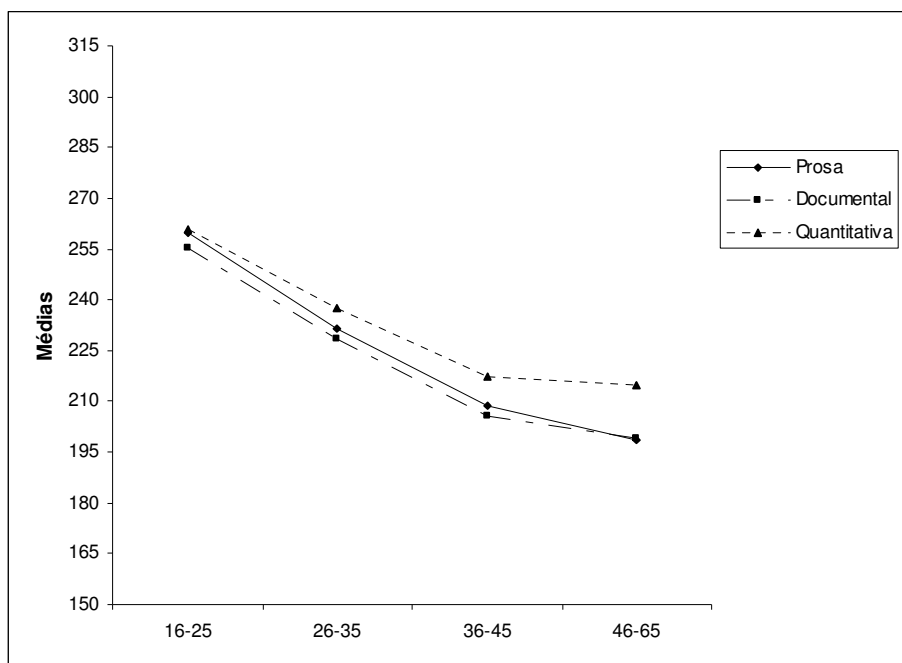
A distribuição dos inquiridos do Nível 1 por grupos etários evidencia a predominância dos escalões acima dos 35 anos: o grupo dos 36 aos 45 anos abrange 30% dos indivíduos deste nível e o dos 46 aos 65 anos cerca de 40%. Já a composição etária do Nível 2 é bem distinta. O escalão mais jovem sobe consideravelmente, mas o dos 46 aos 65 anos mantém-se bastante elevado. Entre os inquiridos do Nível 3 reforça-se o peso dos grupos etários mais jovens, especialmente devido à forte diminuição do último escalão etário e à subida acentuada da categoria dos 26 aos 35 anos. Finalmente, os indivíduos situados no Nível 4/5 distinguem-se de todos os restantes pelo forte peso dos mais jovens: quase 60% têm entre 16 e 25 anos.

**Quadro 6.3** Grupo etário por níveis de literacia (%)

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4/5	Total
<b>Literacia em prosa</b>					
16-25	13,6	34,8	39,2	56,8	26,4
26-35	15,9	14,4	23,3	(15,4)	16,8
36-45	30,4	19,7	17,9	(17,9)	24,4
46-65	40,2	31,0	19,6	(10,0)	32,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Literacia documental</b>					
16-25	12,5	35,6	45,5	50,3	26,4
26-35	15,4	16,0	21,4	(22,2)	16,8
36-45	31,1	19,2	16,4	(15,2)	24,4
46-65	41,0	29,2	16,7	(12,3)	32,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Literacia quantitativa</b>					
16-25	12,4	34,8	36,9	43,0	26,4
26-35	16,6	16,1	16,0	(26,1)	16,8
36-45	30,4	17,0	25,1	(16,1)	24,4
46-65	40,5	32,1	21,9	(14,8)	32,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IALS, base de dados Portugal

Nota: nas percentagens entre parêntesis o número de casos na amostra é  $\leq 30$   
Qui-quadrado estatisticamente significativo em todos os cruzamentos ( $p \leq 0,01$ )



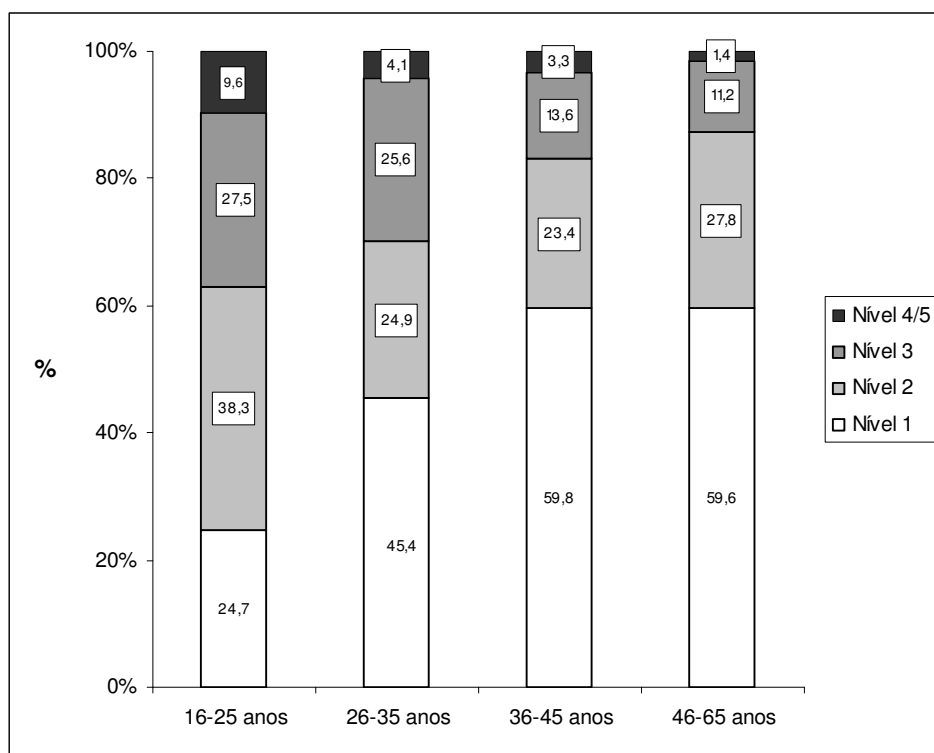
Fonte: IALS, base de dados Portugal

Análise de variância estatisticamente significativa para as três escalas ( $p \leq 0,01$ ); Eta: literacia em prosa 0,38; literacia documental 0,37, literacia quantitativa 0,30.

**Figura 6.11** Competências de literacia (pontuações médias) segundo o grupo etário

Em síntese, a análise da composição etária dos vários níveis de literacia revela diferenças significativas entre eles, com os mais jovens a serem maioritários nos níveis de competências mais altos e os mais velhos a predominarem nos níveis mais baixos. Novamente, as diferenças entre as três escalas são pouco expressivas, reflectindo tendências semelhantes.

Se a análise for efectuada confrontando as competências de literacia (em termos médios) obtidas em cada escalão etário (Figura 6.11), a relação entre literacia e idade torna-se ainda mais nítida: à medida que aumenta a idade, diminuem regularmente as competências de literacia. A quebra é especialmente acentuada para a literacia em prosa e documental, e um pouco menor no caso da literacia quantitativa. Seja como for, o padrão descendente mantém-se nas três escalas.



Fonte: IALS, base de dados Portugal

**Figura 6.12** Níveis de literacia (prosa) segundo o grupo etário

O que acabou de ser dito não significa, evidentemente, que não haja diferenças importantes quanto aos perfis de literacia em cada escalão etário. Veja-se apenas, por

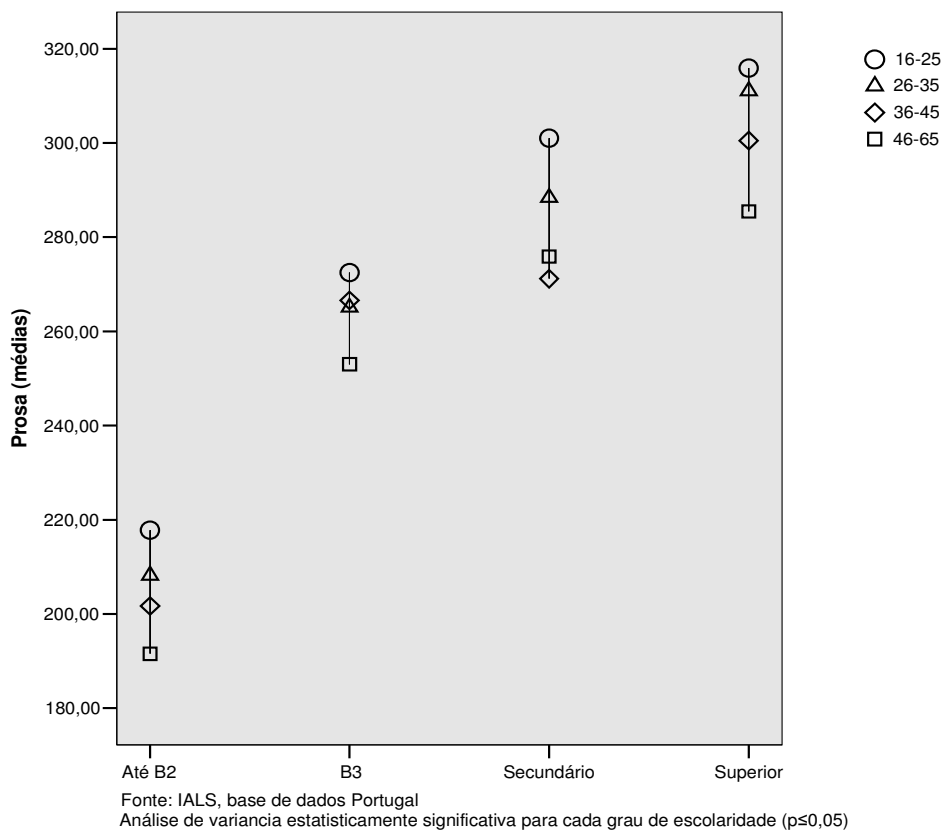
exemplo, que embora os níveis de literacia mais baixos atinjam as maiores proporções entre os mais velhos, não deixam de ter valores significativos em todos os grupos de idades, mesmo entre os mais jovens (Figura 6.12).

A relação registada entre níveis de literacia e idade não pode deixar de ser atribuída, antes de mais, a uma transformação de fundo que tem vindo a ocorrer na sociedade portuguesa: o aumento progressivo dos níveis de escolarização da população ao longo das gerações – o que pode facilmente ser comprovado quando se comparam os graus de escolaridade dos inquiridos e os dos seus pais. Ou seja, na sociedade portuguesa a escolaridade tem vindo a crescer de geração para geração, repercutindo-se em níveis de literacia diferenciados nos vários escalões etários: enquanto os mais jovens são mais escolarizados e têm, simultaneamente, níveis de literacia mais elevados (em termos médios), os mais velhos caracterizam-se, em simultâneo, por uma menor escolarização e por níveis de competências mais baixos.

Para além das mudanças sociais que têm vindo a afectar o país ao nível da evolução das taxas de escolaridade, pode ainda colocar-se a questão de saber até que ponto os resultados por idade reflectem ainda outro tipo de efeitos. À partida é possível avançar hipóteses quanto à existência de factores que poderiam favorecer quer os mais jovens, quer os mais velhos, no que respeita às competências de literacia. Os primeiros terão a seu favor terem deixado a escola há menos tempo, o que significa admitir que a proximidade do contexto escolar e a intensidade das práticas de literacia que nele têm lugar podem contribuir para que detenham níveis de competências mais elevados. Já os segundos poderão beneficiar de determinadas experiências e práticas acumuladas ao longo da vida e em diferentes contextos com efeitos positivos nas competências de literacia.

Face às fortes desigualdades geracionais em termos de escolaridade, a exploração deste tipo de hipóteses apenas é possível comparando, para cada grau de escolaridade, o desempenho dos vários escalões etários em termos de competências de literacia.

A Figura 6.13 indica que a relação entre competências de literacia e idade não deve ser atribuída unicamente às diferenças entre as várias gerações no que respeita à qualificação escolar.



**Figura 6.13** Competências de literacia (pontuações médias da literacia em prosa) por grupo etário, segundo a escolaridade

Em cada grau de escolaridade, a comparação dos vários grupos etários quanto às pontuações médias alcançadas na literacia em prosa tende a confirmar a tendência geral atrás enunciada: seja qual for o grau de ensino, e o domínio de literacia considerado<sup>8</sup>, os mais jovens (16-25 anos) ocupam as posições cimeiras relativamente às competências de literacia. Embora nem todas as diferenças entre escalões etários possam ser consideradas estatisticamente significativas<sup>9</sup>, na maioria dos casos os dados da amostra permitem

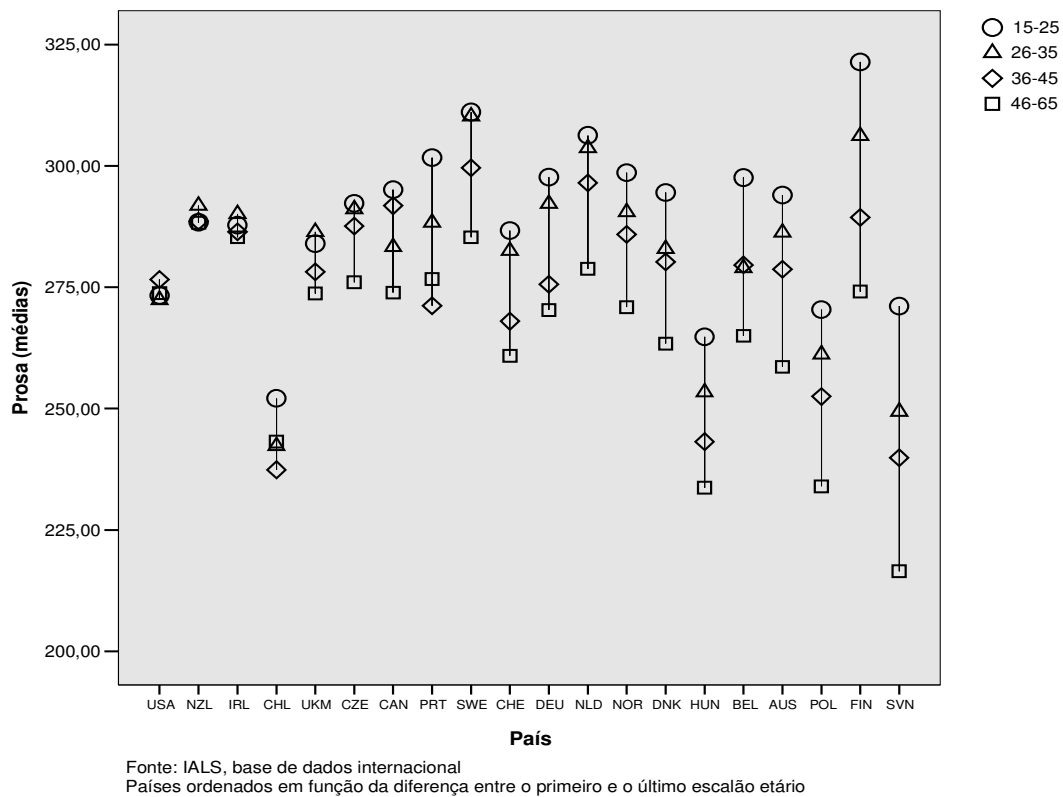
<sup>8</sup> As tendências observadas na Figura 6.10 mantêm-se inalteradas quando os resultados são apurados para a literacia documental e quantitativa.

<sup>9</sup> Testes complementares à análise de variância indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p \leq 0,05$ ) entre nos seguintes grupos: até B2, entre a categoria 16-25 anos e todas as restantes; no B3, entre a categoria 16-25 anos e 46-65 anos; no secundário, entre a categoria 16-25 anos e 36-45 anos; para o superior, entre as categorias 15-25 anos e 46-65 anos, e 26-35 anos e 46-65 anos.



observar uma tendência de decrescimento das competências de literacia à medida que aumenta a idade.

Este é um padrão que não é exclusivo da sociedade portuguesa. Na grande maioria dos países a idade surge associada negativamente à literacia, mesmo quando o efeito da escolaridade é controlado: os dados do IALS, apenas para os indivíduos com ensino secundário completo, permitem observar que em quase todos os países a idade surge associada a desempenhos distintos em termos de competências de literacia, no mesmo sentido registado em Portugal (Figura 6.14).



**Figura 6.14** Competências de literacia (pontuações médias da literacia em prosa), dos indivíduos com ensino secundário, segundo a idade, por país

Afastada a possibilidade de a relação entre literacia e idade poder ser explicada exclusivamente com base nas desigualdades entre gerações quanto aos níveis de

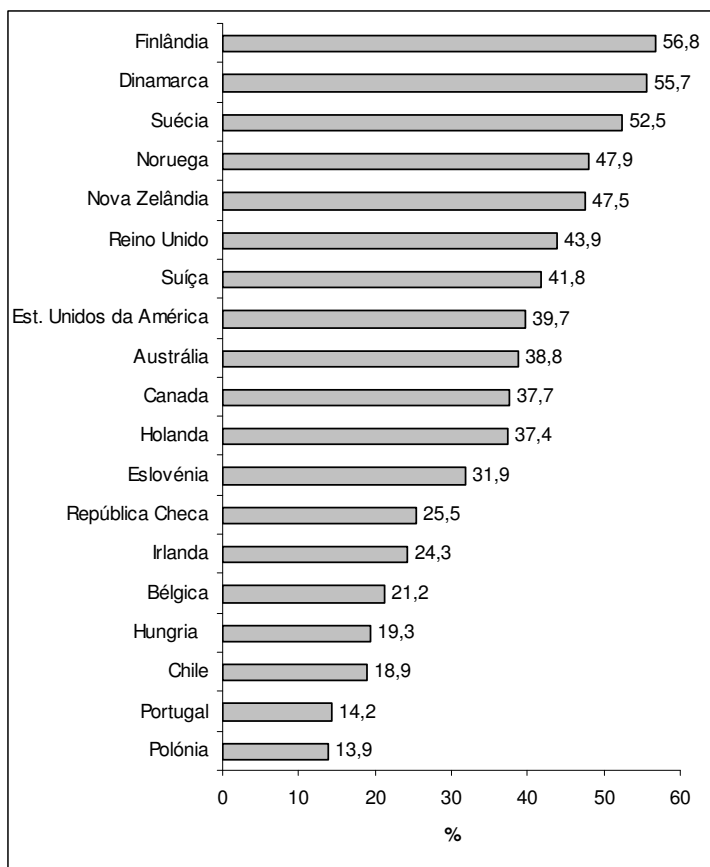
escolaridade, a interpretação destes resultados implica a consideração de outro tipo de factores. Como atrás se afirmou, a posse de níveis de literacia mais elevados por parte dos jovens poderá em parte estar relacionada com a maior proximidade do contexto escolar e das práticas aí impostas. Até que ponto também as práticas e modos de vida quotidianos contribuem para estes resultados é algo que será aprofundado no próximo capítulo. Para já, interessa explorar mais aprofundadamente o argumento apoiado no impacto da educação formal. Nesse sentido, não pode deixar de ser abordado o tema da educação e formação de adultos, enquanto forma de perceber o envolvimento (ou não) da população menos jovem em acções que poderiam contribuir para promover as suas competências de literacia, atenuando desse modo as diferenças etárias neste domínio.

#### *Literacia e educação e formação ao longo da vida*

A frequência, ao longo da vida, de acções de educação e formação de adultos pode representar o regresso a uma situação de aquisição de competências em contexto formal e contribuir decisivamente para a actualização / desenvolvimento das capacidades de leitura, de escrita e de cálculo dos adultos. Em países como Portugal, a importância deste tipo de acções decorre não só da necessidade de encontrar mecanismos que, ao longo da vida, possibilitem a aquisição de novas competências e contrariem a possível regressão de outras, mas, sobretudo, como a única forma de inverter os muitíssimo baixos perfis de literacia (e também de escolaridade) da população adulta (ver Capítulo 8). Com efeito, como tem sido sublinhado por investigadores nesta área, as distribuições de literacia e de escolaridade da população portuguesa, associadas ao envelhecimento da população, e ainda aos fracos resultados dos jovens em idade escolar nas avaliações internacionais (como o já citado PISA), obrigam a concluir que o posicionamento de Portugal no contexto internacional dificilmente se alterará de forma substancial apenas com base na renovação geracional, tornando incontornável a aposta na educação e formação de adultos (Murray, 2003b).

Os resultados apurados no IALS a este propósito são, no entanto, bastante preocupantes (Figura 6.15). Portugal regista uma das percentagens mais baixas relativas à

frequência de acções de educação e formação no ano que antecedeu a realização deste estudo: apenas 14,2%<sup>10</sup>.



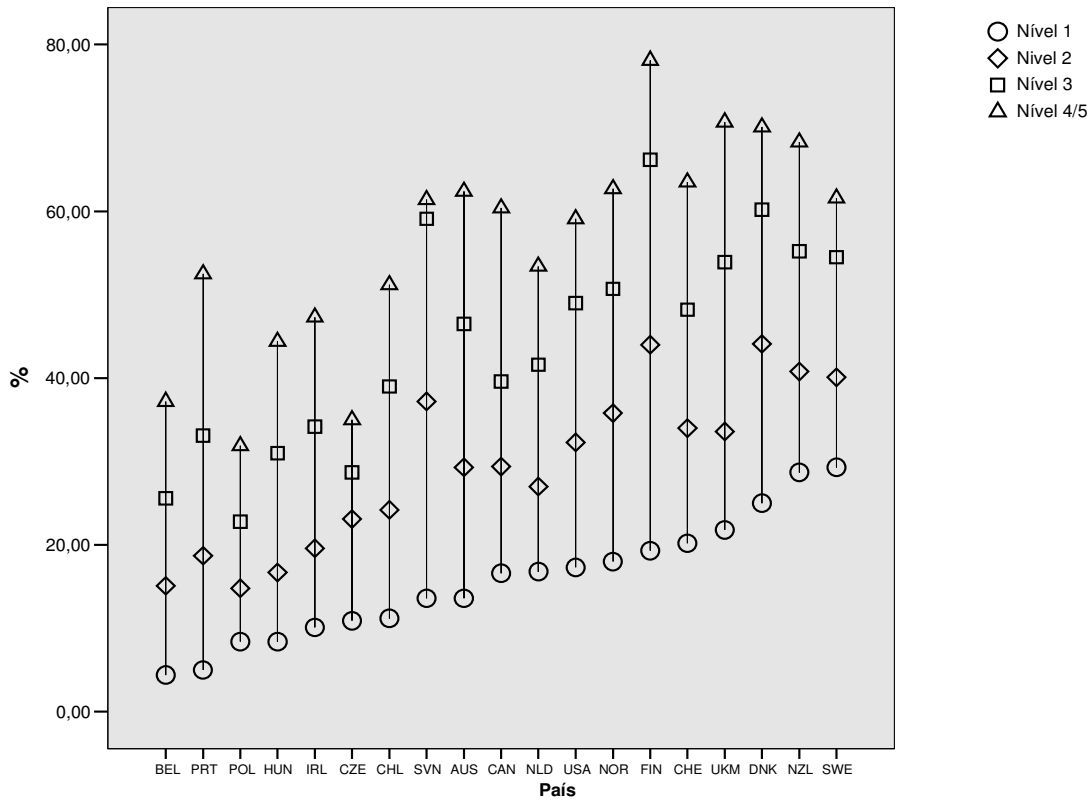
Fonte: IALS, base de dados internacional  
As percentagens apresentadas excluem os estudantes com menos de 25 anos

**Figura 6.15** Participação em acções de educação e formação no ano que antecedeu a entrevista, por país

De um modo geral, existe um evidente paralelismo entre o posicionamento dos países relativamente a esta dimensão e a que foi estabelecida a partir das competências de literacia: os países que apresentam taxas de educação e formação de adultos mais elevadas são aqueles que obtêm os melhores resultados nas distribuições de literacia, enquanto os que têm as taxas mais baixas, como é o caso de Portugal, são,

<sup>10</sup> No Capítulo 7 serão apresentados dados mais actualizados, provenientes de outras fontes, relativos à frequência de acções de educação e formação de adultos por parte da população adulta em Portugal.

simultaneamente, os que estão pior classificados na literacia em prosa, documental e quantitativa. Tal significa que, enquanto os países cujas respectivas populações atingiram já, maioritariamente, níveis de literacia muito elevados continuam a tomar medidas visando o seu progressivo desenvolvimento, outros, como é o caso de Portugal, pouco têm feito para inverter essa situação, vindo assim a sua fragilidade reforçada. A manter-se este panorama, pode mesmo reconstituir-se que a distância entre os vários países quanto às competências de literacia da população adulta possam vir a acentuar-se cada vez mais.



Fonte: IALS, base de dados internacional  
Países ordenados em função dos resultados do Nível 1

**Figura 6.16** Participação de cada país em ações de educação e formação no ano que antecedeu a entrevista, por nível de literacia (documental)

Se além de comparar os resultados globais dos países a análise incidir nas diferenças sociais neles existentes, a conclusão a que se chega é muito semelhante à que acabou de ser traçada. Isto porque a realidade interna aos vários países apresenta fortes

contrastes quanto à probabilidade de acesso de diferentes segmentos da população às acções de educação e formação: por exemplo, quando a taxa de participação nessas iniciativas é analisada segundo o nível de literacia, as discrepâncias são evidentes em todos os países, mas num sentido contrário àquele que poderia ser considerado socialmente desejável (Figura 6.16). Em todos eles a frequência de acções de educação e formação por parte da população adulta aumenta com o nível de literacia. Dito de outra forma, enquanto os que já dispõem de elevados recursos escolares e de competências (como as de literacia) continuam a adquirir novas competências e a desenvolver as já existentes, os menos qualificados e mais desprovidos das competências fundamentais tendem a vê-las estagnar ou mesmo regredir.

A situação de Portugal a este propósito apresenta algumas singularidades que merecem ser assinaladas e que reforçam, ainda mais, a situação de forte exclusão que afecta uma larga maioria da população. Portugal tem uma das taxas de participação em acções de educação e formação de adultos mais reduzidas para os indivíduos que situam no Nível 1 (apenas cerca de 5%), enquanto noutros países, como a Suécia, a mesma taxa pode chegar aos 29%. Mas a posição portuguesa neste campo altera-se em função do nível de literacia, melhorando gradualmente à medida que este aumenta: se, em 19 países, Portugal ocupa o penúltimo lugar tomando como referência a situação vivida pelos indivíduos do Nível 1 de literacia, para os que estão no Nível 4/5 os valores alcançados colocam-no na 13<sup>a</sup> posição.

Estes resultados permitem concluir, uma vez mais, que a distribuição das competências de literacia na sociedade portuguesa se encontra ancorada em fortes desigualdades sociais. Enquanto os mais providos de competências estão a conseguir aproveitar oportunidades que podem conduzir à melhoria das suas qualificações e capacidades, apresentando mesmo uma taxa de envolvimento nestas iniciativas superior a 50% (equiparável à registada, no mesmo nível de literacia, nos países mais desenvolvidos) os que se situam nos níveis mais baixos, e que convém lembrar constituem a larga maioria da população, tenderão a ver cada vez mais afastada a possibilidade de recuperação do seu atraso. Pode assim dizer-se que, para já, a formação e educação de adultos tem não só uma expressão a nível nacional ainda muito reduzida,

como a sua falta tende a reproduzir e, mesmo a acentuar, as desigualdades sociais neste domínio.

O conjunto de dados analisados ao longo deste capítulo permitiram não só clarificar a posição de Portugal, numa perspectiva internacional, no que concerne ao perfil de literacia da população, como explorar um conjunto de variáveis essenciais para a compreensão desse mesmo posicionamento. Os baixos níveis de escolarização da população portuguesa, e também os das gerações anteriores, não podem deixar de ser entendidos como a principal justificação para a situação nacional em termos de literacia. Isto porque a relação entre literacia e escolaridade é, como seria de esperar, muito forte, levando a que, de um modo geral, quanto maiores os níveis de escolarização, mais favoráveis sejam os desempenhos da população em termos de literacia. Mas a informação analisada permitiu concluir também que existem neste domínio fortes desigualdades sociais que atravessam a sociedade portuguesa, as quais se tornam perceptíveis, uma vez mais, quando a informação é analisada em função da escolaridade. O perfil de literacia dos menos escolarizados, que são a larga maioria da população portuguesa, é particularmente baixo em termos internacionais, assim como é especialmente baixa a sua participação em acções que poderiam ajudar a melhorar os seus níveis de competências e de certificação.

Como se verá no próximo capítulo, não é apenas no diminuto acesso à educação e à formação ao longo da vida que reside a explicação dos baixos níveis de literacia da maioria da população portuguesa: apesar da importância desse facto, também o que se passa ao nível dos quotidianos profissionais e extraprofissionais deve ser tido em conta quando se procuram explicações para as distribuições de literacia.

## Capítulo 7

### A LITERACIA AO LONGO DA VIDA: RECURSOS, CONTEXTOS E PRÁTICAS

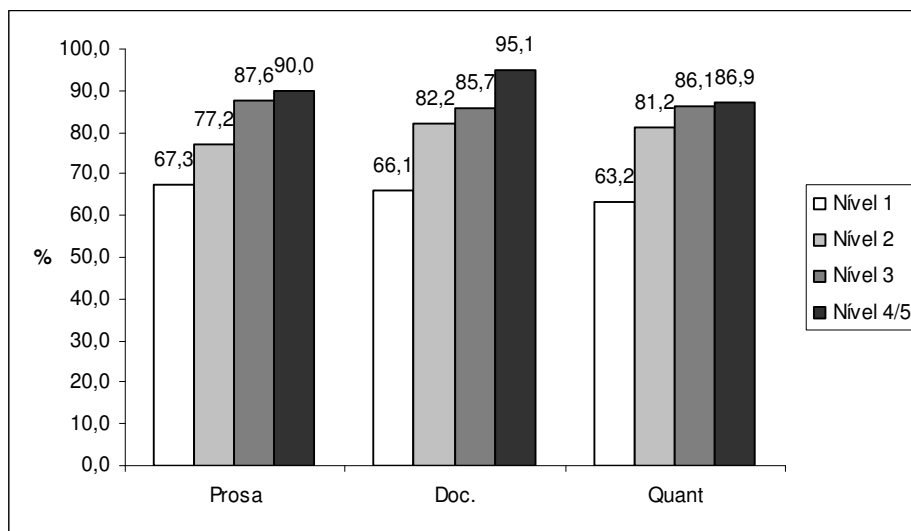
A distribuição das competências de literacia em Portugal, retratada no capítulo anterior, evidenciou não só os baixos níveis médios nacionais em comparação com os de outros países, como também as fortes desigualdades sociais que atravessam a sociedade portuguesa neste domínio.

O presente capítulo, centrado exclusivamente no que se passa em Portugal, procura avançar na exploração das dimensões que, ao longo da vida, contribuem para produzir, e reforçar, as acentuadas disparidades existentes na sociedade portuguesa no que concerne à literacia. Como se verá, a informação disponível no IALS sobre Portugal mostra a importância dos contextos de acção, e das práticas que neles têm lugar, para o desenvolvimento das competências de literacia. Mas não só. Simultaneamente, os mesmos dados possibilitam importantes avanços na análise das implicações da literacia para os indivíduos, permitindo perceber em que medida estas competências se encontram relacionadas com as suas condições de vida, ou seja, com os recursos e com as oportunidades a que têm acesso. É esta dupla perspectiva que será privilegiada neste capítulo: a da literacia enquanto competência fortemente dependente dos contextos e das práticas que favorecem o seu desenvolvimento, e a da literacia enquanto recurso (e também disposição, ou *habitus*) que condiciona as trajetórias sociais (nomeadamente em termos profissionais) e os modos de vida.

## 7.1 Literacia e situação socioprofissional

### *Perfis de literacia e condição perante o trabalho*

A esfera profissional é uma das dimensões onde emerge de forma mais nítida a relevância da dupla perspectiva a que se acabou de fazer referência. Este é mesmo um dos pontos que mais tem sido destacado nos relatórios internacionais: a literacia é necessária em muitas profissões, condicionando o acesso a determinados lugares, mas, ao mesmo tempo, o local de trabalho e o tipo de actividades nele realizadas são factores a ter em conta na aquisição e manutenção das competências de leitura, escrita e cálculo. O aspecto mais decisivo do que acabou de ser dito tem a ver com a forma como estas duas vertentes se reforçam mutuamente: as competências adquiridas na escola facilitam o acesso a profissões e actividades, as quais, por sua vez, desempenham um papel crucial no desenvolvimento da literacia (OECD e Statistics Canada, 2000:36).



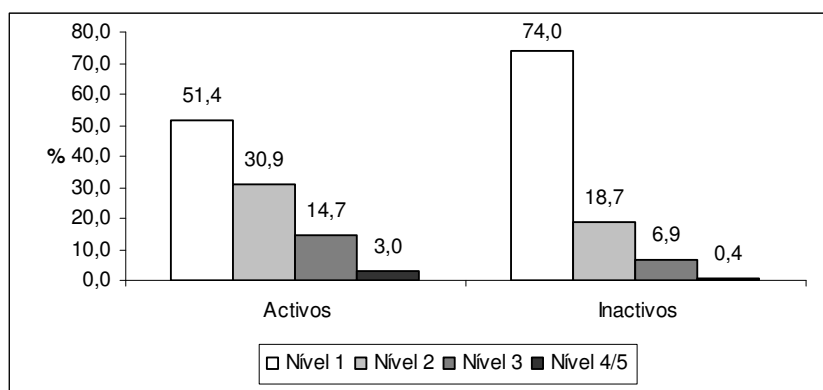
Fonte: IALS, base de dados Portugal  
Inquiridos com idade entre os 25 e os 65 anos  
Qui-quadrado estatisticamente significativo para as três escalas de literacia ( $p \leq 0,01$ )

**Figura 7.1** Percentagem de activos por nível de literacia



A Figura 7.1 mostra que a percentagem de activos – entendidos como o conjunto daqueles que, no ano em que a informação foi recolhida, exerciam uma profissão ou estavam à procura emprego – cresce regularmente com o nível de literacia, qualquer que seja a dimensão considerada (prosa, documental ou quantitativa). Ou seja, a posse de níveis elevados de competências de literacia parece traduzir-se em probabilidades mais elevadas de integração no mercado de trabalho. A situação mais marcante é protagonizada pelos que se encontram nos níveis mais baixos de literacia: mais de 30% dos adultos nessa situação, com idades entre os 25 e os 65 anos, não fazem parte da população activa, contrastando fortemente com que estão no topo da hierarquia de níveis de literacia, onde a percentagem de não activos na mesma extensão etária varia entre os 13% e os 5%, consoante a escala de literacia considerada.

Os mesmos dados possibilitam ainda um segundo tipo de leitura. Fazer ou não parte da população activa pode ser entendido como algo que tenderá a condicionar as competências de literacia que ao longo da vida são desenvolvidas. A Figura 7.2, construída a partir da mesma informação de base da figura anterior, contrapõe o perfil de literacia dos activos e dos não activos. Se em ambos os grupos é evidente o peso dos níveis mais baixos (o que seria de esperar atendendo aos resultados globais discutidos no capítulo anterior), é de registar o facto de apenas 7% dos inactivos se situarem nos níveis médios e altos, enquanto entre os activos as mesmas categoriais chegam aos 17%. Embora ambos os valores sejam muito baixos, estes dados mostram, ainda assim, a importância da actividade profissional, entendida em termos genéricos, para o desenvolvimento e consolidação das competências de literacia da população adulta portuguesa.



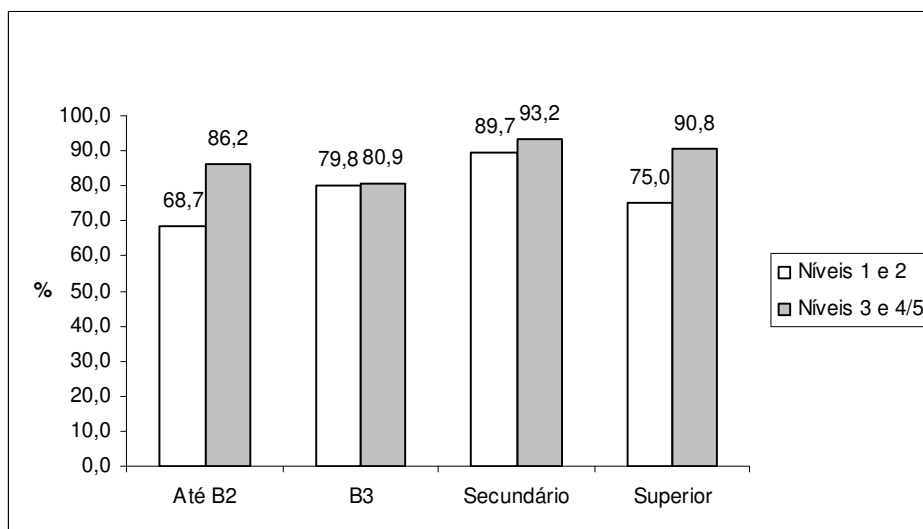
Fonte: IALS, base de dados Portugal  
Inquiridos com idade entre os 25 e os 65 anos

**Figura 7.2** Perfil de literacia (documental) de activos e inactivos

Atendendo à forte associação entre literacia e escolaridade, por um lado, e à importância dos diplomas escolares para a vida profissional, por outro, pode colocar-se a questão de saber se a relação estabelecida entre literacia e inserção no mercado de trabalho não poderá, afinal, reflectir sobretudo o efeito da certificação escolar (enquanto factor predominante no acesso ao emprego), e não necessariamente das competências.

A informação sistematizada na Figura 7.3 mostra que, em cada grau de escolaridade, a taxa de activos tende a ser maior entre aqueles que se situam nos níveis de literacia mais elevados. Embora a análise em causa apenas possa ser considerada estatisticamente significativa para os que não ultrapassaram o básico 2<sup>1</sup> (precisamente a categoria em que a diferença entre a taxa de activos e não activos é maior – cerca de 18%), torna-se claro, pelo menos nesse caso, que na presença de qualificações escolares semelhantes, as competências de literacia constituem um factor que pode favorecer a inserção socioprofissional dos indivíduos.

<sup>1</sup> Embora a diferença percentual na categoria referente ao ensino superior seja também importante (perto de 15%), a reduzida dimensão da amostra contribui para que, nesse caso, os resultados não possam ser considerados estatisticamente significativos.

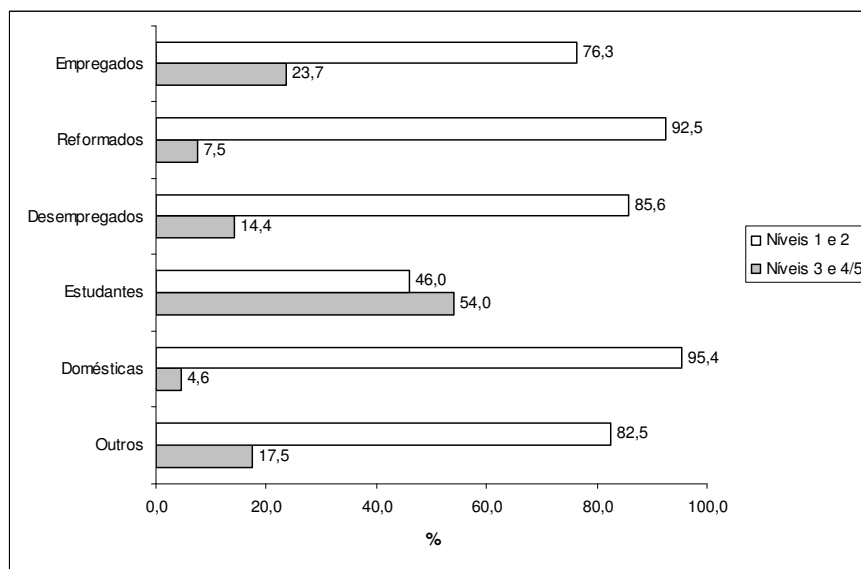


Fonte: IALS, base de dados Portugal  
 Inquiridos com idade entre os 25 e os 65 anos  
 Qui-quadrado estatisticamente significativo apenas para "Até B2" ( $p \leq 0,05$ )

**Figura 7.3** Percentagem de activos segundo a escolaridade, por nível de literacia (prosa)

É possível aprofundar um pouco mais esta linha de argumentação tomando como referência a condição perante o trabalho (Figura 7.4). A análise da distribuição dos níveis de literacia em cada categoria permite observar, antes de mais, que os estudantes são os que têm competências mais elevadas, sendo mesmo o único grupo em que os níveis médio e alto são superiores, em percentagem, aos níveis mais baixos; em todos os restantes, o peso daqueles que demonstraram competências reduzidas nesta dimensão da literacia (prosa) é largamente maioritário, chegando mesmo a atingir proporções superiores a 90% no caso das domésticas e dos desempregados.

Um outro aspecto a reter nesta análise tem a ver com as diferenças entre os que se encontravam empregados, à data da inquirição, e as restantes categorias (com excepção dos estudantes). Em particular, deve sublinhar-se o facto de a percentagem de empregados classificados nos níveis mais elevados de literacia ser superior em quase 10% aos que, no mesmo período, estavam desempregados.



Fonte: IALS, base de dados Portugal  
Qui-quadrado estatisticamente significativo ( $p \leq 0,01$ )

**Figura 7.4** Condição perante o trabalho por nível de literacia (prosa)

Estes dados permitem, assim, corroborar o que tem vindo a ser dito quanto ao que parece ser, por um lado, a importância das competências de literacia no acesso ao mercado de trabalho e, por outro, a centralidade da vida profissional no desenvolvimento e consolidação dessas mesmas competências. Com a óbvia excepção dos estudantes, o afastamento desse universo, seja por via do desemprego ou de outras condições sociais (como a dos que se dedicam à vida doméstica), parece afectar negativamente as competências de literacia, acentuando mecanismos que levam à diminuição ou perda das capacidades de processamento da informação escrita. Em sentido inverso, o trabalho surge como um contexto onde os mecanismos de reforço e actualização das competências podem ter lugar. Mesmo assim, como se verá já no ponto seguinte, este é um quadro que de forma alguma pode ser generalizado à totalidade daqueles que exercem uma profissão.

### *Perfis de literacia e profissão*

O impacto da inserção no mercado de trabalho e do exercício de uma profissão apenas poderá ser compreendido atendendo às actividades propriamente ditas que aí são

realizadas. Fazer, ou não, parte da população activa e ter, ou não, um emprego, não tem que corresponder *necessariamente* a uma melhoria da situação dos indivíduos no que concerne às suas competências de literacia. Embora aquelas categorias permitam mostrar, em termos globais, o melhor posicionamento face às competências de literacia dos que se encontram no mundo do trabalho, em si mesmas são excessivamente heterogéneas, abarcando situações muito díspares. Isso mesmo pode ser comprovado a partir da análise do Quadro 7.1, no qual se apresenta a relação entre a literacia e a profissão exercida.

O primeiro aspecto que a informação sistematizada neste quadro revela não é exclusivo deste estudo e tem vindo a ser objecto de investigações sociológicas específicas e bastante aprofundadas: a estrutura socioprofissional portuguesa assenta, em larga medida, em lugares profissionais de baixa qualificação, contrastando de forma acentuada com a de outros países europeus (Costa e outros, 2000).

**Quadro 7.1** Profissão por níveis de literacia (prosa)  
Níveis de literacia (prosa)

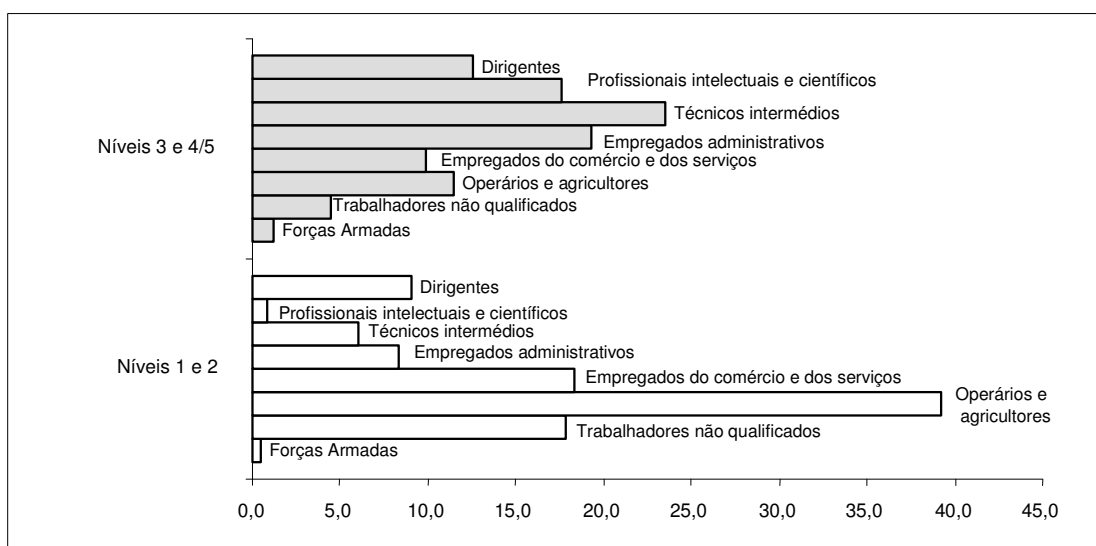
Profissão		Níveis 1 e 2	Níveis 3 e 4/5	Total
Dirigentes	% coluna	9,1	12,5	9,9
	% linha	71,0	29,0	100,0
Profissionais intelectuais e científicos	% coluna	0,8	17,7	4,7
	% linha	13,6	86,4	100,0
Técnicos intermédios	% coluna	6,0	23,5	10,0
	% linha	46,3	53,7	100,0
Empregados administrativos	% coluna	8,3	19,3	10,8
	% linha	59,2	40,8	100,0
Empregados do comércio e dos serviços	% coluna	18,3	9,9	16,4
	% linha	86,2	13,8	100,0
Operários e agricultores	% coluna	39,2	11,4	32,8
	% linha	92,0	8,0	100,0
Trabalhadores não qualificados	% coluna	17,8	4,4	14,8
	% linha	93,1	6,9	100,0
Forças Armadas	% coluna	0,4	1,3	0,6
	% linha	54,4	45,6	100,0
Total % coluna		100,0	100,0	100,0
Total % linha		77,1	22,9	100,0

Fonte: IALS, base de dados Portugal  
Qui-quadrado estatisticamente significativo ( $p \leq 0,01$ )

A análise da correspondência entre os níveis de literacia e essa estrutura socioprofissional revela, antes de mais, aquilo que parece ser um ajustamento perverso entre baixa “oferta” de literacia e baixa “procura” por parte do tecido económico nacional. Em Portugal, não só predominam as profissões desqualificadas, como os trabalhadores que as desempenham têm níveis de competências de literacia muito baixos.

Mais de 90% dos operários e agricultores, e dos trabalhadores não qualificados, situam-se nos níveis mais baixos de literacia, não se diferenciando, assim, da distribuição anteriormente traçada para as domésticas ou para os reformados. Mesmo entre os empregados do comércio e dos serviços, e entre os dirigentes, o peso dos mais desprovidos deste tipo de competências (86,2% e 71%, respectivamente) supera largamente o daqueles que detêm, pelo menos, competências de nível intermédio.

A situação tem contornos bastante mais favoráveis no caso dos empregados administrativos e dos técnicos intermédios, entre os quais os Níveis 3 e 4/5 atingem valores que se situam entre os 41% e os 54%, respectivamente. Mas são os profissionais intelectuais e científicos (que apenas representam cerca de 5% dos inquiridos) que protagonizam, de forma mais nítida, uma ruptura relativamente às tendências que têm vindo a ser enunciadas, com mais de 80% dos inquiridos a demonstrarem possuir competências de literacia médias ou altas.



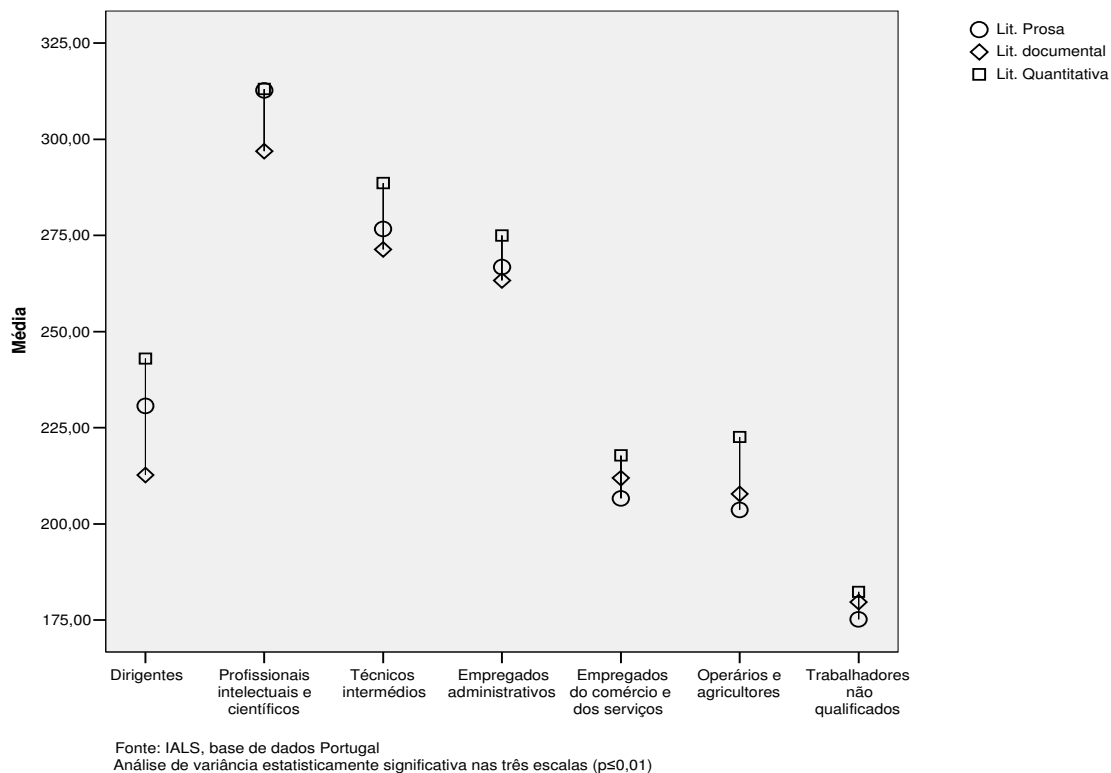
Fonte: IALS, base de dados Portugal

**Figura 7.5** Distribuição das profissões segundo o nível de literacia (prosa)

Se a análise for efectuada procurando contrastar a estrutura socioprofissional das duas situações face à literacia que têm vindo a ser consideradas (Figura 7.5), percebe-se a coexistência de duas estruturas ocupacionais, consoante o perfil de literacia dos indivíduos. Tomando por referência os indivíduos com competências mais baixas, destacam-se os operários e os agricultores, os empregados do comércio e dos serviços e os trabalhadores administrativos. O panorama inverte-se nos níveis médio e alto, onde os técnicos intermédios, os empregados administrativos e os profissionais intelectuais e científicos são as categorias dominantes. Tomados desta forma, estes dados indiciam o modo como as competências de literacia parecem condicionar a probabilidade que os indivíduos têm de aceder a uma determinada profissão e, por essa via, a uma determinada posição na estrutura social.

Embora os dados do IALS disponíveis sobre Portugal não possibilitem o aprofundamento desta dimensão de análise, as explorações feitas a partir da informação recolhida para os restantes países permitem concluir que as tendências aqui enunciadas, quanto ao impacto da literacia nas condições de vida dos indivíduos, são transversais e com os efeitos que se fazem sentir também ao nível das desigualdade salariais e na probabilidade, igualmente diferenciada, de poderem vir a enfrentar situações de desemprego ao longo da vida (OECD e Statistics Canada, 2000:61-84).

A relação entre literacia e profissão foi, até ao momento, explorada partindo apenas de uma única dimensão da literacia – a literacia em prosa. Porém, é importante perceber a forma como as várias profissões se posicionam face a cada um dos tipos de competências avaliadas. A Figura 7.6 apresenta as pontuações médias em cada uma das escalas de literacia nos vários grupos profissionais.



**Figura 7.6** Pontuações médias nas escalas de literacia por profissão

Uma primeira leitura destes dados vai no mesmo sentido do que tem vindo a ser dito quanto ao diferenciado perfil de literacia das várias profissões, tornando ainda mais nítida a posição relativa de cada categoria profissional. No topo das competências nas três escalas encontram-se os profissionais intelectuais e científicos. Seguem-se os técnicos intermédios e os empregados administrativos. Bastante mais afastados surgem os dirigentes, os empregados do comércio e dos serviços e ainda os operários e agricultores. Na base, como seria de esperar, estão os trabalhadores não qualificados.

Embora a hierarquia que acabou de ser estabelecida seja, de um modo geral, válida para as três dimensões da literacia, a leitura dos valores médios para cada profissão mostra algumas diferenças entre as três escalas. Em praticamente todos os grupos profissionais os inquiridos obtiveram resultados mais favoráveis relativamente à literacia quantitativa. Recorde-se que foram precisamente neste mesmo sentido os dados globais



apresentados no capítulo anterior. Segue-se, nuns casos, a literacia em prosa (dirigentes, profissionais intermédios e técnicos administrativos) e noutros, a literacia documental (empregados do comércio e dos serviços, e operários e agricultores). O maior contraste com os perfis traçados é protagonizado pelos profissionais intelectuais e científicos: são os únicos que têm pontuações equivalentes na literacia em prosa e na literacia quantitativa, ambas com valores mais elevados do que a literacia documental.

Uma das interrogações sugerida por estes dados é a de saber até que ponto as práticas profissionais, no que respeita à literacia, podem contribuir para os resultados que acabaram de ser discutidos. Ou seja, admitindo que as práticas, em especial as de âmbito profissional, condicionam o desenvolvimento e a consolidação de competências como as de literacia, pode então colocar-se a hipótese destes resultados estarem associados, em alguma medida, a quotidianos profissionais muito distintos. O ponto seguinte permitirá avançar na discussão desta questão.

## **7.2 Literacia e vida profissional**

### *Práticas de literacia em contexto de trabalho*

A presença do universo da escrita no quotidiano profissional pode ser apreendida através das declarações dos inquiridos quanto à frequência com que realizam diversas práticas de leitura, escrita e cálculo<sup>2</sup>.

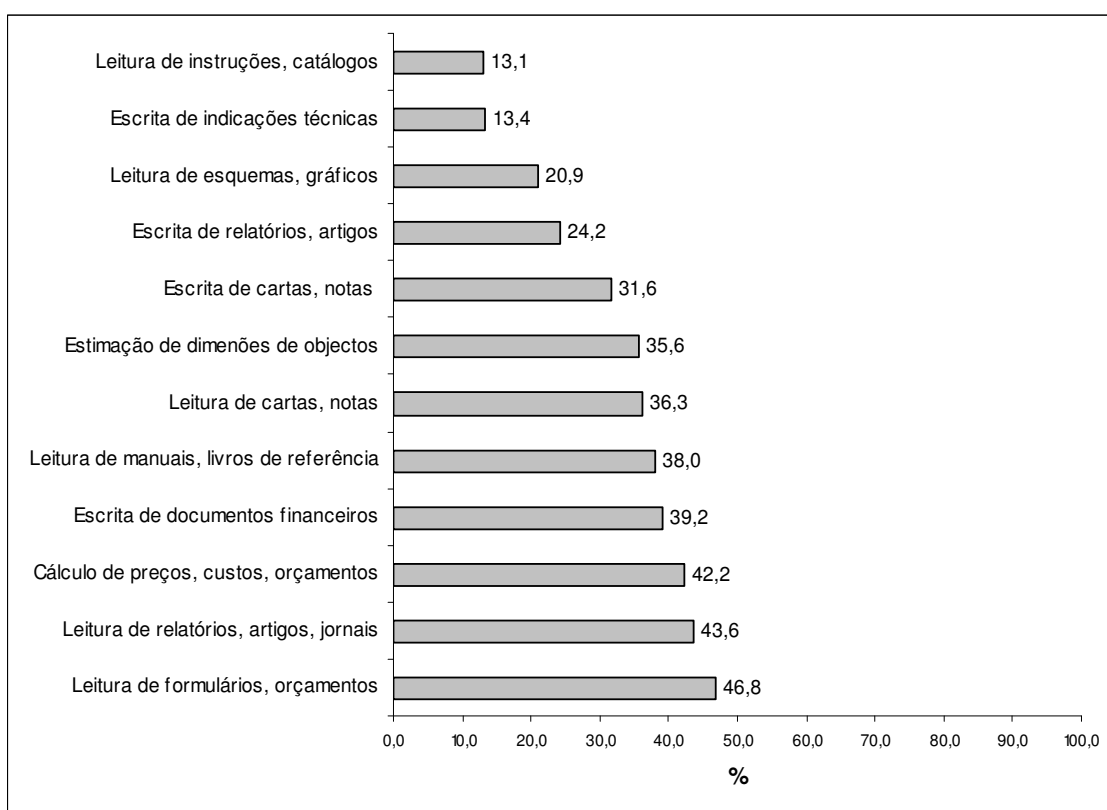
Um primeiro conjunto de informações que podem ser destacadas a este propósito é a fraca expressão destes três tipos de práticas e mesmo a sua ausência absoluta na vida profissional de muitos inquiridos; confrontados com várias tarefas de literacia, uma percentagem muito elevada declara nunca as realizar no âmbito da vida profissional. Em concreto, 33% nunca efectuam qualquer um dos tipos de leitura sugeridos, 44% nunca efectuam operações quantitativas e 45,5% nunca escrevem. Se as três categorias de práticas forem consideradas em conjunto, então é possível concluir que para 24% dos

---

<sup>2</sup> Os resultados apresentados ao longo deste ponto foram obtidos tomando como referência não a totalidade dos inquiridos, mas apenas os activos.

inquiridos não existe qualquer contacto com a informação escrita na esfera do trabalho (seja ela através da leitura, da escrita ou do cálculo)<sup>3</sup>.

Estes dados permitem um primeiro retrato, ainda muito genérico, da fraca presença das práticas de literacia na vida profissional de muitos portugueses. Mas interessa conhecer, de forma discriminada, a importância de cada uma das tarefas ou actividades. Na Figura 7.7 apresenta-se a listagem completa das práticas de literacia apresentadas aos inquiridos, ordenada com base na proporção dos que declaram realizá-las pelo menos semanalmente<sup>4</sup>.



Fonte: IALS, base de dados Portugal  
Percentagem de respostas a pelo menos uma vez por semana

**Figura 7.7** Práticas de literacia na vida profissional

Todas as actividades sugeridas registam valores muito baixos. A mais mencionada é a leitura de formulários ou orçamentos, mas, ainda assim, faz parte da vida profissional

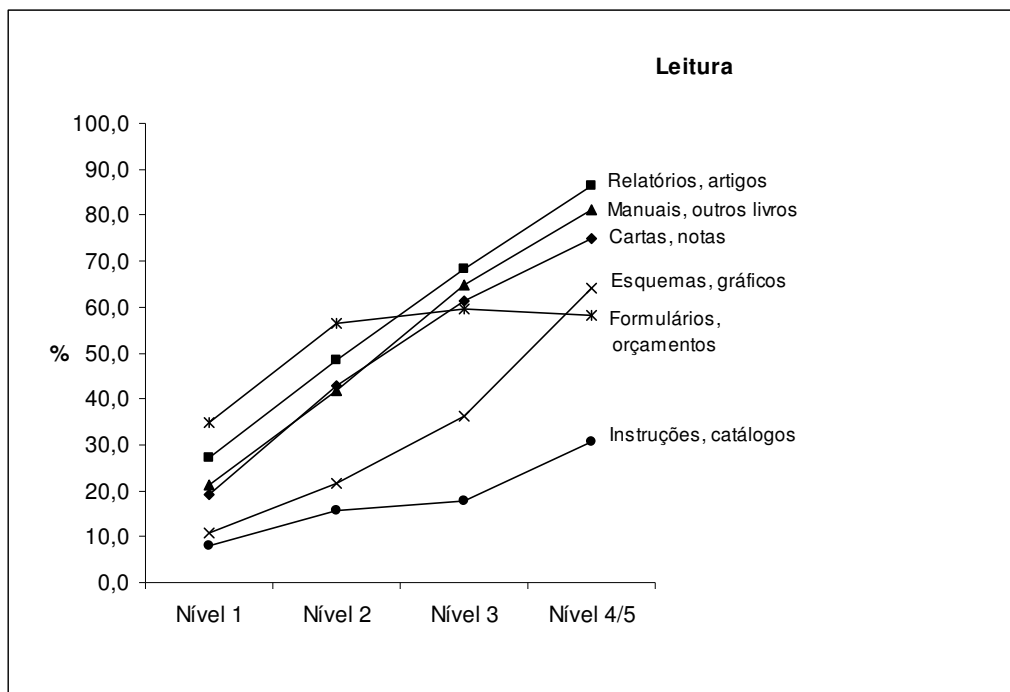
<sup>3</sup> Estes valores não se encontram aqui apresentados em qualquer quadro ou figura.

<sup>4</sup> Os valores apresentados resultam da agregação das percentagens de respostas a três categorias: “uma vez por semana”, “várias vezes por semana” e “todos os dias”.

de apenas 47% dos inquiridos. Segue-se a leitura de relatórios, artigos ou jornais (44%), acompanhada de perto por outras actividades com forte componente quantitativa: o cálculo de preços, custos ou orçamentos, e a escrita de documentos financeiros.

A importância das práticas de literacia relacionadas directa, ou indirectamente, com o quantitativo parece ser, assim, um dado inegável na vida profissional de muitos portugueses. Bastante menos expressivas são outras práticas de escrita, bem como a leitura de determinados tipos de suportes, como esquemas e gráficos, ou instruções e catálogos, os quais remetem para a literacia documental.

Uma questão central que interessa explorar a propósito das práticas de leitura, escrita e cálculo no âmbito da vida profissional é a *relação entre práticas e competências de literacia*. Nos gráficos seguintes (Figuras 7.8, 7.9 e 7.10) estão representadas as percentagens de indivíduos, por nível de literacia, que desempenham, pelo menos todas as semanas, determinadas tarefas no contexto da actividade profissional.



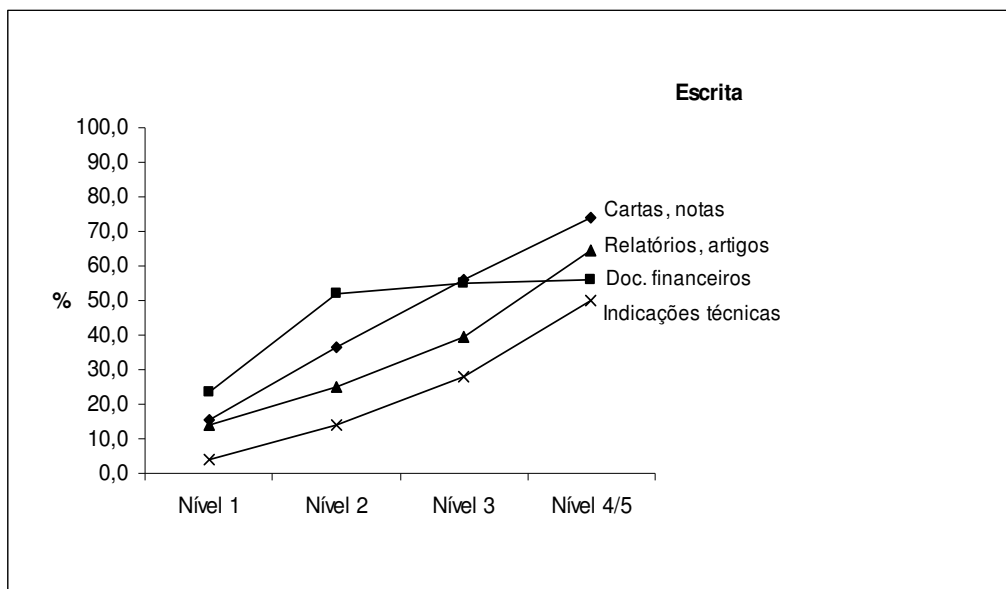
Fonte: IALS, base de dados Portugal  
 Percentagem de respostas a pelo menos uma vez por semana  
 Qui-quadrado estatisticamente significativo para todas as práticas ( $p \leq 0,01$ )

**Figura 7.8** Práticas de leitura na vida profissional por nível de literacia (prosa)

Começando pela análise das práticas de leitura, verifica-se uma forte relação com o nível de literacia, independentemente das tarefas consideradas. Exceptuando a leitura de formulários e orçamentos (que praticamente estabiliza logo a partir do Nível 2), todas as restantes práticas registam aumentos progressivos da percentagem daqueles que nelas se vêem envolvidos à medida que aumenta o nível de literacia.

Particularmente acentuado e sistemático é o crescimento das percentagens relativas à leitura de relatórios e artigos, manuais e outros livros, e cartas e notas. Algumas destas leituras abrangem mesmo perto de 90% dos indivíduos que se situam no Nível 4/5 – caso dos relatórios, artigos e jornais – e outras – como a leitura de cartas e notas, e manuais e outros livros – mais de 75%. As mesmas práticas, no extremo oposto das competências de literacia (Nível 1), não incluem mais de 27% dos inquiridos.

Relativamente às práticas de escrita na esfera profissional, volta a observar-se um crescimento gradual e intenso com o nível de literacia (Figura 7.9).

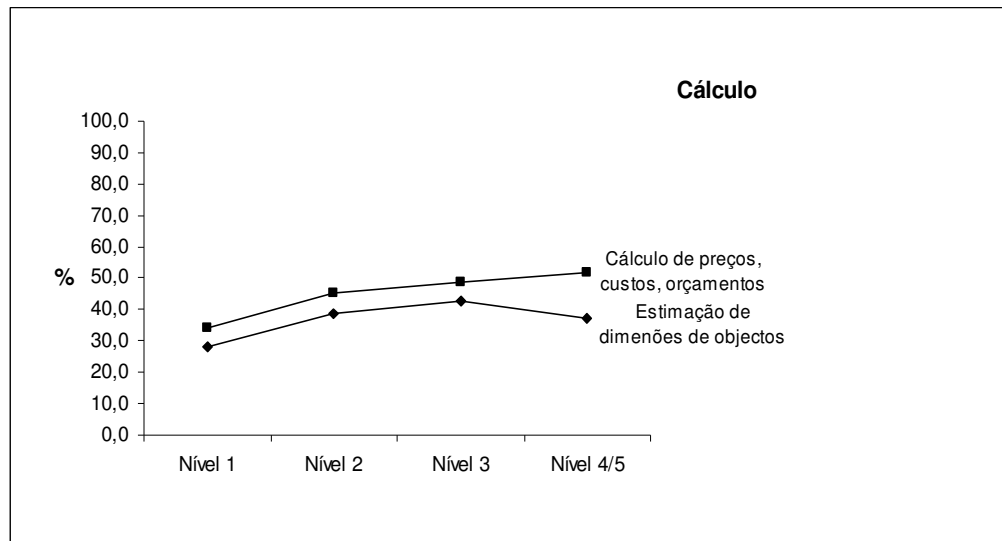


Fonte: IALS, base de dados Portugal  
 Percentagem de respostas a pelo menos uma vez por semana  
 Qui-quadrado estatisticamente significativo para todas as práticas ( $p \leq 0,01$ )

**Figura 7.9** Práticas de escrita na vida profissional por nível de literacia (prosa)

Neste caso, porém, os valores são, em comparação com os da leitura, transversalmente mais baixos, o que confirma que a escrita está menos presente na vida profissional, seja qual for o nível de literacia considerado. Nos Níveis 1 e 2 a actividade mais marcante neste domínio tem a ver com a preparação de documentos financeiros, mas a proporção de indivíduos que a refere estabiliza nos níveis seguintes, de tal forma que entre os que estão no Nível 4/5 ocupa apenas o terceiro lugar. Entre estes, a escrita de cartas ou notas (74%), e de relatórios e artigos (65%) são as actividades mais difundidas.

Bastante diferente é a relação entre as competências de literacia e as práticas de cálculo na vida profissional. Seja qual for a escala de literacia tomada como referência, a correlação entre os níveis de literacia e estas práticas é bastante menos intensa<sup>5</sup>. Isso mesmo pode observar-se graficamente através da Figura 7.10.



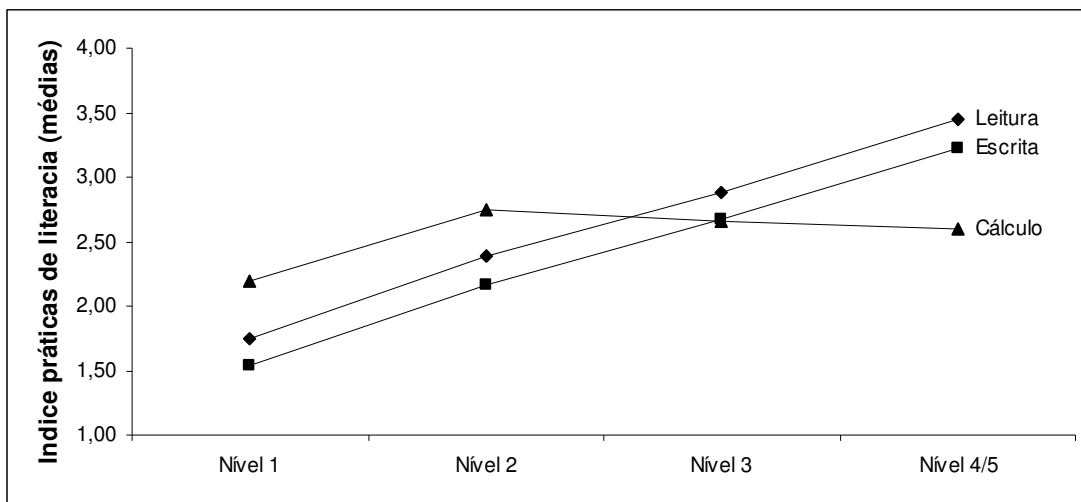
Fonte: IALS, base de dados Portugal  
 Percentagem de respostas a pelo menos uma vez por semana  
 Qui-quadrado estatisticamente significativo para ambas práticas ( $p \leq 0,05$ )

**Figura 7.10** Práticas de cálculo na vida profissional por nível de literacia (quantitativa)

<sup>5</sup> Os coeficientes de correlação (Pearson) fornecem uma medida clara e rigorosa dessa menor intensidade: enquanto a correlação entre as competências de literacia (medidas por via da literacia em prosa) e as práticas de leitura e de escrita é, respectivamente, de 0,448 e 0,453, a correlação dessas competências com as práticas de cálculo baixa para 0,14. Se a escala de literacia usada for a literacia quantitativa (precisamente a que foi usada na Figura 7.10) o valor da correlação é de 0,164, ou seja, mantém-se muito baixo.

Embora cerca de 30% dos indivíduos localizados nos níveis de literacia mais baixos declarem realizar com alguma frequência, no âmbito da sua vida profissional, actividades que implicam operações de cálculo (o que faz com esta seja uma das práticas com maior incidência neste grupo), entre os níveis mais elevados, pelo contrário, este tipo de actividades incluem-se entre as que são realizadas por uma menor proporção de pessoas.

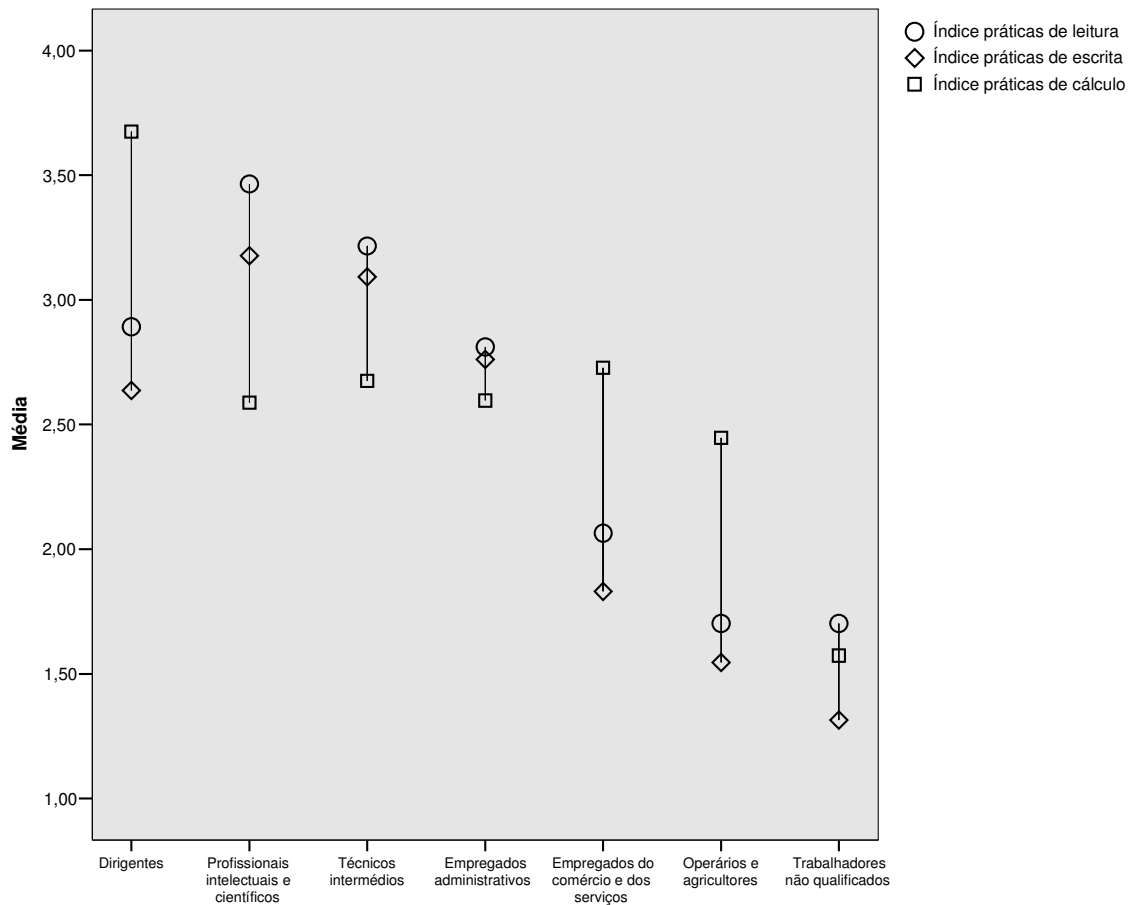
Uma leitura agregada do que tem vindo a ser referido quanto à relação entre competências e práticas de literacia na esfera do trabalho é fornecida pela Figura 7.11. A representação gráfica do valor médio dos índices de práticas (de leitura, escrita e cálculo) para cada nível de literacia mostra, em primeiro lugar, o forte e regular crescimento das práticas de leitura e de escrita, e a menor predominância desta última em todos níveis de literacia. Mas não só. Simultaneamente é possível perceber que, se até ao Nível 2 as práticas de cálculo são as mais frequentes, nos níveis mais altos elas adquirem o estatuto de práticas menos presentes.



Fonte: IALS, base de dados Portugal  
 Escala: 1=raramente / nunca; 2=menos do que uma vez por semana; 3=uma vez por semana; 4=algumas vezes por semana; 5=todos os dias  
 Análise de variância estatisticamente significativa para os três índices ( $p \leq 0,01$ )

**Figura 7.11** Índices de práticas de leitura, escrita e cálculo na vida profissional por nível de literacia (prosa)

Estes mesmos índices podem ser utilizados para comparar as práticas de literacia em contexto de trabalho consoante a actividade profissional desenvolvida. Ou seja, conhecida a relação entre estas práticas e os níveis de literacia, pretende-se, agora, perceber em que medida as exigências e as especificidades das várias profissões se reflectem numa maior ou menor incidência de actividades relacionadas com a leitura, a escrita e o cálculo (Figura 7.12).



Fonte: IALS, base de dados Portugal  
 Escala: 1=raramente / nunca; 2=menos do que uma vez por semana; 3=uma vez por semana; 4=algumas vezes por semana; 5=todos os dias  
 Análise de variância estatisticamente significativa para os três índices ( $p \leq 0,01$ )

**Figura 7.12** Índices de práticas de leitura, escrita e cálculo na vida profissional por profissão

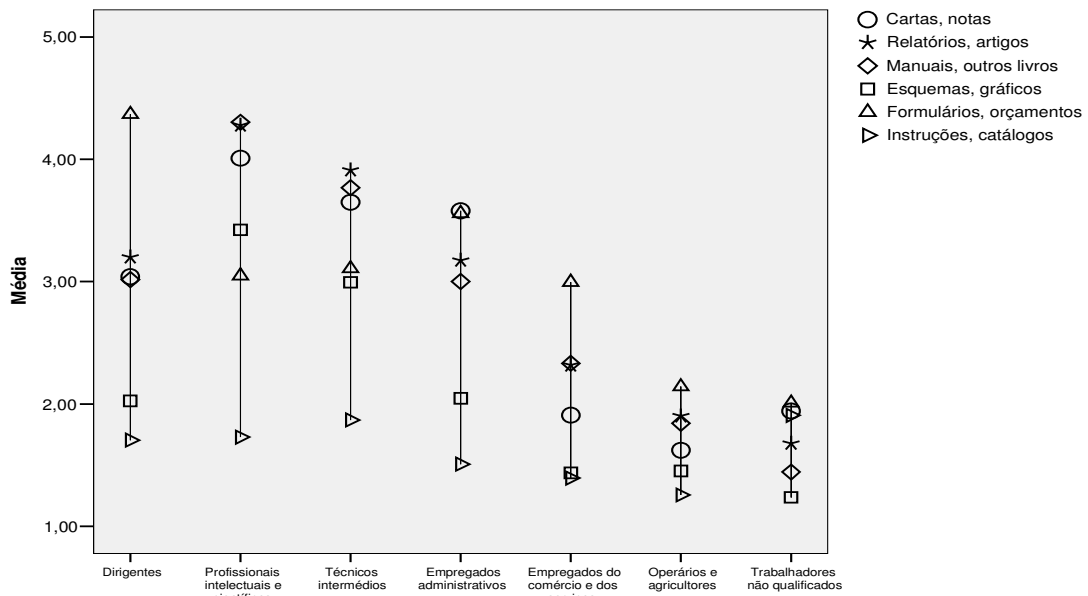
Os resultados mostram que as práticas de literacia em contexto profissional apresentam significativas variações consoante a profissão exercida. Os dirigentes

destacam-se dos restantes grupos profissionais por terem a mais elevada frequência (em termos médios) de práticas de cálculo no seu dia-a-dia profissional. A leitura e a escrita, embora também presentes com alguma intensidade, têm valores bastante mais baixos. Um perfil semelhante de práticas de literacia encontra-se entre os empregados do comércio e dos serviços, e também entre os operários e agricultores. Embora em comparação com os dirigentes a frequência das práticas de literacia seja, nestes casos, globalmente mais baixa, mantém-se a predominância do cálculo e, sobretudo, a grande distância entre essas práticas e as de leitura e escrita, estas últimas ocupando sempre a última posição.

Bastante distinto é o quotidiano profissional dos profissionais intelectuais e científicos, dos técnicos intermédios e dos empregados administrativos. Nestas profissões, as actividades relacionadas com o cálculo são as menos frequentes, assumindo uma maior preponderância a leitura, seguida de perto pela escrita. Sobre as diferenças entre estes três grupos profissionais importa destacar a intensidade das práticas de leitura entre os profissionais intelectuais e científicos (aqueles que mais lêem no âmbito da vida profissional) e ainda o carácter alargado e diferenciado das práticas de literacia entre os empregados administrativos, os quais constituem a categoria profissional em que a leitura, a escrita e o cálculo têm valores mais próximos.

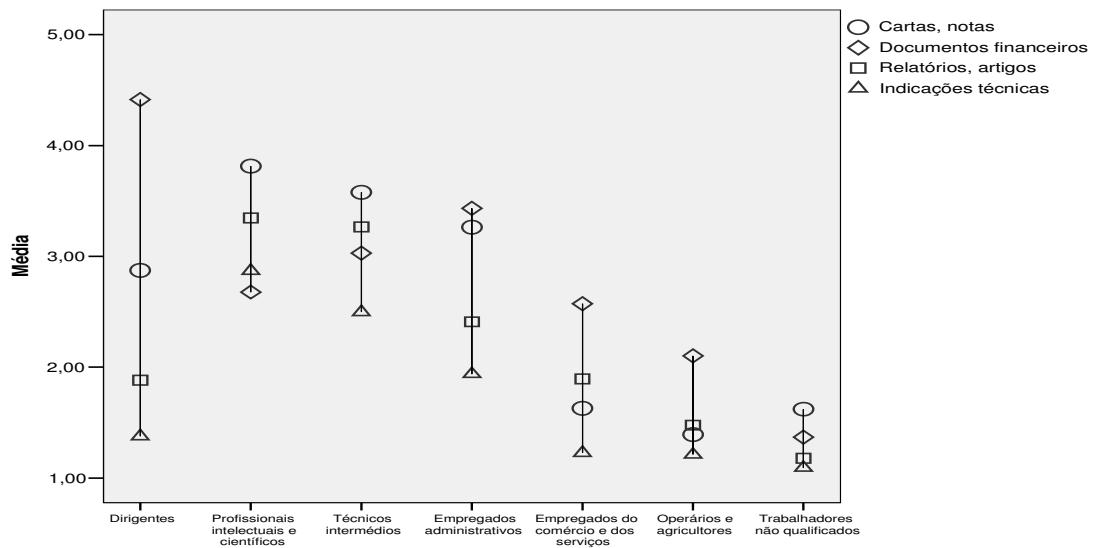
Se em vez de uma leitura agregada, apoiada em índices de práticas, for observada, uma vez mais, a incidência de cada uma das práticas de literacia – especialmente nos casos da leitura e da escrita devido à diversidade de indicadores disponíveis (Figuras 7.13 e 7.14) – é possível perceber um pouco melhor aquilo que caracteriza o quotidiano profissional destes indivíduos, clarificando as proximidades e diferenças entre eles existentes.





Fonte: IALS, base de dados Portugal  
 Escala: 1=raramente / nunca; 2=menos do que uma vez por semana; 3=uma vez por semana; 4=algumas vezes por semana; 5=todos os dias  
 Análise de variância estatisticamente significativa para todas as práticas ( $p \leq 0,01$ )

**Figura 7.13** Práticas de leitura na vida profissional (frequência média) por profissão



Fonte: IALS, base de dados Portugal  
 Escala: 1=raramente / nunca; 2=menos do que uma vez por semana; 3=uma vez por semana; 4=algumas vezes por semana; 5=todos os dias  
 Análise de variância estatisticamente significativa para todas as práticas ( $p \leq 0,01$ )

**Figura 7.14** Práticas de escrita na vida profissional (frequência média) por profissão

O dado mais relevante que se retira da análise desses resultados é o reforço da saliência, na grande maioria das profissões, de tarefas que, não tendo sido classificadas como práticas de “cálculo”, estão directamente relacionadas com o domínio quantitativo. Dirigentes, empregados do comércio e dos serviços, e também operários e agricultores, não só declaram, como atrás foi já destacado, que as práticas de cálculo estão entre as mais frequentes no seu dia-a-dia profissional (Figura 7.12), como aquilo que lêem e escrevem mais vezes está também estreitamente relacionado com a literacia quantitativa: a leitura de formulários e orçamentos, e a elaboração de documentos financeiros (Figuras 7.13 e 7.14). O mesmo se passa com os empregados administrativos que, por esta via, acabam por se aproximar um pouco destas categorias, uma vez que entre as suas práticas de leitura e de escrita mais frequentes estão tarefas que remetem para o uso de documentos financeiros. Os únicos que colocam no topo da hierarquia das práticas de literacia outras actividades (como a leitura, ou mesmo a escrita, de relatórios e artigos, e a leitura de cartas e notas variadas, e também de manuais ou outros livros de referência) são os técnicos intermédios e os profissionais intelectuais e científicos. Ainda assim, entre os técnicos intermédios a elaboração de documentos financeiros tem uma presença bastante mais marcada do que entre os profissionais intelectuais e científicos.

A informação que têm vindo a ser analisada permite avançar, desde já, uma primeira conclusão sobre a relação entre literacia e contexto profissional na sociedade portuguesa. Pelo que atrás ficou exposto, torna-se claro que, para maioria dos portugueses, os contextos de trabalho são, não apenas desqualificados, mas também muitas vezes desqualificantes. Nas condições correntes da generalidade dos empregos, as actividades exercidas não estimulam novas aprendizagens de carácter informal (em particular de leitura e de escrita), nem permitem exercitar competências previamente adquiridas, o que pode levar, com o passar do tempo, a situações de regressão das competências de literacia<sup>6</sup>. Ou seja, apesar de muitos afirmarem que nas economias baseadas no conhecimento e na informação a procura de competências tenderá a

---

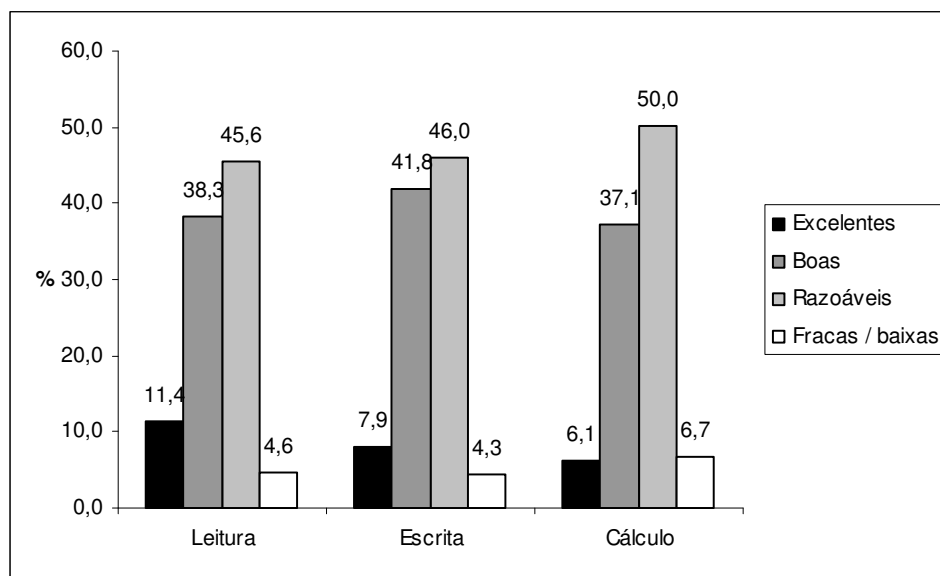
<sup>6</sup> O relatório final do IALS mostra que os índices de leitura e de escrita na vida profissional em Portugal são dos mais baixos entre os países participantes, especialmente para os indivíduos com níveis de literacia mais reduzidos, ou seja, para a grande maioria da população (OECD e Statistics Canada, 2000:40-41).

aumentar, tudo parece indicar que, em Portugal, a reconversão da estrutura produtiva e a qualificação do sistema de emprego estão ainda longe de ter lugar.

Note-se que o único domínio da literacia que a vida profissional da maioria dos portugueses parece requerer é o cálculo. Essa pode mesmo ser uma das razões que justifica que, em Portugal, os resultados da literacia quantitativa sejam um pouco mais elevados do que os da literacia documental e em prosa, não só no conjunto da população (Capítulo 6), mas também na maioria dos grupos profissionais. Com isto não se está a querer sugerir que as práticas de cálculo sejam especialmente elevadas, nem especialmente complexas (uma vez que remetem quase sempre para operações aritméticas simples), mas sim que a sua saliência no quotidiano profissional torna ainda mais nítida a escassez do exercício da leitura e da escrita.

#### *Auto-avaliações de competências para a vida profissional*

As características do tecido económico português reflectem-se não apenas nas actividades exigidas pelos contextos de trabalho, em particular no que se refere à utilização de competências de literacia, mas igualmente na forma como os indivíduos avaliam as suas competências por referência à vida profissional.



Fonte: IALS, base de dados Portugal

**Figura 7.15** Auto-avaliação de competências de leitura, escrita e cálculo para a vida profissional

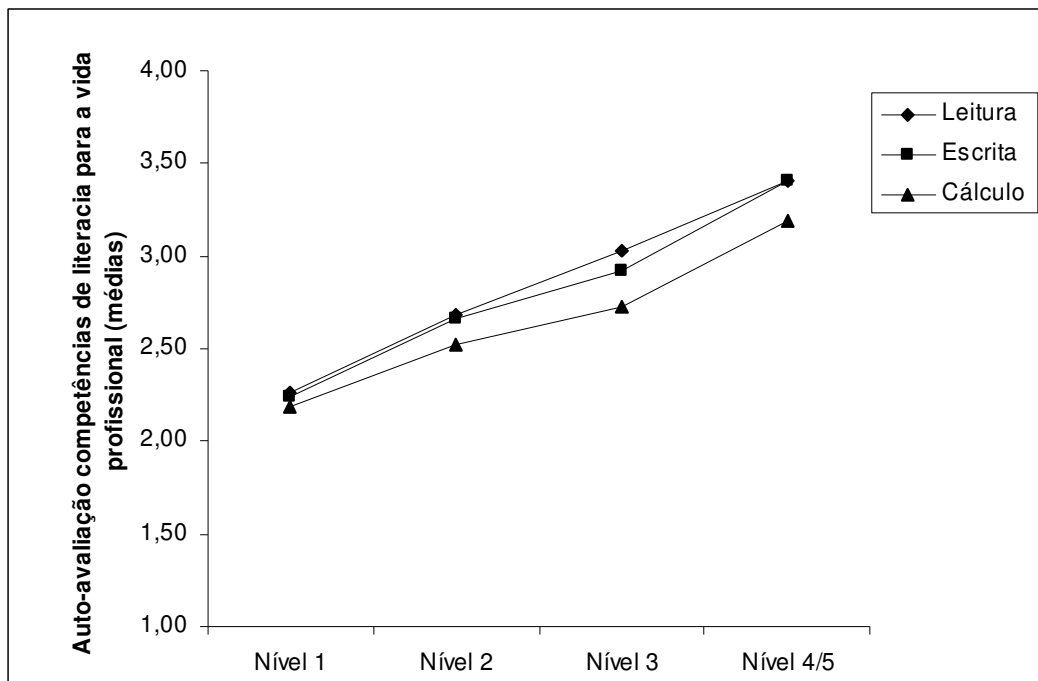
Como mostra a Figura 7.15, a larga maioria dos inquiridos tende a considerar que detém competências razoáveis, ou mesmo boas, não indo além dos 6,7% (cálculo) a percentagem dos que consideram ter fracas competências de leitura, de escrita ou de cálculo para a vida profissional. Note-se que tal como foi a colocada a pergunta, as respostas declaradas não podem ser lidas como uma avaliação das capacidades detidas, mas sim como uma auto-avaliação da sua adequação relativamente às actividades profissionais desenvolvidas. A grande homogeneidade de resultados neste domínio permite, por isso, concluir que a grande maioria dos inquiridos julga as suas competências de leitura, escrita e cálculo como sendo suficientes, ou adequadas, às funções e actividades que desempenham. Face ao panorama global da distribuição de competências de literacia – que mostra que a maioria da população adulta portuguesa se situa nos níveis mais baixos (Capítulo 6) – estes resultados devem ser interpretados como mais um sinal, a par de outros que têm vindo a ser apresentados, do fraco grau de exigência de grande parte dos contextos profissionais na sociedade portuguesa no que se refere à utilização de competências de literacia.

É importante salientar que, apesar dos resultados da auto-avaliação dos três tipos de competências por referência ao domínio profissional serem muito próximos, as capacidades de cálculo parecem ser percebidas de forma ligeiramente menos positiva do que as de leitura e de escrita<sup>7</sup>. Tendo em conta que, no conjunto das práticas de literacia atrás analisadas, as de tipo quantitativo são as mais frequente para grande parte das categorias profissionais, o sentido crítico um pouco mais elevado relativo às competências neste domínio poderá estar, afinal, relacionado com a sua maior procura, ou exigência, na generalidade dos contextos de trabalho. Sendo assim, os inquiridos poderão manifestar uma preocupação acrescida quanto à possível não correspondência entre as competências de cálculo detidas e as tarefas que são chamados a desempenhar.

---

<sup>7</sup> Análises estatísticas complementares revelaram que, em termos médios, a auto-avaliação das competências de cálculo apresentam diferenças estatisticamente significativas face às de leitura e de escrita (*t-test* para amostras emparelhadas com  $p \leq 0,01$ ), o mesmo não acontecendo quanto às diferenças existentes entre estas duas práticas.

A leitura destes resultados por nível de literacia (Figura 7.16) indica uma tendência de crescimento das avaliações positivas à medida que aquele aumenta, o que revela uma inegável capacidade de auto-avaliação por parte dos inquiridos. Porém, a mesma figura mostra que não se trata se uma tendência muito acentuada, o que em muito se deve ao facto de, globalmente, as médias serem relativamente elevadas, mesmo nos níveis de literacia mais baixos.



Fonte: IALS, base de dados Portugal  
 Escala: 1=fracas / baixas; 2=razoáveis; 3=boas; 4=excelentes  
 Análise de variância estatisticamente significativa nos três domínios de competências ( $p \leq 0,01$ )

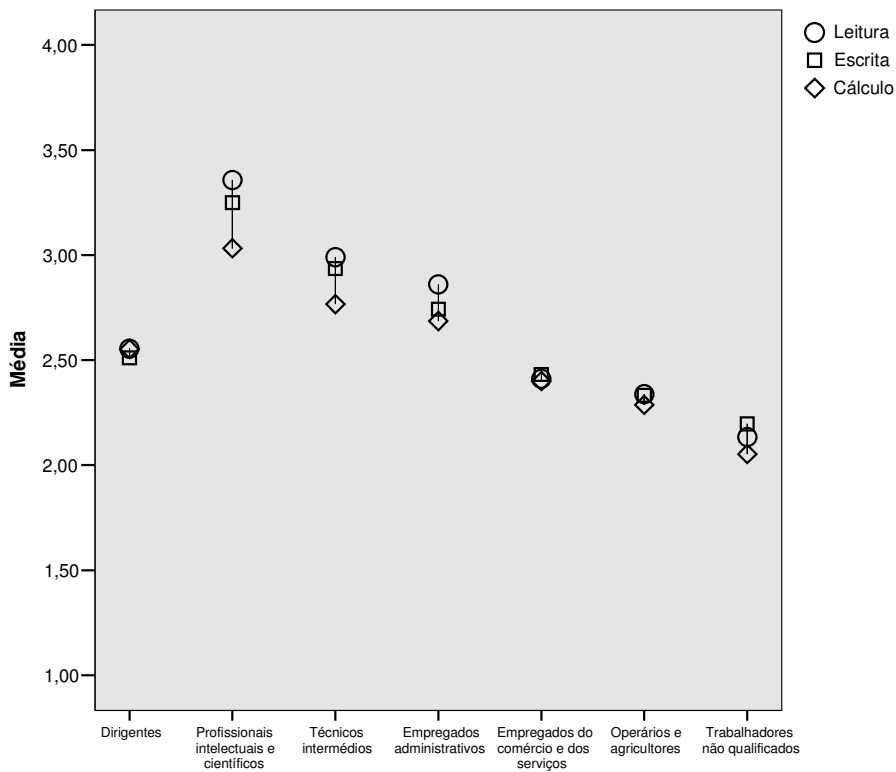
**Figura 7.16** Auto-avaliação das competências de literacia para a vida profissional por nível de literacia (documental)

Com efeito, numa escala de 1 a 4, os indivíduos classificados no Nível 1 colocam as suas competências de leitura, de escrita e de cálculo necessárias para a vida profissional, em média, um pouco acima do ponto 2, o que corresponde a uma avaliação que pode ser considerada tendencialmente positiva<sup>8</sup>. Significa isto que, embora detenham competências de literacia muito fracas ou mesmo nulas (é importante não esquecer que

<sup>8</sup> Recorde-se que o ponto 2 da escala proposta classifica as competências como “razoáveis”.

este nível inclui aqueles não sabem ler nem escrever), elas são consideradas pelos próprios como suficientes face ao trabalho que realizam.

A distribuição destes mesmos resultados quando a amostra é segmentada a partir da profissão (Figura 7.17) apresenta, em termos globais, resultados muito semelhantes aos têm vindo a ser descritos: em termos médios, todas as profissões auto-classificam as suas competências acima do ponto 2, muito embora as que são desempenhadas pelos que têm níveis de literacia mais elevados apresentem auto-avaliações de capacidades tendencialmente mais positivas. Assim, os profissionais intelectuais e científicos são os que percebem de forma mais favorável as competências detidas nos três domínios, seguidos, a alguma distância, dos técnicos intermédios e dos empregados administrativos. No extremo oposto auto-classificam-se os trabalhadores não qualificados.



Fonte: IALS, base de dados Portugal  
 Escala: 1=fracas / baixas; 2=razoáveis; 3=boas; 4=excelentes  
 Análise de variância estatisticamente significativa nos três domínios de competências ( $p < 0,01$ )

**Figura 7.17** Auto-avaliação das competências de literacia para a vida profissional por profissão

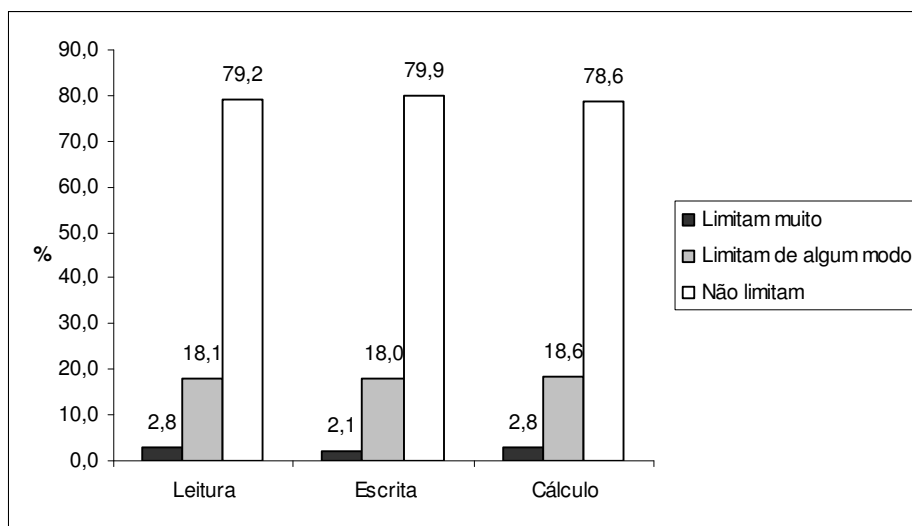
É importante sublinhar que a hierarquia que resulta da auto-avaliação das competências de literacia feita pelas várias profissões é equivalente à que se obteve com base nos resultados da avaliação directa (Figura 7.6). Quer isto dizer que, embora os padrões de referência quanto ao que é exigido na esfera profissional, em termos de literacia, pareçam ser bastante reduzidos (em especial nas profissões mais desqualificadas e nos que se situam nos níveis de literacia mais baixos), as respostas dadas conduzem, ao mesmo tempo, a distribuições diferenciadas e hierarquizadas de auto-avaliações de competências muito próximas das obtidas para os níveis de literacia.

Ainda a propósito dos mesmos dados, é importante notar que enquanto os dirigentes, empregados do comércio e dos serviços, e também os operários e agricultores, pouco distinguem as suas capacidades em termos de leitura, escrita e cálculo e as avaliam, em média, de forma modesta, mas ainda assim positiva, os profissionais intelectuais e científicos, os técnicos intermédios e os empregados administrativos apresentam um perfil de auto-avaliação menos homogéneo. Nestas profissões, recorde-se (Figura 7.12), a prática de literacia mais frequente é a leitura, seguindo-se a escrita e, por fim, o cálculo. Ora, é precisamente por esta ordem que os indivíduos pertencentes a estes grupos profissionais auto-avaliam as suas competências, o que parecer indicar, nestes casos, alguma correspondência entre a intensidade dos diferentes tipos de práticas e as competências, tal como são avaliadas pelos próprios.

Simultaneamente, deve sublinhar-se que o cálculo não ocupa, em nenhuma profissão, um lugar de topo nas auto-avaliações. Tal como os resultados globais indicam (Figura 7.15), é relativamente às competências neste domínio que os indivíduos tendem a ser mais críticos. Porém, foi neste campo que revelaram melhores resultados na avaliação directa, e são também deste tipo, para maioria das profissões, as práticas de literacia mais frequentes. A acrescida consciência de dificuldades de cálculo poderá revelar, por um lado, uma maior exigência do contexto profissional neste domínio e alguma dificuldade em corresponder aos problemas e tarefas colocados; mas poderá, igualmente, ser o

reflexo de representações largamente difundidas na sociedade portuguesa sobre a matemática e sobre as dificuldades por ela colocadas (Ramos, 2004)<sup>9</sup>.

Questionados explicitamente sobre o impacto da literacia nas oportunidades profissionais, a esmagadora maioria dos inquiridos (cerca de 80%) é da opinião que as competências que detém em nada limitam as possibilidades de progressão na carreira, ou mesmo de mudança de emprego (Figura 7.18). Atendendo ao perfil de literacia da população portuguesa, estes dados traduzem, de forma inequívoca, o modo como os sujeitos percebem as exigências do tecido económico a este respeito: as competências de literacia não são reconhecidas como um recurso relevante para o percurso profissional, quer dizer, como um factor que possa conduzir a recompensas ou novas oportunidades nesta esfera<sup>10</sup>.



Fonte: IALS, base de dados Portugal

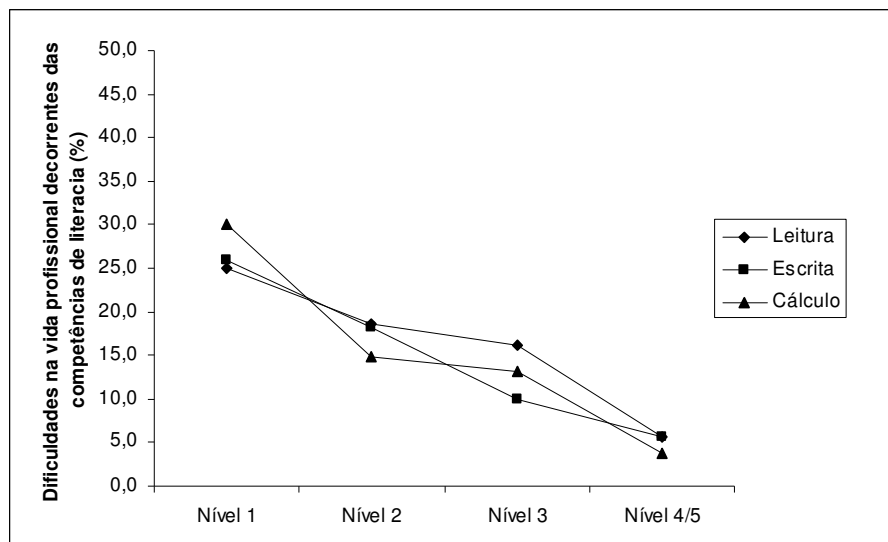
**Figura 7.18** Opinião quanto ao impacto das competências de literacia nas oportunidades profissionais (%)

<sup>9</sup> A forma como a pergunta foi colocada também poderá ter contribuído para estes resultados. Isto porque em vez de “cálculo”, a auto-avaliação de competências foi medida com base numa referência explícita à “matemática”. Fica assim por saber se as auto-avaliações expressas não terão sido condicionadas pelas representações da matemática enquanto “disciplina” e não tanto pela sua utilização no dia-a-dia. Note-se que as questões relativas à “leitura” e à “escrita” foram colocadas sem qualquer referência às disciplinas, ou áreas do saber, em que as mesmas são ensinadas.

<sup>10</sup> Recorde-se, a este propósito, que segundo o Estudo Nacional de Literacia 73% dos portugueses consideram que as competências de leitura, escrita e cálculo que possuem são plenamente suficientes para o trabalho que realizam (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996).

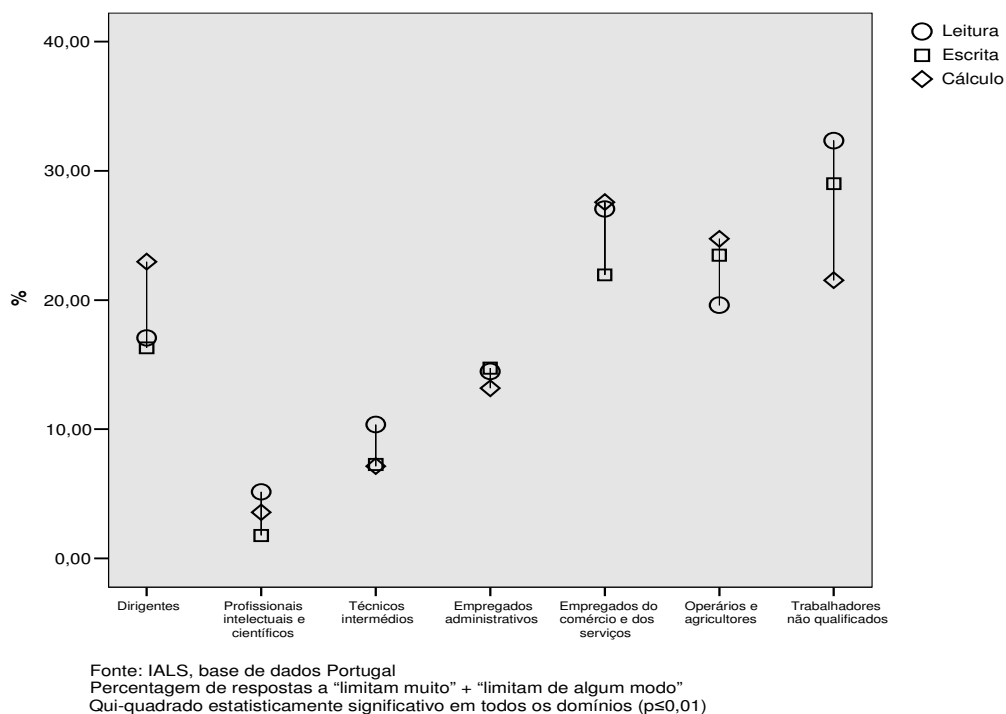


Mesmo assim, observam-se, uma vez mais, variações nas opiniões consoante o nível de literacia e a profissão (Figuras 7.19 e 7.20, respectivamente). Embora sejam sempre bastante reduzidas as percentagens dos que reconhecem que as competências detidas limitam as oportunidades profissionais, esses valores tendem a ser ainda mais baixos com o aumento do nível de literacia e nas profissões mais qualificadas: entre os que se situam no Nível 4/5, e entre os profissionais intelectuais e científicos, é extremamente reduzido o peso daqueles que vêem nas suas competências de literacia um obstáculo à progressão profissional.



Fonte: IALS, base de dados Portugal  
 Percentagem de respostas a "limitam muito" + "limitam de algum modo"  
 Qui-quadrado estatisticamente significativo em todos os domínios ( $p \leq 0,01$ )

**Figura 7.19** Reconhecimento do impacto das competências de literacia nas oportunidades profissionais por nível de literacia (documental) (%)



**Figura 7.20** Reconhecimento do impacto das competências de literacia nas oportunidades profissionais por profissão (documental) (%)

Enquanto nestes casos, tal pode ser lido, uma vez mais, como um indício da capacidade que os indivíduos têm de avaliar de forma realista as suas competências, o mesmo não pode ser dito a propósito dos níveis de literacia mais baixos e das profissões mais desqualificadas. O facto de, por exemplo, somente 25% a 30% dos inquiridos classificados no Nível 1 reconhecerem as (muito escassas) competências de leitura, de escrita e de cálculo que detêm como um entrave, ou obstáculo, à sua evolução profissional, não pode deixar de ser considerado preocupante<sup>11</sup>.

De registar ainda, novamente, a importância tendencialmente mais elevada que os indivíduos com baixos níveis de competências atribuem ao cálculo, o qual surge no topo

<sup>11</sup> Segundo Scott Murray, estes resultados sugerem que não só os empregadores portugueses têm sido lentos na adaptação à nova realidade económica, como os trabalhadores ainda não compreenderam a ameaça que isso representa para o seu futuro (Murray, 2003b:173).

das preocupações manifestadas a propósito da relação entre competências de literacia e progressão profissional. Este dado é convergente com o que tem vindo a ser dito quanto à maior presença e valor atribuído ao cálculo no quotidiano profissional desses inquiridos, ao mesmo tempo que reforça as conclusões que haviam já sido enunciadas quanto à reduzida exigência e valorização social da leitura e da escrita na esfera do trabalho.

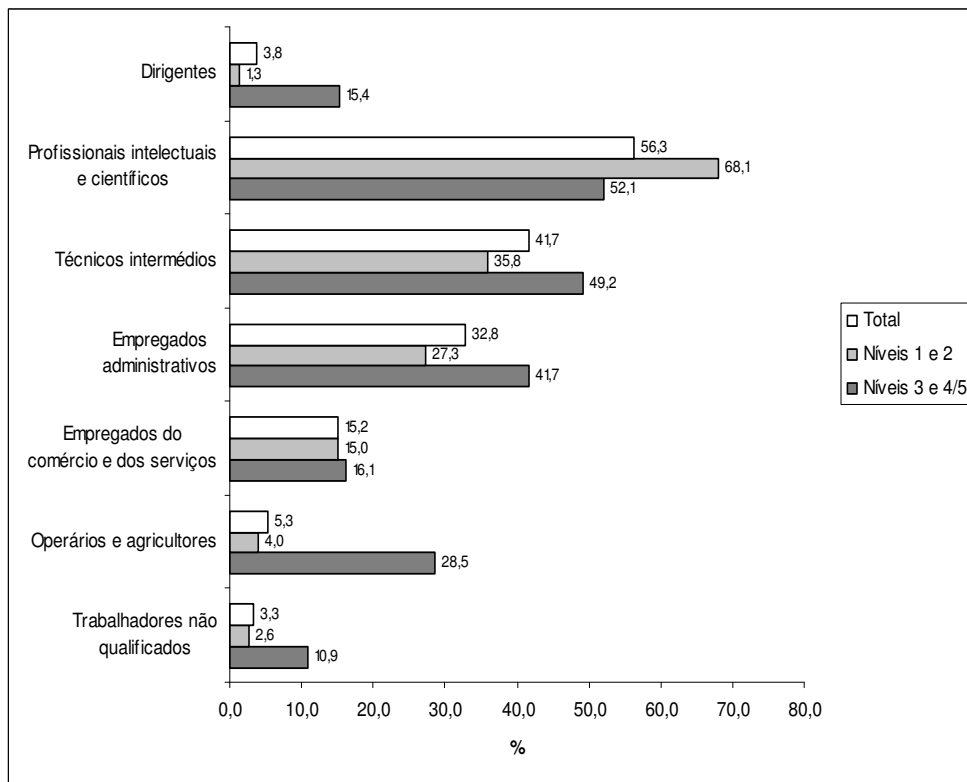
### *Profissão e frequência de acções de educação e formação*

Na população adulta, a aquisição de competências de literacia para a esfera profissional pode ter lugar, não apenas através de processos de aprendizagem informal (possibilitados e estimulados pelas actividades e práticas diárias), mas também por via de processos de natureza formal, como a frequência de acções de educação e formação. Embora, como já foi dito no capítulo anterior, os dados do IALS a este propósito sejam muito limitados, é possível, ainda assim, aprofundar um pouco a sua exploração, no sentido de tentar perceber a incidência desses processos nas diferentes profissões (Figura 7.21).

As diferenças existentes a este respeito por profissão são extremamente marcadas, indo no mesmo sentido das encontradas por nível de literacia (Capítulo 6). Os profissionais intelectuais e científicos apresentam a taxa de formação mais elevada (56%), seguindo-se os técnicos intermédios e os empregados administrativos (42% e 33%, respectivamente). Quase inexistente é a frequência de acções e de educação e formação por parte dos operários e agricultores, dos dirigentes e dos trabalhadores não qualificados.

No interior destas categorias profissionais, o nível de literacia parece constituir um factor a ter em conta na interpretação da taxa de educação e formação: esta é consideravelmente mais elevada nos casos em que os inquiridos pertencentes a esses grupos profissionais têm níveis de literacia elevados: entre os dirigentes a diferença entre

os níveis mais baixos e mais elevados de literacia é de 14%, e entre os operários e agricultores a mesma diferença atinge os 26%<sup>12</sup>.



Fonte: IALS, base de dados Portugal

Resultados globais por profissão: qui-quadrado estatisticamente significativo ( $p \leq 0,01$ )

Resultados por profissão e nível de literacia: não estão reunidas as condições de aplicação do qui-quadrado<sup>13</sup>

**Figura 7.21** Participação em ações de educação e formação no ano que antecedeu a entrevista por profissão. Resultados globais e por nível de literacia (documental)

Percebe-se, assim, que se a pertença a uma determinada profissão condiciona as oportunidades de acesso à formação, o nível de literacia dos indivíduos poderá ser um factor promotor das iniciativas individuais neste domínio. Embora os dados do IALS não permitam aprofundar muito mais esta questão, pode, mesmo assim, colocar-se a hipótese de o domínio de competências de literacia condicionar as aspirações e projectos

<sup>12</sup> Note-se que os valores destas percentagens devem ser lidos com alguma prudência, uma vez que nalguns casos os valores absolutos são já muito reduzidos, não estando sequer reunidas as condições de aplicação do teste do Qui-quadrado no cruzamento por níveis de literacia.

<sup>13</sup> Mais de 20% das células da tabela de contingência têm valor esperado inferior a 5.

profissionais dos indivíduos, ao mesmo tempo que poderá funcionar como um instrumento fundamental na procura e selecção das iniciativas de educação e formação disponíveis.

### **7.3 Literacia e vida quotidiana**

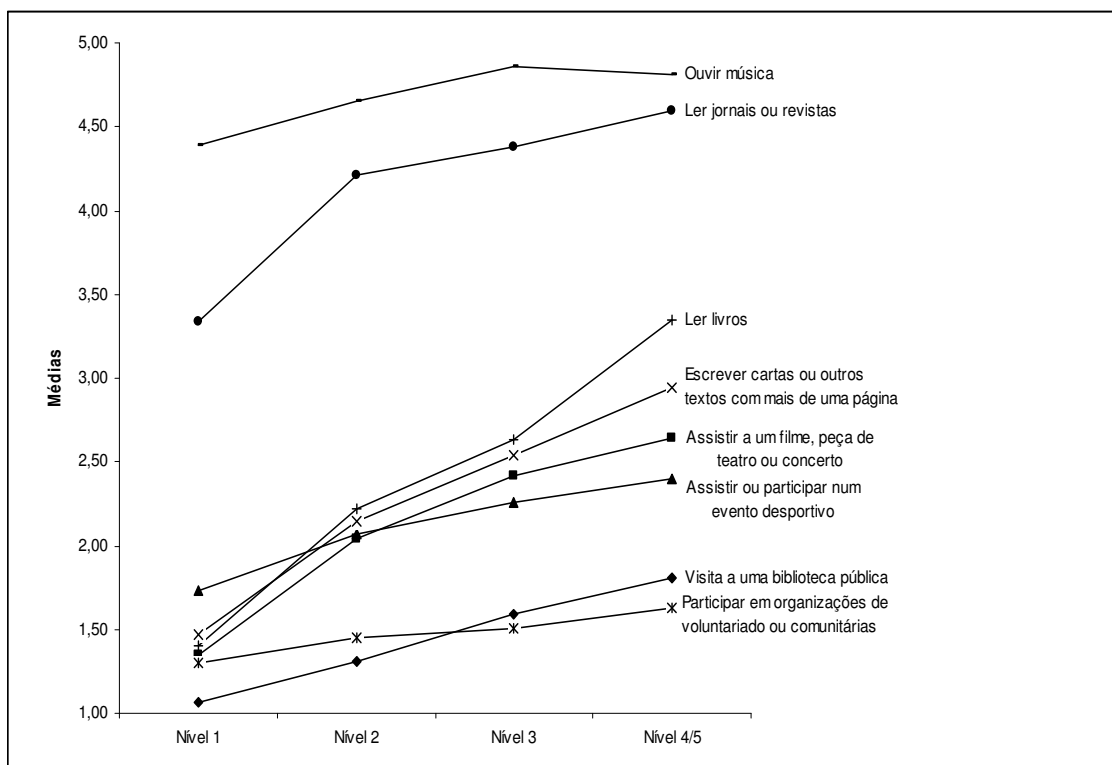
#### *Práticas*

Os contextos de utilização da literacia não se restringem à vida profissional. No dia-a-dia podem ser múltiplas as situações e experiências que implicam o recurso à leitura, à escrita e também ao cálculo. O estudo internacional de literacia (IALS) incluiu alguns indicadores de práticas de literacia na vida quotidiana (limitadas à leitura e à escrita<sup>14</sup>), a par de outros relativos a diversas práticas culturais.

Ouvir música e ler jornais ou revistas são as actividades mais frequentes no dia-a-dia dos inquiridos, seja qual for o seu nível de literacia (Figura 7.22). Todas as restantes práticas têm um carácter mais ocasional. Mas a relação entre o nível de literacia e a frequência (apurada em termos médios) com que os indivíduos desenvolvem as várias práticas culturais é evidente. Seja qual for a prática considerada, a sua presença na vida quotidiana cresce regularmente com o aumento das competências de literacia. Não é apenas a leitura (de diferentes suportes), ou a escrita, que preenchem tanto mais o dia-a-dia dos indivíduos quanto maior for o seu nível de literacia; o mesmo se passa com outras práticas culturais, como ouvir música, assistir a um evento desportivo, a um filme, a uma peça de teatro, ou a um concerto, participar ou assistir a um evento desportivo, e mesmo estar envolvidos em acções de voluntariado.

---

<sup>14</sup> Neste caso, e ao contrário da esfera profissional (analisada no ponto anterior), não foram incluídos no IALS indicadores de práticas de cálculo ou literacia quantitativa.



Fonte: IALS, base de dados Portugal

Escala: 1=nunca; 2=algumas vezes por ano; 3=mensalmente; 4=semanalmente; 5=diariamente

Análise de variância estatisticamente significativa para todas as práticas ( $p \leq 0,01$ )

**Figura 7.22** Práticas culturais na vida quotidiana por nível de literacia

Estes resultados não são surpreendentes. A relação entre recursos culturais e práticas culturais tem sido estudada de forma aprofundada pela sociologia<sup>15</sup>. Demonstrada no capítulo anterior a forte associação entre capital escolar e literacia, percebe-se, então, que esta esteja correlacionada com diferentes práticas culturais, mesmo nos casos em que estas parecem fazer um apelo menos directo à utilização de competências como as de leitura e de escrita.

Porém, e uma vez que ao longo deste trabalho foi já repetidamente demonstrada a não coincidência absoluta entre literacia e escolaridade, importa também neste ponto tentar explorar a forma como competências e certificação escolar se articulam. Se além

<sup>15</sup> A título meramente ilustrativo podem mencionar-se os trabalhos de Olivier Donnat sobre a sociedade francesa (Donnat, 1994, 1998; Donnat e Cogneau, 1990), ou várias pesquisas realizadas em Portugal (por exemplo, Freitas, Casanova e Alves, 1997; Freitas e Santos, 1992; Pais, Nunes, Duarte e Mendes, 1994).

destas duas variáveis forem também tomadas em consideração outras, como a idade e o sexo, o quadro que então emerge revela a multiplicidade de dimensões que se cruzam neste domínio de investigação (Quadro 7.2).

**Quadro 7.2** Factores explicativos das práticas culturais (regressão múltipla)

Práticas culturais	R (Coeficiente de correlação múltipla)	R <sup>2</sup> (% de variação explicada)	Beta (coeficientes de regressão estandardizados)			
			Literacia (documental)	Escolaridade	Idade	Sexo <sup>(1)</sup>
Ler jornais ou revistas	0,499	0,249	0,437*	0,065**	0,011	0,110*
Escrever cartas ou outros textos com mais de uma página	0,505	0,255	0,265*	0,250*	-0,103*	-0,082*
Ler livros	0,493	0,243	0,223*	0,316*	-0,030	-0,064*
Assistir a um filme, peça de teatro ou concerto	0,632	0,400	0,179*	0,286*	-0,344*	0,075*
Assistir ou participar num evento desportivo	0,499	0,249	0,106*	0,023	-0,204*	0,397*
Ouvir música	0,307	0,094	0,091*	0,042	-0,180*	0,161*
Participar em organizações de voluntariado ou comunitárias	0,156	0,024	0,053	0,103*	-0,029	0,030
Visita a uma biblioteca pública	0,482	0,232	0,046	0,348*	-0,209*	-0,031

Fonte: IALS, base de dados Portugal

Práticas ordenadas por ordem decrescente do valor de beta para a variável independente "literacia documental"

(1) 1=masculino; 0=feminino

(\*)p≤0,01; (\*\*)p≤0,05

Os resultados apurados mostram, em primeiro lugar, a importância das competências de literacia enquanto factor explicativo do grau de incidência da maioria das práticas culturais, em particular das de leitura e escrita, na vida quotidiana dos sujeitos, mesmo quando a escolaridade é incluída no modelo. De destacar o caso da leitura de jornais ou revistas, em que o contributo das competências de literacia (documental) supera largamente o da escolaridade. Note-se que isso não significa que a escolaridade não condicione a frequência deste tipo de leituras, mas apenas que quando as competências de literacia são tidas em conta o seu impacto é muito diminuto (embora estatisticamente significativo). Também a leitura de livros e a escrita de cartas tendem a

ser mais frequentes quando, além de escolarizados, os indivíduos têm elevados níveis de literacia.

Embora as competências de literacia e a escolaridade estejam associadas, de forma particularmente intensa, às práticas de leitura e de escrita, estas não deixam de estar também correlacionadas com outros factores, embora em menor grau. Por exemplo, a leitura de livros parece ser mais intensa no caso das mulheres, enquanto a leitura de jornais e revistas tenderá a ser mais frequente no caso dos homens<sup>16</sup>. Já a escrita (de textos com mais de uma página) surge como uma prática mais frequente entre os mais jovens e entre o sexo feminino. Uma análise global destes resultados permite então concluir que se as competências de literacia e a escolaridade representam as principais dimensões explicativas do grau de incidência das práticas de leitura e de escrita no quotidiano dos indivíduos, estas tendem a apresentar também variações importantes consoante o sexo e a idade.

O impacto desta última variável deve ser sublinhado, uma vez que contraria algumas das imagens que tendem a ser difundidas relativamente à relação dos jovens com a tradição escrita. Como foi discutido no Capítulo 3 (em especial por referência às pesquisas conduzidas por Baudelot), são actualmente múltiplas as utilizações que os mais novos fazem da leitura e da escrita. Os resultados aqui apresentados destacam, em especial, a maior presença da escrita entre as gerações mais novas. Mas não só. O facto de no caso da leitura (seja de livros, ou de jornais e revistas) o “efeito” da idade não ser estatisticamente significativo mostra como são abusivas, e mesmo erradas, as interpretações de que a leitura constituiria uma prática cada vez mais ausente do universo cultural e da vida quotidiana dos jovens.

Por fim, não é demais voltar a sublinhar que a literacia, entendida não apenas como um conjunto de competências, mas como disposição (ou *habitus*), emerge como uma dimensão crucial quando se procura compreender a presença das práticas de leitura e

---

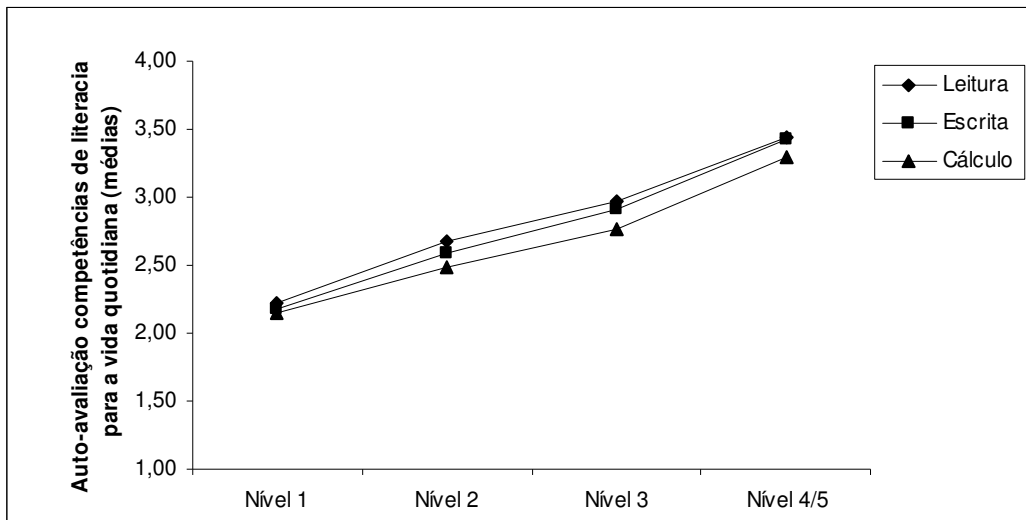
<sup>16</sup> O facto de o indicador em causa combinar jornais e revistas não permite distinguir a incidência de cada um destes suportes, nem perceber as diferenças por sexo e por idade que poderão estar subjacentes. Note-se, por exemplo, que segundo o Estudo Nacional de Literacia, as mulheres lêem mais revistas e os homens mais jornais (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996:43).



de escrita na vida quotidiana, e também como factor que favorece o acesso à informação e à cultura.

*Auto-avaliações de competências e grau de autonomia na resolução de problemas*

A forma como os inquiridos percebem e avaliam as suas competências de literacia, tomando como referência a vida quotidiana (Figura 7.23), praticamente não se distingue da avaliação que fazem por referência à esfera profissional.



Fonte: IALS, base de dados Portugal  
Escala: 1=fracas; 2=razoáveis; 3=boas; 4=excelentes  
Análise de variância estatisticamente significativa nos três domínios ( $p \leq 0,01$ )

**Figura 7.23** Auto-avaliação das competências de literacia para a vida quotidiana por nível de literacia (documental)

As avaliações tendem a ser mais positivas à medida que aumenta o nível de literacia (o que, de novo, constitui um sinal da consciência que os sujeitos têm das suas próprias capacidades neste domínio), mas podem, mesmo assim, ser consideradas excessivamente “optimistas” no caso dos níveis mais baixos. Além disso, tal como na

esfera profissional, o sentido auto-crítico relativamente às competências de tipo quantitativo tende a ser mais acentuado do que relativamente à leitura e à escrita<sup>17</sup>.

Na vida social contemporânea as capacidades de leitura, de escrita e de cálculo são consideradas fundamentais numa multiplicidade de situações. Embora em determinados contextos as práticas de literacia possam constituir uma opção (caso dos tempos livres e das práticas de lazer que os preenchem, pois os indivíduos podem, por exemplo, “escolher” entre ler um livro, ou assistir a um programa de televisão), existem outras situações em que a utilização dessas competências tende a ser cada vez mais indispensável para que qualquer cidadão consiga, de forma autónoma, enfrentar uma diversidade de problemas que emergem no seu dia-a-dia.

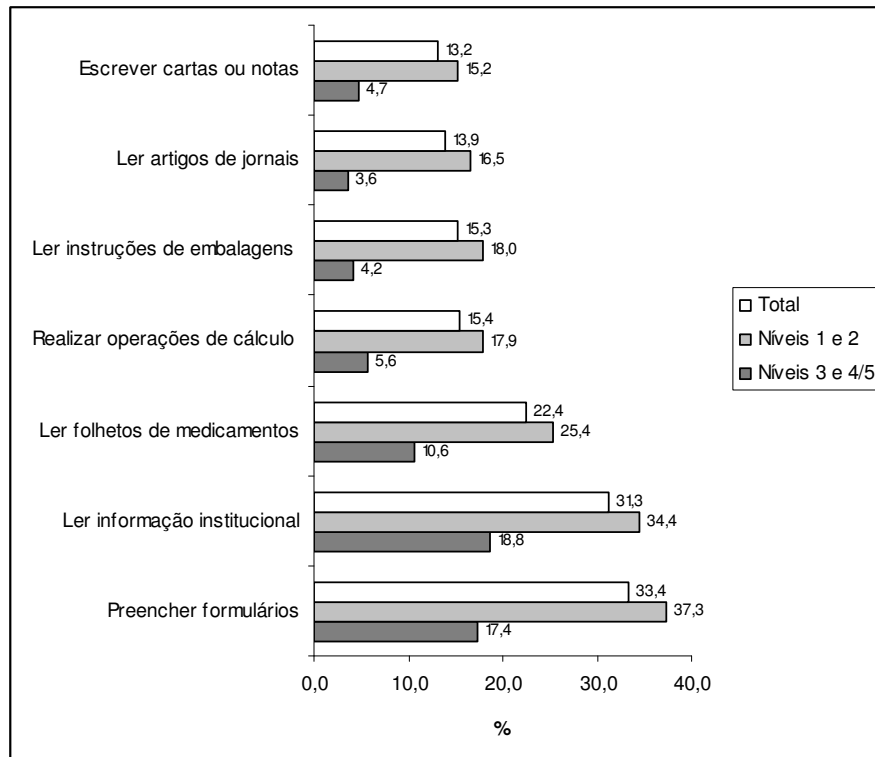
Embora a frequência de realização deste tipo de práticas (mais utilitárias e apoiadas em suportes menos formais) não tenha feito parte dos indicadores do IALS (ao contrário do que aconteceu no Estudo Nacional de Literacia), foi colocada uma outra questão, com base na qual é possível perceber o *grau de autonomia* dos inquiridos quando têm de resolver problemas do dia-a-dia que implicam a utilização de competências de literacia (Figura 7.24).

Em mais de metade das situações apresentadas, a percentagem de inquiridos que admite necessitar da ajuda de terceiros é relativamente escassa, mesmo entre os que têm níveis de literacia muito baixos: na escrita de cartas ou mensagens, na leitura de artigos de jornais, de instruções de embalagens, ou na realização de operações de cálculo, apenas entre 15% a 18% dos indivíduos nos Níveis 1 ou 2 de literacia admitem recorrer, com alguma frequência, ao apoio de terceiros. Em certo sentido, estes resultados podem ser lidos não tanto como ausência de dificuldades nessas situações, mas antes como um indício do distanciamento relativamente a essas mesmas actividades por parte da maioria dos indivíduos com baixos níveis de literacia; por outras palavras, se não escreverem mensagens, ou não lerem jornais (comunicando com os outros por meios alternativos e

---

<sup>17</sup> A exploração em termos estatísticos da existência de diferenças nestas auto-avaliações passíveis de serem atribuídas não apenas à literacia, mas também a outras variáveis, como o sexo e a idade, não revelou a existência de efeitos estatisticamente significativos, exceptuando no caso das auto-avaliações das competências de cálculo: os mais velhos, e os homens, tendem a avaliar mais favoravelmente a as suas competências nesse domínio.

acendendo por outras formas à informação), não terão que recorrer à ajuda de outros para concretizar essas tarefas.



Fonte: IALS, base de dados Portugal  
 Percentagem de respostas a "frequentemente" + "algumas vezes"  
 Qui-quadrado estatisticamente significativo para todas as tarefas ( $p \leq 0,01$ )

**Figura 7.24** Necessidade de ajuda em actividades de leitura e escrita, por nível de literacia (documental)

O cenário modifica-se um pouco perante situações que remetem para o relacionamento dos cidadãos com as instituições, ou quando estão em causa cuidados de saúde. Tarefas como a leitura de folhetos de medicamentos, a leitura de informação institucional e ainda o preenchimento de formulários, implicam, com maior frequência, o apoio de terceiros. Neste último caso, perto de 40% dos indivíduos com reduzidas competências de literacia afirmam necessitar, com alguma frequência, de ajuda.

Percebem-se, assim, face aos dados apresentados, dois aspectos fundamentais quanto aos efeitos da ausência de competências de literacia nas sociedades actuais. Por um lado, que a literacia não é uma condição necessária, ou imprescindível, à

sobrevivência quotidiana das populações, uma vez que estas conseguem encontrar soluções de vida alternativas nos quadros sociais diversificados a que pertencem, contornando, assim, muitas vezes, as exigências de leitura e escrita. Mas, por outro lado, percebe-se também que a posse de competências de literacia pode representar a diferença entre ser autónomo e ter possibilidades efectivas de exercício de cidadania em tudo o que diz respeito ao processamento de informação escrita, ou estar sujeito a situações de vulnerabilidade social, ou mesmo de exclusão.

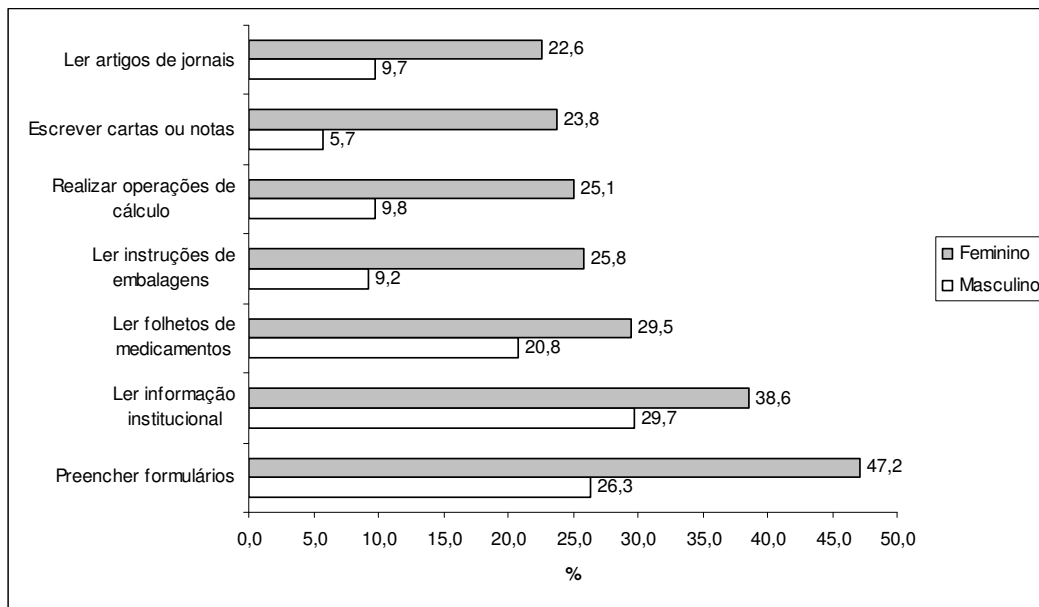
Há ainda um outro ponto que emerge da leitura destes dados. Uma parte considerável dos indivíduos com níveis médios ou elevados de literacia dizem precisar, com alguma frequência, de ajuda quando têm de ler instruções ou preencher impressos. Essa situação não pode deixar de reflectir, também, a possível existência de problemas do lado da produção deste tipo de documentos e materiais, os quais nem sempre serão construídos de forma suficientemente cuidada quanto à eficácia da comunicação e tendo em conta as operações de processamento de informação que implicam. Seja qual for o nível de literacia dos indivíduos, os problemas existentes no âmbito da produção de muitos documentos impressos pode desincentivar, e desmotivar, as disposições para o processamento autónomo de informação escrita.

Centrando a análise exclusivamente nos indivíduos com níveis de literacia reduzidos (Nível 1 e Nível 2) são evidentes as diferenças entre homens e mulheres no que diz respeito às dificuldades sentidas (ou declaradas) no desenvolvimento das tarefas que têm vindo a ser analisadas<sup>18</sup> (Figura 7.25). Muito em especial, deve destacar-se a elevada percentagem de mulheres (mais do dobro do que a de homens) que diz recorrer com alguma frequência à ajuda de terceiros para ler artigos em jornais, escrever mensagens, realizar operações de cálculo ou ler instruções de embalagens. Este tipo de resultados pode ser interpretado, quer como um indício de um maior envolvimento das mulheres com baixos níveis de competências em práticas diárias de literacia (justificando-se a necessidade de apoio de outros pela escassez das competências detidas), quer, pelo contrário, como um sinal de maior autonomia por parte dos homens com capacidades

---

<sup>18</sup> Na grande maioria das situações propostas as diferenças em termos etários não são estatisticamente significativas.

equivalentes, ou simplesmente de maior retracção perante terceiros face às dificuldades eventualmente sentidas.

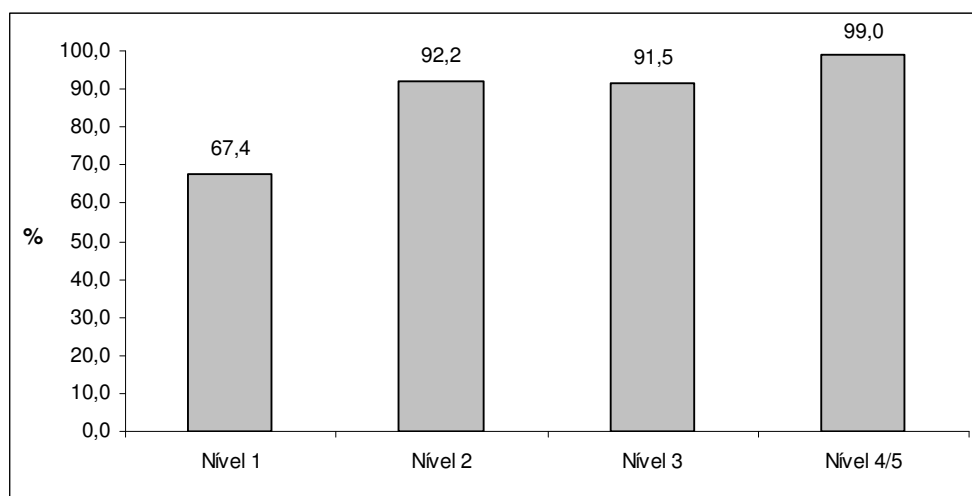


Fonte: IALS, base de dados Portugal  
 Percentagem de respostas a “frequentemente” + “algumas vezes”  
 Qui-quadrado estatisticamente significativo para todas as tarefas ( $p \leq 0,01$ )

**Figura 7.25** Necessidade de ajuda em actividades de leitura e de escrita dos inquiridos nos Níveis 1 e 2 de literacia (documental) por sexo

O nível de satisfação dos inquiridos com as respectivas competências de literacia<sup>19</sup> é um outro indicador crucial na análise das disposições dos sujeitos relativamente à literacia. Na Figura 7.26 pode observar-se que a proporção daqueles que declaram estar algo satisfeitos ou mesmo muito satisfeitos é extremamente elevada em todos os níveis de literacia, com valores acima dos 90% a partir do Nível 2 e atingindo praticamente os 100% entre os que estão no Nível 4/5.

<sup>19</sup> A única pergunta colocada no IALS a este respeito refere simultaneamente a leitura e a escrita, não permitindo a sua distinção, e não inclui qualquer menção às competências de cálculo.



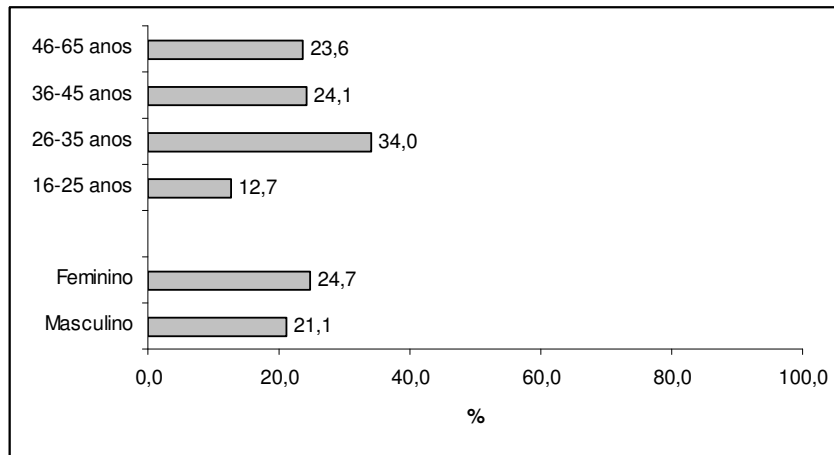
Fonte: IALS, base de dados Portugal  
 Percentagem de respostas a "muito satisfeitos" + "algo satisfeitos"  
 Qui-quadrado estatisticamente significativo ( $p \leq 0,01$ )

**Figura 7.26** Satisfação com as competências de leitura e de escrita por nível de literacia (documental)

O facto de quase 70% dos portugueses localizados no Nível 1 afirmarem estar satisfeitos com as suas capacidades de leitura e escrita é um dado que não pode deixar de ser sublinhado. Revela que a escassez de competências de literacia e, de um modo geral, a ausência do universo da escrita no quotidiano, pode ser acompanhada (e reforçada) pela inexistência de expectativas, aspirações, ou projectos, neste domínio. Percebe-se, assim, como, nas sociedades contemporâneas, caracterizadas pela transversalidade social da escrita, é possível localizar grupos sociais que, detendo competências de literacia em grau muito reduzido, desenvolvem modos de vida quotidianos em que conseguem contornar as eventuais necessidades sentidas nesse domínio, a tal ponto que as competências detidas podem não ser sentidas como um problema.

Circunscrevendo, uma vez mais, a leitura dos dados apenas aos Níveis 1 e 2, observa-se que a percentagem dos que estão insatisfeitos com as suas competências é baixa em todos os escalões etários e em ambos os sexos (Figura 7.27) Mesmo assim, entre as mulheres, e no escalão etário dos 25 aos 35 anos, os valores são um pouco mais elevados do que nas restantes categorias, o que parece indiciar, nesses grupos, uma maior

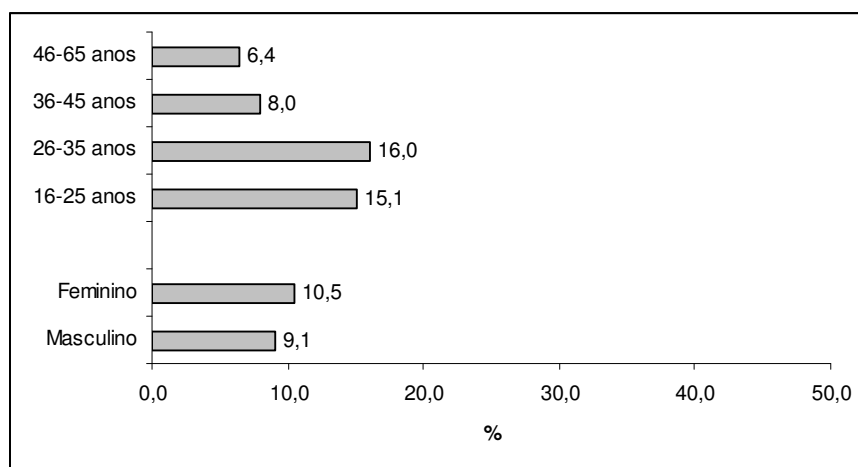
incidência de situações de não conformidade, ou de insatisfação, com as competências de literacia detidas.



Fonte: IALS, base de dados Portugal  
Percentagem de respostas a "muito insatisfeitos" + "algo insatisfeitos"  
Qui-quadrado estatisticamente significativo em ambos os cruzamentos ( $p \leq 0,01$ )

**Figura 7.27** Insatisfação com as competências de leitura e de escrita dos inquiridos nos Níveis 1 e 2 de literacia (documental) por idade e por sexo

A importância de detectar sinais de insatisfação pessoal neste domínio tem sobretudo a ver com as implicações que daí poderão advir ao nível da mobilização e motivação dos indivíduos relativamente a processos diversos que podem conduzir à melhoria das suas competências. Embora a dimensão da amostra não permita aprofundar muito mais esta dimensão de análise, é possível observar (ainda para a população situada nos Níveis 1 e 2 de literacia) que as mulheres e os que têm idades entre os 25 e os 35 anos registaram, no ano anterior à entrevista, taxas de participação em acções de educação e formação de adultos ligeiramente superiores à das restantes categorias (Figura 7.28).



Fonte: IALS, base de dados Portugal

Nota: Nesta análise não foram incluídos os estudantes com menos de 25 anos

Qui-quadrado estatisticamente significativo apenas no cruzamento por idade ( $p \leq 0,01$ )

**Figura 7.28** Participação dos inquiridos nos Níveis 1 e 2 de literacia (documental) em acções de educação e formação, no ano que antecedeu a entrevista, por idade e por sexo

Embora as diferenças percentuais entre homens e mulheres não possam ser, neste caso, consideradas estatisticamente significativas, estes dados permitem colocar a hipótese de as disposições para a melhoria das competências de literacia serem mais marcadas em determinadas categorias sociais. Como se verá nos próximos capítulos, em Portugal têm sido sobretudo as mulheres, em particular as que estão na referida faixa etária, quem mais tem aproveitado as novas iniciativas de educação e formação de adultos.

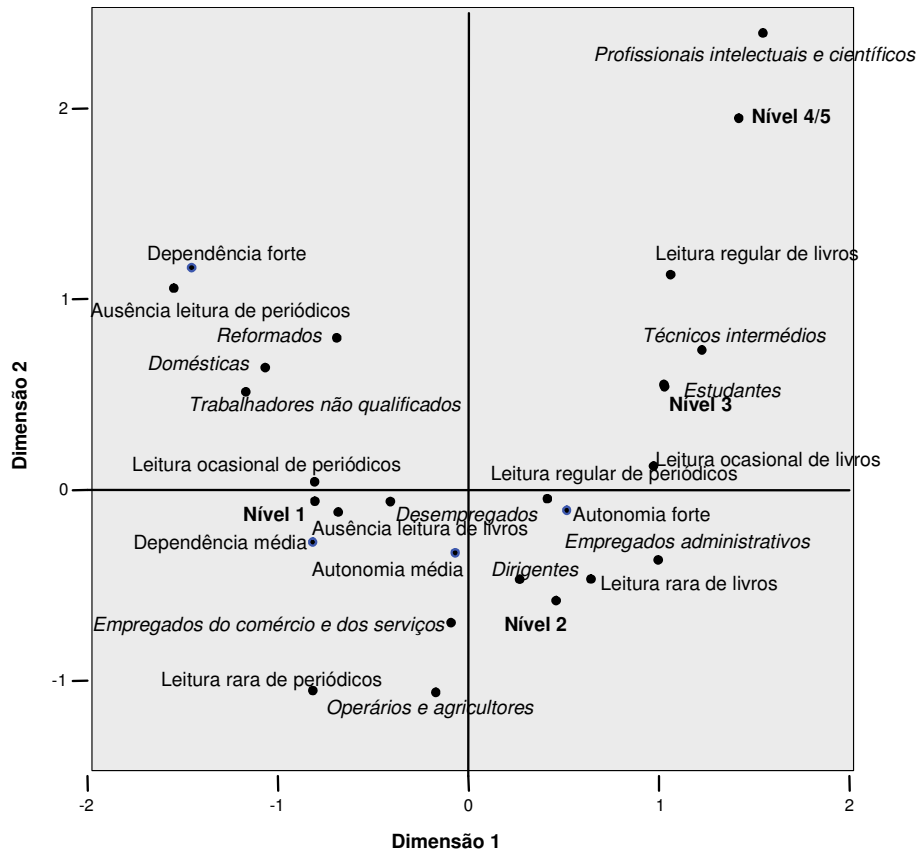
#### 7.4 A literacia ao longo da vida: balanço global

Uma parte das análises realizadas ao longo deste capítulo permitiram mostrar que as competências de literacia podem ser vistas enquanto recursos que, quando disponíveis, condicionam os modos de actuação dos sujeitos, as suas práticas e, sobretudo, o acesso a determinadas posições ou lugares na estrutura social.

Através da análise de correspondências múltiplas (Carvalho, 2004) é possível representar graficamente, num espaço bi-dimensional, as categorias de um conjunto de



variáveis e perceber a forma como estão associadas entre si e com as competências de literacia. Além da literacia (prosa), foram incluídas a condição perante o trabalho e a profissão, a frequência de leitura de livros, a frequência de leitura de jornais e revistas, e ainda o grau de autonomia (ou de dependência) face a terceiros perante tarefas de literacia na vida quotidiana<sup>20</sup> (Figura 7.29).



**Figura 7.29** Espaço social da literacia (análise de correspondências múltiplas)

<sup>20</sup> Para o efeito foi construído um índice que contabiliza o número de situações em que cada inquirido declara necessitar, com alguma frequência, do apoio de outros, o qual foi em seguida recodificado em quatro categorias que reflectem o grau de autonomia em tarefas de literacia (a listagem completa das situações encontra-se na Figura 7.26). A categoria “autonomia forte” corresponde aos casos em que os sujeitos dizem nunca precisar de ajuda em todas as situações e, no extremo oposto, a “dependência forte” diz respeito àqueles que necessitam do apoio de terceiros em todas as situações apresentadas.

Uma leitura global do plano mostra, de forma imediata, a existência de uma hierarquia social, tornada evidente pela forma parabólica assumida pela distribuição das categorias. A profissão e a condição perante o trabalho ilustram bem essa hierarquia: no extremo positivo (1º quadrante) estão as profissões mais qualificadas e os estudantes, seguindo-se os dirigentes e empregados administrativos (2º quadrante); mais distantes estão os desempregados, os operários e agricultores, e os empregados do comércio e dos serviços (3º quadrante); finalmente, no outro extremo da hierarquia (4º quadrante), encontram-se os reformados, as domésticas, e os trabalhadores não qualificados.

Sendo esta distribuição, em si mesma, reveladora de alguns dos principais vectores de estratificação social que atravessam a sociedade portuguesa, o dado mais importante, no quadro desta pesquisa, é o modo como a literacia acompanha a definição dessa hierarquia e contribui para a reforçar. A correspondência é evidente, com os níveis de literacia mais elevados a surgirem associados às profissões mais qualificadas e, por sua vez, os níveis mais baixos posicionados perto das profissões menos qualificadas, dos desempregados, dos reformados e das domésticas. A associação entre categorias socioprofissionais e literacia vem assim confirmar, uma vez mais, a literacia enquanto condição indispensável no acesso ao emprego e às posições mais favoráveis na estrutura social.

Mas não é apenas o acesso ao emprego e a determinadas categorias socioprofissionais que está em causa. Também o acesso à cultura e à informação, e a possibilidade de agir de forma autónoma nas sociedades actuais, estão bem patentes na mesma análise, surgindo associados de forma clara à literacia. Enquanto os indivíduos com elevadas competências, ou de nível intermédio, revelam uma forte autonomia e acedem à informação e à cultura através da leitura regular de jornais ou revistas, bem como de livros, os que detêm menos competências, e os que se encontram afastados da esfera profissional, não podem exercer plenamente a sua cidadania: dependem fortemente de terceiros e estão mais afastados do acesso à cultura e à informação quando veiculados através da informação escrita. Os resultados desta análise (correspondências múltiplas) tornam, assim, particularmente nítida a forma como a literacia se encontra associada a diferentes dimensões da vida dos indivíduos.

Como foi sublinhado ao longo deste capítulo, a relação entre literacia e os contextos e as práticas neles desenvolvidas obriga ainda a um segundo tipo de reflexão analítica. Seja na vida profissional, seja na vida pessoal e social, o dia-a-dia dos sujeitos pode ter repercussões nas competências detidas, ou seja, a presença e utilização, ou não, de materiais escritos pode ter implicações nas capacidades de processamento de informação escrita, as quais importa investigar. Esta é uma perspectiva de análise que se afigura como sendo tão ou mais importante do que a que acabou de ser explorada: revelada a centralidade da literacia enquanto recurso fundamental, ou chave, para os indivíduos nas sociedades contemporâneas, procura-se também encontrar os factores sociais em que essas competências estão ancoradas, contribuindo assim para a clarificação dos processos que podem favorecer o seu desenvolvimento.

Tratando-se não de um certificado, mas de um conjunto de competências, a literacia pode regredir, ou antes desenvolver-se, ao longo da vida. Recorde-se que no capítulo anterior foi sublinhada a forte associação entre literacia e formação escolar e a importância dos antecedentes escolares da família de origem. Os resultados das análises que agora se apresentam permitem ir um pouco mais longe na compreensão da multiplicidade de factores que, na sociedade portuguesa, se entrecruzam no desenvolvimento das competências de literacia da população adulta.

Com o objectivo de hierarquizar o peso relativo de um conjunto de factores que pode estar correlacionado com o perfil de competências dos indivíduos, foram realizadas várias análises de regressão múltipla, uma para cada escala de literacia (Quadro 7.3). Além das principais variáveis analisadas no Capítulo 6 (escolaridade dos inquiridos, dos pais e idade), foram também contemplados indicadores de práticas de literacia, tanto na vida quotidiana, como na vida profissional. Os resultados vêm confirmar, e tornar ainda mais explícito, aquilo que por diversas vezes tem vindo a ser dito ao longo deste trabalho: as competências de literacia são condicionadas não apenas pelo percurso escolar dos indivíduos, mas também pelo contexto familiar, pela fase do ciclo de vida em que se encontram, e pelas práticas diárias de contacto com o escrito, seja na vida quotidiana, seja na vida profissional. Todas estas dimensões têm um contributo único, específico e independente, o que significa é da combinação de uma multiplicidade de factores, não

redutíveis uns aos outros, que resultam as diferenças quanto ao grau de desenvolvimento das competências de literacia dos indivíduos.

**Quadro 7.3** Factores explicativos da literacia em prosa, documental e quantitativa (regressão múltipla)

	Escala de literacia (v.d.)		
	Prosa	Documental	Quantitativa
<b>Síntese dos resultados do modelo</b>			
<b>R<sup>2</sup></b> (% de variação explicada)	0,592	0,531	0,517
<b>R</b> (coeficiente de correlação múltipla)	0,769	0,728	0,719
<b>Contributo das variáveis independentes (beta)</b>			
Escolaridade do inquirido	0,301*	0,248*	0,251*
Escolaridade do pai	0,200*	0,186*	0,181*
Idade	-0,144*	-0,157*	-0,080*
Leitura de jornais ou revistas na vida quotidiana	0,250*	0,259*	0,313*
Leitura de livros na vida quotidiana	0,116*	0,076*	0,083*
Escrita na vida quotidiana	0,059*	0,073*	0,050**
Leitura na vida profissional (índice de práticas)	0,089*	0,127*	0,112*
Cálculo na vida profissional (índice de práticas)	-0,014	-0,053*	-0,001

Fonte: IALS, base de dados Portugal

Variáveis excluídas por multicolinearidade: escolaridade da mãe e índice de práticas de escrita no trabalho

(\*) $p \leq 0,01$ ; (\*\*) $p \leq 0,05$

A percentagem de variação explicada nas três escalas de literacia (prosa, documental e quantitativa), quando se combina, num mesmo modelo, o referido conjunto de variáveis independentes, é superior a 50%. A escolaridade é, como seria de esperar, o principal determinante da literacia. O efeito desta variável é o que mais se destaca nas três escalas, com particular destaque para a literacia em prosa. Mas é necessário notar que, embora fundamental, o percurso escolar dos sujeitos não anula a importância do contexto familiar de origem: quanto mais escolarizados os pais, mais elevado tende a ser o nível de literacia dos indivíduos (uma vez mais, especialmente na literacia em prosa). Seja por via dos recursos culturais e económicos disponíveis, seja pelas práticas familiares de contacto com a informação escrita, tudo indica que neste campo, como noutros, os quadros de socialização familiar jogam um papel que não pode ser ignorado

quando se pretendem perceber os desiguais níveis de desenvolvimento das competências de literacia que caracterizam a sociedade portuguesa.

Um outro aspecto que se destaca nesta análise é a centralidade das práticas quotidianas de contacto com a informação escrita. Ou seja, e recapitulando, para além das origens sociais e do percurso escolar, o dia-a-dia da população adulta quanto ao relacionamento com materiais escritos está nitidamente associado às competências detidas. Os resultados obtidos reforçam, sobretudo, a importância da frequência de leitura de jornais e revistas, com coeficientes de regressão próximos nas três escalas, embora ligeiramente mais elevados na literacia quantitativa. A presença deste tipo de práticas é de tal forma relevante que o valor assumido pelos referidos coeficientes é muito próximo, ou mesmo superior (nos casos da literacia documental e quantitativa) ao da escolaridade. Com valores um pouco mais baixos, mas ainda assim estatisticamente significativos, surgem a leitura de livros (importante especialmente por referência à literacia em prosa) e a escrita na vida quotidiana.

O impacto do que se passa na esfera do trabalho também não pode ser ignorado. Em especial devem mencionar-se as diversas práticas de leitura em contexto profissional, as quais estão positivamente associadas às competências de literacia nos três domínios, com particular saliência no caso da literacia documental. Mesmo assim, os efeitos das actividades de literacia neste contexto são, globalmente, bastante menos expressivos, o que em muito se poderá dever à diminuta exigência deste tipo de práticas na generalidade das actividades profissionais.

Uma última dimensão que esta análise revela tem ver com a idade. Mesmo quando todas as variáveis atrás expostas são tidas em consideração, a idade mantém, ainda assim, um contributo específico; o sinal negativo dos coeficientes de regressão (beta) nas três escalas indica que as competências de literacia tendem a ser mais elevadas entre os mais jovens. Uma hipótese para esta “vantagem” das gerações mais novas, já enunciada no capítulo anterior, poderá ter a ver com a maior proximidade destes relativamente às aprendizagens escolares e a dificuldade que, por sua vez, uma parte significativa dos mais velhos poderão ter em manter actualizadas as suas competências, tendo em conta não só o que se passa na esfera profissional, como também a fraca

expressão que ainda têm, na sociedade portuguesa, as acções de educação e formação ao longo da vida.

Poderá haver ainda uma justificação adicional para a correlação negativa entre literacia e idade. Como se viu, as várias práticas de contacto com a informação escrita na vida quotidiana emergem, na análise realizada, como sendo fundamentais para perceber as variações nas competências de literacia. Porém, os indicadores disponíveis neste domínio são bastante escassos no IALS, não incorporando algumas das práticas de leitura e de escrita cada vez mais frequentes no dia-a-dia dos mais jovens, como é o caso, por exemplo, de todas aquelas que têm como suporte as tecnologias da informação e da comunicação. Neste sentido, poderá acontecer que o efeito da variável idade esteja afinal associado a uma maior presença, entre as gerações mais novas, de uma diversidade de práticas não captadas neste tipo de inquirição (por não remeterem para os suportes formais nelas habitualmente tidos em conta), o que quer dizer que se pode equacionar a hipótese de essas práticas, embora pouco visíveis e ainda pouco valorizadas socialmente (Capítulo 3), estarem a contribuir para o desenvolvimento das competências de literacia dos mais jovens. Note-se que a influência da idade se faz sentir sobretudo na literacia documental, o que vem reforçar ainda mais essa hipótese, face às características da literacia em tecnologias da informação e da comunicação (ver Capítulo 4).

Em síntese, estes resultados permitem concluir que, na sociedade portuguesa, o perfil de literacia dos indivíduos não pode ser entendido sem atender ao meio familiar de origem (em especial ao seu capital escolar) e ao nível de formação escolar atingido, mas também aos modos de vida quotidianos: apenas a presença na vida diária de actividades de processamento de informação escrita pode impedir a regressão das competências adquiridas e assegurar novas aquisições neste domínio. Tudo isto reforça a importância dos processos de aprendizagem informal, não formal e formal que ao longo da vida podem ter lugar<sup>21</sup> e chama atenção, uma vez mais, para um entendimento da literacia enquanto competência que se desenvolve, e actualiza, através da prática: nas sociedades

---

<sup>21</sup> A frequência de acções de educação e formação não pôde ser tida em conta nesta análise, uma vez que a única variável disponível diz respeito aos indivíduos que frequentaram este tipo de processos no último ano (deixando de fora todos aqueles que possam ter frequentado acções deste tipo em anos anteriores) e sem qualquer especificação quanto ao âmbito e à duração.

contemporâneas as capacidades de processamento da informação escrita estão ancoradas em práticas e hábitos quotidianos, os quais por sua vez reforçam, e actualizam, as disposições e as competências que os sustentam.

Se a perspectiva adoptada for centrada não nos indivíduos e no plano pessoal, mas antes na sociedade como um todo, os dados analisados ao longo destes dois capítulos permitem avançar um conjunto de factores históricos e estruturais que ajudam a perceber o fraco perfil de literacia do país. Meios familiares de origem extremamente carenciados de habilitações literárias, insuficiente expansão do sistema de ensino, modos de vida quotidiana pobres em práticas de literacia e tecido económico e profissional muito pouco qualificado e mesmo desqualificante quanto a competências de leitura, escrita e cálculo, são alguns dos factores que convergem na produção dos fracos níveis de literacia encontrados entre a população adulta portuguesa.





## **PARTE III**



## **Capítulo 8**

### **APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: MODALIDADES E CONTEXTOS**

A análise realizada na Parte II permitiu retratar, numa perspectiva comparada, os perfis de literacia da população portuguesa, dando conta da centralidade da literacia enquanto recurso fundamental para os indivíduos, estreitamente relacionado com as suas condições de vida, e explorando também as dimensões que podem favorecer, ou antes impedir, o desenvolvimento dessas competências. A Parte III, que agora se inicia, aprofunda a análise das dinâmicas e processos que, nas sociedades contemporâneas, possibilitam a aquisição, a actualização ou o desenvolvimento das competências de literacia, tomando como objecto de reflexão privilegiado os adultos pouco escolarizados.

A temática da aprendizagem ao longo da vida, que desde há alguns anos tem vindo a ocupar um lugar cada vez mais importante na discussão sobre os desafios e exigências das sociedades contemporâneas, constitui, neste âmbito, uma referência incontornável. Será este o ponto de partida do presente capítulo, no qual se procura ainda dar conta da especificidade da situação portuguesa neste domínio.

#### **8.1 Competências e aprendizagem ao longo da vida na sociedade educativa**

Competências e aprendizagem são conceitos estreitamente associadas. Ambos têm um carácter processual e dinâmico e procuram responder a uma característica única das sociedades actuais: o ritmo e a intensidade das mudanças sociais, sem precedentes em termos históricos, e o modo como estas afectam os indivíduos, as organizações e as sociedades (entre outros, Enguita, 2001:22). Neste quadro, se a perspectiva analítica adoptada for centrada nos indivíduos, aprender ao longo da vida torna-se uma condição

imprescindível para enfrentar as crescentes exigências, e também as potencialidades, ou oportunidades, das sociedades actuais (ver Capítulo 1). Aprender ao longo da vida pode significar assim, antes de mais, encontrar formas de desenvolver, em permanência, as competências necessárias nas diferentes esferas da vida.

Remontam à década de 70 os primeiros relatórios e documentos de organismos internacionais focalizados no tema da aprendizagem ao longo da vida. Na altura, os termos em que a questão era colocada remetia muitas vezes para uma outra expressão, a da *educação permanente*. Foi este o título de um relatório do Conselho da Europa, elaborado em 1970 (Council of Europe, 1970). Por sua vez, o relatório da UNESCO, de Edgar Faure, intitulado *Aprender a Ser*, constitui, ainda hoje, uma das referências mais emblemáticas neste domínio (Faure, 1972). Na mesma altura, a OCDE publicava um outro documento – *Educação Recorrente: Uma Estratégia para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (OECD, 1973) – o qual é também considerado um marco histórico pelo modo como nele foi equacionada pela primeira vez a questão da aprendizagem, numa estratégia global que abrangia todos os tipos de ensino (Schuller, Schuetze e Istance, 2002). Apesar das diferenças terminológicas e conceptuais presentes nestes relatórios, e das distintas vocações e preocupações das organizações no âmbito das quais foram elaborados, os três tinham em comum a ideia de que a educação inicial deveria ser seguida de outras oportunidades de aprendizagem, no decorrer da vida, acessíveis a todos os cidadãos, independentemente da sua condição económica e social (Kallen, 2002:34).

Na última década a aprendizagem ao longo da vida foi recolocada na agenda política, tendo sido elaborados novos documentos, publicados por diferentes organismos, bem como promovidas outras iniciativas com forte visibilidade social. O primeiro desses relatórios foi o Livro Branco sobre a educação e a formação (*Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva*) publicado em 1995 (Comissão Europeia, 1995). O ano seguinte foi consagrado “Ano Europeu da Educação e da Aprendizagem ao Longo da Vida”. Em 1997, a conferência mundial da UNESCO sobre educação de adultos contribui para relançar o debate sobre o tema. Na declaração final (Instituto de Educação da UNESCO, 1998) é avançada uma concepção de educação e formação de adultos que remete para o conceito de *sociedade educadora*, numa perspectiva simultaneamente holística

(abarcando todos os aspectos da vida social dos indivíduos) e transectorial (incluindo todas as áreas de actividade cultural, social e económica).

Dois outros relatórios, amplamente citados, vêm reforçar este tipo de concepção sobre a aprendizagem ao longo da vida. São eles o relatório da UNESCO coordenado por Jacques Delors – *Educação, um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1996) – e o *Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida*, proposto pela União Europeia no âmbito da Cimeira de Lisboa de 2000 (Comissão Europeia, 2000). Em ambos os documentos a perspectiva defendida é a de que a não adopção de estratégias destinadas a promover a aprendizagem ao longo da vida comporta consequências negativas, quer para os indivíduos (por razões não apenas económicas, mas também de cidadania), quer para as sociedades, entendidas globalmente.

Enquanto o primeiro relatório citado defende, entre outros aspectos, que nas sociedades do século XXI – chamadas *sociedades educativas* – praticamente todos os contextos podem ser contextos de educação e aprendizagem, esbatendo-se a distinção entre educação inicial e educação permanente, o segundo, numa perspectiva convergente, procura definir, e distinguir, as diferentes modalidades que essa aprendizagem pode assumir: as *aprendizagens formais* (adquiridas nos sistemas de ensino e de formação institucionais), as *aprendizagens não formais* (resultantes de outras actividades de formação, como é o caso de muitas das de carácter profissional) e as *aprendizagens informais* (que remetem para os processos menos estruturados e mais difusos desenvolvidos nas mais diversas esferas da vida).

Não é possível ignorar que a aprendizagem ao longo da vida está hoje no centro da agenda política e que é nesse mesmo âmbito que muitos destes documentos devem ser entendidos. Neles reflecte-se, em simultâneo, uma intenção analítica ou de diagnóstico quanto ao que se considera serem tendências estruturantes das sociedades contemporâneas e, de forma muitas vezes indissociável, uma intenção de orientação de políticas, no sentido da promoção de uma sociedade onde todos os indivíduos, ao longo da sua vida, possam desenvolver os seus saberes e competências, o que é justificado com argumentos que incluem temas tão diversos como os da empregabilidade e da competitividade das empresas (presentes especialmente nos documentos da EU), mas

também outras preocupações mais abrangentes em termos de cidadania<sup>1</sup>. Embora possam ser muitas as falhas a apontar ao modo como os organismos internacionais tendem a equacionar estas questões, desde logo porque muitos fazem recair excessivamente sobre os indivíduos a responsabilidade quanto à melhoria progressiva das suas aprendizagens, não atendendo de forma cuidada às fortes desigualdades sociais que neste domínio se fazem sentir, o que aqui interessa destacar é o seu contributo para a emergência de novas concepções sobre a aprendizagem nas sociedades do conhecimento e da informação.

Centrando a atenção na concepção de aprendizagem traduzida nestes vários documentos, um dos aspectos que mais se destaca é a ruptura com o modo como a educação e a formação foram, até aqui, entendidas. Uma das mudanças fundamentais que a ênfase nesta problemática introduz é o facto de os processos de aprendizagem deixarem de corresponder a uma faixa etária específica. A associação entre ser jovem e estar no sistema de ensino, nele adquirindo um determinado nível de competências e de certificação, entendidos enquanto instrumentos ou recursos duráveis e suficientes para o resto da vida, com particular destaque para o exercício de uma profissão, é abandonada e revista. E isto porque falar em aprendizagem ao longo da vida significa, em primeiro lugar, falar da *população adulta*. Não que as questões da escolaridade e da aprendizagem relativas aos jovens deixem de ser pertinentes, mas são alargadas, passando a abarcar o conjunto da população.

Este último aspecto deve ser sublinhado. A problemática da aprendizagem, ou da educação, ao longo da vida atravessa não só as diferentes faixas etárias, como também as diferentes categorias sociais. Nesta perspectiva, qualquer indivíduo, seja qual for a sua idade, o seu nível de qualificação escolar, ou a sua situação socioprofissional, pode ser confrontado, em qualquer momento, com a necessidade de desenvolver novos conhecimentos e competências. Deste modo, e contrariamente ao que por vezes se possa pensar, os argumentos que justificam que a aprendizagem ao longo da vida, as qualificações, e as competências dos adultos, sejam colocados no centro do debate não são exclusivos de sociedades como a portuguesa, nas quais os défices nesses domínios

---

<sup>1</sup> Não é por acaso, como foi argumentado no Capítulo 1, que mais do que falar em *economia* da aprendizagem e do conhecimento, se adoptam cada vez mais os conceitos de *sociedade* educativa ou *sociedade* da aprendizagem (Carneiro, 2001; Rodrigues, 2003).

são particularmente evidentes. Pelo contrário, face às transformações permanentes e às exigências crescentes das sociedades contemporâneas os adultos estão necessariamente no centro do problema, seja qual for o nível de desenvolvimento e de qualificações de uma sociedade (Costa, 2002; Enguita, 2001).

Há ainda uma outra vertente a considerar. A aprendizagem ao longo da vida implica não apenas a generalidade das categorias etárias e sociais, ou seja todos os indivíduos de uma dada sociedade, como implica também a consideração de múltiplas situações e contextos, da vida pessoal à vida profissional, que podem possibilitar (ou requerer) o desenvolvimento e a aquisição de novas competências, as quais em seguida podem ser mobilizadas e transpostas para espaços e tempos diferentes daqueles que a produziram. Neste sentido, a concepção de aprendizagem expressa nos vários documentos a que se fez referência não é apenas ao *longo da vida*; tão importante como a temporalidade alargada, numa espécie de contínuo, são os múltiplos contextos e espaços nos quais a aquisição de conhecimentos e competências pode ter lugar. Ou seja, os processos de aprendizagem são entendidos de forma transversal às diferentes esferas da vida e aos vários sectores da sociedade. Aprender ao longo da vida (*life long*) e em diferentes contextos da vida (*life wide*), tornam-se, assim, duas marcas inseparáveis do modo como actualmente tendem a ser perspectivados os processos de aprendizagem.

Face aos múltiplos contextos que agora são equacionados e reconhecidos, a escola e o ensino formal perdem, em alguma medida, o estatuto que detinham até aqui. A interpretação do que está em causa neste processo deve ser feita com alguma prudência. Os vários contextos da vida sempre foram, e sempre serão, contextos de aprendizagem. O que está em causa, embora isso nem sempre seja dito explicitamente, é que nas sociedades contemporâneas tendem a ser desenvolvidas aprendizagens cujo valor ultrapassa largamente o do próprio contexto de aquisição. Atendendo à presença crescente da escrita nos quadros sociais contemporâneos, a literacia surge como um exemplo relativamente claro neste domínio: as práticas de leitura e de escrita podem ser desenvolvidas em contextos específicos, não apenas na escola, mas também na vida quotidiana pessoal e profissional, mas as competências subjacentes podem ser utilizadas numa multiplicidade de situações. Neste sentido, é a multiplicidade dos contextos de

utilização que chama à atenção para a transversalidade dos modos e contextos de aprendizagem. Ou seja, como foi sublinhado na primeira parte deste trabalho, o que torna determinadas competências transversais é, antes de mais, a transversalidade, ou a multiplicidade, dos seus potenciais contextos de utilização.

Entre os vários modos de aprendizagem podem distinguir-se, como atrás foi dito, as aprendizagens formais, as não formais e as informais. É sobretudo o reconhecimento destas últimas que rompe com as concepções anteriores de aprendizagem. Os processos informais, embora não estruturados, podem produzir efeitos comparáveis aos da aprendizagem formal e não formal. Alguns trabalhos, como o de Abraham Pain contribuíram para demonstrar a sua importância (Pain, 1991). No entanto, se a aprendizagem informal não pode ser descurada enquanto processo de aprendizagem, não deixa de ser, por definição, uma forma tendencialmente oculta, invisível, e por vezes mesmo inconsciente, de aprendizagem. Os seus efeitos podem eventualmente ser apreendidos em pesquisas centradas nas competências efectivamente detidas pelas populações (como os estudos extensivos de literacia), mas os processos de aquisição subjacentes dificilmente podem ser captados através de estatísticas (apesar de algumas tentativas nesses sentido, como se mostrará já no ponto seguinte). Em Portugal, a análise desta dimensão tem sido elucidada sobretudo a partir de pesquisas qualitativas. As monografias incluídas no Estudo Nacional de Literacia (Dias, 1996; Machado, 1996; Sebastião, 1996; Teixeira e Fontes, 1996a, 1996b) e, mais recentemente, os trabalhos de Carmo Gomes (2003) e Cármen Cavaco (2002) constituem importantes contributos neste domínio.

## **8.2 Aprender ao longo da vida: representações e práticas na Europa e em Portugal**

A importância estratégica que tem vindo a ser atribuída à aprendizagem ao longo da vida – para os indivíduos, para as organizações e, de uma forma geral, para os países – levou a que nos últimos anos surgissem as primeiras tentativas, a nível europeu, de medição do fenómeno, com vista ao seu acompanhamento e monitorização. Os esforços nesse sentido



são ainda escassos e pontuais, de tal forma que, neste campo, o panorama actual é, para já, o da coexistência de diferentes estatísticas, dificilmente comparáveis, não só porque apoiadas em definições distintas, como também porque incidindo sobre segmentos da população nem sempre totalmente coincidentes (OECD, 2005b:22).

Mesmo assim, podem destacar-se duas iniciativas, ambas coordenadas por organismos europeus, e ambas desenvolvidas em 2003. Uma delas foi levada a cabo pelo Cedefop (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle) que, no âmbito do Eurobarómetro realizado naquele ano, desenvolveu um conjunto de indicadores sobre aprendizagem ao longo da vida com o propósito de retratar, através de um inquérito por questionário, as opiniões e as atitudes dos europeus nesse domínio. A outra foi promovida pelo Eurostat, no quadro do inquérito regular ao emprego (European Labor Force Survey), que integrou, no segundo semestre de 2003, um módulo adicional sobre aprendizagem ao longo da vida.

Deve registar-se que os dois projectos tiveram, até agora, um carácter único e pontual, pelo que os dados disponíveis não permitem ainda traçar quaisquer tendências de evolução, mas apenas começar a delinear os principais contornos da actual incidência dos processos de aprendizagem ao longo da vida, a nível europeu. É esse o propósito dos pontos seguintes, atribuindo-se, porém, particular destaque à caracterização da situação portuguesa<sup>2</sup>.

### *Representações sobre a aprendizagem ao longo da vida*

Uma das vertentes privilegiadas na investigação integrada no Eurobarómetro foi a das representações sociais e atitudes dos europeus relativamente à aprendizagem ao longo da vida (CEDEFOP, 2003). Os resultados espelham uma concordância generalizada (entre

---

<sup>2</sup> Os dados que em seguida se apresentam têm como fonte cada um dos mencionados projectos, podendo decorrer de informação já publicada (CEDEFOP, 2003; Kailis e Pilos, 2005) ou, especialmente no que concerne aos dados sobre Portugal, da exploração directa das bases de dados originais. No caso do módulo autónomo do inquérito ao emprego, a base de dados com a informação sobre Portugal foi disponibilizada pelo INE (ao abrigo do protocolo estabelecido entre este organismo e o Ministério da Ciência e da Tecnologia). Quanto ao Eurobarómetro, a base de dados para o conjunto dos países foi acedida através do ICPSR (Inter-university Consortium for Political and Social Research).

80% e 90%) quanto à importância da temática em causa (Quadro 8.1). Os benefícios da aprendizagem ao longo da vida são, assim, amplamente reconhecidos pelos inquiridos, que consideram que esta promove a empregabilidade, melhora as perspectivas de evolução profissional e as condições de vida e contribui, globalmente, para uma “vida plena e satisfatória”.

A comparação dos resultados de Portugal com os da União Europeia mostra uma acentuada convergência. Ainda assim, na maioria dos indicadores as percentagens de concordância com os efeitos positivos da aprendizagem ao longo da vida são ainda mais elevadas entre os portugueses do que no conjunto dos europeus. A exceção a esta tendência ocorre quando o acento é colocado na autonomia, ou controle sobre a própria vida, que a aprendizagem pode conferir. Neste caso, verifica-se no conjunto da União Europeia um reconhecimento mais alargado da sua importância.

**Quadro 8.1** Opinião sobre a aprendizagem ao longo da vida. Concordância com um conjunto de afirmações

	<b>Portugal</b> (%)	<b>UE15</b> (%)
<b>A aprendizagem ao longo da vida é importante:</b>		
Para que as pessoas vivam uma vida plena e satisfatória	89,1	83,7
Para melhorar as condições de vida dos mais desfavorecidos	89,3	80,6
Porque ajuda a evitar o desemprego	81,0	76,6
Porque permite que as pessoas controlem melhor a sua vida (autonomia)	76,6	81,8
Porque ajuda a enfrentar as rápidas transformações que afectam a sociedade	87,0	82,6
Porque melhora as perspectivas de carreira	90,1	89,1
Porque hoje em dia ninguém pode esperar fazer sempre as mesmas coisas na sua vida profissional	83,8	82,4
Não é de todo importante	10,6	8,1
<b>A quem se dirige:</b>		
É principalmente para aqueles que não tiveram sucesso na escola	47,4	45,5
É principalmente para as pessoas de meia-idade	19,7	23,4
Deve ter lugar apenas quando se é jovem	25,7	13,6

Nota: idade ≥ 15 anos

Fonte: Cedefop, Eurobarómetro 59.0 (2003)

O amplo consenso verificado quanto aos benefícios da aprendizagem ao longo da vida esbate-se bastante quando se procura perceber quais os segmentos da população que devem ser abrangidos por esses processos (Quadro 8.1). Os resultados mostram que, para uma parte significativa dos inquiridos, a aprendizagem ao longo da vida, embora importante, não tem de ser generalizada ao conjunto da população.

Quase 50% entendem-na como uma oferta educativa de segunda oportunidade, dirigida principalmente àqueles cujo percurso escolar não foi bem sucedido; em Portugal, cerca de 25% dos inquiridos vão mesmo ao ponto de considerar que os processos de aprendizagem devem circunscrever-se apenas aos mais jovens, o que representa uma negação da aprendizagem enquanto algo que tem lugar “ao longo da vida”.

Percebe-se, assim, que a adesão generalizada, e largamente difundida, a uma representação que reconhece os benefícios da aprendizagem ao longo da vida coexiste com uma concepção bastante restritiva quanto ao seu campo de aplicação, designadamente no que respeita aos segmentos da população que nela devem ser implicados. Quase metade dos europeus mantém uma concepção de aprendizagem ainda muito distante daquela que tem sido veiculada no discurso de diversos organismos internacionais, associando-a não a uma necessidade para todos, mas apenas para aqueles que não cumpriram um patamar mínimo de escolarização. Como se verá mais à frente, a situação presente, em termos de práticas efectivas, é precisamente a inversa.

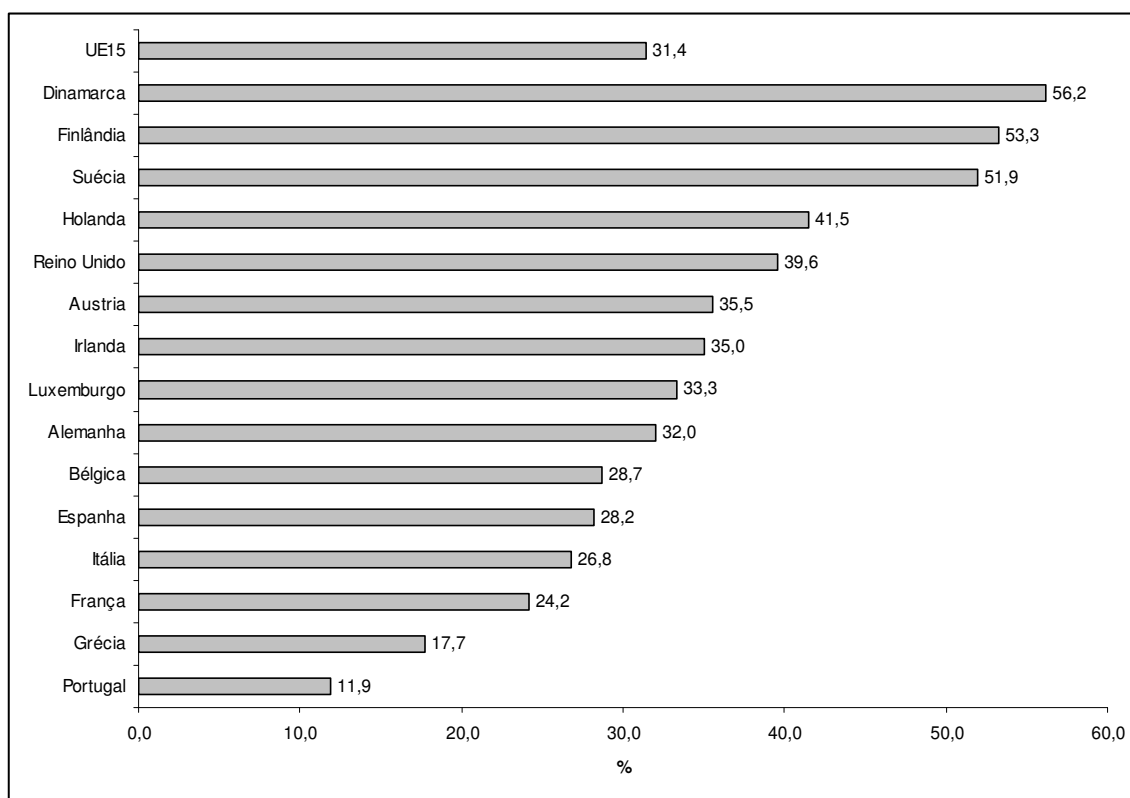
#### *Participação em acções de educação e formação*

Os dados até aqui apresentados remetem para o modo como os indivíduos percebem e avaliam a importância da temática da aprendizagem ao longo da vida. O mesmo inquérito (Eurobarómetro) permite entrar também no domínio das práticas concretas e assim conhecer a relação que os europeus têm vindo a estabelecer com determinados processos de aprendizagem.

A inquirição sobre a participação em acções de educação e formação, nos últimos 12 meses, representa uma tentativa de medir, e comparar, o envolvimento da população,

nos vários países da União Europeia, em iniciativas, formais e não formais, especificamente vocacionadas para o desenvolvimento das aprendizagens dos adultos (Figura 8.1).

Os resultados espelham a fortíssima heterogeneidade entre os vários países neste campo, sendo bastante convergentes com algumas das conclusões já avançadas para este domínio a partir da análise dos dados do IALS (Capítulo 6)<sup>3</sup>: os países que registam maiores taxas de participação neste tipo de iniciativas são, simultaneamente, aqueles que têm níveis de escolarização e de literacia da população adulta mais elevados.



Nota: idade  $\geq$  15 anos  
Fonte: Cedefop, Eurobarómetro 59.0 (2003)

**Figura 8.1** Participação em acções de educação e formação (nos últimos 12 meses), por país

Portugal destaca-se, uma vez mais, por registar, no conjunto da União Europeia, a menor percentagem da população envolvida nestas acções (apenas 12%, quando a média

<sup>3</sup> Naquele caso, porém, a faixa etária abrangida era a da população dos 15 aos 64 anos.

dos vários países é de 31%), situando-se mesmo bastante abaixo do penúltimo país, a Grécia (que regista uma taxa de 18%), e muitíssimo distante dos países nórdicos (Suécia, Finlândia e Dinamarca), nos quais mais de 50% dos inquiridos declaram, para o ano em análise, ter participado em acções de educação e formação.

Procurando aferir qual a posição dos que não frequentaram este tipo de iniciativas, torna-se claro, para a maioria dos portugueses inquiridos, algum alheamento, ou indiferença, relativamente ao tema em causa. Com efeito, entre os *não participantes*, mais de metade (56%) dizem não o ter feito por não estarem interessados neste tipo de acções, 21% manifestam interesse, embora não o tenham feito, e os restantes declaram não ter participado por outras razões. Estes resultados revelam que a intervenção neste campo terá que ter em conta a necessidade de captar e de envolver os segmentos da população que menos valorizam e reconhecem a centralidade das questões da aprendizagem na idade adulta.

**Quadro 8.2** Participação em acções de educação e formação, segundo a idade e a categoria ocupacional

	<b>Participação em acções de educação e formação (%)</b>	
	Portugal	EU15
<b>Idade</b>		
25 - 34 anos	16,7	38,1
35 - 44 anos	12,9	35,2
45 - 54 anos	6,8	30,0
55 - 64 anos	1,3	19,4
65 + anos	-	8,4
<b>Categoria socioprofissional / condição perante o trabalho</b>		
Trabalhadores por conta própria	7,7	26,0
Quadros	47,9	55,9
Outros empregados	21,1	39,1
Trabalhadores manuais	14,5	35,5
Domésticas	1,3	12,0
Desempregados	8,5	34,4
Reformados	-	9,5
<b>Resultados globais</b>	<b>11,9</b>	<b>31,4</b>

Fonte: Cedefop, Eurobarómetro 59.0 (2003)

Este último ponto torna-se ainda mais nítido quando se percebe que a participação em acções de educação e formação (logo, também a “não participação”) tem uma forte

associação com um conjunto de indicadores básicos de caracterização social, o que ajuda a clarificar as desiguais condições sociais em que essa participação assenta (Quadro 8.2).

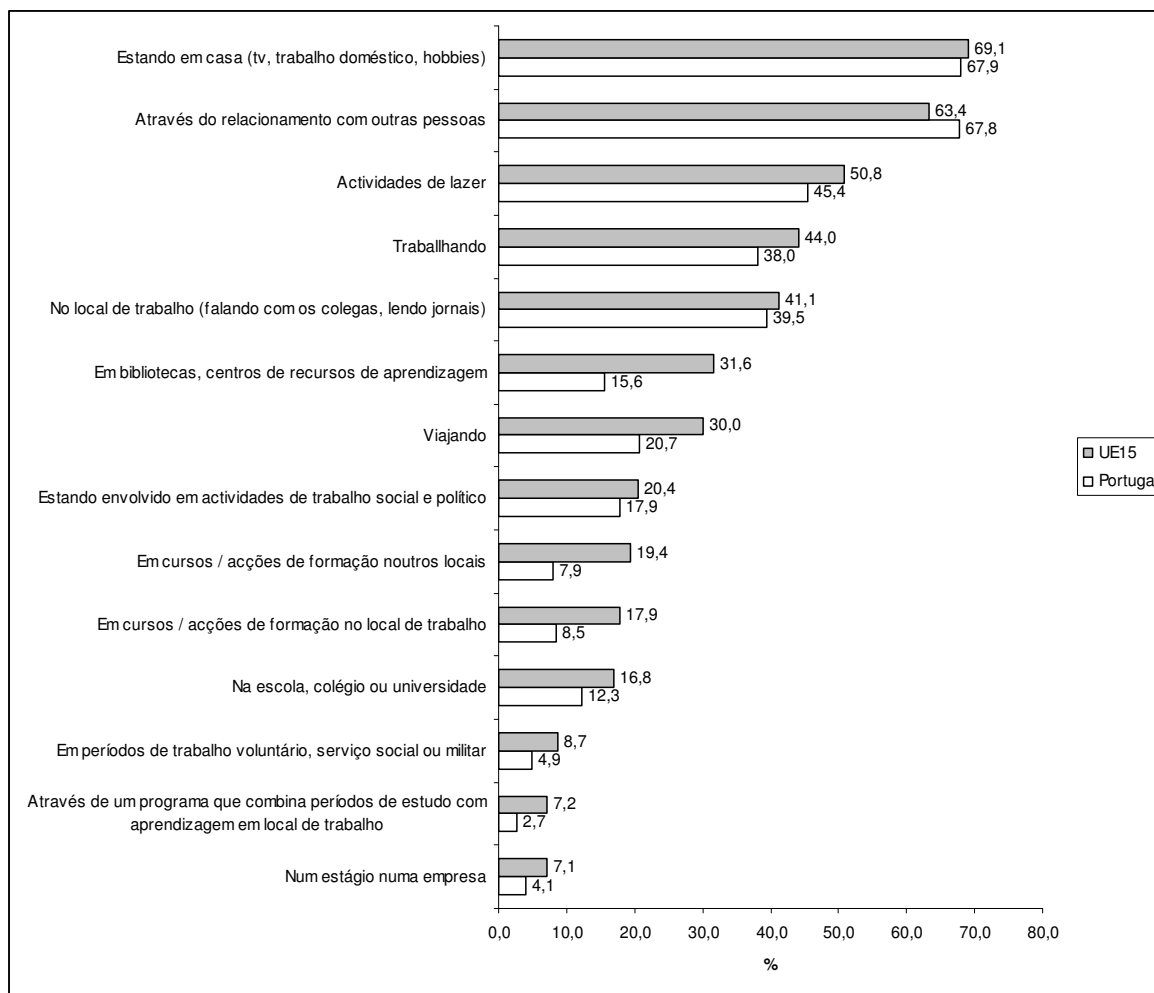
Os poucos dados disponíveis neste inquérito mostram que os adultos mais jovens, e sobretudo os trabalhadores mais qualificados, apresentam as taxas de participação em acções de aprendizagem ao longo da vida mais elevadas. Ou seja, como se referiu noutras passagens deste trabalho (em especial no Capítulos 6), são as categorias sociais mais providas de competências e de recursos (escolares e não só), as que mais aderem a este tipo de iniciativas, sendo que essas são tendências transversais às diferentes sociedades. Mesmo assim, a especificidade da situação portuguesa emerge, uma vez mais, nesta análise: a distância entre Portugal e o conjunto da União Europeia não é da mesma ordem em todas as categorias: enquanto os quadros registam, em Portugal, taxas de participação em acções de educação não muito afastadas dos valores globais obtidos na Europa, noutros casos, como o dos trabalhadores manuais, as diferenças são bastante mais acentuadas.

#### *Aprendizagem formal, não formal e informal*

Os dados que acabaram de ser apresentados remetem para a participação em acções de educação e formação, o que significa que abrangem apenas os chamados processos de aprendizagem formal e não formal. Ora, um dos pontos que tem vindo a ser sublinhado, nomeadamente em documentos orientadores de políticas, como o Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida, é a valorização da aprendizagem em si mesma, independentemente das modalidades e dos contextos em que tem lugar, rompendo assim com visões mais restritivas que privilegiariam sobretudo os processos desenvolvidos em instituições especializadas e os diplomas e certificados neles obtidos. A distinção entre aprendizagem *formal*, *não formal* e *informal* procura, precisamente, alertar para a multiplicidade de espaços e processos relevantes quando se procura analisar (e promover) a aprendizagem ao longo da vida.

Esta visão abrangente do que se considera serem os contextos possíveis de desenvolvimento da aprendizagem enfrenta diversas dificuldades quando se procura medir, de forma comparativa, a sua incidência.

A informação sistematizada na Figura 8.2 representa a aproximação seguida no Eurobarómetro para dar resposta esse desafio, remetendo para uma pergunta em que se pretende saber quais os contextos que mais favorecem o desenvolvimento de aprendizagens. Para o efeito é proposta uma lista de situações, solicitando-se aos inquiridos que seleccionem aquelas onde consideram ter “aprendido alguma coisa” no último ano (por referência ao momento da realização do inquérito).



Nota: idade ≥ 15 anos  
 Fonte: Cedefop, Eurobarómetro 59.0 (2003)

**Figura 8.2** Contextos de aprendizagem (nos últimos 12 meses)

Um dos méritos da pergunta colocada é o de tornar evidente a diversidade de contextos onde os adultos podem realizar aprendizagens: desde os quadros e situações mais informais (como estar em casa a ver televisão e conversar com os amigos), passando pelo local de trabalho, até a contextos especificamente destinados à aprendizagem, onde se incluem diversos tipos de espaços de educação e formação, incluindo as bibliotecas. Mas os resultados obtidos retratam não apenas quais as situações mais favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens são, simultaneamente, um reflexo da presença, ou não, desses vários contextos (listados na pergunta) no seu dia-a-dia. Nesta óptica, a não selecção de certas situações pode significar quer a sua irrelevância em termos de aquisição de novas aprendizagens, quer ainda (o que parece fazer sentido para grande parte das situações propostas) a ausência desses contextos (logo das práticas que neles podiam ser desenvolvidas) na vida dos inquiridos.

As situações mais mencionadas remetem para espaços informais da vida pessoal e social. Perto de 70% dos inquiridos declaram ter aprendido alguma coisa estando em casa (por exemplo a ver televisão), ou em conversa com os amigos. Outras actividades de lazer surgem em seguida, mas com valores consideravelmente mais baixos. A aprendizagem informal em contexto profissional ocupa também um lugar de destaque, sendo referida por cerca de 50% dos inquiridos. Outras experiências relacionadas com a actividade profissional, mas menos generalizáveis ao conjunto da população (como estágios em empresas, ou outros programas), encontram-se entre as opções assinaladas por uma menor proporção de inquiridos.

Algumas das situações propostas distinguem-se das anteriores por remeterem para contextos onde têm lugar actividades que incidem de, de forma mais explícita, ou mais dirigida, na aquisição de novas aprendizagens. Exemplo disso mesmo é frequência de espaços culturais de utilização alargada, como as bibliotecas, e de acções de formação em contexto de trabalho ou em instituições especializadas. Em comparação com as situações anteriores, estes contextos são mencionados por uma parcela muito mais pequena de inquiridos e é também relativamente a eles que são mais evidentes algumas das diferenças entre Portugal e o conjunto da União Europeia: se em praticamente todas as



situações apresentadas a percentagem de portugueses inquiridos que as elege como espaço proporcionador de aprendizagens é menor do que a observada no conjunto dos países, essa tendência é ainda mais marcada quando estão em causa os contextos e as acções que visam proporcionar, em primeiro plano, a aquisição de novos conhecimentos ou competências. É o caso da aprendizagem em bibliotecas ou outros centros de recursos (mencionada por apenas 16% dos portugueses, mas eleita por 32% dos europeus) e da frequência de cursos ou acções de formação fora do sistema de ensino (referida por cerca de 8% dos inquiridos em Portugal, por contraste com perto de 20% na União Europeia).

No seu conjunto, estes resultados reflectem não só a importância dos contextos informais enquanto espaços de aprendizagem (o que é sublinhado no relatório oficial publicado pelo Cedefop (2003:13-14)), mas, sobretudo, a diminuta participação da população europeia, e em especial da portuguesa, em iniciativas assumidamente dirigidas à promoção da aprendizagem, seja ela desenvolvida através de modalidades formais, não formais ou informais.

Uma forma alternativa de caracterizar os processos de aprendizagem ao longo da vida foi desenvolvida pelo Eurostat, através de perguntas dirigidas à obtenção de declarações sobre *práticas efectivas*, associadas de raiz à distinção conceptual entre aprendizagem formal, não formal e informal<sup>4</sup>. Também este modo de operacionalização suscita alguns problemas, os quais têm directamente a ver com concepção de aprendizagem adoptada em documentos como o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida. A aprendizagem remete para um processo interno aos próprios sujeitos que não é objectivável a não ser através das suas manifestações; pode reflectir-se em utilizações do que foi aprendido, em diplomas (que atestam as aquisições), e ainda manifestar-se ao nível das representações dos próprios sujeitos. Ora, as questões colocadas neste questionário referem-se a práticas, ou processos, que podendo desencadear novas aprendizagens não as medem directamente. Em rigor, o que está a ser

---

<sup>4</sup> Para o efeito, foram construídos três conjuntos de perguntas, um deles sobre a frequência, no último ano, de algum nível de ensino com equivalência escolar, o outro sobre a frequência de acções de formação diversas, e um terceiro sobre um conjunto de actividades desenvolvidas através de processos informais, mas assumidas como sendo de aprendizagem (leitura de material impresso, utilização da Internet, utilização de CD-ROM e outros materiais educativos, visita a bibliotecas e outros locais destinados a transmissão de conteúdos educativos).



Em comparação com a média europeia, os processos de aprendizagem formal e não formal envolvem em Portugal uma percentagem ainda menor de adultos: embora o peso da aprendizagem formal seja bastante semelhante (situa-se nos 4%), a aprendizagem não formal desce consideravelmente, não atingindo sequer 10% dos inquiridos. Em contrapartida, os valores da aprendizagem informal são em Portugal substancialmente mais elevados (em cerca de 10%).

Na interpretação destes resultados há que ter presente a existência de uma diferença fundamental entre este indicador e os relativos aos outros dois modos de aprendizagem. Como atrás de referiu, as aprendizagens formais e não formais foram medidas através de declarações sobre práticas que remetem para a frequência de determinadas acções de educação e formação. Mas a aprendizagem informal, pelo seu carácter difuso e não estruturado, não pode ser apreendida, mesmo que indirectamente, com base em declarações do mesmo tipo; se uma determinada prática, desenvolvida em situação de informalidade, é ou não formativa, é algo que, ou é objecto de investigação através de outras metodologias, ou, no caso de se pretender uma abordagem extensiva através de inquérito por questionário, apenas pode ser abordado por via das representações que os próprios sujeitos têm quanto à forma como ocorreu essa mesma prática. No indicador proposto pelo Eurostat os inquiridos são solicitados a indicar, perante um conjunto predeterminado de práticas, quais aquelas que desenvolveram com a *intenção* de melhorar as suas competências e conhecimentos. É portanto a percepção dessa intencionalidade (e nem sequer a percepção dos efeitos formativos delas decorrentes), que está a ser medida quando se fala em aprendizagem informal e é essa mesma percepção que é mais elevada em Portugal do que a média da União Europeia.

O Quadro 8.3 possibilita o aprofundamento da análise da distribuição destas várias modalidades de aprendizagem (formal, não formal e informal) para Portugal. Neste caso, porém, a faixa etária considerada foi mais ampla, de modo a abranger toda a população adulta (ou seja, a partir dos 18 anos)<sup>5</sup>.

As tendências gerais observadas para cada uma das modalidades são muito convergentes com outros dados já apresentados: quanto menor a idade e maior a

---

<sup>5</sup> Justificam-se, assim, as diferenças em termos de resultados globais entre a Figura 8.3 e o Quadro 8.3

escolaridade, maior a proporção de indivíduos envolvidos nos vários processos de aprendizagem. À condição perante o trabalho estão associadas algumas especificidades: uma maior proporção de inactivos abrangidos pela aprendizagem formal (certamente por aí se incluem os estudantes) e uma taxa de participação mais elevada dos activos empregados em acções de educação e formação não formais e também no que respeita à aprendizagem informal (provavelmente desenvolvida em contexto de trabalho). A distribuição segundo o sexo apresenta apenas ligeiras variações.

**Quadro 8.3** Taxa de participação em acções de educação e formação, por categoria etária e categoria ocupacional (Portugal)

	Formal	Não formal	Informal
<b>Idade</b>			
18-24 anos	46,3	17,2	57,5
25-34 anos	10,2	13,9	50,3
35-44 anos	2,3	10,3	44,8
45-54 anos	1,4	7,2	38,3
55-64 anos	0,3	3,6	32,4
65 ou + anos	0,1	0,7	20,5
<b>Escolaridade</b>			
Inferior ao básico 3	0,9	3,1	26,6
Básico 3, secundário ou superior	23,6	18,8	64,6
<b>Condição perante o trabalho</b>			
Activos empregados	5,0	11,2	45,6
Activos desempregados	8,3	8,8	42,5
Inactivos	14,5	4,5	30,5
<b>Sexo</b>			
Masculino	8,2	8,3	41,3
Feminino	9,3	8,8	38,5
<b>Res. Globais</b>	<b>8,8</b>	<b>8,5</b>	<b>39,8</b>

Fonte: INE, Inquérito ao emprego, módulo aprendizagem ao longo da vida (2003)

Um dos aspectos que mais deve ser destacado na leitura destes dados é, sem dúvida, o impacto que a posse de um grau mínimo de escolarização produz ao nível da mobilização da população adulta para a melhoria contínua das qualificações escolares. Com efeito, é na aprendizagem formal que existem maiores disparidades entre os que têm

pelo menos a actual escolaridade obrigatória (9º ano) e os que não a atingiram: *a probabilidade de quem tem pelo menos o 9º ano continuar a estudar é cerca de 26 vezes superior à daqueles que ainda não alcançaram esse patamar mínimo*. Aliás, a proporção de adultos portugueses pouco escolarizados que estavam, em 2003, a frequentar qualquer processo de aprendizagem de natureza formal que lhes permitisse melhorar os níveis de qualificação escolar é meramente residual, não atingindo sequer 1% dos adultos nessa situação.

*Perfil da população portuguesa pouco escolarizada envolvida em processos de aprendizagem formal*

Apesar da reduzida expressão dos adultos portugueses sem a actual escolaridade obrigatória abrangidos por processos de aprendizagem formal, importa aprofundar um pouco mais análise deste segmento da população, procurando determinar o seu perfil social a partir de um conjunto limitado de variáveis (Quadro 8.4).

Quase metade são jovens com idades entre os 18 e os 24 anos, o que significa que muitos serão estudantes ainda a frequentar o sistema de ensino. Nos escalões etários seguintes as percentagens vão sendo progressivamente mais baixas, tendência que é equivalente à que foi já descrita para o conjunto dos adultos envolvidos em iniciativas de aprendizagem formal e não formal (independentemente do nível de qualificação). Em termos de distribuição regional, é nas regiões Norte, Centro, e de Lisboa e Vale do Tejo que mais se concentram os adultos abrangidos por estes processos.

A distribuição segundo o sexo revela uma nítida predominância das mulheres (60%), especialmente entre os 25 e os 44 anos, e entre os 55 e os 64 anos, onde o peso destas é igual, ou mesmo superior, a 70%. O sexo feminino está também em larga maioria entre os activos empregados abrangidos por esses processos (65%) e entre os desempregados (75%)<sup>6</sup>. Estes dados permitem concluir que, na população activa sem a actual escolaridade obrigatória, a recuperação dos níveis de qualificação escolar está a ocorrer mais entre as mulheres do que entre os homens.

---

<sup>6</sup> Estes valores não são aqui apresentados em quadro ou figura.

**Quadro 8.4** Perfil dos adultos portugueses pouco qualificados envolvidos em acções de educação formal

	%
<b>Idade</b>	
18-24 anos	47,2
25-34 anos	25,1
35-44 anos	11,8
45-54 anos	7,7
55-64 anos	3,7
65 ou + anos	4,4
Total	100,0
<b>Sexo</b>	
Masculino	39,7
Feminino	60,3
Total	100,0
<b>Condição perante o trabalho</b>	
Activos empregados	46,3
Activos desempregados	12,2
Inactivos	41,4
Total	100,0
<b>Região</b>	
Norte	33,0
Centro	19,8
Lisboa e Vale do Tejo	29,7
Alentejo	7,6
Algarve	4,3
Açores	2,0
Madeira	3,6
Total	100,0

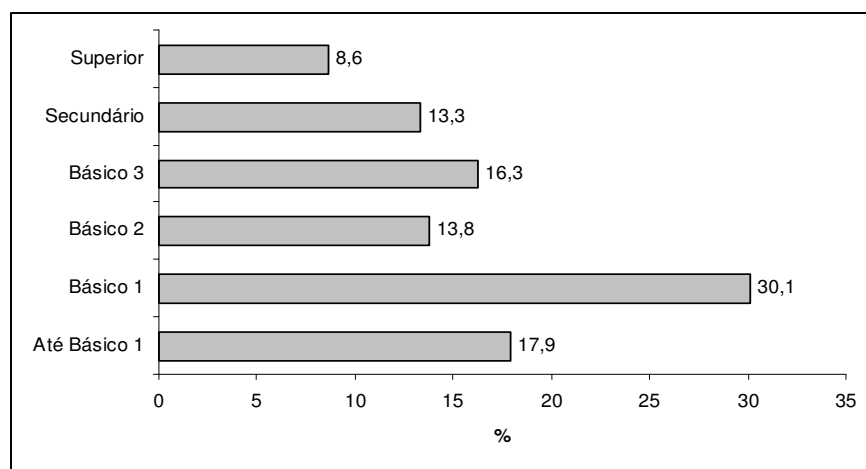
Fonte: INE, Inquérito ao Emprego, módulo aprendizagem ao longo da vida (2003)

A maior preponderância de mulheres neste tipo de acções não significa, de forma alguma, que, para estas, a melhoria dos níveis de certificação escolar esteja mais perto de ser alcançada, ou esteja sequer em vias de resolução. É fundamental ter presente, uma vez mais, a real dimensão dos segmentos da população em causa: *apenas 1% das mulheres pouco qualificadas e 0,7% dos homens nessa mesma situação estavam, em 2003, a ser abrangidos por estes processos*. Ou seja, quer num, quer noutra caso, está-se perante valores extremamente baixos, e insuficientes, por si só, para modificar, a curto ou médio prazo, de forma significativa, o padrão de qualificação escolar da população portuguesa.

### 8.3 Desafios da aprendizagem ao longo da vida na sociedade portuguesa: uma reflexão apoiada nos níveis de qualificação escolar

No contexto das chamadas sociedades educativas, ou da aprendizagem, os dados que acabaram de ser apresentados afiguram-se preocupantes, qualquer que seja o país onde ocorram, porque significam que a população adulta mais desprovida de recursos escolares se encontra na sua quase totalidade excluída de processos de aprendizagem formal, o que conduz inevitavelmente ao acentuar das desigualdades sociais, uma vez que, como se mostrou, os mais escolarizados não deixam de progredir na melhoria das suas qualificações e competências. Mas são ainda mais preocupantes em sociedades como a portuguesa, pelo simples facto de os segmentos da população em causa, minoritários quando observados do lado das taxas de participação em processos de aprendizagem, nela serem largamente maioritários.

Os dados dos Censos de 2001 permitem retratar com maior precisão o que acabou de ser dito (Quadros 8.5 e Figuras 8.4 e 8.5).



Fonte INE: Censos de 2001

**Figura 8.4** População (a partir dos 15 anos), residente no continente, segundo o nível de escolaridade

**Quadro 8.5** Escolaridade completa da população, residente no continente, por idade e por sexo

		Até Básico 1	Básico 1	Básico 2	Básico 3	Secundário	Superior	Total
15-19	H	2,4	8,0	27,8	53,2	8,7	0,0	100,0
	M	1,7	4,9	20,6	59,0	13,8	0,0	100,0
	HM	2,0	6,4	24,3	56,0	11,2	0,0	100,0
20-24	H	2,9	8,0	20,6	31,3	33,5	3,7	100,0
	M	2,1	5,7	15,0	24,8	44,0	8,3	100,0
	HM	2,5	6,9	17,9	28,1	38,7	6,0	100,0
25-34	H	4,7	16,3	24,8	21,3	20,7	12,2	100,0
	M	3,6	15,4	21,5	16,6	22,3	20,5	100,0
	HM	4,2	15,9	23,2	18,9	21,5	16,4	100,0
35-54	H	7,2	42,2	14,8	13,8	12,1	9,8	100,0
	M	8,9	42,5	13,5	12,0	11,3	11,7	100,0
	HM	8,1	42,3	14,2	12,9	11,7	10,8	100,0
55-64	H	17,7	53,1	6,8	8,7	6,5	7,2	100,0
	M	37,7	41,1	5,2	6,2	3,9	6,0	100,0
	HM	28,3	46,7	6,0	7,4	5,1	6,6	100,0
65 ou +	H	41,2	40,6	4,0	5,3	3,7	5,1	100,0
	M	62,3	25,8	3,0	3,5	2,2	3,0	100,0
	HM	53,5	32,0	3,4	4,3	2,9	3,9	100,0
Total	H	13,1	32,3	15,5	18,1	13,3	7,7	100,0
	M	22,3	28,1	12,2	14,7	13,2	9,4	100,0
	HM	17,9	30,1	13,8	16,3	13,3	8,6	100,0

Fonte INE: Censos de 2001

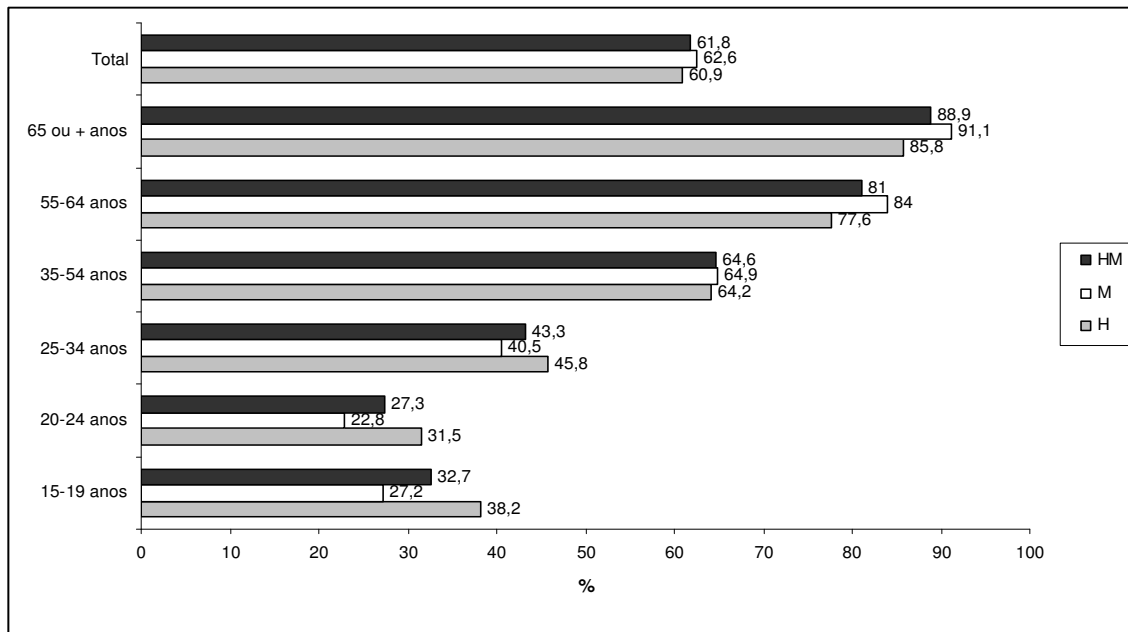
Cerca de 62% dos portugueses, com idades a partir dos 15 anos, não têm a actual escolaridade obrigatória (ou seja, pouco mais de 5 milhões). Destes, quase 2/3 não foram sequer além do básico 1, a categoria onde se inclui a maior percentagem da população portuguesa. O básico 3 (ou seja, a actual escolaridade obrigatória) é ao nível de certificação escolar de 16% da população, abrangendo o ensino secundário 13% e o ensino superior apenas 8% (Figura 8.4).

Estes valores apresentam fortes variações consoante o escalão etário, o que traduz a progressiva melhoria dos níveis de escolarização verificados ao longo dos últimos anos na sociedade portuguesa<sup>7</sup>: enquanto a larga maioria (perto de 90%) da população com 65

<sup>7</sup> Essa melhoria pode também ser constatada por via da comparação entre os Censos de 2001 (aqui apresentados) e os de 1991. Nessa data seriam quase 5 milhões os portugueses sem o 2º ciclo do ensino básico, o qual era então a escolaridade obrigatória (Esteves, 1995). Em 2001 permanecem cerca de 4 milhões de portugueses nessa situação, o que permite concluir, como têm mostrado outras pesquisas, que



anos ou mais não ultrapassou o básico 1 (a antiga 4ª classe), no escalão etário dos 20-24 anos são muito poucos os que se encontram nesse patamar de escolaridade (Quadro 8.5).



Fonte INE: Censos de 2001

**Figura 8.5** População, residente no continente, sem a escolaridade obrigatória (básico 3), por idade e sexo

Ainda assim, mantêm-se, mesmo nos escalões etários mais baixos, percentagens muito expressivas de indivíduos com fracos recursos escolares. Atente-se, por exemplo, ao facto de nos segmentos dos 20 aos 24 anos, e dos 25 aos 35 anos, 27% e 43%, respectivamente, dos portugueses não terem sequer a escolaridade obrigatória, o que significa que o insucesso e o abandono escolar continuam a marcar uma fracção muito importante de jovens (Figura 8.5). Embora o panorama se acentue fortemente nos três escalões etários seguintes (de 65% para os indivíduos com idade entre os 35 e os 54 anos, até 89% para a população com mais de 65 anos), não é possível ignorar que na sociedade portuguesa a escolarização da população, pensada no nível mínimo actualmente exigido (o básico 3, e que poderá em breve passar a ser o ensino secundário), não foi ainda

---

embora havendo uma evolução positiva, a sociedade portuguesa enfrenta ainda dificuldades na massificação e universalização do ensino (Martins, 2005)

atingida, sequer para a população mais jovem. Constitui, assim, um défice que, embora com graus variáveis de incidência, atravessa toda a população adulta e não apenas as gerações mais velhas.

Além dos efeitos geracionais, reflectidos na idade, as taxas de escolarização apresentam também importantes diferenças em função do sexo, mas nem sempre no mesmo sentido. Enquanto nas gerações mais idosas as mulheres estiveram mais afastadas da escola tendo por isso níveis de escolarização mais baixos do que os homens, nas gerações mais recentes essa tendência inverte-se. Esse é um dado muito nítido na população com ensino superior na faixa etária dos 25 aos 34 anos: a percentagem de mulheres nessa situação é de 21% por contraste com apenas 12% dos homens. O mesmo efeito ocorre logo na faixa etária dos 15 aos 19 anos, na qual a taxa de raparigas com a escolaridade obrigatória concluída, ou mesmo com o ensino secundário, é muito superior à dos rapazes (Quadro 8.5).

No conjunto, estes dados vêm sublinhar a especificidade da situação portuguesa quando começam a ser equacionados os desafios de uma sociedade crescentemente exigente ao nível do desenvolvimento de processos de aprendizagem por parte da população adulta, ou seja, na qual a problemática da aprendizagem ao longo da vida e das competências estão no centro do debate. Portugal encontra-se obrigado a um duplo esforço: o de acompanhar os desafios das sociedades contemporâneas em termos de aprendizagem, o que envolve o conjunto da população adulta e constitui uma preocupação transversal aos vários países e, simultaneamente, o de recuperar o atraso de base em termos de qualificações escolares, o qual, como se viu, afecta a maioria da população.

É importante reforçar a particularidade de Portugal neste domínio. Na generalidade dos países onde a generalização da escolaridade obrigatória ao conjunto da população há muito foi alcançada, falar em aprendizagem ao longo da vida significa, sobretudo, falar em processos de aprendizagem *para além da escola básica*. Nesses países, a chamada educação de segunda oportunidade tende por isso a ser residual, num campo cada vez mais marcado por uma diversidade de práticas, de instituições e de actores (Canário, 2000; Jarvis, 1992).

Na sociedade portuguesa, as duas componentes (a educação escolar de segunda oportunidade e a aprendizagem para além da escola) surgem necessariamente interligadas e têm de ser enfrentadas em simultâneo. Mas a questão torna-se bastante complexa, pois são muitos os factores que dificultam a obtenção de resultados no caso dos adultos pouco escolarizados.

Sublinhe-se, uma vez mais, que não se trata exclusivamente de um problema de défice de qualificações escolares. Se a perspectiva analítica for centrada nas competências de base, efectivamente detidas pela população adulta, o panorama não é menos preocupante. Isto mesmo foi já objecto de análise aprofundada na Parte II deste trabalho e tem vindo a ser mostrado em estudos de âmbito nacional e internacional realizados neste domínio, que mostram de forma inequívoca que os níveis de literacia da população adulta portuguesa são muito baixos (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996; Gomes, Ávila, Sebastião e Costa, 2002; OECD e Statistics Canada, 2000).

O impacto (negativo) das lacunas em termos de formação inicial e de competências de base nos processos de formação e educação ao longo da vida tem vindo a ser reconhecido em relatórios especificamente dedicados a este assunto. Um dos argumentos avançados é o de que a formação inicial insuficiente compromete, por exemplo, a chamada formação contínua, dado que os indivíduos não dispõem de competências de partida (como as de literacia) que possibilitem a aquisição de novas aprendizagens, nomeadamente no campo das tecnologias da informação e do conhecimento (Boyer, 2002:69). Face à escassez de recursos escolares e de competências, os adultos nessa situação vêem as suas possibilidades de acesso a outras aprendizagens fortemente comprometidas. A inversão desta situação passa, então, necessariamente, pela tentativa de correcção dos défices ao nível da escolaridade de base, o que, no caso português, se aplica a mais de metade da população adulta.

Os dados atrás analisados demonstram, porém, que a quase totalidade da população portuguesa nessas condições se encontra praticamente excluída de quaisquer processos de aprendizagem ao longo da vida, especialmente (mas não só) no que concerne aos de tipo formal. São várias as razões que o podem justificar. Antes de mais, e como lembra Peter Jarvis, a participação em acções de educação e formação não pode ser

interpretada meramente como uma questão de motivação, ou de intenção, por parte dos sujeitos, uma vez que é algo que está relacionado com a sua posição no sistema social e no ciclo de vida. Os menos escolarizados, os que se situam nas posições mais desfavorecidas da hierarquia social, e também os mais velhos, são, em qualquer país, os que mais se encontram afastados dos processos de aprendizagem na idade adulta (Jarvis, 1992:242).

As barreiras ou obstáculos que justificam esse quadro generalizado podem ser atribuídas à convergência de factores *situacionais*, *institucionais* e *disposicionais* (Jarvis, 1992:245). Os primeiros remetem para impedimentos relacionados com a vida pessoal e profissional; os segundos têm a ver com a oferta existente e com a sua divulgação; os terceiros com as disposições pessoais face à frequência deste tipo de acções. Ora, no caso dos adultos pouco escolarizados combinam-se, muitas vezes, por exemplo, a não criação de condições objectivas, desde logo por parte dos empregadores, que incentivem e tornem possível a inscrição dessas práticas no quotidiano, com ofertas institucionais insuficientes ou desadequadas (quanto ao horário, à localização, ou mesmo ao próprio modelo subjacente), e ainda disposições pessoais negativas face à educação e à formação (que remetem muitas vezes para experiências escolares anteriores mal sucedidas).

Note-se que este quadro contrasta em absoluto com o da população adulta mais escolarizada; nesse caso, não só os próprios empregadores incentivam, e podem mesmo promover, a continuação da formação, como as disposições de partida são favoráveis à mobilização pessoal relativamente a novos processos educativos. É neste quadro que nas actuais sociedades, ditas do conhecimento e da aprendizagem, esses recursos poderão, afinal, ter tendência a estar distribuídos de uma forma cada vez mais desigual, ocorrendo mesmo uma espécie de efeito de Mateus (ver Capítulo 1) – ou seja, aqueles que já acumularam um determinado patamar de conhecimentos e competências tenderão, por convergência de múltiplos factores, a progredir ainda mais nesse domínio, enquanto os menos providos de recursos escolares tenderão a ficar alheados desses processos (Fernández, 2005:94).

Perante este tipo de constatações, a situação portuguesa afigura-se bastante problemática. Para inverter as dinâmicas atrás referidas serão necessárias políticas sociais

especificamente dirigidas aos adultos pouco escolarizados. Os processos de educação e formação (formais) disponíveis para este segmento da população são, neste campo, uma variável chave. O modo como estão organizados e se estruturam a nível curricular e pedagógico, o tipo de instituições que os promovem e as formas de financiamento subjacentes, são alguns dos factores que podem condicionar a mobilização de um segmento da população que, por razões objectivas e subjectivas, tende a ficar à margem destes processos, hipotecando, deste modo, as suas oportunidades nas actuais sociais do conhecimento e da aprendizagem.



## **Capítulo 9**

### **SOCIEDADE DE COMPETÊNCIAS, ENSINO E FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS: OS CURSOS EFA E OS CENTROS DE RVCC**

Na sociedade portuguesa, os níveis de literacia e de certificação escolar da população obrigam a colocar a formação de base dos adultos pouco escolarizados no centro dos desafios a enfrentar.

O presente capítulo tem como tema principal o modo como têm vindo a evoluir, em Portugal, as modalidades de educação dirigidas àqueles que não completaram a escolaridade obrigatória. A análise da intervenção do Estado neste sector (desde o 25 de Abril de 1974) revela a emergência, nos últimos anos, de profundas transformações ao nível do desenho da oferta: os cursos EFA e os centros de RVCC consubstanciam uma viragem a nível curricular, pedagógico e institucional. Para além do impacto quantitativo que poderão vir a ter quanto à população abrangida, pretende-se destacar a relação entre as tendências mais recentes no campo das práticas de educação e formação de adultos e as perspectivas actuais sobre a sociedade educativa e da aprendizagem. A convergência entre uma sociedade de competências e a consolidação de práticas educativas orientadas também por competências-chave estará, assim, no centro da reflexão.

#### **9.1 Políticas de educação de adultos em Portugal: um breve panorama**

Nas sociedades contemporâneas uma das principais marcas do campo da educação de adultos é a sua complexidade e diversidade. Segundo Rui Canário, neste domínio cruzam-se actualmente diferentes práticas, instituições e actores. Ao nível das práticas, e

pensando na realidade portuguesa, Canário propõe a distinção analítica entre alfabetização, formação profissional, animação sociocultural e desenvolvimento local (Canário, 2000). A educação de adultos emerge, assim, como um campo muito alargado, cujas práticas não se restringem à promoção da alfabetização e da escolarização. É porém por referência a este domínio, no qual se inclui a educação básica dos adultos, que se centrará a reflexão que agora se inicia. A razão é simples: é aí que se incluem as principais iniciativas que possibilitam aos adultos portugueses pouco escolarizados a melhoria das suas competências de literacia e a obtenção de uma certificação escolar ao nível do ensino básico. O Estado assume, neste campo, um papel fundamental.

#### *Da educação popular ao ensino recorrente*

É importante começar por sublinhar que, em Portugal, os fracos índices de escolarização da população adulta não constituíam, até há pouco tempo, um problema com alargado reconhecimento social. Apesar da ampla extensão de adultos nessa situação, o debate e as preocupações políticas, e também analíticas, têm tido alguma tendência a ficar centrados sobretudo nos jovens e no que pode ser feito para melhorar o sistema de ensino a eles dirigido.

Segundo Augusto Santos Silva e Luís Rothes, em Portugal o sector da educação de adultos tem tido alguma dificuldade em marcar de forma significativa a agenda política (apesar dos muitos planos elaborados), face à incipiência das pressões sociais e à inexistência de um movimento social neste domínio (Silva e Rothes, 1999:30). Embora esta afirmação tenha sido produzida nos finais da década de 90, ela poderá manter-se, ainda hoje, actual. Não obstante algumas evoluções positivas registadas recentemente no que concerne às políticas implementadas (que mais à frente serão destacadas), a educação de adultos está ainda longe de ser uma realidade (ou uma prática) para a maioria da população, em especial para a que apresenta níveis de qualificações e de competências mais baixos.



A intervenção estatal no domínio da educação de adultos dirigida sobretudo para esse segmento da população – o dos adultos pouco escolarizados – tem ficado marcada, ao longo das últimas três décadas, por políticas descontínuas (Lima, 2005). As principais iniciativas neste domínio são posteriores ao 25 de Abril de 1974. Após uma primeira fase, de curta duração, que emergiu imediatamente a seguir à revolução – marcada pela chamada educação popular (Melo e Benavente, 1978) e pelas perspectivas de Paulo Freire (1975) – começam a ser dados os primeiros passos no sentido da constituição de uma *rede pública de educação de adultos* e são redigidos os principais documentos de carácter político visando o enquadramento e o planeamento das iniciativas neste campo (Silva, 2001).

O Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), aprovado em 1979, constitui um dos principais documentos de delineamento da estratégia política a desenvolver e consubstancia, segundo é consensualmente reconhecido, uma concepção de educação de adultos bastante ampla e plurifacetada, na qual as perspectivas da educação popular têm ainda um lugar de destaque e é defendida a participação de instituições de tipos diversos (Silva e Rothes, 1999:21). Outros documentos, elaborados na década seguinte, como o projecto de reorganização do subsistema de educação de adultos, coordenado por Licínio Lima (Lima, 1988; Lima e outros, 1988), ou ainda o Plano de Emergência para a Formação de Base de Adultos, elaborado pela Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa do Ministério da Educação (DGAE/ME), retomam muitos dos objectivos do PNAEBA. A necessidade de encontrar soluções diversas, flexíveis e descentralizadas, alicerçadas em processos largamente participados, e a valorização da articulação entre o trabalho específico de educação de adultos e os processos de promoção do desenvolvimento são dimensões sublinhadas nestes vários documentos (Silva e Rothes, 1999:27-28).

A concretização dos vários planos elaborados fica, no entanto, sistematicamente aquém das metas e recomendações neles estabelecidas, o que tem sido interpretado como não podendo ser dissociado de, em Portugal, a educação de adultos se confrontar, desde sempre, com a dificuldade em responder a uma dupla exigência, atrás já assinalada: ao mesmo tempo que é perspectivada para responder aos desafios de uma educação para o

futuro, pensada para o conjunto da população adulta que a ela possa recorrer em diversos momentos ao longo da sua vida, tem, simultaneamente, de colmatar as deficiências dos sistemas educativos vigentes (Pinto, Matos e Rothes, 1998:21).

É esta segunda exigência, que remete para a chamada *educação de segunda oportunidade*, que tem sido privilegiada no desenho das políticas educativas dirigidas aos adultos, mesmo assim sem que se atinjam os resultados desejados (ou seja, a melhoria significativa das taxas de escolarização da população) e além disso, como se explicará em seguida, com base em modelos que revelam alguma dificuldade em responder às necessidades dos adultos pouco escolarizados.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 1986 (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), que estabelece a escolaridade obrigatória de 9 anos, é particularmente representativa das políticas implementadas neste sector. Prevê duas vertentes complementares para a educação de adultos – o ensino recorrente e a educação extra-escolar. Enquanto a primeira incide sobre processos que visam a obtenção de diplomas escolares ao nível dos ensinos básico e secundário, a segunda, embora comporte também uma matriz educativa, não implica a certificação académica e constitui um campo muito heterogéneo, envolvendo diferentes instituições, áreas de intervenção e formas educativas (nos quais se incluem a animação sócio-cultural, a animação comunitária, o desenvolvimento comunitário e a investigação participativa (Silva e Rothes, 1999:61)). Apesar da previsão inicial destas duas dimensões, o ensino recorrente concentrou a maior parte dos esforços e de recursos do sector, enquanto a educação extra-escolar foi progressivamente secundarizada, nunca chegando a ter um papel relevante (*idem*).

O ensino recorrente é apresentado na LBSE (1986) como “uma modalidade especial de educação (...) que, conferindo os mesmos diplomas e certificados do ensino regular, *se realiza através de itinerários específicos, adequados aos públicos a que se destina*” (Pinto, Matos e Rothes, 1998:31). A possibilidade de criação de currículos alternativos, a implementação do sistema de unidades capitalizáveis e, mais tarde, a partir de 1990, com o Subprograma de Educação de Adultos do PRODEP I (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal), o reforço do financiamento disponível e a

oportunidade de oferecer, em simultâneo, uma dupla certificação – escolar e profissional (Almeida, Pedroso, Rosa e Silva, 1995) – são algumas das inovações neste tipo de ensino.

A partir da década de 80 foi então progressivamente construída uma rede pública de educação de adultos, a qual era praticamente inexistente até essa data (Silva, 2001). Mas o modo como foi concretizada a sua generalização não deixou de levantar alguns problemas, os quais foram sistematizados em estudos de balanço das actividades deste campo. Segundo Augusto Santos Silva, as limitações da rede pública de educação de adultos que então emergiu podem ser sistematizadas em três pontos: detinha um estatuto marginal, no âmbito do sistema educativo e das políticas governamentais; foi acompanhada por um afunilamento das instâncias educativas envolvidas; e, finalmente, surgiu fortemente vinculada ao paradigma escolar (Silva, 2001:30-32).

Este último ponto deve ser sublinhado. Uma das principais limitações do ensino recorrente terá sido a incapacidade de distanciamento relativamente ao ensino escolar regular. Apesar de terem sido dados alguns passos, previstos na LBSE, no sentido de assegurar a especificidade do ensino recorrente, há várias dimensões em que este surge como subsidiário do ensino regular. De acordo com um relatório de avaliação especificamente dirigido a este tipo de ensino, são muitos os obstáculos à concretização de itinerários educativos mais adequados para a população adulta: não se opta pela consolidação de unidades locais de ensino recorrente com projectos educativos próprios, assentes em parcerias locais e com tutela administrativa específica; a formação, selecção e estatuto dos formadores mantêm-se dependentes das lógicas do ensino regular; e não foram criados dispositivos adequados de certificação de competências adquiridas pelos adultos em contextos não escolares (Pinto, Matos e Rothes, 1998:38). Significa isto que, não obstante a heterogeneidade dos públicos do ensino recorrente, e não obstante as experiências e aprendizagens anteriores daqueles que o frequentam (desenvolvidas noutros contextos que não o escolar), este terá tido tendência a assentar num modelo incapaz de incorporar essa diversidade.

O perfil traçado do ensino recorrente não pode deixar de ser relacionado com o facto de este se dirigir não apenas à população adulta, mas também aos milhares de jovens com insucesso escolar que abandonam o sistema de ensino sem terem concluído a

escolaridade obrigatória (Ferrão, 1995; Ferrão e outros, 2000). Ou seja, pensado para os adultos, acaba por ter de responder também às necessidades dos jovens com mais de 15 que deixam de ser abrangidos pelo ensino regular. Será a prioridade atribuída a estes últimos que conduzirá a que “o subsistema de adultos fique preso a desempenhar uma função paliativa das dificuldades do ensino regular” (Pinto, Matos e Rothes, 1998:36). Em certo sentido, como afirmam Augusto Santos Silva e Luís Rothes, é justo afirmar-se que “ (...) houve uma deriva da educação de adultos, a qual se afastou muito da definição ampla de que partira, para se centrar quase obsessivamente numa escolarização compensatória dirigida a um público juvenil” (Silva e Rothes, 1999:53).

A dependência do paradigma escolar constitui uma tendência que irá acentuar-se até meados da década de 90, ao mesmo tempo que se consuma a fragmentação institucional da educação de adultos (Imaginário, Duarte e Araújo, 2002:22). Este último aspecto é particularmente visível na extinção, em 1993, da Direcção-Geral de Extensão Educativa do Ministério da Educação (à qual cabia a coordenação das actividades de educação de adultos), cujas competências são divididas pelo Departamento do Ensino Básico e pelo Departamento do Ensino Secundário<sup>1</sup>.

Porém, a partir de finais dos anos 90 ocorreram significativas mudanças no campo da educação de adultos, as quais se traduziram no desenvolvimento de novos modelos de educação e formação alternativos ao ensino recorrente básico: conduzem igualmente à obtenção de uma certificação com equivalência escolar, mas são estruturados a partir de novas metodologias, bastante distanciadas dos modelos até aí privilegiados (ou seja, do chamado modelo escolar).

---

<sup>1</sup> A este propósito é importante notar que, desde o 25 de Abril, se assistiu a uma sucessiva criação e extinção de organismos centrais do Ministério da Educação responsáveis pela coordenação da educação de adultos: DGEP (Direcção-Geral de Educação Permanente), DGEA (Direcção-Geral da Educação de Adultos), DGAE (Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa), DGExE (Direcção-Geral de Extensão Educativa), DEB (Departamento de Educação Básica) – Núcleo da Educação Recorrente e Extra-Escolar (NEREE) e DES (Departamento do Ensino Secundário) – Núcleo do Ensino Secundário (NES) (Imaginário, Duarte e Araújo, 2002:20). Actualmente, o organismo responsável pelo ensino recorrente é a DGIDC (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular).

*A ANEFA e a emergência de novas modalidades de educação e formação de adultos*

As transformações ocorridas em Portugal no final da década de 90 coincidem com o início de um novo ciclo político a partir de 1995 (com o Partido Socialista no governo) e estão em consonância com as novas orientações e perspectivas dominantes a nível internacional no que concerne à concepção da educação de adultos. A este propósito, recorde-se (ver capítulo anterior) que é no final da década de 90 que são elaborados, por diferentes organismos internacionais, alguns dos documentos mais emblemáticos sobre a aprendizagem ao longo da vida e que a UNESCO realiza a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Também em Portugal esta será uma fase de elaboração de novos planos, especificamente dirigidos à educação de adultos, entre os quais se destacam o chamado Documento de Estratégia (Melo e outros, 1998) e, logo no ano a seguir, o documento S@bER+: Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos, elaborado pelo Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (Melo, Matos e Silva, 1999), e ainda o estudo realizado pela Universidade do Minho para a construção do modelo institucional de uma futura agência nacional de educação e formação de adultos (Lima, Afonso e Estêvão, 1999).

O principal marco, a nível institucional, ocorre em 1999, com a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), através do Decreto-Lei nº 387/99. Apoiada numa dupla tutela (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social), a ANEFA foi constituída com o objectivo construir novas respostas às necessidades muito particulares da sociedade portuguesa em matéria de educação e formação de adultos.

As condições políticas para a emergência de uma nova fase no campo da educação de adultos em Portugal, e em particular para a constituição da ANEFA, foram criadas em 1998 com o Plano Nacional do Emprego. Este sublinha explicitamente a necessidade de articulação entre educação, formação e emprego<sup>2</sup> e fornece, em termos

---

<sup>2</sup> Nas palavras de Márcia Trigo, “o Plano Nacional do Emprego lançou as raízes e as fontes renovadoras de uma educação e formação de adultos contemporânea, voltada para o futuro e despojada dos medos que a

estratégicos e programáticos, o suporte legal da ANEFA, definindo as suas principais actividades.

Esta articulação entre educação e formação, traduzida numa concertação interministerial, reflecte bem o perfil inovador da ANEFA, a qual vem dar um novo impulso e enquadramento institucional à interligação entre dois campos de práticas até aí pouco comunicantes. Como sublinha Rui Canário, embora as duas áreas em questão tenham sido durante muitos anos entendidas como remetendo para dois campos separados – a tradição da “alfabetização” e a tradição da “formação profissional” (Canário, 2000:33) – mais recentemente, e uma vez mais em consonância com o que tem vindo a ser veiculado nas concepções prevaletentes sobre a aprendizagem ao longo da vida, a articulação e a proximidade entre elas é cada vez mais defendida (e praticada), a tal ponto que, como sugere este autor, os termos educação e formação começam hoje a ser utilizados de forma indistinta ou sinónima (*idem*:36).

A propósito do campo da formação profissional, é importante referir que este conheceu um forte crescimento, desde meados dos anos 80, através das múltiplas acções promovidas por diversos agentes (Instituto de Emprego e Formação Profissional, empresas, sindicatos, associações sectoriais e profissionais), para o que em muito contribuíram os fundos comunitários europeus então disponíveis. Apesar das diversas críticas dirigidas ao modo como foi concretizado este impulso formativo, o que aqui se pretende destacar é somente o facto de o Instituto de Emprego e Formação Profissional ter iniciado, desde essa época, algumas experiências pontuais de integração de uma componente de educação de base no âmbito das acções formação profissional promovidas<sup>3</sup>.

Se a concertação entre educação e formação é hoje uma prática adoptada em diversos países (Melo, Lima e Almeida, 2002:42), em Portugal ela pode assumir uma

---

havam tolhido durante décadas: o de se deixar contaminar pelas questões da formação (...), do emprego (...) e da competitividade, tendo por quadro de referência maior a construção de uma Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem para Todos, ao longo e em todos os domínios da vida” (Trigo, 2002b:121).

<sup>3</sup> O Ministério do Trabalho e da Solidariedade vinha desde há vários anos a promover, em parceria com o Ministério da Educação, experiências de acções no âmbito da formação profissional que incluíam uma componente de educação básica, uma vez que muitos indivíduos acumulavam reduzida escolarização e qualificação profissional (Imaginário, Duarte e Araújo, 2002:23).

premência ainda maior, como tem vindo a ser sublinhado em relatórios internacionais, como por exemplo no Exame Temático da Aprendizagem de Adultos regularmente realizado pela OCDE. Aí é feita uma chamada de atenção para a forma como o défice de qualificações escolares da maioria da população portuguesa pode comprometer os processos de aprendizagem ao longo da vida, em particular no que concerne à formação profissional. Enquanto nos países onde a grande maioria da população alcançou já a escolaridade básica a aprendizagem ao longo da vida tem muitas vezes a ver com processos de aquisição ou renovação de conhecimentos e novas competências profissionais, no caso português não só a qualificação profissional de partida é muito baixa (ou mesmo inexistente), como o seu desenvolvimento pode ficar fortemente comprometido pela ausência de competências básicas em domínios como a leitura, a escrita e o cálculo (Boyer, 2002:69). O carácter transversal e instrumental das competências-chave, e entre estas, das de literacia, torna-se assim evidente, na medida em que estas podem limitar, ou mesmo impossibilitar, a formação (e reconversão) de competências profissionais.

Neste quadro, compreende-se a importância, para a sociedade portuguesa, da criação de mecanismos que possibilitem, ao mesmo tempo, e de forma integrada, dar resposta aos problemas da educação de base e da qualificação profissional, tendo estas duas componentes toda a vantagem em estarem interligadas, especialmente no caso dos adultos mais desqualificados (escolar e profissionalmente) (Imaginário, 1998; Imaginário e outros, 1997; Leitão, 2002; Parente, 2004; Pedroso, 1999; Veloso, 2004).

Deve notar-se, porém, que a relevância da articulação entre estas duas vertentes (a escolar e a profissional) pode ser perspectivada num sentido diferente do que acabou de ser descrito, segundo o qual a formação escolar de base tem um carácter “instrumental” para a formação profissional (e, conseqüentemente, para a inserção profissional). Paralelamente, há que admitir que a experiência de vida, nomeadamente na esfera profissional, pode possibilitar o desenvolvimento de competências (de base e profissionais), por vezes mais alargadas do que as correspondentes ao nível de certificação detido, o que terá toda a vantagem em ser incorporado nos processos formativos dirigidos à população adulta. Este é um ponto fundamental nas sociedades

contemporâneas, e nas perspectivas prevaletentes no domínio da aprendizagem ao longo da vida (e ao qual se voltará neste capítulo), uma vez que sublinha a imprescindibilidade de ter em conta as competências desenvolvidas em múltiplos contextos da existência social. A relação entre educação e vida profissional adquire assim múltiplos sentidos.

Partindo de um quadro orientador dos processos de educação e formação que valoriza a articulação entre formação de base e profissional, a necessidade de ter em conta as aprendizagens anteriores na construção dos planos curriculares, e a importância de construir dispositivos de reconhecimento e certificação das competências previamente adquiridas, a ANEFA irá enfrentar, de forma renovada e inovadora, o desafio de responder às necessidades educativas dos adultos com baixas qualificações escolares e profissionais. De acordo com o que ficou estabelecido no Plano Nacional do Emprego, as suas actividades incluem: a promoção de campanhas mediáticas de sensibilização para a necessidade da educação e formação ao longo da vida; a organização de um sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências; a organização de uma unidade de produção de materiais específicos para a educação e formação de adultos; e o desenvolvimento de novas metodologias de educação e formação de adultos (Trigo, 2002a).

Entre os projectos da ANEFA dirigidos à população adulta sem a escolaridade obrigatória destacam-se os *cursos EFA* (cursos de Educação e Formação e de Adultos) e a concepção e desenvolvimento de um sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências, apoiado numa rede de centros distribuídos por todo o país – os *centros de RVCC*. Ambos tiveram início em 2000 e são dirigidos à população adulta, com idade igual ou superior a 18 anos, sem a escolaridade básica obrigatória, a qual passa, assim, a dispor destas duas novas modalidades como via para a melhoria dos seus níveis de qualificação.

Não obstante as diferenças entre os dois projectos, que mais à frente serão clarificadas, ambos procuram ultrapassar algumas das insuficiências dos modelos de educação e formação de adultos até aqui existentes na sociedade portuguesa. Comparativamente com o ensino recorrente, são vários os aspectos em que se procura progredir: além do enquadramento institucional (dupla tutela ministerial), da



configuração curricular e das modalidades de financiamento (que mais à frente serão explicitadas), deve destacar-se o facto de, neste caso, o Estado desempenhar sobretudo funções de concepção, regulação e avaliação. Quer os cursos EFA, quer os centros de RVCC, resultam da iniciativa de uma multiplicidade de entidades promotoras, o que vai permitir, pela primeira vez, que uma rede relativamente densa de entidades não estatais e estatais, de âmbito local e regional, seja directamente envolvida na educação e formação de adultos. Esta forma de promoção da educação de adultos representa uma abertura à sociedade civil e um alargamento dos actores participantes nestes processos, algo que desde a conferência da UNESCO de 1997 tende a ser recomendado a nível internacional (Melo, Lima e Almeida, 2002:13)<sup>4</sup>.

A ANEFA foi entretanto extinta – em 2002<sup>5</sup>. Não obstante o que isso possa vir a significar quanto à evolução das políticas de educação de adultos (uma vez que as implicações desta mudança institucional não são ainda muito claras), as suas principais actividades foram prosseguidas no quadro da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), mas sob tutela exclusiva do Ministério da Educação. Apesar destas transformações, quer os cursos EFA, quer os centros de RVCC, têm vindo a envolver um número cada vez mais elevado de adultos, sendo bastante ambiciosas as metas recentemente estabelecidas<sup>6</sup>. É sobre estas duas iniciativas que incidem os pontos seguintes.

---

<sup>4</sup> Apesar do amplo reconhecimento do carácter pioneiro destas iniciativas, foram mesmo assim apontadas algumas limitações e insuficiências à ANEFA. Segundo alguns dos autores dos planos que antecederam a sua constituição, não estando em causa o mérito das medidas implementadas, estas não terão representado uma resposta suficiente às necessidades existentes em matéria de educação de adultos. A concepção da ANEFA foi entendida como tendo ocorrido à margem de uma política de desenvolvimento da educação de adultos (Lima, 2004) e a sua estrutura considerada minimalista (Lima, 2005:48). Concebida apenas como estrutura de mediação e regulação, a ANEFA não terá permitido o “desenvolvimento de uma política pública, nacional, global e integrada de EFA” (Melo, Lima e Almeida, 2002:117). O facto de o ensino recorrente não ter sido integrado, logo de início, nessa nova dinâmica foi apontado como um exemplo da inexistência de um projecto integrado de educação de adultos.

<sup>5</sup> Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro.

<sup>6</sup> Recentemente (2005) foi apresentado o plano Novas Oportunidades, numa iniciativa conjunta do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação, que fixa vários objectivos para os próximos anos no campo da educação, como o estabelecimento do 12º ano como nível de escolaridade mínimo. Para a população adulta é apresentada como meta a qualificação de um milhão de activos até 2010, precisamente através dos cursos EFA (350500) e dos centros de RVCC (650000) (Ministério do Trabalho e da Segurança Social e Ministério da Educação, 2005).

## **9.2 Novos modelos de educação e formação na sociedade portuguesa: os centros de RVCC e os cursos EFA**

*O referencial de competências-chave: uma nova orientação para a educação de base dos adultos em Portugal*

De forma a enquadrar estes novos modelos de educação e formação de adultos, começa-se por sistematizar as suas principais características a partir da análise dos documentos que enquadram a sua actividade. Pretende-se, assim, perceber os contornos, quer dos centros de RVCC, quer dos cursos EFA, especialmente no que concerne à estratégia de educação e formação neles adoptada. Sublinhe-se que se trata, essencialmente, de uma análise apoiada em documentação oficial, produzida pelas entidades responsáveis pela concepção destes processos na sociedade portuguesa, e não de uma avaliação dos modos concretos como está a ocorrer a sua implementação. Ainda neste capítulo serão apresentados alguns dados que permitem uma primeira caracterização extensiva da actividade dos centros de RVCC e dos cursos EFA, e nos capítulos seguintes (em especial no Capítulo 11) serão discutidos alguns dados, incidindo nos processos de RVCC, relativos às estratégias concretas que estão a ser seguidas para pôr em prática a metodologia que para eles foi concebida.

Um dos pontos de maior inovação, comum a ambas as acções (cursos EFA e CRVCC), é o desenvolvimento de um modelo curricular / sistema de reconhecimento, validação e certificação guiados, não por programas disciplinares, mas por um *Referencial de Competências-Chave* (RCC) (Alonso e outros, 2002). Construído por uma equipa multidisciplinar (constituída por Luísa Alonso, Luís Imaginário, Justino Magalhães, Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório e Fátima Sequeira), o Referencial de Competências-Chave o instrumento de base fundamental que sustenta (e orienta) o desenvolvimento, quer dos cursos EFA, quer dos processos de RVCC.

O Referencial de Competências-Chave não pode deixar de ser entendido no âmbito de tendências recentes no domínio educativo, as quais vão no sentido se operar uma inversão de perspectiva relativamente ao que tem sido a abordagem escolar tradicional: não obstante alguma controvérsia em torno do tema, a lógica disciplinar tem

vindo por vezes a ser substituída por uma lógica de competências<sup>7</sup>. É por referência aos processos de utilização, ou seja, às práticas quotidianas, nos seus diversos tempos e contextos, que uma abordagem por competências se torna central na educação e formação de adultos. Esta orientação representa então, em termos de focagem principal, uma passagem do contexto escolar convencional para o contexto da vida adulta, privilegiando-se um entendimento das competências do ponto de vista do uso social efectivo, ou seja, da prática social (Costa, 2002, 2003).

Como afirma José Alberto Leitão, o Referencial de Competências-Chave “ (...) faz deslocar a educação e a formação de adultos do modelo escolar, baseado na aquisição de conhecimentos compartimentados através da frequência de disciplinas e áreas disciplinares cujos programas se organizam por conteúdos, para um modelo centrado em competências a adquirir ou reforçar de acordo com temas de vida significativos para cada grupo em formação, em função dos desempenhos exigidos a cada adulto no seu quotidiano” (Leitão, 2002:76).

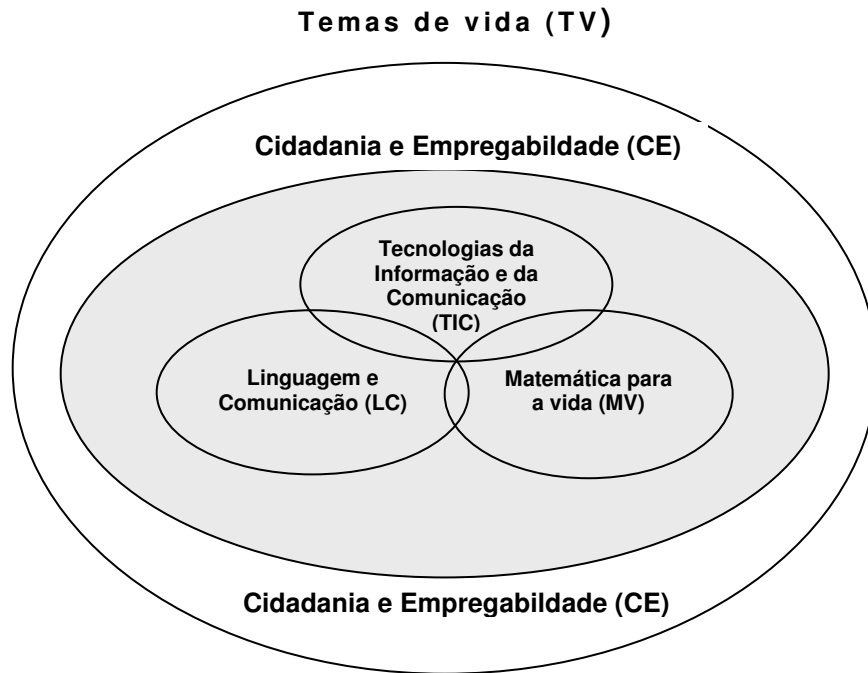
Uma das dificuldades inerentes à adopção de uma estratégia de educação e formação orientada por competências tem a ver com a identificação, ou delimitação, das competências que servirão de suporte ao processo formativo. Neste ponto, o modelo adoptado pela ANEFA foi distinto do que tem vindo a ser seguido ao nível do ensino básico regular; nesse âmbito, embora os conteúdos curriculares possam ser equacionados numa lógica de competências, mantém-se a compartimentação em disciplinas (Abrantes, 2001b).

A estratégia adoptada para as novas modalidades de ensino e formação de adultos consistiu na identificação de um *conjunto limitado de áreas de competências*, designadas *competências-chave*, as quais foram seleccionadas não por referência aos saberes organizados segundo uma lógica disciplinar, mas por referência às principais exigências das sociedades contemporâneas, ou seja, ao seu uso social efectivo. Segundo os autores do referencial, a orientação seguida “aponta para a capacidade de agir e de reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e

---

<sup>7</sup> Como se referiu no Capítulo 4, também no ensino básico regular uma abordagem segundo o conceito de competências começa a ganhar terreno. A mesma tendência está já a marcar igualmente o ensino superior, no seguimento do Processo de Bolonha.

combinação de conhecimentos, atitudes e procedimentos pessoais” (Alonso e outros, 2002:9).



Fonte: DGFV

**Figura 9.1** Áreas de competências integradas no Referencial de Competências-Chave

O referencial contempla três domínios nucleares: *Linguagem e Comunicação*, *Matemática para a Vida* e *Tecnologias da Informação e da Comunicação*, os quais podem ser considerados de tipo instrumental, ou operatório (Figura 9.1). No conjunto, estas áreas concentram as competências básicas de literacia e numeracia, e ainda um outro domínio, cada vez mais incontornável, o das tecnologias da informação e comunicação, muitas vezes designado “literacia informática”. Uma outra área, a *Cidadania e Empregabilidade*, é de âmbito mais abrangente e visa sobretudo trabalhar o uso de competências em situações concretas (no campo da cidadania e da empregabilidade), remetendo também para o que alguns designam por competências sociais (como as de relacionamento interpessoal – ver Capítulo 4). De acordo com o exposto no referencial, pretende-se que essas competências sejam trabalhadas em estreita relação com as competências instrumentais básicas (Alonso e outros, 2002:97).

Ao nível da organização interna, as diferentes áreas do Referencial de Competências-Chave encontram-se estruturadas em três níveis, cada um deles remetendo para várias unidades de competência. Esses três níveis (B1, B2 e B3), de complexidade crescente, estão articulados verticalmente e correspondem ao grau de certificação a cada um deles associado (equivalente ao que é atribuído no ensino básico escolar). A articulação entre as várias áreas de competências (articulação horizontal) é um dos aspectos sublinhados no referencial. Os *Temas de Vida*, enquanto espaço de contextualização de competências mobilizadas a propósito de diferentes problemas e situações da vida quotidiana, cumprem essa função de articulação horizontal.

A coincidência entre as áreas nucleares privilegiadas no Referencial de Competências-Chave e os domínios de competências-chave ou fundamentais que têm sido identificados nos principais trabalhos de investigação realizados neste campo é evidente: as competências seleccionadas são hoje em dia reconhecidas como competências incontornáveis – competências-chave ou fundamentais – tendo em conta as exigências das sociedades actuais (entre outros, Rychen e Salganik, 2001, 2003b)<sup>8</sup>. Neste sentido, o Referencial de Competências-Chave procura responder a alguns dos desafios mais avançados nesta área de investigação, seja do ponto de vista teórico, seja do ponto de vista da operacionalização, sendo que esta se irá desenvolver, neste caso concreto, no âmbito da construção de novas modalidades de intervenção no domínio da promoção das competências e qualificações dos adultos.

Apoiados num referencial com estas características, os processos formativos têm como principal objectivo o desenvolvimento das competências nele definidas. Estas, sendo chave, ou transversais, podem ser trabalhadas visando a multiplicidade de contextos e situações que nas sociedades actuais mobilizam a sua utilização. Desta forma, as actividades a desenvolver deixam de ter um carácter previamente definido e fechado, passando a poder ser planeadas em função dos temas e dos contextos mais relevantes no dia-a-dia dos formandos (através dos chamados *Temas de Vida*). Sublinhe-se que as competências a atingir estão claramente identificadas e são comuns a todos os formandos. Mas os processos de aquisição podem ser equacionados tendo em atenção a utilização

---

<sup>8</sup> Este assunto foi desenvolvido no Capítulo 4.

dessas competências fora do contexto formativo, o que significa admitir que os itinerários de formação podem ser diversificados em função do perfil de cada indivíduo.

Este último ponto surge ainda mais reforçado porque, além da possibilidade de adequação temática, ou seja, quanto aos domínios de aplicação mais relevantes, se prevê ainda que o percurso formativo tenha em conta as competências já detidas pelos adultos, o que é alcançado através de *metodologias de reconhecimento de competências adquiridas* anteriormente, nos mais variados contextos. Como mais à frente se explicará, no caso específico dos processos de RVCC o reconhecimento e validação de competências adquiridas tem como finalidade principal a certificação dessas mesmas competências, enquanto nos cursos EFA representa a primeira etapa de um processo formativo mais longo.

O que para já se pretende sublinhar, é o facto de o Referencial de Competências-Chave constituir um instrumento que conjuga, pelo menos, uma dupla função: orienta o reconhecimento das competências previamente adquiridas e constitui a principal base de trabalho para as etapas seguintes dirigidas explicitamente à aquisição e desenvolvimento das competências em falta<sup>9</sup>.

*Reconhecimento, validação e certificação de competências: tendências das sociedades actuais e especificidade da situação portuguesa*

A par do Referencial de Competências-Chave, o sistema de reconhecimento de competências constitui uma componente decisiva no quadro da actual concepção de educação de adultos. Antes de procurar sistematizar os principais contornos desse mesmo sistema, importa começar por enquadrá-lo no âmbito das actuais tendências nesse domínio, a nível internacional.

Nas sociedades actuais a temática do reconhecimento de aprendizagens anteriores tem vindo a adquirir uma importância crucial. A partir do momento em que se reconhece que ao longo da vida os indivíduos podem (embora não necessariamente) desenvolver

---

<sup>9</sup> De acordo com os autores do Referencial de Competências-Chave é possível identificar ainda uma terceira função que é a de guia para a concepção da formação de agentes de educação e formação de adultos (Alonso e outros, 2002).

determinados tipos de conhecimentos e de competências, não só por via formal, mas também por via informal e não formal, nos mais diversos contextos e situações, a fragmentação e dispersão das experiências educativas adquire maior visibilidade, assim como o possível desajustamento entre as certificações formalmente atingidas e as competências efectivamente detidas. Ou seja, quando a perspectiva adoptada passa a ser a da aprendizagem ao longo da vida, a montagem de dispositivos visando o reconhecimento, e mesmo a certificação, das várias experiências de aprendizagem da população adulta adquire um papel fundamental.

Como afirma Ana Benavente, “qualquer pessoa, ao longo da vida, deve poder ver avaliadas as suas competências e completá-las para efeitos de obtenção de um diploma, podendo retomar, a qualquer momento, o seu processo de educação/formação, conforme o seu projecto pessoal e profissional” (Benavente, 1999). Esses dispositivos de reconhecimento de aprendizagens anteriores são, neste sentido, entendidos enquanto uma peça chave para gerir a complexidade e a diversidade inerente às modalidades e tempos de aprendizagem nas sociedades actuais (Melo, Lima e Almeida, 2002:80-85). O que está em causa é então a definição de estratégias e mecanismos que reconheçam as aprendizagens informais e não formais, facilitando, desse modo, a transição entre os vários contextos, ou seja, assegurando a sua transferência entre instituições, sectores e mesmo países (*idem*).

É importante sublinhar que quando se fala na necessidade de facilitar a transição entre vários contextos e modalidades de aprendizagem, corrigindo para o efeito o possível desajustamento entre as competências detidas e o nível de certificação alcançado, reconhece-se não apenas o carácter potencialmente formativo dos vários processos de aprendizagem, como se reconhece, em simultâneo, a importância decisiva do diploma, ou seja, da certificação formal. Esta, enquanto recurso objectivo, tem um forte impacto social, condicionando as oportunidades e os projectos de vida dos indivíduos (desde logo, mas não só, no domínio profissional), ao mesmo tempo que tem também efeitos de ordem simbólica e de valorização pessoal (ver capítulo seguinte).

Uma das consequências dos dispositivos de reconhecimento de competências tem sido associada ao seu impacto ao nível da mobilização dos indivíduos para a educação ou

aprendizagem ao longo da vida, seja qual for o tipo de processo em causa (formal, não formal ou informal). Isto mesmo tem vindo a ser destacado pela OCDE (OECD, 2005b). Estes sistemas representam uma forma de reconhecimento social dos processos de aprendizagem não escolares, pois reconhecem formalmente o carácter formativo das aprendizagens informais e não formais, o que pode incentivar a mobilização dos indivíduos em torno desse tipo de processos. Por sua vez, a aprendizagem formal, quando associada a estes dispositivos, pode vir a ser encurtada e adaptada ao perfil de competências de cada indivíduo, o que pode incentivar a participação dos adultos nesse tipo de acções.

Para além dos aspectos que acabaram de ser referidos, existe uma outra via que pode levar a que o reconhecimento de competências produza efeitos ao nível da mobilização dos indivíduos para a continuidade dos seus processos de aprendizagem. E isto porque, em si mesmos, os dispositivos em causa não devem ser entendidos meramente enquanto um procedimento de administrativo, ou de avaliação, cujo impacto na vida dos indivíduos decorre exclusivamente do resultado formal alcançado (ou seja, enquanto elemento facilitador da transição e interligação entre os vários processos de aprendizagem). Com efeito, existe um outro tipo de efeito produzido, o qual decorre de os próprios dispositivos de reconhecimento de aprendizagens anteriores poderem constituir, em si mesmos, processos formativos, especialmente quando desenvolvidos através de metodologias que convocam os adultos a reflectir sobre a sua experiência de vida e sobre as competências desenvolvidas ou, pelo contrário, em falta. Esta dimensão será destacada mais à frente neste capítulo (e também nos dois capítulos seguintes), uma vez que representa uma das principais marcas do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências desenvolvido pela ANEFA.

Em síntese, quando se fala em sistemas de reconhecimento de competências estão em jogo múltiplos efeitos. O que está em causa não é “apenas” a correcção de um desajustamento entre os diplomas ou graus alcançados e os conhecimentos e competências efectivamente detidos, mas também os efeitos que daí decorrem para a mobilização da população para o desenvolvimento dos mais diversos processos de aprendizagem.



A nível internacional, a situação actual, no que diz respeito aos sistemas de reconhecimento de aprendizagens anteriores, caracteriza-se, essencialmente, pela sua progressiva multiplicação nos mais diversos países. Foram pioneiros neste tipo de dispositivos os EUA – a partir do final da Segunda Guerra Mundial – e o Canadá – a partir da década de 60. Em ambos os casos, o que estava em causa era dar resposta à reivindicação de determinados grupos sociais (militares e “donas de casa”, respectivamente) que consideravam que a sua experiência de vida deveria ser reconhecida para efeitos de prosseguimento dos estudos de nível superior. Actualmente o panorama neste domínio caracteriza-se essencialmente pela diversidade dos modelos seguidos nos vários países, tornando-se bastante complexo o trabalho de análise e tipificação das diferenças entre eles existentes (Pires, 2005).

Uma análise recente incidindo sobre os dispositivos existentes em 17 países da OCDE, entre os quais Portugal, confirma que em praticamente todos eles existem sistemas de reconhecimento de aprendizagens anteriores, apesar da forte heterogeneidade dos modelos implementados (OECD, 2005b:40). Enquanto alguns países atribuem apenas créditos parciais a quem pretende aceder uma determinada formação, encurtando assim a duração do percurso formativo (é o caso da Áustria, México, Noruega, Espanha e Suécia), outros podem atribuir uma certificação formal ou diploma (é o que acontece, por exemplo, em Portugal e nos EUA, embora os níveis de ensino abrangidos sejam diferentes – ensino básico no primeiro caso, ensino secundário no outro).

Uma outra diferença é o tipo de certificação atribuída, a qual pode ser vocacional ou profissional, ou corresponder aos níveis de educação formal: alguns países têm em vigor sistemas dos dois tipos, outros apenas um deles. Também não existem padrões comuns quanto ao modo de conduzir o processo de reconhecimento, sendo utilizados diferentes métodos de avaliação, como entrevistas informais ou testes, aplicados individualmente ou em grupo (*idem*).

O modelo adoptado em Portugal (que em seguida se explicita) surge dotado de alguma especificidade no contexto internacional, sendo mesmo por alguns considerado pioneiro (Boyer, 2002:81-82): nos centros de RVCC permite a certificação de competências com equivalência escolar (básico 1, 2 e 3) e nos cursos EFA pode conduzir

ao encurtamento dos processos formativos; é, em ambos os casos, orientado segundo um referencial de competências-chave, à luz do qual é possível reconhecer essas competências independentemente dos contextos e modos que conduziram à sua aquisição. Comparativamente com outros países, podem, ainda assim, ser apontadas algumas limitações, como a não abrangência, para já, de uma certificação ao nível do ensino secundário<sup>10</sup> e a inexistência de dispositivos de certificação equivalentes para reconhecimento de competências profissionais (apesar de ambos estarem desde há muito previstos).

#### *Principais linhas estruturadoras da actividade dos centros de RVCC*

Os centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) destinam-se exclusivamente à população adulta, com mais de 18 anos, pouco escolarizada (com qualificação escolar abaixo do 3º ciclo).

Uma das principais marcas destes centros é o facto de a sua constituição ser da iniciativa, não das estruturas centrais do Estado, mas sim das próprias entidades promotoras, as quais podem ser quer públicas, quer privadas. De acordo com a Portaria que regulamenta os centros de RVCC, essas entidades devem ter “significativa implantação, a nível local, regional ou nacional, constituindo-se como espaços privilegiados de mobilização dos adultos (...) tendo em vista a certificação escolar e a melhoria da qualificação escolar” (Portaria nº 1082-A/2001). Procura-se, deste modo, constituir uma rede de centros fortemente descentralizada, cuja mais valia será a proximidade relativamente às populações locais e o conhecimento privilegiado das suas necessidades em matéria de educação e formação. Para que possam iniciar as suas actividades, essas entidades devem ser previamente acreditadas pelo Sistema Nacional de Acreditação de Entidades. Até 2006 o financiamento dos centros (quanto aos custos de instalação e de funcionamento) é financiado pelo PRODEP III, através da acção 4.1 –

---

<sup>10</sup> Em determinados países, como é o caso dos EUA, apenas este grau (ensino secundário) é contemplado; em Portugal, está em fase de conclusão o referencial de competências-chave que permitirá estender o processo até esse nível de ensino.

*Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridas ao longo da vida – da medida nº 4 – Educação e formação ao longo da vida.*

As linhas que estruturam o funcionamento destes centros foram definidas no âmbito do chamado Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Correia e Cadete, 2002) e encontram-se sistematizadas num “roteiro estruturante” (Correia, Cadete, Neves e Silva, 2002). É possível distinguir três grandes eixos de actuação dos centros de RVCC, os quais correspondem, em certa medida, às principais fases do processo: o Reconhecimento de Competências, a Validação de Competências-Chave e a Certificação de Competências-Chave.

O eixo de *Reconhecimento de Competências* corresponde ao processo de identificação das competências previamente adquiridas pelo adulto e representa o núcleo central da actividade dos centros de RVCC. O trabalho de reconhecimento de competências é desenvolvido através de um conjunto de actividades assentes em metodologias de *balanço de competências* e *histórias de vida* (entre outros, Imaginário, 1995; Ribeiro e outros, 2000), as quais, recorrendo a um conjunto diversificado de meios (entrevistas individuais e colectivas, actividades práticas, demonstrações, jogos) procuram promover “ocasiões de identificação e avaliação de competências”(Correia, Cadete, Neves e Silva, 2002:15). Essas actividades têm como objectivo possibilitar ao adulto a reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o ao reconhecimento das suas competências e promovendo, nesse sentido, a construção de projectos pessoais e profissionais significativos. Ou seja, como foi já mencionado, o processo de reconhecimento de competências visa não apenas a identificação de competências, pretende ser, simultaneamente, uma oportunidade para proporcionar a auto-reflexão do adulto relativamente à sua experiência de vida, associando assim o reconhecimento social e formal de competências ao “reconhecimento pessoal” (Couceiro, 2002:43).

O segundo eixo de actuação corresponde à *Validação de Competências-Chave*, a qual tem lugar uma vez terminado o processo de reconhecimento de competências. Trata-se, por isso, essencialmente, de um acto formal, que tem lugar perante um Júri de Validação. A este cabe a avaliação final das competências adquiridas ao longo da vida (organizadas num dossier de candidatura), de acordo com as áreas de competências e os

níveis previstos no Referencial de Competências-Chave. É o Júri de Validação que estipula qual o nível de certificação a atribuir.

Finalmente, o eixo de *Certificação de Competências-Chave* corresponde à oficialização das competências, identificadas no processo de reconhecimento e já validadas pelo Júri de Validação, através do seu registo numa Carteira Pessoal de Competências-Chave. Poderá ser emitido um certificado equivalente ao Básico 1, 2 ou 3.

Além destas três fases, o processo pode implicar, em função das conclusões do reconhecimento de competências, a frequência de acções de formação de curta duração (a chamada Formação Complementar), nas quatro áreas previstas no referencial de Competências-Chave, com as quais se procura suprir as lacunas evidenciadas na primeira fase do processo.

Quanto aos actores envolvidos, a figura central nos centros de RVCC é o *Profissional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Desde a recepção e o aconselhamento inicial, até à realização das sessões de Reconhecimento de Competências, passando novamente pelo aconselhamento (em função das competências identificadas nesse processo), e pelo apoio e orientação ao nível da organização do dossiê de candidatura (para apresentação ao Júri de Validação), são diversas as actividades a desempenhar pelos Profissionais de RVCC, os quais representam, assim, o principal elemento de ligação entre os centros e os indivíduos que a eles recorrem.

Além dos Profissionais de RVCC, intervêm também directamente no processo os Formadores e o Avaliador Externo. Enquanto os primeiros são responsáveis pela condução da Formação Complementar, o segundo tem um papel fundamental no momento do Júri de Validação. Seja como for, prevê-se que a articulação entre todos estes actores seja promovida e assegurada pelo Profissional de RVCC, o qual emerge, assim, como uma figura decisiva em todo o processo, e passa a constituir um actor de importância crescente no campo da educação e formação de adultos em Portugal.

À luz da distinção entre aprendizagem formal, não formal e informal, os processos de RVCC, tal como foram concebidos em Portugal podem, num primeiro plano, ser entendidos enquanto uma modalidade formal, uma vez que culminam na atribuição de um certificado com equivalência escolar. Mas, como se procurou mostrar,

são processos que, ao nível da sua concepção, em nada se confundem com as versões convencionais da aprendizagem formal: o que se pretende é trazer, para o nível formal, as aprendizagens desenvolvidas nos níveis informal e não formal, e que a partir daí sejam desenvolvidas novas competências através de metodologias distintas do modelo formal tradicional (ver Capítulo 11). Os centros de RVCC podem, assim, constituir *um espaço de confluência entre diferentes contextos e diferentes tipos de aprendizagens*.

Em síntese, tal como se encontram definidos nos documentos que têm vindo a ser citados, os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, destinados à promoção da qualificação escolar da população adulta menos escolarizada, constituem *modalidades estruturadas de trabalho e reflexão sobre as competências desenvolvidas (ou não) ao longo da vida*, numa perspectiva que pretende valorizar e reconhecer a diversidade de contextos que potenciam o seu desenvolvimento e mobilizam a sua utilização. Procura-se, assim, que, além da certificação, promovam a tomada de consciência do percurso anterior de aprendizagem, bem como a aquisição e desenvolvimento das competências em falta.

#### *Cursos EFA: síntese da estrutura curricular*

Tal como os Centros de RVCC, os cursos EFA constituem uma oferta de educação e formação dirigida à população adulta com idade igual ou superior a 18 anos, que não possua a escolaridade básica, sem ou com baixa qualificação profissional. Neste caso, porém, tem existido uma maior especificação do público a que se destinam. De acordo com as orientações estabelecidas nos documentos iniciais, é dada prioridade aos desempregados, inscritos nos Centros de Emprego ou indicados por outras entidades ou projectos, nomeadamente o Rendimento Social de Inserção e, ainda, aos activos empregados, igualmente com baixa escolarização e qualificação profissional, em risco de desemprego (Canelas e outros, 2003:23).

Embora a matriz estruturadora dos cursos EFA seja de âmbito nacional, à semelhança do que acontece com os centros de RVCC o seu desenvolvimento é da

iniciativa das próprias entidades responsáveis pela formação, as quais podem ser quer públicas, quer privadas, designadamente, autarquias, empresas, sindicatos, associações de âmbito cultural, empresarial, sectorial e de desenvolvimento local e também estabelecimentos de ensino, instituições particulares de solidariedade social e centros de formação profissional, desde que acreditados enquanto entidades de formadoras (Canelas e outros, 2003:23). Uma vez autorizado o curso, o seu financiamento tem sido suportado pelo Programa Operacional do Emprego, Formação Profissional e Desenvolvimento Social (POEFDS).

Ao nível da estrutura curricular, estes cursos representam um novo modelo no campo da educação e formação de adultos em Portugal, podendo distinguir-se três aspectos fundamentais: a articulação entre a formação de base e a formação profissionalizante; a orientação da formação de base segundo um Referencial de Competências-Chave; e a existência de uma fase de Reconhecimento e Validação de Competências.

A articulação entre duas componentes formativas distintas, a formação de base e a formação profissionalizante, possibilita a atribuição de uma dupla certificação – escolar e profissional – a qual pode ser de três tipos: básico 3 (correspondendo ao 3º ciclo do ensino básico e ao nível II de qualificação profissional); básico 2 (correspondendo ao 2º ciclo do ensino básico e ao nível I de qualificação profissional); e básico 1 (correspondendo ao 1º ciclo do ensino básico e ao nível I de qualificação profissional). A formação profissionalizante pode incidir sobre qualquer uma das áreas previstas nos referenciais do IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional). Esta formação estrutura-se em unidades capitalizáveis (de acordo com os referenciais específicos do IEFP) e pode incluir formação em contexto real de trabalho.

Relativamente à formação de base, o ponto de maior inovação (atrás já destacado) é a construção de um modelo curricular guiado, não por programas disciplinares, mas por um *Referencial de Competências-Chave*. Este constituirá o denominador comum a toda a formação de base dos cursos EFA, mas o suporte temático mobilizador das competências nele previstas é específico a cada curso. Tal é possível através da existência de um campo transversal – os *Temas de Vida* – que cumprem a função de organizar e articular as

diferentes áreas de competências. Com esta orientação metodológica pretende-se por em prática uma “construção curricular orientada por competências, segundo a qual estas são entendidas enquanto “saberes em acção e para a acção” (Silva, 2002:84).

A aposta em práticas educativas orientadas para a aquisição e domínio de competências não é a única inovação dos cursos EFA. Estes cursos foram concebidos e organizados para que a formação propriamente dita apenas tenha início após uma fase de *Reconhecimento e Validação de Competências*. O que aí se pretende, um pouco à semelhança do que se passa nos centros de RVCC, é situar cada um dos formandos relativamente às várias áreas de competências-chave previstas no referencial, o que será feito, também neste caso, através da chamada metodologia de Balanço de Competências. Os resultados, uma vez validados por um júri, são registados numa Carteira Pessoal de Competências.

Assim, embora os formandos tenham uma certificação escolar de partida equivalente, poderão iniciar o processo de formação em etapas diferentes, consoante o tipo de competências desenvolvidas ao longo da sua vida. É importante destacar que a necessidade de adequação do currículo ao perfil de competências de cada formando é justificada não apenas com base em argumentos de ordem pedagógica, mas também pelo facto de, em si mesma, poder contribuir para a mobilização dos formandos nas várias etapas do processo formativo. Como afirma Luís Rothes, com a validação de competências não se pretende evitar ou diminuir o trabalho educativo, mas sim valorizar as aprendizagens que se realizam ao longo da vida e assim potenciar o envolvimento dos adultos nas práticas educativas (Rothes, 2002).

A estrutura curricular dos cursos EFA contempla ainda um outro módulo, designado *Aprender com Autonomia*, o qual constitui um espaço especificamente destinado ao desenvolvimento das competências pessoais e sociais consideradas necessárias para que os indivíduos possam perspectivar o seu percurso pessoal e profissional de modo activo e autónomo (Alves e Grilate, 2002). Ou seja, e tal como o nome indica, com este módulo pretende-se contribuir para que os formandos adquiram as competências necessárias para que, ao longo das suas vidas, possam desenvolver uma aprendizagem autónoma e assim agir sobre o seus próprios projectos de vida (*idem*).

A especificidade da estrutura curricular dos cursos EFA reflecte-se nas características da equipa pedagógica. Desta fazem parte, não só os formadores (formação de base e formação profissionalizante), mas também o *mediador pessoal e social*, o qual tem um perfil que pode ser considerado próximo ao dos profissionais de RVCC. A este último cabe não só a coordenação da equipa pedagógica, como também um conjunto de outras funções específicas, designadamente: assegurar o processo de Reconhecimento e Validação de Competências (ou seja, identificar as competências previamente adquiridas pelos formandos); assegurar o módulo Aprender com Autonomia; e ainda assegurar, sempre que possível, a monitorização da área de Cidadania e Empregabilidade. É também função do mediador pessoal e social acompanhar e orientar o grupo de formandos ao longo de todo o processo, desde a fase de recrutamento e selecção, até ao final do percurso formativo.

### **9.3 Centros de RVCC e cursos EFA: breve caracterização da rede e da população abrangida**

Até ao momento, não é possível avaliar de forma completa e rigorosa o impacto dos cursos EFA e dos centros de RVCC em Portugal. Existem, no entanto, alguns dados que podem ser trabalhados com vista a produzir um primeiro conjunto de informações sobre esta realidade. Neste ponto procurar-se-á apresentar os resultados a que a análise cuidada da informação existente sobre este assunto permitiu chegar.

A análise dos centros de RVCC foi conduzida a partir dos dados disponíveis nos relatórios de execução do PRODEP III, até à data publicados, os quais se reportam a um período de quatro anos (2001-2004) (PRODEP, 2004, 2005).

Relativamente aos cursos EFA foram seguidas duas vias. Por um lado, foi retomado um trabalho anterior de avaliação dos cursos EFA (Ávila, 2004) no âmbito do qual foi organizado e analisado um conjunto de dados disponibilizados pela Direcção-Geral de Formação Vocacional relativamente aos cursos aprovados na 1ª e 2ª



candidaturas ao POEFDS (o programa que suporta o seu financiamento). Essas candidaturas tiveram lugar em 2000 e 2001, tendo os cursos sido desenvolvidos em 2001 e 2002. Por outro lado, foi ainda consultada a informação apresentada no Estudo de Actualização da Avaliação Intercalar do POEFDS (Figueiredo e Capucha, 2005), a qual compreende um período de 4 anos (2001-2004).

### *Centros de RVCC*

#### a) Uma rede em expansão

Os primeiros centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências entraram em funcionamento em 2000. Nesse ano, apenas seis centros iniciaram a sua actividade, mas nos anos seguintes a rede foi sendo progressivamente alargada, passando a ser constituída por 28 centros em 2001 e 42 centros em 2002. No final de 2005 estavam acreditados cerca de 90 Centros<sup>11</sup>.

**Quadro 9.1** Centros de RVCC em funcionamento, por região (2001-2005)

<b>Região</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>
Norte	10	15	18	25	33
Centro	6	8	11	16	21
Lisboa e Vale do Tejo	8	14	17	21	27
Alentejo	3	3	4	5	5
Algarve	1	2	3	3	3
R. Autónoma da Madeira	-	-	-	-	1
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>42</b>	<b>53</b>	<b>70</b>	<b>90</b>

Fonte: PRODEP III, Relatório de Execução 2004 (excepto ano de 2005: fonte DGfV)

A grande maioria dos centros de RVCC encontra-se localizada nas regiões Norte, Centro, e Lisboa e Vale do Tejo, tendo a primeira, actualmente, o maior número de centros do país (Quadro 9.1). A dinâmica destas três regiões, e em particular da região

<sup>11</sup> O plano recentemente estabelecido pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, fixa em 500 o número de centros de RVCC que deverão estar em funcionamento até 2010 (Ministério do Trabalho e da Segurança Social e Ministério da Educação, 2005:22).

Norte, parece ser evidente e manter-se ainda em franco crescimento, uma vez que nelas tem vindo a aumentar todos os anos, de forma considerável, o número de centros. O panorama no resto do país é bem diferente: em 2005 permanece muito reduzido (e quase estagnado) o número de centros no Alentejo e no Algarve; nas regiões autónomas a situação foi, até 2004, marcada pela ausência deste tipo de iniciativas, registando-se, já em 2005, a entrada em funcionamento do primeiro centro na Madeira.

Uma vez que a constituição destes centros resulta da iniciativa de entidades muito diversas, quer públicas, quer privadas, torna-se fundamental perceber qual o perfil das instituições que compõem a actual rede. Os dados disponíveis neste domínio são, no entanto, muito escassos e excessivamente agregados.

A informação disponibilizada no relatório de execução do PRODEP III em 2004 (PRODEP, 2005), altura em que a rede era constituída por 70 centros, confirma que as entidades promotoras dos centros de RVCC são de tipo muito variado: associações empresariais, associações de desenvolvimento local / regional, centros de emprego e formação profissional, escolas, etc. Embora não seja conhecida a distribuição exacta do número de centros por cada um dos tipos de instituições, é possível, no entanto, distribuí-los em função de uma categorização mais abrangente, designadamente consoante sejam entidades públicas ou privadas.

A predominância das entidades privadas é inequívoca: cerca de 67% dos centros de RVCC em funcionamento em 2004 foram constituídos por entidades privadas. Esta distribuição mostra a forte dinâmica do sector privado, mas levanta também algumas reservas quanto ao protagonismo do sector público. Neste último caso, a grande maioria das iniciativas estão ligadas aos Centros de Emprego, sendo muitíssimo reduzido, para já, o número de escolas da rede do Ministério da Educação envolvidas: ao todo, em 2005, contabilizam-se, para o conjunto do país, apenas 8 escolas, básicas ou secundárias, promotoras de centros RVCC, metade das quais localizadas na região de Lisboa e Vale do Tejo.

b) População abrangida e distribuição regional

O número de indivíduos envolvidos em processos de RVCC tem vindo a aumentar de forma muito expressiva desde 2001. Também o número de certificações, embora bastante menor, tem vindo a crescer, tendo sido certificados, até ao último ano em análise (2004) perto de 25000 adultos (Quadro 9.2). Este crescimento acompanha, assim, o aumento do número de centros no território nacional.

**Quadro 9.2** Adultos em reconhecimento de competências e adultos certificados (2001-2004)

<b>Ano</b>	<b>Nº de adultos em Reconhecimento de Competências</b>	<b>Nº de adultos Certificados</b>
<b>2001</b>	2952	467
<b>2002</b>	13471	3291
<b>2003</b>	21422	9321
<b>2004</b>	26721	11580
<b>Total</b>	----- <b>(a)</b>	<b>24659</b>

Fonte: PRODEP III, Relatório de Execução 2004

(a) Neste caso o somatório não é apresentado, uma vez que muitos indivíduos em processo de certificação podem transitar de ano

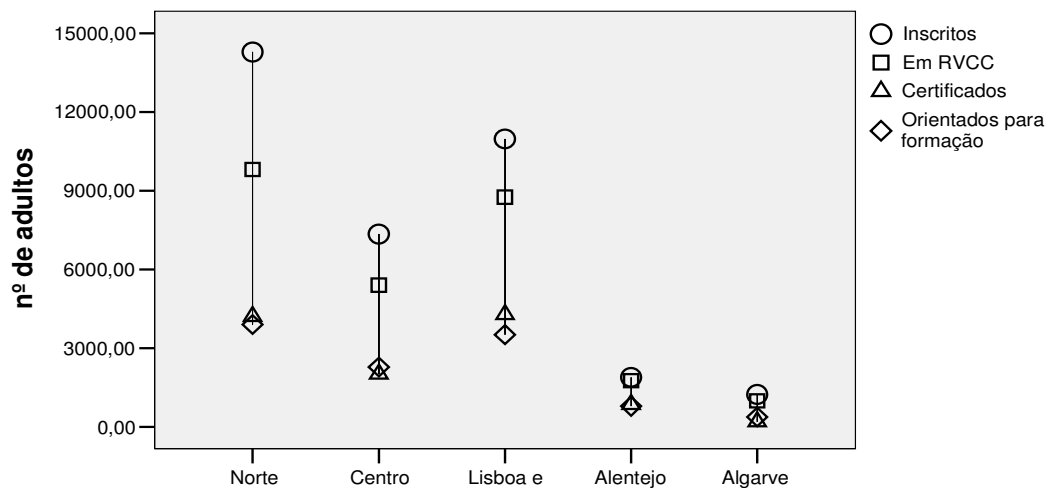
A análise da distribuição, por região, dos indivíduos em processo de reconhecimento de competências nos quatro anos considerados (Quadro 9.3) mostra que a grande maioria se tem concentrado nas regiões Norte e de Lisboa e Vale do Tejo, tendo a região Centro registado, em 2004 um importante aumento. Esta distribuição reflecte, assim, a distribuição nacional da rede de centros.

**Quadro 9.3** Adultos em reconhecimento de competências por região (2001-2004)

	<b>2001</b>		<b>2002</b>		<b>2003</b>		<b>2004</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Norte</b>	1105	37,4	4710	35,0	8775	41,0	9807	36,7
<b>Centro</b>	271	9,2	2024	15,0	2673	12,5	5403	20,2
<b>Lisboa e Vale do Tejo</b>	1226	41,5	5701	42,3	8230	38,4	8752	32,8
<b>Alentejo</b>	344	11,7	810	6,0	1341	6,3	1761	6,6
<b>Algarve</b>	6	0,2	226	1,7	403	1,9	998	3,7
<b>Total</b>	2952	100,0	13471	100,0	21422	100,0	26721	100,0

Fonte: PRODEP III, Relatório de Execução 2004

A desigual dinâmica entre as várias regiões não será apenas resultante de condições diferenciadas ao nível da oferta (número de centros), mas, igualmente, da desigual procura, ou seja, da desigual mobilização da população em torno deste tipo de iniciativas. Tal pode ser apreendido a partir da Figura 8.2, a qual sintetiza informação, por região, correspondente não só ao número de indivíduos certificados e em processo de reconhecimento de competências, mas também quanto ao número de inscritos e de encaminhados para acções de formação.



Fonte: PRODEP III, Relatório de Execução 2004

**Figura 9.2** Número de adultos inscritos, em RVCC, certificados e orientados para formação, por região (2004)

Como se pode observar, nas três regiões que têm vindo a ser referidas (Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo), não só o número de indivíduos em processo de reconhecimento de competências é mais elevado do que nas restantes, como é mais elevado o número de inscritos, o que parece indicar alguma dificuldade dessas regiões em responder a todos os pedidos, apesar do número de centros já constituídos. Nas restantes regiões, a diminuta procura coexiste com um número reduzido de centros.

Um outro aspecto a que a Figura 9.2 permite chamar à atenção é para a relação desigual entre o número de indivíduos inscritos e certificados. Enquanto no Alentejo e Algarve a proximidade entre essas categorias é evidente, o mesmo não se passa nas restantes regiões, com particular destaque para a região Norte. Esta região tem não só a maior discrepância entre o número de inscritos e o dos que se encontram em processo de RVCC (o que pode indiciar um longo tempo de espera), como também a maior diferença entre esses dois valores e o das certificações atribuídas, situando-se mesmo um pouco abaixo, em termos absolutos, da região de Lisboa e Vale do Tejo.

Uma forma de aprofundar esta análise é através da comparação de taxas de certificação (ou de “sucesso”, segundo o termo usado no relatório de avaliação do PRODEP III), calculadas com base no rácio entre o número de certificados e o número de inscritos num determinado período, para cada região (Quadro 9.4).

**Quadro 9.4** Taxa de certificação dos centros de RVCC, por região

	2001-2004	2004
<b>Norte</b>	19,4	29,5
<b>Centro</b>	23,9	27,4
<b>Lisboa e Vale do Tejo</b>	32,6	39,1
<b>Alentejo</b>	34,7	45,8
<b>Algarve</b>	12,9	16,2
<b>Global</b>	25,2	32,4

Nota: taxa de certificação =  $n^{\circ}$  de certificados /  $n^{\circ}$  de inscritos x 100

Fonte: PRODEP III, Relatório de Execução 2004

Esses dados mostram que, em 2004 (e também na totalidade do período de 2001 a 2004), a taxa de certificação da região Norte foi bastante próxima da região Centro e que ambas são inferiores à de Lisboa e Vale do Tejo e do Alentejo (as duas regiões que apresentam as taxas mais elevadas). O Algarve, além de um reduzido número de inscritos apresenta também a taxa de certificação mais baixa do país. As razões para este desfasamento entre as várias regiões podem ser múltiplas e não poderão ser esclarecidas com este tipo de informação, sendo possível apenas avançar com algumas hipóteses, como a da existência de diferenças locais e regionais quanto à condução dos processos, ou ainda quanto às taxas de abandono daqueles que se inscrevem.

Finalmente, outro dado fundamental na caracterização da actividade dos centros de RVCC tem a ver com a incidência das acções de Formação Complementar. Estas acções podem incidir sobre qualquer uma das áreas previstas no Referencial de Competências-Chave. Em 2004, foram encaminhados para acções de formação complementar 10867 adultos.

A análise da distribuição do volume de formação, por área de competência, mostra uma distribuição bastante desigual. O domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação é aquele para o qual um maior número de adultos é encaminhado e o que concentra, por isso, uma maior percentagem do volume total de formação complementar em 2004 (34%). Segue-se, como valores muito próximos, a Matemática para a Vida (33%). A área de Linguagem e Comunicação surge em terceiro lugar, com um valor ainda bastante expressivo (26%). Quase inexistente é a formação complementar em Cidadania e Empregabilidade.

### c) Caracterização social dos participantes em processos de RVCC

Os elementos disponíveis quanto ao perfil social dos indivíduos envolvidos nestes processos são bastante escassos mas possibilitam, ainda assim, identificar algumas linhas estruturantes quanto à sua situação social.

**Quadro 9.5** Adultos em reconhecimento de competências segundo a qualificação escolar (%).

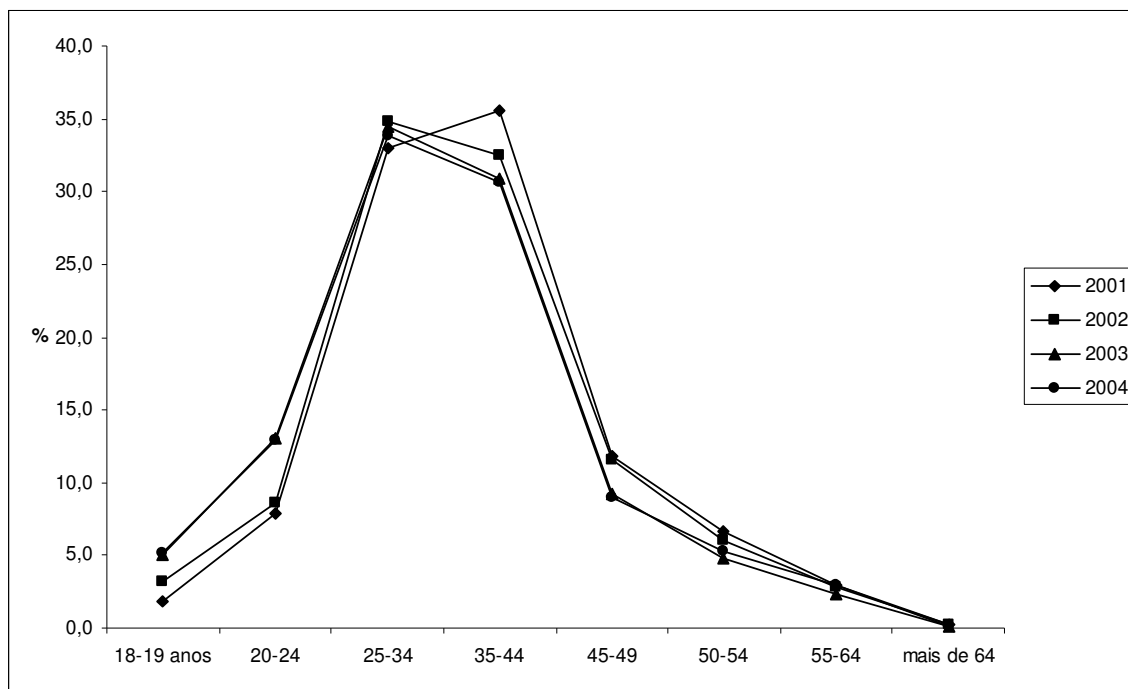
	2001	2002	2003	2004
<b>S/ esc.</b>	0,5	2,0	0,7	1,0
<b>Básico 1</b>	20,9	21,1	21,9	22,1
<b>Básico 2</b>	78,6	76,9	77,4	76,9
<b>Total</b>	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: PRODEP III, Relatório de Execução 2004

Um primeiro dado tem a ver com a qualificação escolar dos adultos no momento em que procuram os centros (Quadro 9.5). Os dados existentes mostram uma regularidade de ano para ano: é residual o peso dos indivíduos sem qualquer grau de

ensino completo que frequentam estes processos, sendo que mais de três quartos concluíram o básico 2, e praticamente todos os restantes o básico 1. Pode assim concluir-se que o básico 3 corresponderá ao nível de certificação maioritariamente atribuído<sup>12</sup>.

Quanto à distribuição etária, o padrão dos quatro anos em análise é também bastante constante (ver Figura 9.3).



Fonte: PRODEP III, Relatório de Execução 2004

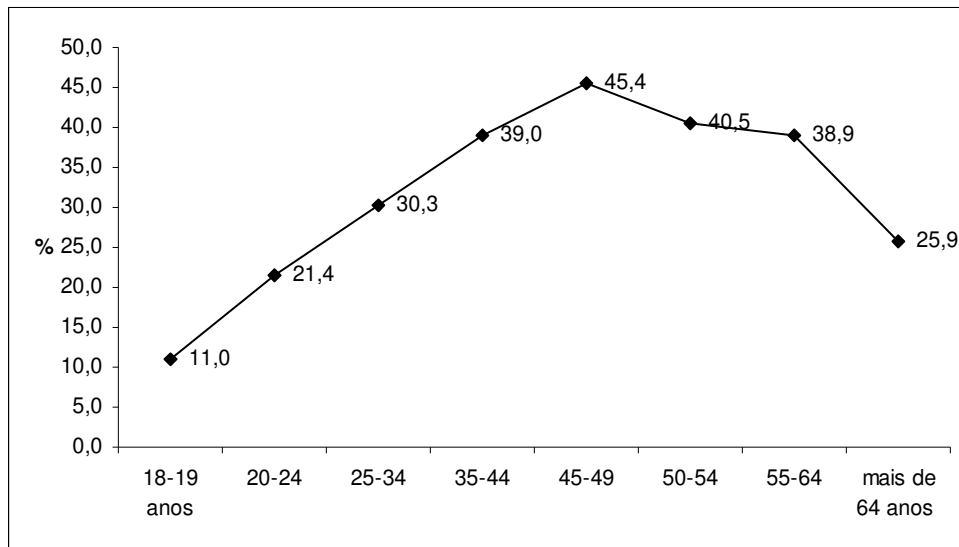
**Figura 9.3** Adultos em RVCC segundo a idade (2001-2004)

A grande maioria daqueles que frequentam estes processos tem entre 25 e 44 anos, idade a partir da qual as percentagens descem acentuadamente. No conjunto, essa faixa etária recobre quase 70% da população em causa. Os dados de 2003 e 2004 mostram um ligeiro aumento do peso relativo das categorias etárias mais jovens, em particular entre os 20 e os 24 anos. Este dado não deixa de ser surpreendente, uma vez que mostra que este processo começa a ser útil mesmo para os indivíduos cuja

<sup>12</sup> Os dados relativos ao nível de certificação não se encontram disponíveis no relatório de execução do PRODEP III usado como fonte estatística para esta análise (PRODEP, 2005).

experiência profissional é ainda diminuta e que abandonaram recentemente, ou tiveram insucesso, no ensino básico.

As várias categorias etárias não só estão desigualmente representadas nos processos de RVCC, como têm taxas de certificação desiguais, as quais apresentam, no entanto, uma distribuição bem diferente da anterior (Figura 9.4). Em 2004, a taxa de certificação mais elevada corresponde ao escalão dos 45 aos 49 anos (45%), mas, de um modo geral, todos os escalões a partir dos 35 anos e abaixo dos 64 anos têm taxas de certificação que rondam os 40%. A marca mais evidente é o acentuado e progressivo decréscimo dessas mesmas taxas à medida que se avança no sentido das categorias etárias mais jovens.



Fonte: PRODEP III, Relatório de Execução 2004

**Figura 9.4** Taxas de certificação segundo a idade (2004)

Este é um dado relevante porque pode contribuir para reforçar a especificidade do processo em causa: concebido enquanto dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, e em diferentes contextos, seria de esperar que, quanto maior a experiência adquirida, maior a probabilidade de desenvolvimento de competências-chave (logo, da sua certificação), e também maior a adequação do dispositivo montado. Estes dados, apenas indicativos e a necessitar de maior aprofundamento, parecem confirmá-lo: as menores taxas de certificação dos mais



jovens poderão indiciar a insuficiência da experiência adquirida fora do contexto escolar, a qual pode justificar quer uma eventual maior necessidade de frequência de formações complementares até à conclusão do processo, prolongando assim a sua duração, quer também um menor empenho e envolvimento nas várias actividades, decorrente da especificidade metodologia utilizada, que pode mesmo culminar em desistência.

A distribuição dos indivíduos (em processo de RVCC) segundo o sexo mostra, de forma bastante nítida, que, ao longo do período em análise, com excepção do ano de 2001, a percentagem de mulheres tem sido sempre cerca de 10%, ou mais, superior à de homens (Quadro 9.6).

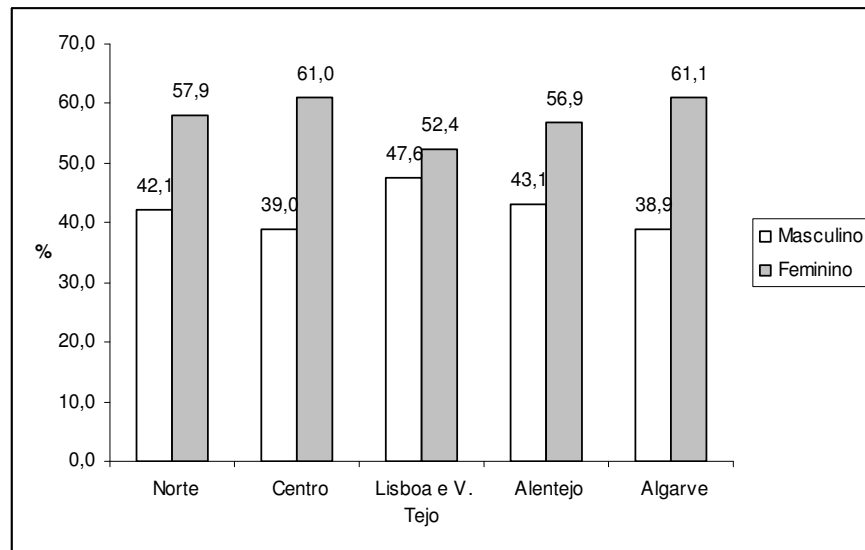
**Quadro 9.6** Adultos em reconhecimento de competências segundo o sexo (2001-2004)

Ano	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
2001	1587	53,7	1365	46,2	2952	100,0
2002	6076	45,1	7395	54,9	13471	100,0
2003	9576	44,7	11846	55,3	21422	100,0
2004	11550	43,2	15171	56,8	26721	100,0

Fonte: PRODEP III, Relatório de Execução 2004

Além disso, verifica-se também que a taxa de certificação das mulheres tende a ser mais elevada: em 2004 essa taxa foi de 41% para o sexo masculino e de 59% para o feminino. Uma vez mais, e apesar destes dados, por si só, não permitam aprofundar a interpretação das dinâmicas subjacentes às diferenças encontradas, podem indiciar, além da maior procura, um maior envolvimento e investimento das mulheres neste tipo de processos.

Se a distribuição, segundo o sexo, dos adultos em reconhecimento de competências, for analisada por região (Figura 9.5), são observáveis pequenas variações. Embora o sexo feminino seja sempre predominante, no Centro e no Algarve as diferenças entre as percentagens de mulheres e de homens ascendem a 20%, enquanto na região de Lisboa e Vale do Tejo não ultrapassam os 5%.

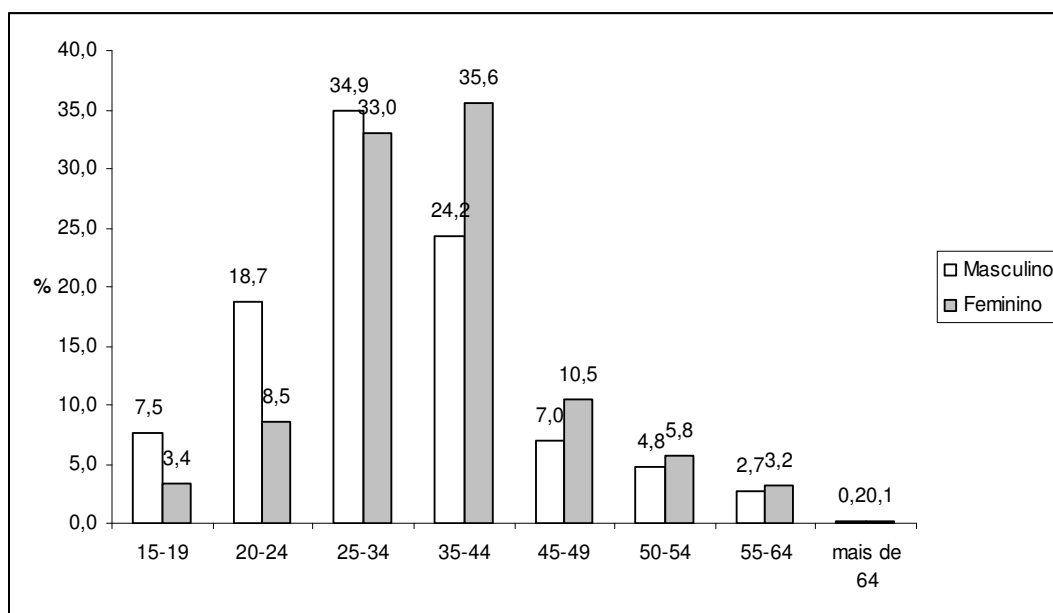


Fonte: PRODEP III, Relatório de Execução 2004

**Figura 9.5** Adultos em reconhecimento de competências segundo o sexo, por região (2004)

A análise conjunta das variáveis sexo e idade (Figura 9.6) revela que enquanto os homens se concentram sobretudo nos escalões etários mais baixos (61% têm no máximo até 34 anos), as mulheres, pelo contrário, têm a sua maior representação na categoria dos 35 aos 44 anos (36%, por oposição a apenas 25% no caso dos homens), e têm um maior peso em todos escalões seguintes.

Esta desigual distribuição de homens e mulheres pelos vários escalões etários não pode deixar de ser interpretada como um reflexo das diferenças entre ambos ao nível do percurso escolar anterior (ver Capítulo 8). Em concreto, o facto de os indivíduos do sexo masculino se concentrarem sobretudo nos escalões etários mais jovens não pode ser dissociado dos dados conhecidos relativamente ao actual maior insucesso escolar e abandono precoce da escola destes últimos, em comparação com as mulheres. Por sua vez, nas gerações mais velhas a situação era inversa (embora justificada por outro tipo de razões, a taxa de escolarização das mulheres foi até, há alguns anos atrás, inferior à dos homens), o que pode justificar que estas sintam hoje maior necessidade de actualizar as suas competências e qualificações escolares.



Fonte: PRODEP III, Relatório de Execução 2004

**Figura 9.6** Adultos em reconhecimento de competências segundo a idade e o sexo (2004)

**Quadro 9.7** Adultos em reconhecimento de competências segundo a situação face ao emprego, em % (2001-2004)

	2001	2002	2003	2004
<b>Empregados</b>	79,5	72,7	69,5	66,3
<b>Desempregados</b>	13,4	20,4	24,3	27,1
<b>Procura 1º emprego</b>	5,8	1,5	1,6	1,9
<b>Outros</b>	1,2	5,4	4,6	4,7
<b>Total</b>	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: PRODEP III, Relatório de Execução 2004

Relativamente à situação face ao emprego (Quadro 9.7), os indivíduos em reconhecimento de competências caracterizam-se (até 2004) por serem, essencialmente, activos empregados. Isto apesar de, em termos percentuais, ao longo dos quatro anos em análise, o valor relativo desta categoria ter vindo a diminuir gradualmente (desde 80% em 2001, até 66% em 2004), ao mesmo tempo que aumentou, de forma considerável, o peso dos desempregados (eram 13% em 2001 e são 27% em 2003).

Significa isto que parece haver uma tendência crescente para os desempregados procurarem estes centros enquanto via possível para aumentarem a sua qualificação

escolar, promovendo, assim, as suas condições de empregabilidade. Mas, simultaneamente, não restam dúvidas que o perfil dominante da população abrangida pelos centros de RVCC continua a corresponder aos activos empregados pouco qualificados, que aí encontram um espaço e uma metodologia alternativos à formação escolar tradicional e ao ensino recorrente<sup>13</sup>.

### *Cursos EFA. Caracterização das duas primeiras candidaturas*

#### a) Distribuição regional, entidades promotoras e tipos de cursos

Passando agora à análise dos cursos EFA, um primeiro elemento que deve ser destacado é a sua crescente expressão. Após terem sido iniciados, em 2000, apenas 13 cursos em regime experimental (Couceiro e Patrocínio, 2002), foram aprovadas 247 candidaturas ainda nesse ano e 281 em 2001, tendo os cursos correspondentes entrado funcionamento até 2002. Embora seja sobre estas duas primeira candidaturas que incide a quase totalidade da análise que em seguida se apresenta, os dados do POEFDS disponíveis (o programa responsável pelo seu financiamento) indicam que o número de candidaturas terá continuado a crescer regularmente até 2004 (Figueiredo e Capucha, 2005), confirmando assim a tendência de consolidação, e crescente expressão, deste modelo de educação e formação na sociedade portuguesa.

A especificidade dos cursos EFA, nomeadamente no que diz respeito às entidades que os promovem e ao modelo de funcionamento, obriga a investigar qual o perfil concreto da oferta formativa que se está a desenhar. Saber que tipo de instituições promovem estes cursos e como se distribuem regionalmente, que percursos formativos propõem e que linhas de financiamento os apoiam, são algumas perguntas inevitáveis para que se possa fazer um primeiro retrato dos contornos do processo de mudança social dinamizado pelos cursos EFA.

---

<sup>13</sup> O trabalho de terreno realizado em três centros RVCC (Capítulos 10 e 11) permitiu confirmar que estes proporcionam um acompanhamento personalizado e constante dos adultos que os procuram (graças ao empenho dos Profissionais de RVCC), funcionando sempre que necessário em horário pós-laboral e de forma flexível, o que permite a cada adulto ir gerindo o seu próprio percurso de forma articulada com a vida profissional e pessoal.

**Quadro 9.8** Cursos EFA por candidatura, segundo a região, o percurso formativo, o tipo de instituição e o eixo de financiamento

	1ª Candidatura (2000)		2ª Candidatura (2001)		Total 1ª e 2ª Candidaturas	
	N	%	N	%	N	%
<b>Região</b>						
Norte	116	47,0	98	34,9	214	40,5
Centro	50	20,2	49	17,4	99	18,8
Lisboa e Vale do Tejo	50	20,2	55	19,6	105	19,9
Alentejo	22	8,9	68	24,2	90	17,0
Algarve	9	3,6	11	3,9	20	3,8
Total	247	100,0	281	100,0	528	100,0
<b>Percurso formativo</b>						
B1	13	5,3	19	6,8	32	6,1
B1+B2	26	10,5	9	3,2	35	6,6
B2	102	41,3	111	39,5	213	40,3
B2+B3	1	0,4	5	1,8	6	1,1
B3	105	42,5	137	48,8	242	45,8
Total	247	100,0	281	100,0	528	100,0
<b>Tipo de instituição</b>						
Privada	202	81,8	172	61,2	374	70,8
Pública (MTSS)	37	15,0	104	37,0	141	26,7
Pública (ME)	2	0,8	2	0,7	4	0,8
Pública (outras)	6	2,4	3	1,1	9	1,7
Total	247	100,0	281	100,0	528	100,0
<b>Eixo de financiamento (POEFDS)</b>						
1 – Jovens, sem qualificação profissional candidatos ao 1º emprego	9	3,8	6	2,3	15	3,0
2 – Activos empregados (risco de desemprego)	18	7,5	34	12,8	52	10,3
5 – Adultos inseridos em grupos desfavorecidos	133	55,6	91	34,3	224	44,4
Medidas Desconcentradas	79	33,1	134	50,6	213	42,3
Total	239	100,0	265	100,0	504	100,0

Fonte: DGFV, cursos EFA aprovados, 1ª e 2ª candidaturas

O Quadro 9.8 mostra que os cursos EFA constituem uma oferta formativa com traços bastante particulares. O panorama da distribuição nacional revela, antes de mais, uma forte desigualdade em termos regionais. Tal como acontece com os centros RVCC, é na região Norte que se concentra a maior percentagem de cursos (47% na 1ª candidatura e 35% na 2ª); as regiões Centro, Lisboa e Vale do Tejo, e Alentejo ocupam um lugar

intermédio, mas indiscutivelmente inferior, sendo que no Algarve este tipo de oferta formativa tem uma expressão muito reduzida. No Alentejo é de registar, no entanto, um considerável aumento do número de cursos na 2ª candidatura. As regiões Autónomas não foram, no período em análise, sequer abrangidas por estes cursos. Esta forte assimetria regional mostra que, consoante a região, os adultos portugueses têm diferentes oportunidades no acesso a este modelo formativo.

Quanto aos percursos de formação privilegiados, surgem fortemente destacados o básico 2 e o básico 3, com tendência para o reforço deste último. Apenas 12,7% do total de cursos aprovados se destinam à população sem qualquer grau de escolaridade completo. De qualquer modo, a distribuição dos percursos formativos destes cursos aproxima-se bastante da distribuição da população portuguesa com menos de 9 anos de escolaridade: 13,8% não completaram qualquer grau de ensino; 52,8% têm o Básico 1; e 33,3% o Básico 2 (INE, Censos 2001).

Os eixos de financiamento do POEFDS que apoiam os cursos EFA permitem, indirectamente, introduzir alguma informação quanto ao perfil social da população por eles abrangida. Tal é possível porque cada uma das linhas de financiamento disponíveis é especificamente dirigida a um público-alvo. Aliás, as entidades promotoras, quando se candidatam a este financiamento, devem logo indicar a medida ou eixo de financiamento concreto a que se candidatam, ou seja, têm que tomar decisões quanto ao perfil dos adultos que potencialmente poderão frequentar os cursos. Importa, porém, esclarecer que tal análise é válida para todas as regiões do país, com excepção da de Lisboa e Vale do Tejo. Neste caso, o nível de desagregação da informação existente não permite retirar esse tipo de conclusões<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Esta região, por imposições do II QCA, está impossibilitada de aceder aos eixos de financiamento centrais do POEFDS, podendo apenas candidatar-se às chamadas *Medidas Desconcentradas*. Estas medidas, também disponíveis para as restantes regiões do país, destinam-se, quase sempre, a possibilitar o financiamento de cursos para adultos desempregados. A única excepção é, precisamente, a região de Lisboa e Vale do Tejo. Nesta região, as Medidas Desconcentradas podem abranger diferentes segmentos da população. Acontece que a informação disponível sobre as Medidas Desconcentradas só está disponível no nível máximo de agregação, pelo que se no resto do país é claro o perfil da população a que se dirigem (adultos desempregados), no caso de Lisboa e Vale do Tejo fica globalmente impossibilitada a avaliação da distribuição dos vários segmentos da população que estão a ser abrangidos pelos cursos EFA.

Feita a ressalva, os dados existentes mostram, de forma muito clara, que a população que até ao momento está a ser abrangida por estes cursos insere-se nas características, ou do Eixo 5, ou das Medidas Desconcentradas. Em causa estão, no primeiro caso, adultos inseridos em grupos desfavorecidos (com particular destaque para os desempregados de longa duração e os beneficiários do Rendimento Social de Inserção) e, no segundo, sobretudo outros adultos desempregados. No conjunto, estas duas linhas cobrem cerca de 87% dos cursos aprovados nos anos em análise.

Bastante menor é a expressão dos cursos especificamente dirigidos a activos empregados (10%) – Eixo 2 – sendo quase inexistentes os cursos para jovens à procura do primeiro emprego (3%) – Eixo 1. Em suma, até ao momento os cursos EFA parecem estar a dirigir-se, quase exclusivamente, para os segmentos da população mais carenciados, ficando, por sua vez, dele quase “excluídos” os adultos pouco qualificados, mas activos e empregados, ou seja, aqueles que estão actualmente no centro das dinâmicas e processos de desenvolvimento económico do país e das empresas.

O que até ao momento foi dito relativamente à especificidade social desta oferta formativa não pode ser completamente compreendido se não for tido em consideração o perfil das instituições que a promovem.

As instituições de carácter privado são as que mais têm sido responsáveis pelo desenvolvimento dos cursos EFA. Cerca de 78% dos 528 cursos aprovados no âmbito das duas candidaturas são promovidos por este tipo de instituições. Este foi um traço particularmente acentuado na primeira candidatura, que se esbateu um pouco no ano seguinte.

Quanto às instituições públicas, os dados disponíveis permitem distinguir as que se reportam ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), ao Ministério da Educação (ME), e as de outro tipo, onde se incluem, por exemplo as Câmaras Municipais. A este nível, o que mais se destaca é, por um lado, a importância do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, essencialmente decorrente da promoção de cursos por parte dos Centros de Emprego e Formação Profissional e, por outro, a ausência da rede do Ministério da Educação neste processo, cujo número de cursos aprovados é mesmo o mais reduzido de todos. O alheamento da rede de escolas do

Ministério da Educação face ao tipo de oferta formativa constitui um dado surpreendente e que deverá ser investigado através da recolha de outro tipo de informações. De qualquer modo, e seja quais forem as razões subjacentes, esta é uma situação que marca profundamente, nos anos em análise, os cursos EFA.

Face à expressão das instituições privadas, seria importante conhecer melhor as suas características, como forma de perceber se há, ou não, alguma relação entre o tipo de população alvo destas instituições e o perfil social dos adultos para quem são desenhadas as propostas de cursos.

Os dados do inquérito por questionário, realizado em 2002 pela Direcção-Geral de Formação Vocacional às instituições, privadas e públicas que, naquele ano, estavam a desenvolver cursos EFA, mostram que aquelas instituições são sobretudo de três tipos: Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS); Empresas e Associações Empresariais; e Associações de Desenvolvimento Local (Quadro 9.9).

**Quadro 9.9** Instituições promotoras dos cursos EFA e eixos de financiamento (cursos em funcionamento em 2002)

Instituições promotoras	Res. Globais		Eixos de financiamento (POEFDS)					NS/NR
	n	(%)	Eixo 1	Eixo 2	Eixo 5	Medidas Desconcentradas	Total	
IPSS	53	22,9	-	13,2	13,2	73,6	100,0	-
Empresa/ Associação Empresarial	44	19,0	2,9	23,5	38,2	35,3	100,0	22,7
IEFP	36	15,6	-	-	75,0	25,0	100,0	44,4
Associação de desenvolvimento local	31	13,4	3,2	6,5	35,5	54,8	100,0	-
Escola Profissional	14	6,1	-	69,2	23,1	7,7	100,0	7,1
Cooperativa	8	3,5	-	14,3		85,7	100,0	12,5
Associação sem fins lucrativos	7	3,0	-	33,3	66,7	-	100,0	14,3
Centro FP gestão participada	6	2,6	-	25,0	75,0	-	100,0	33,3
Escola Ensino Básico/Secundário	2	0,9	-	-	-	-	-	100,0
Outras	26	11,3		16,7	25,0	58,3	100,0	7,7
Total	227	100,0	1,0	17,3	32,1	49,0	100,0	
NS/NR	4	1,7						

Fonte: Inquérito por questionário aos mediadores e formadores de cursos EFA (2002)



As Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), responsáveis pela maior parte dos cursos realizados (23%), candidatam-se sobretudo às Medidas Desconcentradas (74%), ou seja, dirigem-se maioritariamente aos adultos desempregados. As associações de desenvolvimento local têm um perfil semelhante, mas realizam uma percentagem considerável de cursos junto de grupos desfavorecidos (Eixo 5). Apenas as empresas e associações empresariais protagonizam uma situação de maior diversidade, pois, neste caso, além das referidas linhas de financiamento, surgem também, com valores expressivos, os cursos dirigidos a activos empregados (24%). Em suma, estes dados parecem confirmar a existência de públicos-alvo preferenciais por parte das instituições promotoras privadas, os quais, com excepção das empresas e associações empresariais, são, em geral, ou grupos desfavorecidos, ou desempregados.

O mesmo se passa relativamente às instituições públicas. Estas, como se disse representadas quase exclusivamente pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, elegem como público-alvo os adultos desempregados ou inseridos em grupos desfavorecidos. É algo que se compreende à luz dos objectivos prioritários deste tipo de instituições (na quase totalidade Centros de Emprego e de Formação Profissional). No entanto, fica bem patente a necessidade de encontrar modos alternativos de assegurar a oferta deste tipo de cursos para outros segmentos da população, igualmente desqualificados, mas socialmente menos excluídos.

A análise do perfil dos cursos em cada região (Quadro 9.10) mostra que existem dinâmicas desiguais, regionais e locais, ao nível da promoção dos cursos, visíveis, desde logo, ao nível das instituições promotoras.

**Quadro 9.10** Cursos EFA (1ª e 2ª candidaturas), por região e segundo o tipo de instituição (%)

	Norte (n=214)	Centro (N=99)	Lisboa e Vale do Tejo (N=105)	Alentejo (N=90)	Algarve (N=20)	Total País (N=528)
<b>Tipo de instituição</b>						
Privada	92,1	75,8	66,7	21,1	65,0	70,8
Pública (MTSS)	2,3	24,2	32,4	78,9	35,0	26,7
Pública (ME)	1,4	-	1,0	-	-	0,8
Pública (outras)	4,2	-	-	-	-	1,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0%

Fonte: DGFV, cursos EFA aprovados, 1ª e 2ª candidaturas

A região Norte e o Alentejo representam dois perfis quase opostos. No primeiro caso, a iniciativa privada é responsável pela quase totalidade dos cursos (92%). No segundo, pelo contrário, a iniciativa privada tem o menor peso no conjunto das cinco regiões (21%), enquanto a rede do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social surge como a principal entidade dinamizadora desta oferta formativa (quase 80% dos cursos dessa região). As outras regiões apresentam entre si menores diferenças, sendo que em todas a maioria dos cursos é promovido por entidades privadas (entre 65% e 76%), cabendo ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social a organização dos restantes.

#### b) Áreas de formação profissional

Um último elemento de caracterização dos cursos EFA refere-se aos domínios da componente de formação profissionalizante. De acordo com as orientações destes cursos, as áreas da formação profissionalizante deverão ser definidas e ajustadas “de acordo com os diferentes grupos e contextos”, constando os perfis e conteúdos específicos nos referenciais de formação do Instituto de Emprego e de Formação Profissional (Canelas e outros, 2003).

**Quadro 9.11** Área de formação profissional dos cursos EFA, por tipo de instituição (%)

Área profissional	Total	Privado	Público
Serviços Pessoais e à Comunidade	37,5	42,9	24,3
Agricultura e Pescas	17,9	14,2	27,0
Hotelaria/Restauração e Turismo	14,5	15,3	12,5
Informática	9,1	11,8	2,6
Administração e Gestão	6,7	7,8	3,9
Têxtil e Vestuário	5,3	2,9	11,2
Construção Civil e Obras Públicas	2,9	1,1	7,2
Artes e Tecnologias Artísticas	2,1	0,8	5,3
Comércio	1,3	1,1	2,0
Madeiras, Cortiça e Mobiliário	1,1	1,1	1,3
Agro-Indústrias	0,8	0,3	2,0
Electricidade, Electrónica e Telecomunicações	0,4	0,3	0,7
Energia, Frio e Climatização	0,2	0,3	-
Mecânica e Manutenção	0,2	0,3	-
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: DGFV, cursos EFA aprovados, 1ª e 2ª candidaturas

A análise da distribuição destas áreas (Quadro 9.11) revela que os serviços pessoais e à comunidade são, indiscutivelmente, o domínio de profissionalização mais frequente, abrangendo quase 40% dos cursos aprovados. Seguem-se, com bastante menor peso, duas outras áreas – agricultura e pescas, e hotelaria e restauração. No conjunto, as três áreas mencionadas representam quase 70% dos domínios de profissionalização dos cursos EFA.

Parece estar-se, assim, perante um cenário de convergência, por parte das instituições promotoras, relativamente a domínios bem delimitados de formação. Num contexto em que se pretende que os cursos EFA melhorem as condições de empregabilidade dos adultos pouco qualificados, através de uma dupla certificação, escolar e profissional, a questão que aqui inevitavelmente se coloca é a de saber se os domínios profissionais que estão a ser privilegiados são efectivamente aqueles que têm maiores probabilidades de proporcionar saídas profissionais. A quase ausência de cursos com formação profissionalizante em áreas em crescimento como a informática, administração e gestão, ou comércio, parece ser bastante questionável.

Neste quadro, a comparação do perfil das instituições privadas e das públicas (Quadro 9.11) apresenta algumas diferenças, as quais embora não coloquem globalmente em causa o padrão enunciado, mostram que entre as primeiras existe uma maior proporção de cursos em domínios como a informática e a administração. Já o sector público aposta, ainda mais do que o privado, em sectores tradicionais, como o vestuário e têxtil e a agricultura e pescas. Este último sector é mesmo aquele que maior peso tem no conjunto dos cursos promovidos neste tipo de instituições. Note-se que, por região, as diferenças encontradas são pouco significativas, pelo que não parece provável que as opções tomadas quanto ao domínio profissional possam ser explicadas pelas necessidades do contexto local.

A informação que até ao momento foi apresentada, embora restrita, permite avançar algumas conclusões relativamente aos padrões dominantes de implementação dos cursos EFA. Tal como foi construído, o modelo que serve de suporte à promoção e dinamização destes cursos apoia-se na iniciativa das entidades promotoras, as quais

definem algumas das linhas curriculares (como é o caso da área de profissionalização) e concorrem aos eixos de financiamento previstos no POEFDS. Este modelo tem como inequívoca vantagem a dinamização e envolvimento directo de instituições que, estando inseridas localmente, melhor conhecem os públicos a que se dirigem e maior facilidade têm em chegar até eles. Os eventuais efeitos negativos deste processo remetem para a maior incerteza e indefinição quanto ao tipo de oferta formativa efectivamente disponível em cada região. A monitorização sistemática do perfil e distribuição dos cursos a nível local e regional surge, assim, como uma necessidade premente, para que, sempre que necessário, possam ser tomadas medidas com vista a colmatar, ou corrigir, eventuais lacunas, de modo a assegurar, o mais possível, que o conjunto da população activa com baixas qualificações possa ter acesso a este modelo de formação. A dependência exclusiva de determinadas linhas de financiamento é também uma outra fonte de constrangimento, condicionando fortemente o perfil dos adultos potencialmente abrangidos.

#### c) Formandos dos cursos EFA: perfis sociais e percursos formativos

A informação até ao momento analisada permitiu já avançar alguns elementos relativamente ao perfil social dos formandos dos cursos EFA, designadamente quanto à situação face ao emprego, inferida a partir das linhas de financiamento dos cursos. Seguidamente introduzem-se outros dados que permitem aprofundar esta caracterização. Para isso, a unidade de análise deixa de ser o curso e passam a ser os próprios formandos. Como se verá, os elementos disponíveis neste domínio, embora bastante limitados, possibilitam, mesmo assim, aprofundar o conhecimento do perfil social da população adulta abrangida por estes cursos.

As duas primeiras candidaturas dos cursos EFA abrangeram cerca de 6646 adultos<sup>15</sup>. Segundo os dados da avaliação intercalar do POEFDS, no conjunto dos três eixos de financiamento, e excluindo as medidas desconcentradas que ficaram fora do

---

<sup>15</sup> Este é um valor que poderá estar subestimado. Para o seu cálculo entraram apenas cerca de 90% dos cursos das duas candidaturas em análise. Nos restantes verificou-se a ausência de informação relativamente ao número de formandos envolvidos.

âmbito dessa avaliação, terão sido certificados, entre 2001 e 2004, cerca de 8000 indivíduos, para um universo de cerca de 9700 formandos, o que corresponde a uma taxa global de certificação de 81% – dos restantes, 15% abandonaram a formação e 4% não a concluíram com sucesso.

Retomando a análise das duas primeiras candidaturas, observa-se que a grande maioria dos formandos – cerca de 82% – é do sexo feminino (Quadro 9.12).

A comparação entre as duas candidaturas mostra que a forte taxa de feminização dos cursos EFA é uma característica presente em ambos os momentos. Porém, na passagem da 1ª para a 2ª candidatura, é de salientar um considerável aumento do peso dos indivíduos do sexo masculino (de 14% para 21%). Parece assim perspectivar-se um maior envolvimento destes últimos nos cursos EFA, após um momento inicial em que os formandos eram quase exclusivamente do sexo feminino. Esta tendência foi confirmada no relatório de avaliação intercalar do POEFDS que tem vindo a ser citado, no qual se estima em 23% a percentagem de formandos do sexo masculino no período compreendido entre 2001 e 2004 (Figueiredo e Capucha, 2005:84).

**Quadro 9.12** Distribuição dos formandos, por candidatura, segundo o sexo e a idade (%)

	1ª Candidatura (2000)		2ª Candidatura (2001)		Total 1ª e 2ª Candidaturas	
	N	%	N	%	N	%
<b>Sexo<sup>(a)</sup></b>						
Masculino	453	14,3	719	20,7	1172	17,6
Feminino	2720	85,7	2754	79,3	5474	82,4
<b>Total</b>	<b>3173</b>	<b>100,0</b>	<b>3473</b>	<b>100,0</b>	<b>6646</b>	<b>100,0</b>
<b>Idade<sup>(b)</sup></b>						
Até 24 anos	574	18,5	713	20,8	1287	19,7
25-34 anos	1107	35,6	1998	58,2	3105	47,5
35-54 anos	1272	41,0	684	19,9	1956	29,9
55 ou +	153	4,9	38	1,1	191	2,9
<b>Total</b>	<b>3106</b>	<b>100,0</b>	<b>3433</b>	<b>100,0</b>	<b>6539</b>	<b>100,0</b>

Fonte: DGFV, cursos EFA aprovados, 1ª e 2ª candidaturas

(a) Informação relativa a 488 cursos (92% do total)

(b) Informação relativa a 482 cursos (91% do total)

A forte assimetria entre os sexos é, ainda assim, de tal ordem que não pode ser explicada apenas pelo facto de, na população portuguesa, a percentagem de mulheres pouco qualificadas ser superior à de homens. O mesmo argumento é válido relativamente à situação face ao emprego: embora, como se viu, os cursos EFA estejam a ser dirigidos,

sobretudo, à população desempregada e a taxa de desemprego que afecta as mulheres seja um pouco superior à dos homens (7,3% e 5,6%, respectivamente, segundo o INE, em 2003), essa situação não justifica, por si só, o nível de feminização destes cursos. Parece, assim, que no contexto dos cursos EFA, e à semelhança do que acontece com os centros de RVCC, surgem evidências de uma tendência actual para uma maior valorização e apetência, por parte das mulheres, relativamente à certificação escolar e à frequência de acções de educação e formação.

Quanto à distribuição etária, os dados disponíveis mostram uma clara predominância da categoria entre os 25 e os 34 anos (Quadro 9.12). No conjunto das duas candidaturas, esse escalão compreende quase 50% dos formandos e o imediatamente a seguir (35-54 anos) cerca de 30%. Os dados do estudo de avaliação intercalar do POEFDS confirmam, globalmente, esta tendência e permitem perceber que a categoria 35-54 anos é muito heterogénea: entre os 35 e os 44 anos situam-se 20% dos formandos, mas entre os 45 e os 54 apenas 6%. Em suma, os formandos dos cursos EFA são maioritariamente adultos relativamente jovens, com idades que raramente ultrapassam os 44 anos.

A análise da distribuição dos formandos, por sexo e idade, segundo o eixo de financiamento do POEFDS ao abrigo do qual o curso foi financiado, permite investigar um pouco mais o seu perfil social (Quadro 9.13).

**Quadro 9.13** Distribuição dos formandos, por sexo e a idade, segundo o eixo de financiamento (%)

Eixo de Financiamento	Total	Sexo		Idade			
		Masculino	Feminino	Até 24	25-34	35-54	55 ou +
Eixo 1	2,8	<b>4,5</b>	2,5	6,7	2,2	1,8	0,0
Eixo 2	10,4	<b>19,7</b>	8,4	8,8	9,7	12,0	26,4
Eixo 5	44,9	39,9	<b>45,9</b>	41,8	44,1	48,8	36,5
Medidas desconcentradas	41,9	36,0	43,2	42,7	44,0	37,5	37,1
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: DGFV, cursos EFA aprovados, 1ª e 2ª candidaturas

Os resultados mostram, em primeiro lugar (e como seria de esperar, tendo em conta a análise já feita) que os formandos de ambos os sexos, e dos vários escalões

etários, frequentaram cursos dirigidos, principalmente, a adultos inseridos em grupos desfavorecidos (Eixo 5) e desempregados (Medidas Desconcentradas).

Há, no entanto, algumas diferenças assinaláveis, sobretudo em função da variável sexo. Com efeito, os dados disponíveis indicam que os homens estão, mais do que as mulheres, a frequentar cursos EFA destinados a activos empregados (19,7% e 4,5%, respectivamente). Ou seja, os cursos dirigidos à valorização profissional de activos empregados, embora representem apenas uma pequena percentagem do total de cursos EFA nas duas candidaturas em análise, são frequentados especialmente pelos formandos do sexo masculino.

Interessantes são também os dados apresentados no estudo de avaliação intercalar do POEFDS quanto às taxas de aprovação, ou certificação finais, de cada eixo de financiamento: 67% no Eixo 1, 79% no Eixo 2 e 83% no Eixo 5. Os cursos dirigidos a jovens à procura do primeiro emprego apresentam, assim, a menor taxa de certificação, a qual se deve, sobretudo, à forte incidência de desistências (26%) (Figueiredo e Capucha, 2005:85). Este é um dado que não pode deixar de ser relacionado com o que se passa nos centros de RVCC, onde são também os mais jovens que apresentam as taxas de certificação mais baixas.

A distribuição dos formandos por área de formação profissional é igualmente reveladora de algumas especificidades (Quadro 9.14). De forma abreviada, e complementando a informação que a propósito da área de formação profissionalizante foi já avançada anteriormente, assiste-se a uma maior concentração de mulheres nos cursos com formação no domínio dos serviços pessoais e à comunidade, e na hotelaria e restauração (em conjunto abrangem 60% das mulheres), enquanto que, por sua vez, os homens estão essencialmente em cursos com formação profissional dedicada ou à agricultura e pescas (21%), ou à informática (21%).

**Quadro 9.14** Distribuição dos formandos, por área profissional, segundo o sexo e a idade (%)

Área Profissional	Sexo		Idade				Total
	H	M	Até 24	25-34	35-54	55 ou +	
Serviços Pessoais e à Comunidade	16,6	43,9	32,9	37,4	45,8	37,7	39,1
Agricultura e Pescas	21,3	14,2	14,3	15,6	16,2	27,7	15,4
Hotelaria/Restauração e Turismo	11,8	16,1	15,4	16,3	14,0	7,3	15,4
Informática	21,1	7,3	15,5	9,4	7,8	1,0	9,8
Administração e Gestão	8,6	6,6	8,7	7,5	5,5	1,6	7,0
Têxtil e Vestuário	0,1	5,6	3,7	4,0	5,3	15,2	4,6
Construção Civil e Obras Públicas	8,3	1,2	2,7	2,1	2,4	2,6	2,5
Artes e Tecnologias Artísticas	0,9	2,0	1,0	2,7	0,8	4,7	1,8
Comércio	3,6	1,2	3,0	1,8	0,7	0,0	1,6
Madeiras, Cortiça e Mobiliário	4,0	0,7	1,6	1,3	1,0	2,1	1,3
Agro-Indústrias	0,4	1,0	0,2	1,2	0,3	0,0	0,9
Electricidade, Electrónica e Telecomunicações	1,3	0,0	0,5	0,2	0,1	0,0	0,2
Energia, Frio e Climatização	0,6	0,1	0,5	0,3	0,0	0,0	0,2
Mecânica e Manutenção	1,3	0,0	0,1	0,4	0,2	0,0	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: DGFV, cursos EFA aprovados, 1ª e 2ª candidaturas

Em termos etários as diferenças são menos notórias e têm essencialmente a ver com o perfil das categorias mais extremas. Enquanto os formandos com mais de 55 anos frequentam, em maior número do que os restantes, formações de âmbito profissional em sectores tradicionais, como a agricultura e pescas, e o têxtil e vestuário; os mais jovens encontram-se, em percentagem superior às restantes categorias etárias, em cursos com formação profissional na área de informática.

Estes resultados não podem ser compreendidos independentemente das áreas de formação profissional a que cada escalão etário tem efectivamente acesso. Se, como se viu, a relação entre a idade e o percurso formativo frequentado é bastante nítida, a verdade é que as áreas de formação propostas são diferentes consoante esse percurso, condicionando, assim, o perfil daqueles que a elas podem aceder. Veja-se, por exemplo, que o peso de sectores mais tradicionais como a agricultura e a pesca, ou o têxtil e vestuário, é sobretudo relevante no básico 1, enquanto a formação em informática, ou em administração e gestão tem especialmente expressão no básico 3 (Quadro 9.15).



**Quadro 9.15** Distribuição dos formandos, por área profissional, segundo o percurso formativo (%)

Área Profissional	Percurso formativo (grau a atingir)			Total
	B1	B2	B3	
Serviços Pessoais e à Comunidade	28,1	39,4	36,8	39,1
Agricultura e Pescas	31,3	22,4	11,7	15,4
Hotelaria/Restauração e Turismo	18,8	13,4	15,0	15,4
Informática	-	4,9	14,6	9,8
Administração e Gestão	3,1	2,4	11,3	7,0
Têxtil e Vestuário	15,6	7,7	1,6	4,6
Outras	3,1	9,8	8,9	8,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: DGFV, cursos EFA aprovados, 1ª e 2ª candidaturas

Estes dados vêm, assim, reforçar o que atrás foi já dito quanto às áreas de formação profissional desenvolvidas nos cursos EFA. Sendo as entidades promotoras responsáveis pela definição, quer dos percursos formativos, quer das áreas de formação profissional dos cursos, quer ainda do público-alvo (através da candidatura a uma linha específica de financiamento), as possibilidades reais de escolha dos formandos têm sempre que ser entendidas num quadro de múltiplos constrangimentos.

#### *Cursos EFA e centros de RVCC: breve síntese comparativa*

O balanço conjunto da análise efectuada ao nível da caracterização dos centros de RVCC e dos cursos EFA permite destacar importantes pontos de convergência, e também algumas especificidades, associados a estes dois projectos.

Em termos meramente quantitativos, o impacto destas duas medidas na sociedade portuguesa, quanto à melhoria da qualificação escolar da população adulta, não é ainda muito significativo. Ao todo, no período em análise (2001-2004), terão sido certificados cerca de 35000 indivíduos, a grande maioria dos quais em centros de RVCC. Embora este seja um valor extremamente baixo se analisado por referência à população com mais de 15 anos que não possuiu a escolaridade obrigatória (cerca de 5 milhões), a forma como, de ano para ano, tem vindo a aumentar o número de certificações atribuídas e a dinâmica

entretanto criada em algumas regiões (que registam, no caso dos centros de RVCC, listas de espera de dimensão considerável) indicam que a tendência de crescimento será para manter, e que estes dois modelos tendem a consolidar-se e a afirmar cada vez mais a sua importância para a população adulta portuguesa<sup>16</sup>.

Relativamente ao perfil social da população abrangida por estes processos (até 2004), merece ser sublinhada a elevada taxa de feminização e a preponderância de categorias etárias relativamente jovens (entre os 25 e os 44 anos). Mesmo assim, no caso específico dos centros de RVCC, a presença dos dois sexos é bastante mais equilibrada, apesar de se manter uma relativa vantagem das mulheres. Acrescente-se que estas, não só estão em maioria, como têm associadas, no caso dos centros de RVCC, taxas de sucesso relativamente mais elevadas<sup>17</sup>. A este mesmo propósito, é importante destacar que, seja nos cursos EFA, seja nos centros de RVCC, é entre os mais jovens que as taxas de certificação são mais baixas e os níveis de abandono mais elevados.

Uma diferença importante entre os dois processos tem a ver com a situação face ao emprego. Enquanto os formandos dos cursos EFA são essencialmente desempregados (de curta e longa duração) e indivíduos pertencentes a outros grupos desfavorecidos, no qual se incluem os beneficiários do Rendimento Social de Inserção (o que decorre directamente dos eixos de financiamento ao abrigo dos quais os cursos são realizados), os centros de RVCC, pelo contrário, são procurados maioritariamente por activos empregados. O facto de muitos dos formandos dos cursos EFA serem encaminhados pelos Centros de Emprego e Formação Profissional e poderem receber um subsídio durante a formação pode justificar, pelo menos em parte, esta situação. Mas fica a dúvida sobre se há razões de fundo que justifiquem diferenças tão marcadas quanto ao perfil social dos adultos envolvidos nos cursos EFA e nos centros de RVCC, e se não seria importante criar condições para assegurar uma alargada participação da generalidade dos adultos pouco escolarizados em ambos os processos. A escolha de um, ou de outro

---

<sup>16</sup> As metas recentemente fixadas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, a serem concretizadas, poderão vir a representar a entrada numa nova fase no domínio da educação e formação de adultos em Portugal. Até 2010, prevê-se a qualificação de um milhão de adultos, 650000 através de centros de RVCC e 350000 através de cursos de educação de adultos, ambos entretanto alargados até ao 12º ano (Ministério do Trabalho e da Segurança Social e Ministério da Educação, 2005).

<sup>17</sup> Estes dados não estão disponíveis para os cursos EFA.

modelo, teria vantagens em basear-se sobretudo noutro tipo de factores, mais associados à especificidade de cada projecto e à sua adequação face à situação de cada adulto, nomeadamente em termos das competências-chave adquiridas, ou não, ao longo da vida.

A distribuição regional da população abrangida encontra-se estreitamente relacionada com a distribuição regional das entidades promotoras. Um dos elementos que se destaca em ambos os processos é forte dinâmica protagonizada pela região Norte e, em sentido inverso, a fraca expressão destas iniciativas no Sul do país e a sua quase inexistência nas Regiões Autónomas. Esta é uma marca comum aos centros de RVCC e aos cursos EFA que não pode ser dissociada do perfil das entidades promotoras e das dinâmicas locais.

Até agora quase três quartos das instituições que têm vindo a mobilizar-se e a criar as condições para a concretização local destes modelos de educação e formação de adultos são privadas. A nível público, destaca-se o empenho dos Centros de Emprego e Formação Profissional, mas tem sido muito escasso o envolvimento das escolas básicas e secundárias. Ou seja, para já, o quadro institucional e organizacional dos centros de RVCC e dos cursos EFA é quase sempre não escolar. Significa isto, que não só a concepção destes modelos se distanciou do chamado modelo escolar, como o próprio contexto de formação tem sido não escolar. Note-se que esta é uma situação que poderá ter efeitos atractivos para a população cuja experiência anterior em contexto escolar foi vivida de forma negativa.

A menor resposta por parte das escolas a estes processos poderá ter várias explicações. Ocupadas com o ensino regular e com o ensino recorrente, as escolas básicas e secundárias poderão estar menos empenhadas em captar novos públicos para a educação de adultos. Além disso, é preciso ter presente que os modelos em causa contrariam, e desafiam, em muitas dimensões o perfil do ensino recorrente. Para mencionar apenas duas delas, recorde-se que nos cursos EFA e centros de RVCC todo o processo é estruturado em função de um Referencial de Competências-Chave, o que rompe com a lógica disciplinar; e que, além dos professores e formadores, surgem novos actores (o mediador pessoal e social e o profissional de RVCC), os quais têm funções de coordenação das equipas. Percebe-se assim que, do lado das escolas e dos professores,

possam surgir algumas resistências perante os novos modelos de educação e formação, as quais podem ter como consequência uma entrada mais tardia neste processo.

Apesar destas dificuldades, a progressiva adesão da rede pública do Ministério da Educação aos cursos EFA e aos centros de RVCC parece ser da maior importância. Dela poderá depender não só a possibilidade de assegurar o crescimento global da rede, como também a de colmatar algumas das suas actuais insuficiências, quer quanto à distribuição regional, quer quanto às características sociais da população abrangida.

A análise efectuada sobre os centros de RVCC e sobre os cursos EFA teve como principal objectivo proceder à caracterização destes dois processos quanto ao perfil da população abrangida, quanto ao perfil das entidades promotoras e quanto ao perfil dos cursos disponíveis (no caso dos cursos EFA). A ideia principal a reter é a de que, vistos em conjunto, os cursos EFA e os centros de RVCC envolvem um número cada vez maior de indivíduos que através deles procuram melhorar a suas qualificações escolares (e também profissionais, no caso dos cursos EFA), de entidades privadas e públicas, e de profissionais; em suma, representam uma dinâmica de educação e formação de adultos que começa a consolidar-se na sociedade portuguesa.

No ponto seguinte, o último deste capítulo, será retomada a reflexão em torno da relação entre a crescente expressão deste tipo de modelos de educação e formação e as transformações mais amplas que ocorrem na sociedade. Neste sentido, são uma vez mais as características distintivas destes processos (como a sua estruturação segundo um Referencial de Competências-Chave) que voltam a estar no centro da análise.

#### **9.4 Ensino e formação por competências: condições teóricas e sociais para a emergência de novas práticas**

Um dos aspectos mais relevantes nas tendências actuais no domínio da educação e formação dirigida aos adultos (e presente de forma clara, quer nos cursos EFA, quer nos centros de RVCC) é a incorporação das aprendizagens anteriores, ou seja, das práticas e competências dos adultos desenvolvidas em diferentes contextos da sua vida nos processos formativos. Essas aprendizagens e competências deixam, assim, de ser algo

que remete apenas para o tempo e o espaço exteriores à educação formal, para passarem a estar no centro das novas práticas e metodologias de educação e formação.

Os cursos EFA e os processos de RVCC, tal como concebidos e implementados em Portugal, situam-se no encontro entre, por um lado, as novas perspectivas sobre a sociedade educativa e da aprendizagem (que destacam a importância das competências e da aprendizagem) e, por outro lado, as tendências mais recentes no campo das práticas de educação e formação de adultos (que colocam as competências no centro do processo formativo). Neste último ponto procura-se ir um pouco mais longe nesta análise. Partindo de uma breve incursão no campo das orientações teóricas e metodológicas que estão na base dos referidos modelos de formação, procurar-se-á mostrar em que medida as sociedades actuais favorecem o desenvolvimento de práticas formativas apoiadas em princípios teóricos e metodológicos que não tinham, até há pouco tempo, condições sociais favoráveis à sua consolidação.

#### *A andragogia como crítica ao currículo clássico*

As correntes teóricas actualmente dominantes no campo da educação e formação de adultos têm origem num conjunto diversificado de perspectivas. Uma parte delas começaram a ser desenvolvidas nos anos 60, no quadro de um debate sobre os modos como alguns dos problemas (ou limitações) dos processos educativos poderiam ser ultrapassados.

Não se pretendendo mencioná-las de forma exaustiva podem, ainda assim, ser citados alguns exemplos. Bernstein contrapõe a um modo de desenvolvimento do processo educativo segmentado, ou de tipo “coleção”, o que designa por “currículo integrado”, no âmbito do qual se esbatem as fronteiras entre disciplinas e aumenta o poder do aluno relativamente à sua aprendizagem (Bernstein, 1971). Outros autores, como Paulo Freire, rejeitam uma concepção “bancária” da educação e propõem uma educação “libertadora”, através da qual o sujeito se consciencializa de si próprio e da realidade social envolvente. Nesta perspectiva, é sublinhada a dimensão cívica e também

o carácter revolucionário da educação, face à possibilidade de transformação que encerra, quer dos indivíduos, quer da sociedade (Freire, 1975, 1977, 1997).

A associação explícita entre alguns pontos destas correntes (nos seus aspectos curriculares) e a educação de adultos é feita por Malcom Knowles que introduz pela primeira vez, ainda na década de 60, o conceito de *andragogia*, o qual se encontra na base de uma proposta teórica de orientação curricular especificamente dirigida a esse segmento da população (Knowles, 1980, 1985). Entre outros aspectos, Knowles considera que a andragogia se opõe à *pedagogia* por valorizar a experiência anterior dos aprendentes (que a pedagogia tenderia a ignorar) e por ser orientada para a resolução de problemas (e não tanto, como a pedagogia, para a mera aquisição de conhecimentos). No fundo, a andragogia propõe-se colocar o aprendente no centro do processo educativo, valorizando as suas aquisições anteriores e as suas necessidades, por referência às diferentes dimensões da sua vida.

O modelo de Knowles acaba por opor duas concepções curriculares, perspectivadas de forma dicotómica, e que remetem em termos muito gerais para o que Peter Jarvis considera ser uma concepção “clássica” do currículo (que Knowles faz coincidir com a *pedagogia*) e uma concepção “romântica” ou humanista (na qual se incluiria a andragogia) (Jarvis, 1989:74).

Este tipo de dicotomia, adoptada no modelo de Knowles, é susceptível de muitas críticas, o que tem sido sublinhado por diversos autores (entre outros, Canário, 2000; Jarvis, 1989). Mas o que é interessante sublinhar, no âmbito da presente investigação, é o modo como a partir da reflexão sobre a especificidade dos processos de educação e formação dirigidos aos adultos começam a ser pensadas, e progressivamente adoptadas, estratégias pedagógicas mais adequadas para essa população e ultrapassadas algumas das limitações das abordagens do currículo até aí prevalecentes, as quais tenderiam a desvalorizar em absoluto os conhecimentos e competências anteriores, bem como a não ter em conta os contextos de utilização das novas aquisições<sup>18</sup>. Percebe-se, assim, que

---

<sup>18</sup> Em si mesmas, estas preocupações não têm que ser conotadas enquanto adesão a concepções românticas e construtivistas (Crato, 2006). Aliás, é preciso denunciar, neste debate, não apenas as consequências extremas destas concepções, como também os problemas das concepções opostas. A título ilustrativo refira-se apenas uma pesquisa que mostra que, em Portugal, no início do século XXI, o ensino recorrente de

tenha sido por referência explícita aos adultos, e pensando em formas mais adequadas de orientar a formação a eles dirigida, que surgiram importantes inovações no campo educativo.

*Histórias de vida e valorização da experiência: o adulto no centro dos processos formativos*

As orientações actualmente prevaletentes no domínio específico da educação de adultos, assumidamente incorporadas quer nos cursos EFA, quer nos centros de RVCC, vêm no seguimento das concepções que acabaram de ser enunciadas.

Um princípio incontestável é o do primado do indivíduo, o que tem inúmeras consequências para os processos educativos. Antes de mais, a formação deixa de ser pensada e planeada na sua totalidade *a priori* e conduzida de forma estandardizada. Os percursos formativos tendem a ser individualizados, o que significa que o adulto em formação se torna objecto de investigação e não apenas sujeito da formação. É nesta perspectiva que Rui Canário sublinha a dimensão de *investigação-acção* actualmente presente na educação de adultos. A formação converte-se, assim, em parte, num processo de investigação finalizado, intrinsecamente ligado à acção (Canário, 2000:29).

A metodologia das *histórias de vida* constitui actualmente uma referência incontornável neste domínio. O trabalho desenvolvido por investigadores da Universidade de Genebra (Dominicé, 1990; Dominicé e outros, 1998; Josso, 2002), cuja influência se estendeu a Portugal (Nóvoa e Finger, 1988), tem vindo a contribuir para inscrever a *problemática do sujeito* no centro das preocupações com a formação (Nóvoa, 2002:7)<sup>19</sup>.

---

adultos pode ainda praticado com o recurso a materiais didácticos nos quais as situações evocadas remetem muitas vezes para o universo infantil (Gomes, 2002). Este é um exemplo extremo que mostra como a necessidade de não ignorar a especificidade da população em causa, procurando adaptar os materiais usados tendo em conta o seu universo de referência, não tem que ser confundido com perspectivas românticas ou construtivistas.

<sup>19</sup> Recorde-se que, em Portugal, quer nos processos de RVCC, quer nos cursos EFA, existe uma fase de balanço de competências, na qual as entrevistas biográficas ocupam um lugar central (Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2002).

Estes investigadores defendem que a abordagem biográfica deve ser incluída nos programas de formação dirigidos à população adulta. A utilização desta metodologia não só permite apreender cada actor na sua singularidade e complexidade e, conseqüentemente, adequar o desenvolvimento da formação, como é entendido, em si mesmo, como um recurso formativo. Considerando que a *competência de aprender* se inscreve na lógica dos processos biográficos que marcam a vida pessoal e profissional, procura-se, através do recurso à metodologia das histórias de vida, operar um processo de tomada de consciência e de transformação identitária (Dominicé, 1998:23).

Ao mesmo tempo que possibilitam a reflexão dos formandos em torno dos seus percursos vida, as abordagens biográficas favorecem a articulação entre as aprendizagens anteriores, muitas delas adquiridas pela experiência, e as novas aquisições em contexto de formação (por exemplo, Muller, 1998; Turkal, 1998).

A importância da experiência anterior dos formandos ao nível do desenvolvimento das novas aprendizagens tem vindo a ser destacada por vários autores. Mas tal não significa que os processos de aprendizagem se limitem a valorizar a dimensão prática ou aplicada. Um dos pontos centrais da argumentação de determinados investigadores, como Gerard Malglave, é precisamente o modo como, a partir da prática, é possível passar a um patamar de maior abstracção. A sua proposta é a de que a formação seja um espaço de articulação entre, por um lado, a acção e a experiência dos sujeitos e, por outro, a teoria, num processo que tem como finalidade transformar a própria prática, por efeito do nível de abstracção entretanto atingido (o qual os indivíduos, por si só, terão dificuldade em desenvolver, por muito rica que seja a sua prática profissional). A experiência constitui, assim, o ponto de partida e de chegada da formação, através de um processo reflexivo (Malglave, 1995). Outros autores, como Donald Schon, enfatizam igualmente a articulação dialéctica entre os saberes adquiridos na acção e os saberes formalizados (Schon, 1983, 1992). Como nota Rui Canário, segundo as perspectivas actualmente prevaletentes, a experiência e a prática dos sujeitos deixam de ser entendidas como um obstáculo ao conhecimento, adquirindo um papel de âncora na produção de novos saberes (Canário, 2000:111).



O que se pretende mostrar com esta breve, e certamente incompleta, incursão nas tendências actuais no domínio das metodologias dirigidas à educação de adultos é a evidente proximidade e coincidência com aquilo que a um nível mais abrangente, que remete para a análise das características mais salientes das sociedades contemporâneas, foi já repetidamente sublinhado ao longo deste trabalho: o reconhecimento do potencial formativo dos vários contextos da vida (e já não apenas da escola), e a importância atribuída à experiência dos indivíduos, ou seja, às suas práticas efectivas e competências. Não obstante a controvérsia que a problemática das competências suscita muitas vezes no domínio educativo (ver Capítulo 4), opções como as que foram tomadas em Portugal, nos cursos EFA e nos centros de RVCC, estruturam-se a partir de um Referencial de Competências-Chave, que abre espaço e cria condições para construções curriculares transversais, nas quais os temas específicos trabalhados podem ser variáveis em função dos públicos (adultos) e das suas experiências anteriores. Contrariando as abordagens disciplinares tradicionais, o processo formativo parte das competências que foram já adquiridas em diferentes contextos da vida e tem como finalidade o desenvolvimento de novas competências em domínios fundamentais como os da literacia, da matemática (ou numeracia), das tecnologias da informação e da comunicação, e da cidadania e da empregabilidade.

#### *Condições sociais da emergência dos novos modelos de educação e formação de adultos*

Não é possível compreender as perspectivas hoje dominantes no domínio da educação de adultos sem que as mesmas sejam relacionadas com as mudanças mais abrangentes que estão a afectar as sociedades contemporâneas. Recorde-se que o ponto de partida das orientações actualmente prevalecentes surge na década de 60 (ou mesmo antes), enquadrado pelo movimento da educação permanente e por propostas conceptuais como a da andragogia. Como mostra Peter Jarvis, os ideais e conceitos que então emergem encontram, a nível social e cultural, condições de afirmação favoráveis (Jarvis, 1989:78).

Mas o seu impacto real nas práticas educativas dirigidas à população adulta foi, durante muito tempo, bastante diminuto, e ainda hoje estará longe de estar generalizado.

Embora, a partir da década de 70, tenha ocorrido, nos países mais desenvolvidos, uma multiplicação dos momentos formativos de cariz profissional (a chamada formação contínua), nessa fase estes retomaram quase sempre o modelo escolar tradicional, gorando, de certo modo, as expectativas que em torno deles existiam. Será sobretudo a partir de finais dos anos 80 que se assiste ao desenvolvimento de importantes inovações no domínio das práticas formativas dirigidas a adultos, as quais vêm consubstanciar uma ruptura relativamente ao modelo escolar tradicional. Um dos aspectos mais importantes a destacar neste processo é o facto ter sido no campo da formação profissional que foram ensaiadas e consolidadas novas práticas e modelos de formação. Ou seja, são os *adultos* e a *vida profissional* que estão no centro das transformações ocorridas.

A este propósito é necessário recordar a complexa relação entre escola e trabalho, quando perspectivada historicamente. A instituição escolar afirmou-se e consolidou-se através de uma demarcação, operada em múltiplas dimensões, não só face ao mundo do trabalho, mas, de um modo geral, face a todas as aprendizagens informais, num processo que se encontra estreitamente articulado com a generalização social da escrita. Segundo Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin “a constituição do Estado moderno, a progressiva autonomização de campos de práticas heterogéneas, a generalização da alfabetização, a generalização da forma escolar (enquanto lugar específico e separado, baseado na objectivação-codificação-acumulação de saberes) e a construção de uma relação distanciada face à linguagem e face ao mundo, devem ser pensadas enquanto modalidades específicas de uma realidade social de conjunto caracterizada pela generalização das formas sociais escripturais, isto é, de relações sociais atravessadas por práticas de escrita, e/ou tornadas possíveis por práticas de escrita (...)” (Vincent, Lahire e Thin, 1994:20-21).

Assim, se nas sociedades sem escrita a aprendizagem ocorre necessariamente na prática e é dela indissociável, a generalização da escrita conduziu, progressivamente, a uma nova configuração social na qual a “forma escolar” adquire um papel determinante (ver Capítulos 2 e 3). Neste contexto, compreende-se a dificuldade que durante muito

tempo houve em articular escola e trabalho. Como lembram Cristina Rodrigues e António Nóvoa, a procura de reconstruir os laços entre a educação e o trabalho revelou-se infrutífera ao longo de todo o século XX, face à rigidez das estruturas escolares, por um lado, e às enormes diferenças entre as culturas da escola e da empresa, por outro (Nóvoa e Rodrigues, 2005:8).

As actuais tendências no domínio da educação e formação de adultos sugerem que essa articulação começa a emergir. O modo como esse processo pode ser interpretado, em termos sociológicos, não é ainda claro. Alguns trabalhos, como o já citado de Vincent, Lahire e Thin, sugerem algumas pistas, defendendo que, ao contrário do que muitas vezes é afirmado, nas sociedades contemporâneas a “forma escolar” não está em crise. Pelo contrário, o que se passa é que a “forma escolar” tende a generalizar-se muito para além da escola, conduzindo a uma crise que se circunscreve, afinal, à instituição escolar, que assim tende a perder o monopólio educativo (Vincent, Lahire e Thin, 1994). Os exemplos que esses autores avançam centram-se sobretudo nos jovens e nas formas cada vez mais “escolares” de ocupação dos seus tempos livres. Mas poderiam ser estendidos a outras esferas da sociedade e à vida profissional propriamente dita. As transformações recentes no mundo do trabalho (nomeadamente a mudança acelerada e complexificação crescente das tarefas, muitas delas fazendo apelo a competências transversais como as de literacia e as das tecnologias da informação e da comunicação) fazem com que os tempos de aprendizagem se sucedam, o que se em parte pode ser resolvido através de modalidades informais (pela experiência e pela prática), ao mesmo tempo apela à intervenção de formas organizadas de formação.

É portanto no quadro das chamadas sociedades da informação, do conhecimento e da aprendizagem que as transformações em causa estão a emergir. Como se procurou sistematizar logo no Capítulo 1 deste trabalho, nas sociedades actuais os desafios que os indivíduos têm de enfrentar no âmbito da sua vida profissional são muito diferentes do que eram há alguns anos atrás. Em parte, mas não só, devido às mudanças tecnológicas, os processos de produção alteraram-se de tal forma que as formas de trabalho são cada vez menos estandardizadas e rotinizadas. A necessidade permanente de aprender novos procedimentos e a capacidade de resolução de problemas tornam-se decisivas.

Ora, esta nova configuração social solicita novas respostas do lado da formação. A partir do momento em que as tarefas tendem a deixar de ser manuais e de mera repetição, os conhecimentos e as competências dos trabalhadores afirmam-se enquanto recursos fundamentais no próprio local de trabalho. Mais do que competências específicas, passam a ser solicitadas competências transversais, ou fundamentais (como as de literacia), que permitam o equacionamento e a resolução de problemas e também o desenvolvimento dos saberes especializados, os quais são muitas vezes requeridos a um ritmo de tal forma acelerado, que a sua aquisição não se coaduna com tempos da formação<sup>20</sup>. O contexto de trabalho converte-se assim, em muitos casos, num contexto de aprendizagem, o que não pode ser ignorado no âmbito dos processos de formação.

Neste novo quadro, o contexto organizacional onde as referidas metodologias começaram a ser postas em prática constitui uma variável fundamental para perceber a progressiva “permeabilidade” da educação face ao mundo do trabalho: não foi a escola, mas sim as instituições de formação profissional, que desenvolveram os novos modos de equacionar e praticar a formação, nomeadamente no que concerne à valorização da dimensão prática e da experiência. Segundo Maroy, tal acontece porque enquanto a autonomia e fechamento da escola lhe permitiu permanecer, durante muito tempo, alheada das transformações e exigências do trabalho, os contextos organizacionais onde essas práticas se desenvolveram são, pelo contrário, de um modo geral mais abertos ao exterior e à esfera profissional, e mesmo dela dependentes (por vezes em termos de financiamento), pelo que terão sido os primeiros a reflectir as tendências que têm vindo a ser descritas (Maroy, 1994).

Note-se, a este propósito, que não será por acaso que, em Portugal, as primeiras referências ao método biográfico surgem no campo da formação profissional (Nóvoa e Finger, 1988) e que, mais recentemente, os cursos EFA e os centros de RVCC

---

<sup>20</sup> As implicações deste novo quadro económico e social do ponto dos objectivos a atingir com a formação são equacionadas por Robert Reich, tendo por referência os desafios da nova economia e o lugar de destaque que nela adquire a *análise simbólica*. Segundo Reich, a abstracção, o pensamento sistémico e a experimentação encontram-se entre as principais aptidões que a educação de base e a formação profissional devem ser capazes de desenvolver. Para ele, mais do que a acumulação de conhecimentos (que rapidamente se desactualizam) são essas capacidades que são cada vez mais exigidas aos trabalhadores (Reich, 1993:319-330).

começaram a ser promovidos (e mantêm, para já, esse perfil) graças à iniciativa de entidades, públicas e privadas, situadas fora da rede escolar. O que é interessante neste processo, e é isso que se pretende sublinhar, é o facto do que se passa actualmente no mundo do trabalho ter contribuído para criar as condições para a emergência e progressiva consolidação de novas práticas de educação e formação de adultos (que vinham sendo discutidas desde a década de 70), as quais se estendem agora mesmo para além do contexto e das modalidades de formação onde foram inicialmente produzidas (a formação profissional).

A ênfase nas condições que nas sociedades actuais possibilitam a emergência da problemática da aprendizagem ao longo da vida e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, orientadas segundo uma lógica de competências e no âmbito das quais metodologias como as histórias de vida ocupam um lugar central (desde logo, mas não estritamente, no reconhecimento de aprendizagens anteriores) contraria, pelo menos parcialmente, a visão que a este respeito tem sido por vezes avançada por parte de alguns investigadores na área das ciências da educação.

Uma tese muitas vezes defendida é a de que as tendências em curso, vindo no seguimento de orientações presentes em documentos vários, como o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, pouco têm a ver com os ideais humanistas do movimento da educação permanente, uma vez que nas sociedades actuais a educação se encontra cada vez mais determinada por lógicas meramente económicas, lógicas essas que esses documentos traduzem (por exemplo, Canário, 2000:87-96; Lima, 2005:51-52). Segundo afirma Licínio Lima, nas últimas décadas as políticas de educação de adultos em Portugal evoluíram em sentidos “pragmatistas e economicistas” e podem mesmo ser lidas como uma progressiva transformação desta área de intervenção “num capítulo da Gestão de Recursos Humanos, orientada preferencialmente para a produção de ‘vantagens competitivas’ no mercado global e funcionalmente adaptada à racionalidade económica”, estando assim cada vez mais afastadas da “tradição humanística-crítica e da visão emancipatória transformativa que caracterizaram a educação popular” (Lima, 2005:51-52).

Este tipo de interpretação, que força oposições e dicotomias (empregabilidade, adaptação, produtividade *versus* aperfeiçoamento social, cidadania e justiça social, apenas para dar alguns exemplos entre os inúmeros que seria possível citar) tem sido propositadamente evitado ao longo deste capítulo. Aliás, a posição que tem vindo a ser adoptada, uma vez de forma implícita, outras de forma mais explícita, é a de que as políticas de educação de adultos não podem ignorar problemas como o da empregabilidade, ou os desafios da competitividade, uma vez que eles condicionam a vida dos indivíduos. Ignorá-los, ou atribuir-lhes apriorística e necessariamente uma conotação negativa, como se a simples afirmação dessa preocupação implicasse uma negação automática de qualquer visão mais abrangente ou humanista, pouco contribui para a análise sociológica das dinâmicas de educação e formação de adultos em curso e das suas efectivas consequências para a vida dos adultos, sejam estas em matéria de emprego ou de cidadania.

Não estando em causa a necessidade de análise dos muitos interesses económicos que cada vez mais atravessam o campo da educação e formação, o que aqui se pretende sublinhar é que, face às características das sociedades actuais, e em particular das economias, a valorização das competências dos indivíduos, em especial as de carácter transversal, tem consequências que em muito ultrapassam a mera utilização no quadro de uma dada profissão e a resposta a um interesse económico. Como em seguida se procurará argumentar, as competências e os modelos de formação valorizados no actual contexto económico podem constituir um recurso de valor transversal nas sociedades contemporâneas, o que torna menos nítidas (e com menor utilidade heurística) algumas das oposições e dicotomias a que em cima se fez referência.

Mesmo quando os interesses dos trabalhadores e os das empresas são divergentes (desde logo porque, como alguns têm vindo a alertar, as novas formas de organização do trabalho trazem consigo novos problemas)<sup>21</sup>, a ênfase numa lógica de competências, ou

---

<sup>21</sup> A este propósito vale a pena recordar a tese avançada por Boltanski e Chiapello, segundo a qual o novo espírito do capitalismo, incorporando na sua lógica de funcionamento antigas reivindicações dos trabalhadores (como a autonomia e a criatividade) acaba por conduzi-los a novas formas de exploração. Dotados de forte autonomia e flexibilidade, os trabalhadores vão perdendo progressivamente os dispositivos de segurança conquistados (Boltanski e Chiapello, 1999).

seja, a incidência nos processos de utilização (e não apenas de aquisição) e o reconhecimento da centralidade de um núcleo limitado de competências, sem as quais a própria aprendizagem e capacidade de resolução de problemas específicos ficam comprometidos, tem consequências que podem ser obscurecidas quando a análise se limita à denúncia dos factores de ordem económica subjacentes. Convém relembra, uma vez mais, que a ênfase actualmente atribuída à formação ocorre num quadro em que o que se procura desenvolver não são conhecimentos de aplicação restrita, uma vez que estes se tornam rapidamente obsoletos. Mais importantes são as ferramentas que permitem a sua permanente aquisição. Neste sentido, mais do que responder a uma exigência de um determinado posto de trabalho, a ênfase numa lógica de competências-chave adquire um valor que pode ultrapassar largamente a função específica desempenhada por um trabalhador num dado momento. Este é um ponto fundamental, uma vez que permite perceber a actual ênfase na empregabilidade: se é verdade que a instabilidade e a precariedade das formas de trabalho é cada vez maior (o que deve ser denunciado), a possibilidade de encontrar um novo emprego (ou trabalho...) depende inegavelmente da posse de competências-chave.

É importante voltar a sublinhar também que a transversalidade das competências actualmente exigidas pela esfera económica não se restringe a esse domínio. Competências como as de literacia são transversais não apenas porque promovem a empregabilidade, mas porque são requeridas em muitos outros contextos da existência social. Como foi argumentado nos Capítulos 2 e 3, cada vez mais, nas diferentes esferas da vida, nomeadamente na pessoal e na social, o domínio da escrita e da leitura é determinante. Mais do que um instrumento para a resolução de múltiplos problemas do dia-a-dia, a escrita contribui para o exercício pleno da cidadania e cria condições de reflexividade. Com este exemplo pretende-se apenas reforçar a importância de analisar o impacto das transformações sociais em curso, em especial das que conduzem à complexificação crescente do trabalho, e que tendem a reforçar, entre outros aspectos, a centralidade das competências transversais, devido às consequências que daí advêm, não só para as práticas de formação, mas também para múltiplas dimensões da vida dos indivíduos por elas abrangidas.

O perigo de um discurso que culmina na denúncia dos interesses económicos associando-lhes *a priori*, e exclusivamente, efeitos negativos para os indivíduos, radica na impossibilidade de, a partir desse momento, se investigar a amplitude e a diversidade dos processos desencadeados e os seus reais efeitos, não apenas no âmbito do próprio contexto profissional, mas também noutras esferas da vida. A perspectiva que aqui se defende é, assim, a de que é fundamental ter em consideração as características das sociedades e das economias actuais, não só para perceber o modo como estas condicionam a evolução dos modelos e práticas de educação de adultos (Fernández, 2005), mas também para perceber a relação entre essas transformações e as várias dimensões da existência social.

#### *Limites e resistências*

Apesar do que acabou de ser dito, nem todos os indivíduos são afectados, de igual forma, pelas transformações em curso. Não só as desigualdades no acesso à formação são muitíssimo acentuadas (ver capítulo anterior), como, em sociedades como a portuguesa, o tecido económico é ainda de tal forma pobre ao nível das competências requeridas que pouco estimulará, para já, modelos formativos como o que tem vindo a ser descrito. Importa, por isso, ter presente que coexistem, nas sociedades actuais, e também em Portugal, diferentes modelos e práticas de educação de adultos, os quais podem ser distinguidos segundo vários critérios, assim como são identificáveis diferentes orientações quanto às políticas seguidas neste domínio nos mais diversos países (Jarvis, 1992).

Neste quadro, as iniciativas do Estado dirigidas à promoção da escolaridade de base da população adulta adquirem particular relevo. Mesmo que as preocupações evocadas e as finalidades privilegiadas no discurso remetam para problemas como o desemprego, ou a competitividade das empresas, as metodologias que estão a ser usadas remetem para orientações e princípios cada vez mais partilhados no campo da educação de adultos. Referira-se aliás, a este propósito, que para além do sector da formação



profissional onde, como se disse, emergiram algumas das iniciativas mais emblemáticas neste domínio (Nóvoa e Finger, 1988), também nos domínios educação popular e do desenvolvimento local têm vindo a ser experimentadas com resultados positivos algumas das práticas e metodologias referidas (Melo, 2005).

É, no entanto, necessário ter presente que, no que concerne à educação de base dos adultos, este é um processo ainda relativamente recente. Ao longo deste capítulo abordou-se, por um lado, o modelo subjacente e os principais princípios orientadores e, por outro, procurou-se uma primeira caracterização do perfil destas acções a nível nacional e da população abrangida. Mas a investigação sobre os modos concretos de operacionalização daqueles princípios e orientações, ao nível do desenvolvimento curricular, é ainda limitada.

Um estudo recente de avaliação dos cursos EFA mostra que existem ainda algumas dificuldades (Ávila, 2004). Na passagem de um modelo de educação organizado e estruturado por disciplinas, para um outro orientado por competências-chave, no qual é preciso ter em conta as aprendizagens anteriores dos adultos, surgem muitas vezes resistências e dificuldades, desde logo, mas não só, por parte de formadores longamente socializados (por formação e prática profissional) por referência ao modelo escolar tradicional. Também os novos actores neste campo (os profissionais RVCC e os mediadores pessoais e sociais) – com formação na área das ciências sociais e humanas e muitas vezes com formação pós-graduada em educação de adultos (Roths, 2004) – podem evidenciar algumas dificuldades, por exemplo, na condução do método biográfico<sup>22</sup> (Ávila, 2004). Percebe-se, assim, que estão em causa novos modelos de educação e formação, eles próprios em processo de consolidação, num campo marcado por práticas muito heterogéneas e pelo conflito entre diferentes actores. Nos próximos capítulos será possível aprofundar um pouco o modo como estes processos têm vindo a ser conduzidos no âmbito dos centros de RVCC.

---

<sup>22</sup> Neste âmbito alguns tenderão a privilegiar uma abordagem que visa valorizar os percursos de vida (com efeitos positivos ao nível do envolvimento e motivação dos formandos), mas que incide pouco no trabalho de articulação entre as competências-chave já adquiridas e as que estão em falta (Ávila, 2004:134).



## Capítulo 10

### PERCURSOS DE VIDA, ESCOLARIDADE E COMPETÊNCIAS

Face à especificidade e carácter fortemente inovador que a abordagem das competências-chave assume nos centros de RVCC, estes foram tomados enquanto plataforma de observação para a análise desenvolvida no presente capítulo e também no próximo. Neles procura-se avançar não só no conhecimento dos processos concretos desenvolvidos nesses contextos, como também (e fundamentalmente) na investigação da problemática central que atravessa este trabalho, que remete, genericamente, para a centralidade das competências-chave, em particular da literacia, nas sociedades contemporâneas.

A perspectiva analítica que orienta o presente capítulo desenvolve-se por referência ao percurso de vida dos indivíduos pouco escolarizados abrangidos pelos processos de RVCC. Se os dados recolhidos, sistematizados e analisados no capítulo anterior permitiram perceber qual o perfil social daqueles que passam por estes centros, e assim esboçar os principais contornos de um processo que, em si mesmo, espelha e reflecte um conjunto de novas dinâmicas em curso na sociedade portuguesa, o nível analítico que se pretende introduzir neste capítulo é bastante diferente, mas, em certa medida, completar ao precedente. A partir das experiências e vivências dos indivíduos abrangidos por esses processos, procurar-se-á *aprofundar as dinâmicas e modos concretos de desenvolvimento de competências-chave nas sociedades contemporâneas*. A análise será conduzida de forma a compreender o modo como esses processos se inscrevem nos percursos de vida dos sujeitos, e também as atribuições de significado que estes, uma vez convidados a reflectir sobre a sua própria experiência, lhes conferem.

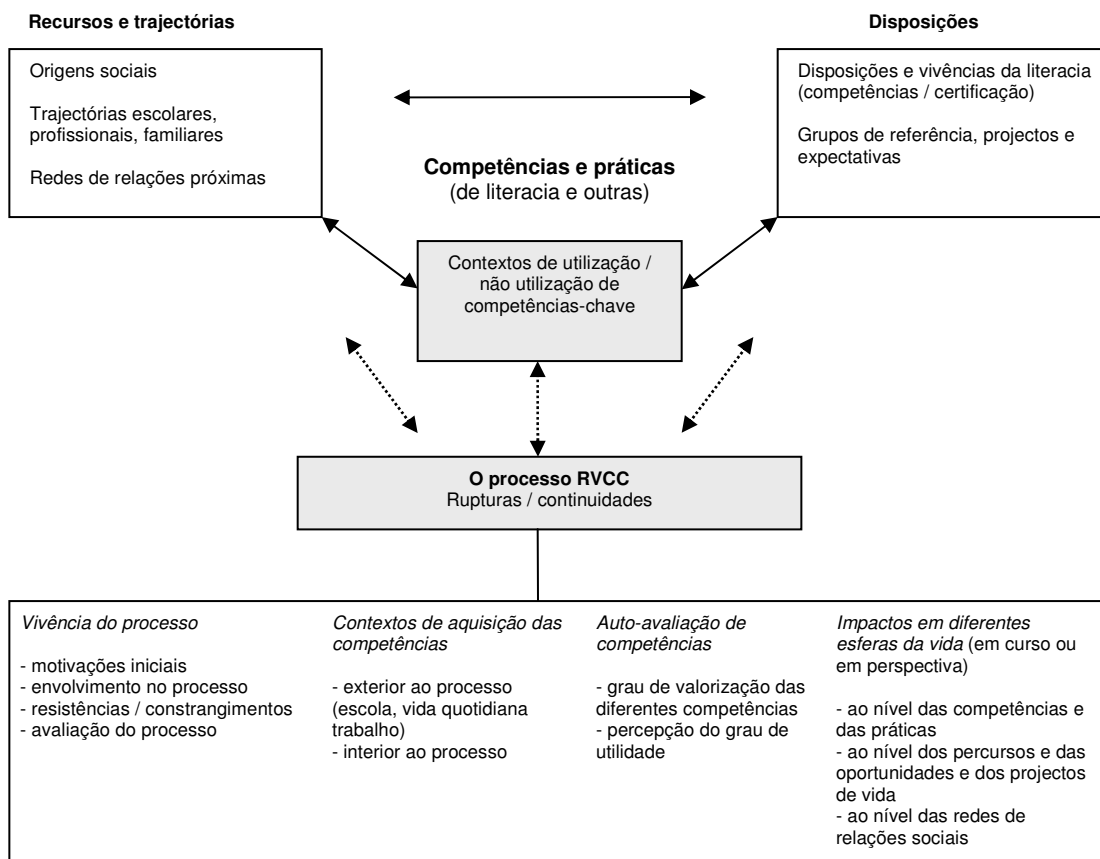
## **10.1 Percursos de vida e competências-chave: enquadramento conceptual e metodológico**

### *Apresentação do modelo de análise*

Tomando como suporte empírico os centros de RVCC foi realizado um estudo qualitativo centrado nos processos de reconhecimento e certificação de competências. Tal como nas componentes deste trabalho até aqui desenvolvidas (e apresentadas nos capítulos anteriores), as competências-chave mantêm-se enquanto objecto teórico, mas são agora investigadas a partir de um outro enfoque analítico. Antes de explicitar a metodologia seguida, importa apresentar o modelo conceptual que orientou esta componente da pesquisa, o qual se encontra representado esquematicamente na Figura 10.1.

De um modo sintético pode dizer-se que esse modelo incorpora um conjunto de dimensões clássicas na sociologia quando se procuram analisar os percursos e os modos de vida dos actores sociais. Três eixos fundamentais estão presentes: o dos recursos e posições objectivas na estrutura social (traduzido, por exemplo, em diplomas escolares e na trajectória profissional); o das disposições; e o das práticas. Se estas dimensões atravessam grande parte das investigações sociológicas, o modo como são perspectivadas as relações e articulações entre elas poderá ser bastante variável, reflectindo, em certa medida, o posicionamento face à clássica, e permanente, problemática da articulação entre estrutura e acção.

A perspectiva adoptada nesta pesquisa caracteriza-se, antes de mais, pela centralidade atribuída à dimensão correspondente às “práticas” ou, de um modo mais abrangente, à acção. Tal decorre directamente da forma como foram definidos os conceitos de competências-chave e de literacia. Uma vez que o que está em causa é a capacidade efectiva de utilização, na vida quotidiana, de competências de carácter transversal (Capítulo 4), compreende-se que o enfoque nas práticas concretas dos indivíduos seja permanente e que essas mesmas práticas estejam no centro da análise quando se procuram compreender os processos e dinâmicas subjacentes ao seu desenvolvimento.



**Figura 10. 1** Percursos de vida e competências-chave

Mas não se trata apenas de conhecer as práticas dos indivíduos. O que se pretende aprofundar é o conhecimento da relação entre essas práticas e as condições que as favorecem e possibilitam, sendo que, entre estas, são tidas em conta várias dimensões, desde os recursos disponíveis e as disposições, até aos contextos concretos nos quais essas práticas têm, ou não, lugar. É neste quadro analítico que a perspectiva teórica de Bernard Lahire surge como sendo particularmente relevante (Lahire, 1999a, 2002, 2003b, 2005). A ideia de um *actor plural* (Lahire, 2003b), cujos contextos e experiências de socialização não são necessariamente coerentes e uniformes, e, conseqüentemente, cujos esquemas de acção e disposições podem ser activados, ou antes inibidos, consoante a situação social, foi fundamental quer na condução, quer na análise das entrevistas realizadas.

A importância atribuída ao contexto reflectiu-se ainda no estatuto atribuído ao próprio processo de RVCC. Como se pode ver na Figura 10.1 este surge como uma quarta dimensão, que é colocada em relação com todas as restantes. Quer isto dizer que se considera a hipótese de os centros e os processos neles desenvolvidos conduzirem não apenas à certificação, mas constituírem, em si mesmos, contextos sociais que potenciam a activação de disposições, através de um trabalho intensivo de reflexão dos sujeitos sobre a sua própria prática.

A partir do modelo enunciado foram desenvolvidas duas linhas de análise, entendidas enquanto complementares. Numa delas, cujos resultados se apresentam neste capítulo, a reflexão estrutura-se em torno das trajectórias de vida dos indivíduos pouco escolarizados. O percurso escolar, as implicações (objectivas e subjectivas) da escassez de qualificações escolares, a relação estabelecida, ao longo da vida, com processos de aquisição e desenvolvimento de competências e, finalmente, as razões que justificam a procura de um centro de RVCC e o impacto do próprio processo, seja por via do diploma escolar alcançado, seja por via das competências adquiridas, foram algumas das dimensões exploradas.

A segunda linha de análise desenvolvida (cujos resultados se apresentam no próximo capítulo) tem como enfoque analítico principal as competências-chave. Estas, embora sendo apreendidas a partir da perspectiva anterior (que privilegia a sua incidência na trajectória de vida dos sujeitos), passam a estar no centro da reflexão. Assim, partindo do trabalho realizado nos centros de RVCC, e mantendo presente o contributo da experiência de vida dos indivíduos, procuram-se investigar as dinâmicas subjacentes ao desenvolvimento dos vários tipos de competências-chave (com particular destaque para as de literacia) nas sociedades actuais e os possíveis efeitos, nessas mesmas competências, de um dispositivo como aquele que actualmente é implementado no âmbito dos processos de reconhecimento e certificação de competências.

É importante ter presente que, embora a problemática da literacia e das competências-chave seja relevante para toda a população, os indivíduos abrangidos pelos processos de RVCC se incluem num subgrupo particular, que pode designar-se como sendo o da “população adulta pouco escolarizada”. Além disso, esses mesmos indivíduos

partilham outra característica fundamental, a qual os distingue, muito provavelmente, de outros adultos pouco escolarizados: tendo sido admitidos num processo de RVCC terão, ao longo da vida (de forma informal ou não formal), desenvolvido as suas competências num nível superior ao da certificação detida. Não obstante o grau e os domínios específicos quanto às competências adquiridas serem certamente muito variáveis, essa situação permite investigar, por exemplo, as condições e os contextos sociais que favorecem e possibilitam o desenvolvimento das competências-chave e também em que medida o diploma escolar até aí detido é percebido, por esses adultos, como sendo escasso, ou seja, a eventual tensão entre certificação formal e competências.

Com o que acabou de ser expostos pretende-se sobretudo sublinhar que são as trajectórias, as práticas e as disposições destes sujeitos em particular que irão ser analisadas, e que é também tomando-os como referência será aprofundada a reflexão (presente ao longo de toda esta pesquisa) sobre as competências-chave nas sociedades contemporâneas.

*Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências  
estudados e critérios de selecção dos entrevistados*

Para a operacionalização do modelo conceptual atrás explicitado foi desenvolvida uma estratégia metodológica de carácter qualitativo que importa apresentar resumidamente.

A pesquisa incidiu em *três centros de RVCC localizados na região da Grande Lisboa*. A circunscrição dos centros estudados a uma única região foi entendida como sendo adequada pelo facto de a exploração de diferenças regionais (por exemplo ao nível dos processos desenvolvidos) não fazer parte dos objectivos da pesquisa, e por apresentar ainda importantes vantagens do ponto de vista da realização do trabalho de campo: este implicava dezenas de deslocações a cada um dos centros, distribuídas ao longo de vários meses, e decididas muitas vezes num curto espaço de tempo, o que seria inviável caso os mesmos se localizassem em zonas muito distantes.

Ainda assim, a escolha dos três centros foi orientada por critérios que visaram, intencionalmente, assegurar alguma diversidade ao nível do tipo de instituições que os

promovem. Neste sentido, foi seleccionada uma associação de desenvolvimento regional, um centro de formação profissional directamente ligado ao IEFP, e um centro de formação inserido numa escola secundária.

Outros critérios relevantes na escolha dos centros foram a antiguidade e o grau de consolidação da actividade desenvolvida no âmbito do reconhecimento e certificação de competências, tendo-se considerado que seria importante escolher centros cujo trabalho neste domínio tivesse já alguma duração temporal e, sobretudo, que a mesma se traduzisse, internamente, em experiência acumulada na condução dos referidos processos<sup>1</sup>. Em concreto, foram os seguintes os centros seleccionados: ADRO (Associação para o Desenvolvimento Regional do Oeste), localizada em Torres Vedras; Centro de Formação Profissional do Seixal; e Centro de Formação de Professores da Associação de Escolas de Almada Ocidental (PROFORMAR), o qual funciona actualmente na Escola Secundária do Monte da Caparica.

Em cada um dos centros foram conduzidas observações directas de diferentes fases do processo de RVCC e realizadas entrevistas em profundidade aos principais actores. As entrevistas abrangeram quatro tipos de agentes: coordenadores dos centros; profissionais de RVCC; formadores; e indivíduos cujas competências tivessem sido recentemente certificadas nesses centros. Ao todo foram realizadas 25 entrevistas, das quais 3 a coordenadores dos centros (um em cada centro), 5 a profissionais de RVCC (todos os existentes, o que corresponde a dois por centro, com excepção de um deles que, no momento em que a pesquisa foi realizada, dispunha apenas de um desses profissionais), 3 a formadores de Linguagem e Comunicação (um por centro), 3 a formadores de Matemática para a Vida (um por centro)<sup>2</sup>, e 11 a indivíduos recentemente certificados. Quanto à sequência seguida, foram entrevistados em primeiro lugar os coordenadores dos centros, seguindo-se os profissionais de RVCC e os formadores. Os

---

<sup>1</sup> Tal apenas foi possível devido ao apoio dos dirigentes da DGFV, os quais, sendo detentores de um conhecimento aprofundado sobre cada um dos centros em funcionamento, foram informantes privilegiados, e decisivos, na escolha dos centros a estudar.

<sup>2</sup> Estes formadores acumulavam, quase sempre, a formação em mais do que um domínio. Por exemplo, praticamente todos os formadores de Linguagem e Comunicação são, simultaneamente, formadores de Cidadania e Empregabilidade e alguns formadores de Matemática para a Vida são também formadores de Tecnologias da Informação e da Comunicação. Neste sentido, foi possível obter o testemunho de formadores sobre todas as áreas previstas no Referencial de Competências-Chave.



indivíduos certificados foram entrevistados numa última etapa, uma vez que se entendeu que as entrevistas aos agentes responsáveis pela implementação destes processos poderiam permitir a reunião de importantes elementos para a sua preparação. Note-se que, face aos objectivos já enunciados, o presente capítulo incidirá, precisamente, na análise destas últimas entrevistas<sup>3</sup>.

Quanto aos critérios de selecção dos entrevistados, apenas houve necessidade de os equacionar relativamente aos formadores e aos indivíduos certificados, uma vez que, como se disse, no caso dos coordenadores e dos profissionais de RVCC se tomou como referência o “universo” presente em cada centro. A escolha dos formadores foi orientada segundo dois critérios: procurou-se assegurar a representação das várias áreas de competências-chave e, ao mesmo tempo, garantir que eram entrevistados aqueles cuja actividade nos centros se tivesse iniciado há mais tempo e neles mantivessem um trabalho regular (e não ocasional). As indicações e sugestões dos profissionais de RVCC foram fundamentais nesta fase.

Relativamente aos indivíduos certificados nos centros de RVCC, os critérios que orientaram a selecção dos entrevistados implicaram diferentes níveis de decisão. Uma primeira opção tomada foi a de entrevistar, exclusivamente, indivíduos que tivessem concluído recentemente (por referência à data da entrevista) o processo de RVCC. A opção por entrevistar apenas indivíduos já certificados teve a ver com a possibilidade de abordar, durante a entrevista, temas relacionados com as diferentes etapas e metodologias seguidas no decorrer do processo e ainda conhecer o modo como perspectivam as suas consequências.

Outro critério tido em consideração foi o grau de certificação alcançado. Neste caso a decisão tomada consistiu em entrevistar preferencialmente (mas não exclusivamente) indivíduos cujas competências tivessem sido certificadas ao nível do básico 3. Uma das razões que sustenta esta decisão tem a ver com a centralidade deste

---

<sup>3</sup> Tal não significa que a restante informação recolhida não seja relevante, mas apenas que não estará em destaque. Com efeito, o que agora se apresenta mais não é do que o culminar de um percurso de análise e reflexão no qual todas as fontes e suportes informativos foram fundamentais. As entrevistas aos profissionais de RVCC e formadores estarão em destaque no próximo capítulo, no âmbito do qual serão também retomadas as entrevistas aos destinatários dos processos de RVCC.

grau ao nível da estruturação e organização das actividades dos centros (ver Capítulo 9), o que limita de forma acentuada a possibilidade de aceder aos indivíduos certificados nos outros níveis. Outra razão, não menos importante, e relacionada com a anterior, prende-se com o facto de o básico 3 constituir, actualmente, o nível de escolaridade mínimo obrigatório, o que, por si só, lhe confere um elevado valor social e simbólico.

Se os dois critérios até aqui enumerados permitiram a delimitação do subconjunto dos indivíduos abrangidos por processos de RVCC a entrevistar, foram também considerados outros critérios que visaram assegurar alguma diversidade entre eles. Com efeito, pretendia-se que os entrevistados abrangessem, tanto quanto possível, a diversidade de perfis sociais presente nos centros RVCC; ou seja, pretendia-se contemplar não apenas os indivíduos que, à luz dos dados disponíveis, se incluem no perfil social predominante, ou mais representativo, do universo dos adultos pouco escolarizados cujas competências foram certificadas nestes centros (Capítulo 9), mas também aqueles que correspondem a categorias que, embora um pouco menos representativas em termos estatísticos, são fundamentais para que se possa compreender a complexidade e heterogeneidade dos percursos de vida dos sujeitos envolvidos nestes processos. Neste sentido, foram incluídos indivíduos empregados e desempregados, de diferentes categorias etárias, e de ambos os sexos.

A par destes critérios de diferenciação, a selecção dos entrevistados procurou ainda contemplar outros factores de distinção, menos objectiváveis, mas nem por isso menos relevantes. Concretamente, pretendia-se assegurar, *a priori*, a selecção de entrevistados com perfis diferentes relativamente ao desenvolvimento do processo. Se, no nível anteriormente descrito, a escolha dos entrevistados se apoia nas clássicas variáveis de caracterização social, neste segundo nível o que se procurou foi incorporar como critério de selecção elementos directamente ligados ao processo (os quais em certa medida podem ser entendidos como “variáveis dependentes”). Embora este tipo de diferenciação esteja ele próprio no centro da análise e seja, por isso mesmo, um dos “outputs” da pesquisa, a sua inclusão logo na fase de selecção dos entrevistados revelou-se uma possibilidade e, em simultâneo, uma necessidade.

Para que se perceba a razão do que acabou de ser dito, é importante explicitar, antes de mais, que a realização destas entrevistas contou com o precioso apoio dos profissionais de RVCC. Estes, conhecendo de perto, e tendo acompanhado ao longo de meses, os indivíduos envolvidos nos processos de RVCC, constituíram um elemento fundamental no estabelecimento ligação inicial entre entrevistador e entrevistado. Foi precisamente devido ao conhecimento privilegiado que estes profissionais detêm sobre o modo como os indivíduos desenvolveram o processo que se equacionou a possibilidade de estabelecer outros critérios, para além dos directamente decorrentes das variáveis de caracterização social, na escolha dos entrevistados. Neste sentido, a inclusão de dimensões directamente relacionadas com o processo tornava-se uma possibilidade que não deveria ser excluída, uma vez que permitia assegurar, logo no momento da selecção dos entrevistados, a diversidade dos entrevistados relativamente a alguns eixos analíticos fundamentais, como sejam as razões iniciais que levaram à procura do centro, ou o modo como o processo foi desenvolvido.

Mas não se tratou apenas de uma possibilidade. Isto porque cedo foi possível perceber que esses mesmos profissionais tendem muitas vezes a escolher como “entrevistados ideais” os que correspondem a um perfil que consideram ser de sucesso: os indivíduos que concluem o processo muito rapidamente, sem quaisquer dificuldades, e que aspiram à continuação dos estudos, ou já enveredaram mesmo por esse caminho, são quase sempre apresentados como os mais “adequados” para serem entrevistados. Este perfil, não podendo de alguma forma ser considerado o mais comum<sup>4</sup>, acabou por ser quase sempre sugerido, acentuando-se por isso a necessidade de insistir, de forma continuada, na contemplação também de outros casos, correspondentes, por exemplo, a situações em que o processo tenha sido desenvolvido com maior dificuldade e, eventualmente, com menor empenho e motivação.

---

<sup>4</sup> A existência de fortes diferenças entre os indivíduos que frequentam os processos de RVCC, tanto ao nível razões iniciais que os levam a procurar os centros, como relativamente às competências adquiridas ao longo da vida e ainda ao grau de envolvimento nas actividades desenvolvidas, foi algo que se tornou claro não apenas nas entrevistas realizadas aos profissionais de RVCC, mas também nas dirigidas aos coordenadores dos centros e formadores.

Por fim, é importante lembrar que uma componente fundamental do processo de RVCC é a utilização da metodologia de histórias de vida. Esta é uma dimensão que será aprofundada no próximo capítulo, mas que aqui não pode deixar de ser referida, pelos efeitos potenciais que daí poderão ter decorrido para as entrevistas realizadas aos indivíduos abrangidos por estes processos. Se, como é sabido, em ciências sociais a situação de entrevista é sempre entendida, em si mesma, como uma situação social, cujo desenvolvimento condiciona, de algum modo, as declarações produzidas pelos entrevistados (Almeida e Pinto, 1995; Ghiglione e Matalon, 1992), no caso das entrevistas aos indivíduos certificados por processos de RVCC, há ainda a acrescentar um segundo nível de condicionamento, o qual decorre do facto de estes terem sido incentivados, no decorrer do processo, a reflectir sobre a sua história de vida, nela destacando os momentos mais marcantes e a relação destes com o desenvolvimento de competências. Ora, na entrevista por nós conduzida, os entrevistados voltam a recordar a sua trajectória pessoal e a reflectir sobre as competências desenvolvidas. Embora com propósitos distintos, o modo como o fazem, e as situações que destacam, são certamente condicionadas, não apenas pelo contexto em que é realizada a entrevista (e pela relação estabelecida entre entrevistador e entrevistado), mas também pelo efeito “socializador” do processo de RVCC entretanto concluído.

## **10.2 Perfil social e origens sociais dos indivíduos certificados em centros de RVCC entrevistados**

Os principais critérios que orientaram a selecção dos entrevistados foram explicitados anteriormente. O quadro seguinte (Quadro 10.1) sintetiza os dados de caracterização social dos indivíduos certificados por centros de RVCC entrevistados.

Como se disse, foram entrevistados indivíduos de ambos os sexos, sendo 7 mulheres e 4 homens. As suas idades variam entre os 23 e os 55 anos, ou seja, encontram-se em fases muito distintas do ciclo de vida. A mesma diversidade pode ser percebida se se atender à situação profissional. Embora a maioria sejam activos e exerçam actualmente uma profissão, há no entanto duas situações de desemprego e uma

de reforma. Quanto à profissão exercida, actual ou última, muitas estão ligadas aos serviços (nomeadamente serviços administrativos, serviços pessoais e domésticos, e serviços de segurança), outras inserem-se na indústria (como é o caso de dois electricistas e de uma técnica da indústria alimentar). As funções desempenhadas não são, na generalidade dos casos, de chefia, mas há duas excepções, nomeadamente a de um chefe de vendas de uma empresa multinacional ligada à indústria alimentar e a de uma co-proprietária de uma loja de decoração.

**Quadro 10.1** Caracterização social dos entrevistados

Entrevistado <sup>5</sup>	Sexo	Idade	Escolaridade anterior	Grau certificado	Situação profissional actual e última profissão
João	M	23	8º ano (*)	9º ano	Empregado. Electricista numa fábrica
Rosália	F	28	7º ano (*)	9º ano	Empregada. Aquacultora
Catarina	F	33	6º ano	9º ano	Desempregada. Vendedora numa loja
Paulo	M	33	6º ano	9º ano	Empregado. Vigilante (empresa de segurança)
Paula	F	37	4º ano (*)	6º ano	Desempregada. Cabeleireira
Pedro	M	38	7º ano	9º ano	Empregado. Chefe de vendas (numa multinacional do ramo alimentar)
Josefina	F	41	8º ano	9º ano	Empregada. Trabalhadora nos serviços administrativos de uma Câmara Municipal
Teresa	F	44	7º ano	9º ano	Vendedora e proprietária de uma loja de decoração
Maria	F	45	6º ano	9º ano	Empregada. Auxiliar de acção educativa numa escola básica
Helena	F	51	8º ano	9º ano	Reformada. Empregada de escritório (Alfandega)
António	M	55	4º ano	9º ano	Electricista por conta própria

(\*) Grau de escolaridade inferior ao que se encontrava instituído como obrigatório no ano em que deixam a escola

As qualificações escolares prévias dos entrevistados apresentam também alguma variabilidade. O grau detido à entrada do processo é, na maioria dos casos o básico 2, mas há duas situações em que é o básico 1. Além disso, muitos dos que têm o básico 2 frequentaram, e concluíram, os primeiros anos do nível seguinte (7º ou 8º ano de escolaridade).

Esta breve caracterização social dos entrevistados mostra a diversidade de perfis sociais em presença nos processos de reconhecimento e certificação de competências.

<sup>5</sup> De forma a assegurar o anonimato dos entrevistados foi atribuído a cada um deles um nome fictício.

Embora com preponderâncias muito diferentes, homens e mulheres, empregados e desempregados, jovens e menos jovens, dos serviços e da indústria, exercendo, ou não, cargos de chefia, partilhavam, antes do processo RVCC, a ausência de um mesmo recurso fundamental: o diploma do 9º ano, ou mesmo do 6º ano.

A este propósito vale a pena destacar algo que foi já explicitado no capítulo anterior e que aqui volta a ficar bem nítido: a maior parte da população que frequenta estes centros, embora sem a actual escolaridade obrigatória, não se situa nos níveis mais baixos de qualificação escolar. Os indivíduos em causa (e também os que foram entrevistados), detêm maioritariamente o básico 2, o que significa que tiveram um percurso escolar com algum sucesso, embora curto. Aliás, importa sublinhar que na leitura do grau de escolaridade previamente alcançado deve ser considerada não apenas a exigência mínima da sociedade actual (básico 3), mas também aquela que era a exigência mínima no momento em que estes indivíduos frequentaram o sistema de ensino. Com efeito, se se atender à evolução da escolaridade mínima obrigatória na sociedade portuguesa<sup>6</sup>, constata-se que a maioria dos entrevistados deixou a escola logo depois de alcançar esse patamar (tendo alguns mesmo chegado a ultrapassá-lo ligeiramente), o que significa que poderá ter sido apenas na idade adulta que a qualificação escolar detida é sentida como insuficiente. Como se verá mais à frente, este é um dado fundamental a ter presente quando se analisam, quer as razões subjacentes à decisão de não continuar na escola, quer as que conduziram ao regresso ao sistema de ensino e formação.

As origens sociais dos entrevistados revelam que se trata de um conjunto de indivíduos que partilham algumas semelhanças em determinadas dimensões (Quadro 10.2). Uma delas, provavelmente a mais importante no contexto deste trabalho, tem a ver com os antecedentes escolares dos pais. A análise do grau de escolaridade do pai e da mãe (declarado no contexto da entrevista) mostra que os pais de todos os entrevistados possuem algum tipo de escolaridade (nenhum deles, pai ou mãe, é analfabeto), o que no

---

<sup>6</sup> O princípio da escolaridade mínima obrigatória foi instituído em 1911 tendo dado origem a uma escolaridade de 3 anos. Entre essa data e 1960 houve sucessivos avanços e recuos, que se traduziram numa oscilação da escolaridade obrigatória entre 3 e 4 anos. Em 1964 o patamar mínimo de escolaridade foi fixado em 6 anos e, a partir de 1986, em 9 anos. Prevê-se que, até 2010, a escolaridade mínima obrigatória em Portugal passe a ser de 12 anos (Ministério do Trabalho e da Segurança Social e Ministério da Educação, 2005).

contexto da sociedade portuguesa da época não pode deixar de ser considerado um indicador relativamente favorável em termos de origem social. Assim, embora estes indivíduos apresentem, à luz da sociedade actual, um défice de qualificações (razão pela qual entraram num processo de reconhecimento e certificação de competências), os pais de praticamente todos eles detêm um perfil de escolaridade apenas um pouco mais baixo do que os próprios alcançaram, ou mesmo mais elevado.

**Quadro 10.2** Origens sociais dos entrevistados

Entrevistado	Escolaridade		Profissão		Categoria socioprofissional do grupo doméstico de origem <sup>7</sup>
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
João	6º ano	4º ano	Técnico de ar condicionado	Empregada fabril	Operários Industriais
Rosália	4º ano	4º ano	Pescador	Empregada fabril	Operários Industriais
Catarina	4º ano?	4º ano?	Empregado fabril	Doméstica	Operários Industriais
Paulo	4º ano	Curso de enfermagem	Vendedor (conta de outrem)	Enfermeira	Profissionais Técnicos e de Enquadramento
Paula	4º ano	4º ano	Electricista de alta tensão	Cabeleireira	Trabalhadores Independentes Pluriactivos
Pedro	4º ano	4º ano	Construtor civil	Empregada de limpeza	Empresários e Dirigentes
Josefina	4º ano	9º ano	Encarregado de higiene e limpeza	Doméstica	Empregados Executantes
Teresa	4º ano	3º ano	Empregado fabril	Doméstica	Operários Industriais
Maria	4º ano	4º ano (inc.)	Tractorista	Doméstica / empregada fabril	Operários Industriais
Helena	11º ano	Curso de enfermagem	—————	Enfermeira	Profissionais Técnicos e de Enquadramento
António	4º ano	3º ano?	Comerciante	Comerciante	Trabalhadores independentes

A situação socioprofissional dos pais dos entrevistados reflecte uma estrutura ocupacional em que o operariado é largamente dominante. Existem ainda alguns casos de trabalhadores independentes e também de profissionais técnicos e de enquadramento. Estes últimos são em menor número – apenas dois – e ambos correspondem a famílias em

<sup>7</sup> Esta classificação do grupo doméstico de origem resulta da prévia classificação da categoria socioprofissional do pai e da mãe e segue de perto a tipologia que tem vindo a ser desenvolvida e aplicada em inúmeras pesquisas por João Ferreira de Almeida, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado (veja-se, por exemplo, Costa e outros, 2000). Para a sua construção foi seguida de perto a metodologia explicitada por António Firmino da Costa (1999).

que a mãe é enfermeira (segundo as declarações dos entrevistados com formação específica para o exercício dessa profissão).

O modo como as origens sociais condicionam as trajetórias de vida dos indivíduos é uma questão de relevância permanente na sociologia, que também no quadro desta pesquisa pôde ser evidenciada. Como se verá, o que os pais dos entrevistados projectaram e anteciparam relativamente ao percurso de escolaridade dos filhos não pode ser entendido de forma dissociada das suas condições de vida e dos seus próprios percursos de escolaridade.

### **10.3 Escola, família e sociedade: razões e motivações subjacentes à interrupção do percurso escolar**

Um traço comum a todos os entrevistados, com consequências profundas no seu percurso de vida, remete para a decisão, pessoal ou familiar, de sair da escola. O grau atingido, embora correspondendo, muitas vezes, aquele que era na altura o nível mínimo de escolaridade exigido, acaba, mais tarde, por se revelar insuficiente. Neste ponto, analisam-se os factores que enquadram essa decisão, ancorados num determinado contexto social e familiar.

Os estudos sobre abandono escolar têm insistido na ideia de que estes fenómenos, qualquer que seja a sociedade em que ocorrem, resultam sempre de múltiplos factores (Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião, 1994; Ferrão e outros, 2000). A análise das razões, ou motivos, que, no entender dos entrevistados, terão levado à sua saída da escola não pode, por isso, deixar de ter presente a complexidade das dimensões que aí se cruzam. As condições estruturais da sociedade (políticas, sociais, económicas,); o sistema de ensino existente e as políticas que o enquadram; as condições socioeconómicas das famílias, incluindo os recursos educacionais disponíveis, e as suas aspirações e projectos face à escolaridade dos jovens; as redes de relações em que o entrevistado se inscreve; e mesmo o percurso escolar vivido, são algumas das dimensões a ter em conta quando se procura compreender o porquê do final do percurso escolar.



A análise realizada, tendo por base a reflexão dos entrevistados sobre essa fase do seu percurso de vida, permite dar relevo à perspectiva e à experiência dos próprios actores. Como se verá, as razões que emergem dos discursos produzidos apresentam alguma diversidade, evidenciando a complexidade das condições sociais subjacentes a uma mesma decisão: sair da escola.

*Contextos familiares desfavorecidos: razões económicas e desvalorização da escola enquanto projecto prolongado*

Entre os entrevistados cujos agregados familiares podem ser considerados socialmente mais desfavorecidos (operários industriais, assalariados agrícolas e trabalhadores independentes em pequenos empreendimentos familiares), a reflexão produzida em torno do momento da saída da escola põe em relevo dois tipos de justificações, os quais podem, ou não, coexistir: um deles é de ordem económica e tem a ver com a existência de *constrangimentos decorrentes das condições de vida das famílias de origem*, quase sempre directamente relacionados com dificuldades financeiras; o outro, pelo contrário, é de ordem cultural, e remete para a *desvalorização, por parte das famílias, da escola enquanto projecto prolongado*. Como se verá, o conceito de *projecto*, tal como definido por Gilberto Velho (Velho, 1987, 1994), é central para a compreensão das dimensões que se cruzam na análise das razões evocadas pelos entrevistados para justificar a saída da escola.

Alguns entrevistados associam directamente a saída da escola a razões económicas. Especialmente em meios rurais e quando há um pequeno empreendimento familiar, o fim da escolaridade coincide com o início de uma actividade profissional, a qual pode, ou não, ser remunerada. Um traço comum a estes entrevistados é o facto de remeterem para a família a decisão de sair da escola, negando que a mesma tenha correspondido a uma decisão pessoal.

Ir trabalhar para o campo (Catarina), ajudar na loja dos pais (António), ou no cabeleireiro da mãe (Paula), são exemplos de actividades que têm lugar após a saída da escola, sempre que esta decorreu, segundo os entrevistados, da necessidade de fazer face

a problemas de ordem económica. Para estas famílias, o início da vida profissional dos filhos surge, assim, como um recurso fundamental.

Catarina (33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada) nasceu em Mirandela. Deixa a escola, após o 6º ano, para ir trabalhar no campo.

*“Nasci em Mirandela, venho do Norte. Nasci lá e os meus pais eram pessoas pobres que imigraram. Primeiro imigrou o meu pai e depois a minha mãe, eu tinha um ano quando fui para França e estive lá até aos treze anos (...). Enquanto lá estavam, o meu pai trabalhava no cimento, numa fábrica. A minha mãe foi sempre doméstica, nunca trabalhou. Entretanto o meu pai faleceu e fiquei com a minha mãe.”*

Começa a trabalhar por decisão da mãe...

*“A minha mãe não queria que eu estudasse mais, queria que eu fosse trabalhar. Vou trabalhar para o campo, para o duro, com uma enxada nas mãos. Era empregada de uns senhores ricos. O dinheiro que eu ganhava dava-o todo à minha mãe.”*

António (55 anos, electricista por conta própria) nasceu no Alentejo e é filho de comerciantes. Deixa a escola após a 4ª classe para ajudar na loja dos pais.

*“ (...) Aquilo (sair da escola) também foi, talvez, um bocadinho a falta que eu fazia aos meus pais, porque isto foi assim... Éramos quatro – tenho duas irmãs e sou eu e o meu irmão. Enquanto os meus pais estavam na loja, as minhas irmãs tratavam da casa; as meninas desse tempo não faziam absolutamente nada. O meu irmão ajudava enquanto eu andei na escola. Depois, o meu irmão foi para a marinha, fiquei eu. Talvez também pela falta do meu irmão, que eu tivesse feito mais falta na loja.”*

Paula (37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada) é filha de uma cabeleireira. Estudou até ao 4º ano (não completou a escolaridade obrigatória).

Durante a frequência do 5º ano a mãe decide tirá-la da escola: *“andei na escola até à 4ª classe, ainda comecei a frequentar o 5º, só que depois a minha mãe retirou-me a mim e à minha irmã da escola para começarmos a trabalhar”.*

O irmão mais novo tinha acabado de nascer e a mãe precisava que ela tomasse conta dele. Questionada sobre as suas recordações sobre a escola, pouco se lembra: *“Nós praticamente pouco nos lembramos porque eu tinha 9 anos e foi na altura em que o meu irmão nasceu. Tinha 14 anos quando comecei a trabalhar só no salão. A partir daí nunca mais parei.”*

A tensão entre escola e início da vida activa está bem marcada nestes relatos. Mesmo quando a escolaridade obrigatória é concluída, surge evidenciada a pressão familiar para o ingresso imediato no mundo do trabalho, a qual foi já demonstrada em estudos nacionais sobre o abandono escolar precoce (Ferrão e outros, 2000). As *lógicas familiares* emergem, nestes casos, como sendo determinantes.

O aprofundamento da análise das situações apresentadas revela a necessidade de perceber o modo como foi vivida e encarada, por parte das famílias, a saída da escola. Neste plano, é bastante clara a *ausência de um projecto de escolaridade prolongada*.

Segundo as declarações dos entrevistados, o momento da saída da escola não é, em geral, vivido pelas famílias enquanto uma ruptura, mas antes como algo que se inscreve nos projectos existentes. Sublinhe-se que o que parece estar em causa não é de forma alguma uma desvalorização em absoluto da escola. Os entrevistados frequentaram a escola e alcançaram um determinado grau (básico 1 ou básico 2), o qual corresponde quase sempre à escolaridade obrigatória em vigor na época, em geral não muito diferente daquela que os próprios pais alcançaram. A saída da escola, corresponde, nesse quadro, ao fechar de um ciclo (uma vez atingido determinado grau, considerado o mínimo necessário), e é percebida pelas famílias como algo que se enquadra no âmbito das aspirações, expectativas e projectos escolares (e de vida) existentes para os filhos.

Se nas situações atrás relatadas a não valorização do prolongamento do percurso escolar é algo que está apenas implícito, emergindo em primeiro plano a pressão, por razões económicas, para o início da vida activa, há casos em que a não desejabilidade, por parte das famílias, de progressão escolar surge de forma explícita nas narrativas.

Maria (45 anos, auxiliar de acção educativa) é filha de um tractorista (assalariado em meio rural). Deixa a escola após o 6º ano por decisão dos pais. Mesmo podendo ter o apoio dos padrinhos para prosseguir os estudos, os pais opõem-se, seguindo aquele que era o padrão comum no meio onde viviam: o abandono da escola após a conclusão do ensino obrigatório. Quando questionada directamente sobre as razões que a levaram a deixar a escola remete explicitamente a decisão para os pais.

*“Andei na escola até à 6ª classe. Só que eles (os pais) não me deixaram continuar a estudar... Eu fiz exame da 6ª classe à 6ª feira e à 2ª feira fui aprender costura. Nem tive folga, estive sempre ocupada. A minha madrinha teve pena, mas os meus pais tinham medo que o vento me levasse e naquela altura não ia muita gente estudar.”*

Rosália (28 anos, técnica de aquacultura) é filha de um pescador (assalariado). Embora associe a saída da escola a um acontecimento não programado (o nascimento da filha aos 14 anos), relata a conotação negativa que a escola tinha para os seus pais.

Em seu entender, e apesar de não existirem dificuldades financeiras que impedissem o prosseguimento dos estudos, os pais não valorizaram a escola: *“Nesse aspecto, sempre tive condições, não me faltavam com nada, apesar de haver aquelas coisas ‘Ah, agora mais um ano a estudar, tanto dinheiro... (...) Tanto dinheiro nos livros e não sei quê...’, essas coisas assim que certos pais dizem... Eu acho que, para os meus pais, o problema não era o dinheiro, porque, graças a Deus, dinheiro nunca faltou. Penso é que não ligavam muito a isso (à escola e aos estudos).”*

Ambas as situações correspondem a mulheres que remetem para os pais a decisão de não continuação dos estudos e sublinham, ao mesmo tempo, o facto de não existirem

pressões económicas fortes subjacentes. Note-se que apesar da referência à ausência de problemas financeiros, a análise da categoria socioprofissional destas famílias coloca-as nos lugares mais baixos da estrutura social (operários). A negação da possibilidade de progressão dos estudos parece então assentar, nestes casos, numa base cultural e social profunda na qual a escola não ocupava um lugar central.

Ainda a propósito da interrupção do percurso escolar por parte dos entrevistados com origens sociais mais desfavorecidas, é importante sublinhar que a decisão tomada parece ser, em certa medida, independente do grau de sucesso alcançado durante o percurso escolar. Isto porque não surgem quaisquer referências a eventuais problemas associados à “história escolar” (como por exemplo, maus resultados ou dificuldades de aprendizagem) enquanto fazendo parte das razões que sustentaram a opção tomada. Isto não significa que tais problemas não existissem, mas contribui, sem dúvida, para reforçar a ideia de que sair da escola, uma vez concluído um determinado ciclo, era algo que estava já inscrito na trajectória de vida projectada para os filhos.

Aliás, nestes casos as referências por parte dos entrevistados a aspectos directamente ligados à vivência da escola são relativamente escassas e, quando surgem, estão quase sempre relacionadas com experiências positivas, as quais, por sua vez, tendem a ser apresentadas por aqueles que assumem ter ficado desiludidos com a decisão familiar. Com efeito, o grau de conformidade face à decisão familiar de interromper os estudos apresenta algumas variações. Se para muitos a saída da escola é encarada como fazendo parte de uma nova etapa das suas vidas, já prevista, e relativamente bem aceite, outros recordam uma certa desilusão quanto ao caminho seguido.

Paula (37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada) aceitou bem a decisão da mãe. Diz que gostava da escola (embora hesite na resposta), mas que não era muito estudiosa: *“Nós não tínhamos tempo para estudar porque já ajudávamos a minha mãe”*.

O momento em que sai da escola é bem aceite e pouco questionado: *“Se calhar até gostei (...). A minha mãe se calhar errou nesse aspecto, e eu se calhar também errei, mas também era miúda e até fiquei contente na altura.”*

António (55 anos, electricista por conta própria) teve pena quando saiu: *“Tive, tive muita pena. E houve uma professora que disse aos meus pais “Olhem que eu consigo arranjar uma bolsa de estudos, com as notas que ele tem, ele consegue uma bolsa de estudo.”*

Diz que gostava muito da escola e recorda-a de uma forma positiva.

*“Tenho algumas boas recordações, mesmo de colegas e amigos, os tais amigos de nascença, não é? Fiz a 4ª classe sem dificuldades nenhuma... Sempre tive boas notas. E depois tinha proa em dizer que tinha. Chegava a casa todo contente, ‘Olhe, tive um Bom’.. Agora avalia-se por números, nesse tempo era por letras, era o Mau, o Bom, Muito Bom... Quando eu tinha um Muito Bom, então, ficava todo contente.”*

É quando o gosto pela escola é mais evidente, e quando os entrevistados se auto- definem como tendo sido bons alunos, que se denota algum desapontamento face à saída da escola<sup>8</sup>. Mas, mesmo nestes casos, não se pode falar de desacordo, ou de conflito, entre pais e filhos pois, de um modo geral, existe uma ampla compreensão das razões (e das condições sociais) que justificaram o caminho seguido.

De certo modo, sair da escola é algo “natural”, ou não questionável, quando é uma prática habitualmente seguida no contexto social em que a família se insere, e nos quadros de interações relevantes para o entrevistado. Os testemunhos obtidos dão conta de uma decisão, em geral tomada pelos pais, que se inscreve em práticas habituais num dado meio e numa dada época. Continuar a estudar corresponderia, nestes casos, a romper com a lógica dominante nos contextos de referência. As situações retratadas correspondem, assim, a contextos familiares homogêneos no seu interior e coerentes com o contexto social mais alargado em que inserem, ilustrando, por isso, o modo como as lógicas familiares podem condicionar o volume de capital escolar alcançado e assim contribuir, desde cedo, para a reprodução dos lugares de classe (Bourdieu, 1979; Bourdieu e Passeron, 1970).

É precisamente quando a renúncia à escola se dá antes do que é socialmente esperado (e desejado) que emergem situações de conflito e tensão no quadro familiar. Tal acontece relativamente a dois entrevistados, mais jovens do que os atrás mencionados. Como se verá, as razões que, em seu entender, justificam a saída da escola mantêm-se (económicas, num caso, e desvalorização, por parte dos pais, de um percurso escolar prolongado, no outro), mas o consenso em torno da decisão tomada dá lugar a um quadro de tensão e desacordo familiar.

---

<sup>8</sup> Como se verá mas à frente, são precisamente estes indivíduos que, ao longo das suas vidas, têm uma relação com a aprendizagem mais profunda e constante.

João (23 anos, electricista, empregado numa fábrica) deixa a escola no 8º ano. Não completa a escolaridade obrigatória, em seu entender devido razões económicas. Assume pessoalmente a decisão tomada, contra a vontade da mãe. O problema, segundo ele, não tinha a ver com a escola, da qual gostava.

*“Nunca chumbei até ao 8º ano, mas depois eu começava a ver os meus amigos, que tinham as coisas deles, e eu queria ter as minhas e não podia porque a minha mãe não tinha possibilidades... E então, comecei a deixar a escola. Ao fim do 8º ano comecei a deixar a escola e a ir trabalhar, até que deixei completamente a escola e fui trabalhar. Tinha que ser. A minha mãe não queria que eu deixasse a escola, só que eu queria ter as minhas coisas e não podia. Eu só tinha uma peça de roupa nova no Natal e quando fazia anos. E eu via que todos os meus amigos tinham uma bicicleta e eu queria uma bicicleta e não a podia ter... É chato. E eu queria era ir trabalhar. Queria ir trabalhar e comecei...Tenho um irmão com 27 anos...Ele também saiu da escola, um bocadinho antes de mim (...). Ele também começou a trabalhar e pronto, essa foi outra razão, eu via-o a ele. Ele também não tinha idade para trabalhar quando saiu. Ele começou numa tipografia de um amigo da família a fazer entregas. Ele ia de bicicleta fazer as entregas da tipografia e começou a ter o dinheirinho dele e a comprar as coisas dele.”*

Apesar de tudo, a mãe continuou a insistir para que ele voltasse a estudar, inscrevendo-o todos os anos na escola: *“Ela inscrevia-me e eu deixava de ir à escola. Eu ia os primeiros dias, mas depois deixava de ir à escola, ia trabalhar. Porque havia uma vizinha minha que tinha um café e eu ia para o café. Não ia para a escola, ia lá para o café, ia para lá trabalhar.”*

Este relato é bem elucidativo quanto aos dilemas que na sociedade actual podem colocar-se aos jovens oriundos de classes sociais com escassos recursos económicos, face às tensões e múltiplas contradições que se jogam na complexa relação entre família e escola quando as condições socio-económicas são limitadas.

A relação entre o contexto familiar e a instituição escolar, descrita em algumas pesquisas sobre insucesso escolar em meios populares como podendo ser problemática, não parece constituir, neste caso, o cerne do problema<sup>9</sup>. Os resultados escolares são positivos e a mãe apoia e insiste na necessidade de progressão dos estudos. É a atracção pelo mercado de trabalho e o que isso representa quanto à possibilidade de aceder, a curto prazo, a determinados bens de consumo (que a família não tem condições de suportar) que, neste caso, é determinante. Para além da família e da escola, as restantes redes e contextos de interacção relevantes para o entrevistado (os amigos) fazem apelo a um nível de capital económico que este não detém. É face a esses contextos que a escola (e o capital escolar) fica em segundo plano. A tensão entre capital escolar e económico torna-se, assim, evidente. Permanecer na escola limita as possibilidades de viver de outra forma

---

<sup>9</sup> Algumas pesquisas, como a que foi desenvolvida por Bernard Lahire, têm permitido perceber que, nas famílias populares, o desinvestimento dos pais na educação dos filhos não passa, muitas vezes, de um mito (Lahire, 1995).

o dia-a-dia. Por outras palavras, perante a pressão de possuir dois tipos distintos de recursos, escolares e económicos, os educativos podem acabar por ficar em segundo plano, pois a permanência na escola significa o adiamento do acesso a bens, tanto ou mais valorizados quanto a rede de relações em que os jovens se inscrevem a eles tiver acesso.

Em suma, a um contexto familiar desprovido de recursos, não só escolares, mas sobretudo económicos, junta-se a forte identificação com outros jovens que saíram da escola para começar a trabalhar. A contradição instala-se entre a vontade da mãe (e o que é socialmente esperado) por um lado, e os recursos disponíveis e os contextos de interacção relevantes para o entrevistado, por outro.

No caso de outra entrevistada, Rosália, volta a haver desajustamento, ou desacordo, quanto à decisão de sair da escola, mas a situação inverte-se. É ela que valoriza a escola e nela quer permanecer, mas não encontra o apoio necessário dos pais para prosseguir os estudos depois do nascimento da filha.

No caso de Rosália (28 anos, técnica de aquacultura), a desilusão surge bem patente: a progressão escolar, subitamente interrompida, estava inscrita nos seu projecto de vida, mas este não era partilhado pela família, mesmo não havendo evidentes dificuldades financeiras. Após o nascimento da filha (aos 14 anos) é impedida pelos pais de continuar a estudar, apesar de até aí ser boa aluna e não ter chegado a concluir a escolaridade obrigatória. A demarcação e ruptura relativamente à família tornam-se, neste caso, evidentes.

*“Eu estudei, estudei até aos 13, 14 anos, porque entretanto engravidei, tive uma filha muito nova e a minha mãe já não me deixou ir estudar... Disse-me “Ah, agora tens uma filha, acho que é melhor ires trabalhar...” Os meus pais são daquelas pessoas que não têm ambições... São daquele tipo de mentalidade “Ah, não queres estudar, não estudes” (diz a propósito do abandono da escola por parte dos irmãos) ... Até aí a escola corria bem. Nunca tinha chumbado, chumbei nesse ano precisamente por estar grávida. Tinha boas notas. Pronto, eu gostava mesmo de estudar... Gostava da escola, mesmo para seguir um curso, porque eu adorava biologia. Adorava, adorava biologia. Mas eu estudava porque realmente eu gostava, porque os meus pais não me perguntavam ‘Então, como é que estão a correr os estudos?’ E eu também não podia sair, a minha mãe nunca me deixava fazer trabalhos de grupo e, então, o que eu fazia, fazia praticamente sozinha, tirava dúvidas na escola e pouco mais.”*

Este relato, de uma entrevistada que tem apenas 28 anos, reflecte a diferença entre duas gerações: a dos pais, que parece desvalorizar um percurso escolar prolongado, em particular no caso das raparigas, e a sua que tende a valorizar de forma crescente a escola. É importante notar que aqui a escola surge como um importante contexto de socialização e de referência, o qual parece contribuir decisivamente para o desenvolvimento de um *projecto individual*, que emerge por oposição ao *projecto familiar* (Velho, 1994). Estando

impedida, pela mãe, de desenvolver redes de interacção noutros contextos, a escola representa para Rosália precisamente essa possibilidade. É nesse sentido que escola e família representam *contextos de socialização contraditórios*, tornando-se inevitável o desacordo quanto ao caminho seguido.

No conjunto, estes testemunhos permitem sublinhar algo que é fundamental quando se tenta perceber o lugar que a escola e a aprendizagem ocupam na trajectória dos indivíduos: não é possível dissociar os projectos de vida individuais nem do contexto social alargado, nem dos vários contextos e quadros de interacção concretos nos quais as práticas dos sujeitos se inscrevem. É quando a perspectiva face à escola não é uniforme e coerente nesses vários contextos que a decisão de interrupção do percurso escolar pode ser geradora de tensões e conflitos.

*Contextos familiares mais favorecidos: a saída da escola como ruptura face às expectativas familiares*

Um conjunto bastante menor de entrevistados distingue-se nitidamente dos anteriores. As suas origens sociais são mais favorecidas, não apenas por via da situação profissional dos pais, mas também por via da escolaridade da mãe (mais elevada do que a do pai, e mais elevada do que a alcançada pelos próprios). Nestes casos, como se verá, os motivos que convocam para justificar a saída da escola são de outro tipo, sendo que, além disso, assumem sempre pessoalmente a decisão tomada. Mas não só. A saída da escola não é apenas uma decisão pessoal, representa ao mesmo tempo (e sobretudo) uma negação das expectativas dos pais, pois estes assumem, nestes casos, uma posição de forte discordância e oposição. Ou seja, enquanto na maioria das situações atrás analisadas muitas vezes os projectos e expectativas da família face à escola emergiam como sendo reduzidos, quando o contexto familiar e as origens sociais são mais favorecidas as condições económicas estão asseguradas, e os projectos de uma escolaridade prolongada estão presentes, mas podem não ser valorizados ou partilhados pelos filhos.

Seguem-se três exemplos que podem ajudar a compreender o tipo de razões que, nestes casos, são convocadas para justificar o não cumprimento do projecto de escolaridade esperado por parte dos pais.



## **1) Falta de vocação, insucesso escolar e desvalorização da escola enquanto factor de empregabilidade**

Uma primeira situação é a de uma entrevistada, Helena (51 anos, empregada de escritório, reformada), cujos pais tinham ambos o 11<sup>o</sup> ano. Helena deixa a escola no 8<sup>o</sup> ano após sucessivas reprovações. As justificações que avança são múltiplas, nomeadamente a não vocação para o curso escolhido (na escola industrial), o insucesso escolar e a desvalorização da escola enquanto recurso necessário para o início de uma vida profissional.

*“À partida eu não gostava do curso de química, que era um curso que daria para Engenharia Química, que eu não cheguei a acabar porque não passei do 4.º ano da Escola Industrial. Portanto, eu não gostava desse curso. Fui para lá um bocado influenciada por uma professora de matemática, mas não gostei! Logo começou por aí. Depois era muito cábula e entretanto pensei em casar. Quando somos miúdos somos obrigados a estar na escola pelos pais e pela sociedade, somos obrigados a estar lá. No meu tempo portava-me mal e tinha falta, chumbava por faltas. Eu sei que não era indisciplinada, mas às vezes era uma desgraça. Tinha realmente a ver com o eu não gostar do curso. Eu até andei numa escola bastante avançada. Em Lisboa não havia muitas escolas mistas, e eu já andei numa escola mista, que era a Fonseca de Benevides. Mas pronto, eu senti que estava a ir mesmo obrigada. Chumbei dois anos.”*

Os pais opuseram-se a que saísse da escola. É assim que descreve a sua reacção: *“Reagiram muito mal, muito mal. O meu pai na altura foi das pessoas que reagiu pior. Na altura ele tinha a possibilidade de me arranjar emprego, mas recusou-se sempre. Eu arranjei emprego por outras vias, por outros amigos. Aliás foi um grande desgosto para ele não ter nenhum filho formado. Porque uma coisa é uma pessoa não poder, e na minha altura havia muita gente que não podia, mesmo em Lisboa, mas não era o caso. (...) Na altura, com a minha idade, era assim, ou não se podia estar na escola por uma questão monetária, que por acaso não foi o meu caso, ou então pela burrice (...). Saí da escola com dezassete, quase para os dezoito anos, e arranjei logo emprego.”*

Questionada sobre se foi a facilidade de arranjar emprego que a levou a sair da escola, não hesita: *“Absolutamente, não tenha dúvida que foi isso.”*

## **2) Um percurso escolar atribulado. Do desencanto à desistência**

Pedro (38 anos, chefe de vendas numa empresa multinacional) é filho de emigrantes e protagoniza uma situação com contornos bastante diferentes. A principal razão apontada tem a ver com os entraves e problemas surgidos relativamente à escola quando a família regressa de França. Se, até aí, o percurso escolar tinha sido bem sucedido, estando mesmo a universidade presente nos seus projectos a longo prazo, as dificuldades com a língua portuguesa e a incapacidade de ver formalmente reconhecidos dois anos de escolaridade já concluídos em França (o que obrigou a um retrocesso) terão conduzido a uma forte desmotivação, e mesmo revolta pessoal, que culminou no abandono da escola no 7<sup>o</sup> ano.

*“Eu era um puto muito dedicado aos estudos e, inclusivamente, eu recorde-me que nunca tive problemas de visão e por volta dos meus 10, 11 anos necessitei de usar óculos, porque eu lia muito de noite, eu estudava muito de noite à luz do candeeiro. Era um puto porreiro, era, era. (...) Tinha sempre boas notas. Também compreendia que os meus pais passavam um mau bocado, tinham necessidades e pronto dedicava-me àquilo. A minha escolaridade lá (em França) foi praticamente até ao 9.º ano. Eu tinha feito dois anos num só. Penso que o 1.º e 2.º ciclo. E chego de repente, aqui ao meu país, e nunca me deram equivalência. É uma das mágoas que eu guardo um pouco. Porque que é que nunca deram? Não me fizeram testes, exames, para provar as minhas capacidades. Não fizeram nada! Vim a saber que poderia ter sido contestada, mas teríamos de voltar a França, voltar a pedir um outro certificado e ficámos assim. Ainda frequentei a escola cá, fiz o 2.º ciclo, mas já muito revoltado. Pronto, tinha notas razoáveis, mas já não tão boas. Comecei a faltar...fiquei muito revoltado. Zanguei-me! E decidi sair, não estava*

*ali a fazer nada! (...) Aos 15, 16 anos fui trabalhar com o meu pai, que na altura já tinha montado a empresa dele. Ele tentou convencer-me do contrário, o meu pai sempre foi muito dedicado aos filhos, mas eu já tinha decidido.”*

### **3) O apelo do bairro, dos amigos e a negação da escola**

Paulo (33 anos, vigilante) também deixa a escola no 7º ano. A mãe era enfermeira e esperava que os filhos prosseguissem os estudos. No seu entender, foi o contexto social em que cresceu (o bairro) e as redes de relações mais próximas que aí estabeleceu (os amigos) que o afastaram progressivamente da escola. De uma certa forma, as práticas e os valores partilhados pelo grupo de referência, no seio do qual estabelece fortes sociabilidades, encontravam-se enraizados numa negação da escola e daquilo a que ela obrigava. Em suma, neste caso, embora a escola fosse valorizada no contexto familiar, o forte sentimento de pertença a um outro grupo condiciona o modo como a escola é vivida e, conseqüentemente, as decisões futuras tomadas.

*“A nível do meu percurso escolar, como rapazinho da linha, desde muito novo que comecei a entrar por caminhos que não devia, admito perfeitamente. Na altura, achava que estudar é que era mau, não precisava de estudos para nada – como aqueles putos ignorantes que existem na linha... Com o andamento da carroça, a gente brinca aos polícias e ladrões com 6 anos, depois quando chegamos aos 10 já andamos com o cigarrinho no queixo, para sermos uns homens. Iamos para a escola e o que era bom era faltar às aulas, ir para aqui e para ali, ser livre... Na altura, eu pensava assim (...). Não tinha más notas... mas nunca fui aluno de notas altas. Houve livros que eu nem os abri sequer... Os livros escolares, nem os levava para as aulas (...). Eu só levava uma sebenta dobrada no bolso de trás e uma caneta. Isso quando ia às aulas. Mas, na altura, o “in” era um gajo faltar às aulas e ir para os copos ou estar por ali a jogar. Reprovei duas vezes no 7º ano... Estou convencido que a minha mãe gostava que tivesse continuado na escola. Mas, entretanto, com 12 anos tive conhecimento da escola de pesca através de um cunhado do meu irmão mais velho e fui à escola, inscrevi-me e fui para lá e fiquei lá dois anos. Era a Escola Profissional de Pesca de Lisboa.”*

Estando asseguradas as condições económicas (não é necessidade de recursos financeiros ou de auxiliar profissionalmente os pais que está em causa), havendo um contexto familiar que apoia e valoriza a progressão dos estudos, o abandono da escola ocorre, nestes casos, por negação, por parte dos próprios entrevistados, da imprescindibilidade de continuar a estudar.

As situações retratadas, embora bastante diferentes entre si, mostram, antes de mais, que o percurso escolar e, de um modo geral, a vivência da escola, passam a estar em primeiro lugar na reflexão produzida. Com efeito, na constelação de razões que são convocadas pelos entrevistados para justificar a saída da escola, a instituição escolar ocupa um lugar fundamental nos discursos, sendo quase sempre recordada de modo negativo. A falta de vocação sentida relativamente ao curso seguido (acompanhada pela percepção de facilidade na aquisição de um emprego), o desencanto e dificuldade de adaptação após o regresso ao país de origem, e a adopção de um modo de vida, inscrito

numa forte rede de sociabilidades em que a negação da escola e dos seus rituais constitui uma prática partilhada e valorizada, constituem exemplos que permitem perceber as experiências (e as motivações a elas associadas) que podem conduzir à decisão de interromper o percurso escolar, mesmo estando reunidas as condições sociais de base das famílias.

Repare-se que as situações descritas são bem elucidativas quanto ao facto de poderem estar em jogo forças sociais múltiplas e contraditórias entre si. Ao mesmo tempo que as famílias, e a sociedade em geral, reforçam a necessidade de progressão escolar, outros contextos e redes sociais em que os indivíduos se inscrevem podem exercer pressão em sentido inverso. É dessa teia de factores, cujos pesos serão sempre difíceis de determinar, que resulta, nestes casos, o abandono da escola.

A questão do confronto (ou choque cultural) entre o modelo de socialização escolar, por um lado, e a diversidade de experiências de vida dos jovens, por outro, tem sido sublinhada em diversos estudos sobre abandono escolar (Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião, 1994; Iturra, 1990a, 1990b). O que merece ser destacado nos casos analisados, é o facto desse confronto, ou desajustamento, entre quadros culturais poder ocorrer, não apenas no contexto de famílias desprovidas de recursos materiais e culturais, mas também quando, aparentemente, essas condições estão reunidas. Em certo sentido, as situações apresentadas chamam a atenção para a necessidade de compreender de forma mais aprofundada o modo como se opera a “transmissão” ou “conversão” das condições sociais de origem em disposições, e sobretudo, para a possibilidade de as modalidades efectivas de desenvolvimento dessas disposições não estarem presentes.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> É precisamente esta a linha de investigação que tem sido desenvolvida por Bernard Lahire (Lahire, 1995). Este autor tem demonstrado que não é suficiente, para as crianças e jovens, terem no seu quadro familiar objectos ou pessoas com determinadas disposições culturais para que elas próprias as desenvolvam. Em certo sentido, a socialização desejada pode ficar “sem efeito” se não existirem situações quotidianas que a permitam desenvolver. Segundo B. Lahire, “a simples existência objectiva de um capital cultural ou de disposições culturais no seio de uma configuração familiar nada nos dizem sobre os modos, as formas das relações sociais, a frequência das relações, etc., através das quais elas se ‘transmitem’ ou não se ‘transmitem’” (Lahire, 1995:275).

#### **10.4 Viver com baixas qualificações escolares na sociedade contemporânea: constrangimentos objectivos e vivência subjectiva**

Independentemente da diversidade de factores que terão conduzido à saída da escola, e do trajecto de vida a partir daí percorrido, os entrevistados partilham, até à inscrição num centro de RVCC, uma condição objectiva fundamental: a ausência de um diploma escolar equivalente ao 9º ano (escolaridade obrigatória). Neste ponto, pretende-se perceber em que medida essa situação terá condicionado, na perspectiva dos entrevistados, o seu percurso de vida (nomeadamente ao nível das oportunidades profissionais) e também o grau em que afecta a sua auto-imagem e a relação que estabelecem com os outros.

*Oportunidades profissionais: a ausência do diploma escolar enquanto barreira intransponível no acesso aos lugares desejados*

A esfera profissional tem constituído um dos principais contextos de referência quando se analisa a centralidade das competências e das qualificações escolares nas sociedades contemporâneas: as consequências das transformações sentidas nesse domínio afectam não só as empresas e as organizações, e o grau de desenvolvimento das sociedades, mas também as condições e trajectos de vida dos indivíduos.

Deste último ponto de vista, um dos principais efeitos das mudanças em curso prende-se com as crescentes exigências impostas ao nível das competências que os indivíduos devem deter para o desempenho das actividades profissionais. O diploma escolar, enquanto instrumento de certificação formal de competências, constitui um recurso crescentemente requerido no acesso a determinados lugares e profissões. Esta é uma tendência que parece afectar, de um modo geral, os diferentes sectores de actividade e grupos de profissões<sup>11</sup>, acentuando-se, por essa via, as situações de exclusão daqueles que não detêm os níveis mínimos dos recursos educacionais exigidos (ver Capítulo 1).

---

<sup>11</sup> Importa lembrar que a exigência ao nível dos recursos educativos constitui um processo que tende a atravessar globalmente o espaço social, sendo a evolução da escolaridade mínima obrigatória bem ilustrativa desse processo. A este propósito vale a pena referir que, segundo Pierre Bourdieu, o crescimento geral, e contínuo, a que se tem assistido da procura de educação, mesmo em classes e fracções de classe até aqui pouco utilizadoras da escola, pode e deve ser analisado tendo por referência o espaço social e as suas transformações. Segundo afirma, a explosão dos títulos escolares atravessa o espaço social, o que leva a

No caso concreto desta pesquisa, e à semelhança do que tem sido repetidamente apontado noutros trabalhos, foi possível constatar que, quando os recursos escolares disponíveis são escassos, tornam-se profundos os constrangimentos e limites com que os indivíduos se podem confrontar ao longo da sua trajectória profissional<sup>12</sup>.

Como em seguida se mostrará, as dificuldades enfrentadas no mercado de trabalho são justificadas pelos entrevistados essencialmente com base em referências à falta de um certificado escolar de nível mais elevado. Já a necessidade desenvolver novas competências tende a estar ausente da reflexão que produzem neste domínio: a maioria não sente dificuldades perante as tarefas que actualmente desempenha e, face aos lugares e novas funções ambicionadas, a lacuna sentida é ao nível do diploma escolar detido.

Entre as várias situações relatadas que exemplificam os problemas vividos, a mais marcante tem a ver, sem dúvida, com o desemprego e as dificuldades sentidas na procura de nova colocação no mercado de trabalho.

Paulo (33 anos, vigilante) esteve durante 8 anos no serviço militar. Impossibilitado de “ficar no quadro” (desde logo porque a categoria que ocupava – “praça” – também ela directamente decorrente das qualificações escolares possuídas, não lhe permitiu a ocupação de um lugar no quadro da instituição) procura um outro emprego. As dificuldades que encontra são muitas.

*“Quando saí do exército, chego ao mercado civil de trabalho com 30 anos, o 7º ano e 8 anos de experiência de exército português... Ou seja, completamente deslocado do mundo. (...) Comecei a ver que, com o 7º ano, só mesmo para limpar ruas... Não é que limpar ruas seja... Mas não é bem o meu estilo de vida, não é? (...) Se eu chegar a uma empresa com 300 diplomas e os puser em cima da mesa, o único que lhes interessa são as habilitações literárias, tudo o resto não ligam nenhuma.”*

Helena (58 anos, empregada de escritório, reformada) trabalhou durante 25 anos na alfândega. Fazia trabalho de escritório (incluindo contabilidade) e o marido e o sogro eram aduaneiros. Face à extinção da actividade todos ficaram desempregados. Não voltou a ter um emprego, associando as dificuldades sentidas às escassas qualificações escolares e à idade.

*“Quando isso acabou é que eu senti que a tal aptidão académica fazia falta porque, principalmente com um curso superior, tinha tido muito mais possibilidades. Tinha quarenta anos. Ficámos todos desempregados. Cheguei a procurar emprego, mas sabe, é assim, vinte anos num sítio, com quarenta anos e uma revolta danada (...) e depois estava habituada a um*

---

que o título possa ser uma forma, não de mudar de posição, mas de sim de a manter. Por exemplo, por vezes o que está em causa é a conversão do capital económico (herdado) em capital cultural, como forma de manter o volume de capital, ou seja, a posição na hierarquia global (Bourdieu, 1979).

<sup>12</sup> Os dados estatísticos disponíveis relativamente a dois indicadores, o nível de rendimento e a taxa de desemprego, são bem elucidativos quanto à centralidade das qualificações escolares na sociedade contemporânea: como mostram os dados neste domínio recentemente publicados pela OCDE, nos vários países analisados a educação tem uma correlação forte e positiva com o nível de rendimento, variando a taxa de desemprego em sentido inverso (OECD, 2004a:146-182).

*trabalho muito específico. Nós saímos oito mil, portanto foram oito mil pessoas para o desemprego, e com quarenta anos já não se arranja facilmente emprego.”*

Estes dois relatos ilustram bem os obstáculos concretos que podem ser vividos, em termos profissionais, por quem não detém, pelo menos, a escolaridade mínima obrigatória. A ausência do diploma do 9º ano remete para segundo plano os restantes elementos curriculares e funciona como um filtro, ou barreira, que dificulta o acesso ao emprego desejado. Esta é uma situação que parece agravar-se ainda mais com a excessiva especialização profissional anterior e com a idade.

Mas não é apenas o acesso a um emprego que surge dificultado. Entre os que estão empregados, ou têm uma actividade por conta própria, as possibilidades reais de progressão na carreira, ou de inflexão do percurso profissional, são fortemente restringidas. O mesmo acontece relativamente à possibilidade de aceder a determinados cursos de formação profissional.

Maria (45 anos, auxiliar de acção educativa) trabalha há 20 anos. No entanto, por não ter o 9º ano, vê-se confrontada com fortes constrangimentos ao nível da progressão na carreira.

*“Para passarmos para assistente temos que ter, no meu caso, o 9º ano, para mudar de escalão... Na minha altura era a 6ª classe, quanto entrei para o serviço não me exigiram mais, era aquilo que pediam, e no fim, agora...até já pedem o 12º ano para os que entram para auxiliar de acção educativa.”*

Teresa (44 anos, vendedora e proprietária de uma loja de decoração) tem actualmente uma situação profissional estável. Há alguns anos atrás, porém, pensou em vender o negócio (uma loja de decoração) e tentou ocupar um lugar de vendedora num recente espaço comercial. Apesar da sua ampla experiência, não conseguiu.

*“Nessa altura estive aí um pouco em dificuldades, as despesas eram sempre as mesmas e não entrava tanto trabalho... Fui ao Corte Inglês inscrever-me, porque pensei que talvez na secção de decoração conseguisse um trabalho como decoradora. Eles disseram: ‘Você, com a experiência que tem, podia ser gerente de loja!’, mas eu não tinha habilitações para isso. Exigiam o 9.º ano e eu não tinha.”*

João (23 anos, electricista, empregado numa fábrica), embora tenha deixado a escola antes de completar a escolaridade obrigatória procurou sempre fazer cursos de formação. Mas por vezes viu-se impedido de os frequentar.

*“Eu queria tirar um curso, queria seguir electrónica e não podia, não havia curso nenhum de electrónica em que apenas fosse pedido o 6º ano. Normalmente é tudo, ou o 9º, ou o 12º... Eu quero evoluir e não posso evoluir porque não tenho habilitações.”*

António (55 anos, electricista por conta própria) viveu em França desde os 24 anos. Recentemente regressou a Portugal mas viu-se confrontado com a necessidade de ter “carteira

profissional” para exercer a sua profissão. No entanto, o curso de especialização do IEFP que lhe daria acesso a esse certificado exige que ele tenha o diploma do 9º ano.

*“Portanto foi-me dito ‘O senhor não pode frequentar o curso’. E eu digo assim ‘Bem, então diga-me, faz favor, porquê?’, ‘O senhor não tem o 9º ano’. Eu ainda comecei a trabalhar, fiz algumas obras, mas tinha que andar sempre ‘Ai Jesus, ai Jesus’, com colegas conhecidos... Tinha que arranjar alguém conhecido que tivesse essa tal carteira de técnico e que me pudesse assinar esse termo. E depois, a gente pede uma vez, pede duas, pede três e começa-se a sentir mal.”*

Mesmo os que não viveram ainda este tipo de experiências e conseguiram progredir na hierarquia profissional, não descartam a hipótese de poderem vir a enfrentar dificuldades. Apesar de, até ao momento, a trajectória profissional percorrida ser de relativo sucesso, a ausência de um diploma escolar equivalente à escolaridade mínima obrigatória conduz ao desenvolvimento de sentimentos de insegurança e incerteza.

Pedro (38 anos, chefe de vendas) ocupa um importante lugar de chefia numa empresa multinacional. Até hoje não viveu nenhuma dificuldade profissional por não ter o 9º ano. Mas vive na insegurança de lhe vir a fazer falta.

*“A única coisa que me afectava era a dúvida de que pudesse ou não vir a fazer falta. Sou muito ambicioso, muito decidido. Sou assim, mas há aqui qualquer coisa que me falta.”*

Perante estas dificuldades, alguns entrevistados adoptam uma atitude defensiva, expressando a sua discordância face às crescentes exigências da sociedade relativamente à certificação escolar. A tensão entre as *competências específicas* (que detêm), desenvolvidas através da experiência, e a *formação escolar de base alargada* (que não possuem) surge de forma muito nítida na reflexão que fazem em torno da sua vida profissional. Como se verá no ponto seguinte, este tipo de reacção emerge sobretudo entre os entrevistados que justificam sua entrada num centro de RVCC, e a necessidade de progressão escolar, predominantemente como imposição externa.

Maria (45 anos, auxiliar de acção educativa) expressa a seguinte opinião a propósito das colegas mais novas, contratadas com qualificações escolares mais elevadas.

*“Eu não tenho nada contra a colega, porque ela estudou, mas acho que os nossos serviços são injustos... E é em relação aos estudos que eu acho que (...) agora pedem o 12º ano, mesmo para auxiliar de acção educativa, mas não vale a pena, não é preciso. Para fazer aquilo que nós fazemos, basta ter um bocadinho de amor ao próximo... Sabe o que é que eu acho? Quando vão para aquele serviço, as pessoas deviam era ter uma formação especial, porque infelizmente há muitas pessoas a trabalhar com crianças, que não deviam de estar...”*

Paula (37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada) também não concorda com a necessidade de certificação profissional (que obriga à posse da escolaridade mínima obrigatória) para exercer a profissão de cabeleireira.

*“Eu acho que até é um erro, porque não é uma pessoa com muitos estudos ou com carteira profissional que sabe trabalhar melhor do que uma pessoa que não tem estudos. Porque a pessoa que não tem estudos, provavelmente até tem mais experiência do que a pessoa que tira uma carteira profissional. Eu tive uma colega minha, uma mocinha nova que estava a tirar o curso e a trabalhar connosco, e ela aprendia mais era connosco. Quando ela acabou de tirar a carteira profissional praticamente não sabia pegar numa escova. Como é que aquela mocinha, com aquela carteira, vai montar uma coisa para ela? Não pode! Por isso é que eu digo, a carteira hoje em dia não faz falta!”*

Alguns dos depoimentos apresentados espelham a perplexidade que os adultos pouco qualificados podem sentir perante as rápidas e inesperadas transformações a que assistem na sociedade em que vivem. Recorde-se, uma vez mais, que muitos dos entrevistados (a maioria) deixaram a escola após terem completado aquela que era a escolaridade obrigatória exigida na época. Face ao lugar, ou posição, que ocupam, o diploma escolar que detêm surge agora fortemente desvalorizado, podendo, por isso, ocorrer um desajustamento entre o *valor subjectivo que os detentores do diploma lhe atribuem* (interiorizado em função das oportunidades a que este dava acesso no momento em que o alcançaram) e o seu *valor objectivo* (Bourdieu, 1979:157-158). Seja como for, o que de mais importante deve ser destacado nestes casos são as estratégias que os indivíduos podem desenvolver visando contrariar esse desajustamento: a procura, na idade adulta, de uma via que possibilite a melhoria do nível de certificação escolar enquadra-se numa intenção de *retomar a trajectória social prevista ou projectada*, fazendo assim convergir novamente o valor subjectivo e objectivo do diploma.

As mudanças com que actualmente as pessoas são confrontadas vêm confirmar aquilo que Mariano Enguita tem vindo a definir como sendo uma característica fundamental das sociedades contemporâneas (e para a qual desde o Capítulo 1 se tem vindo a chamar a atenção): a mudança social passou a ser sentida no quadro de uma mesma geração, ou seja, é *intrageneracional*, e já não apenas *intergeracional* (Enguita, 2001). Ao longo da vida os indivíduos são chamados a desenvolver novas competências, perdendo peso e relevância a formação escolar inicial que muitos pressupunham suficiente e definitiva. Este novo contexto social envolvente parece ter já sido



interiorizado por alguns entrevistados, que reflectem sobre essas transformações muito para além da sua própria experiência pessoal.

*“Hoje em dia, quanto mais se conseguir estudar, melhor. Mas por vezes, quantos não têm tirado o curso e não têm conseguido trabalho, é complicado também. (...) Mas acho que se não é naquela altura, mais tarde conseguem mesmo.”* (Paula, 37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada)

*“Se calhar, agora dá-se mais importância aos estudos e a todas essas coisas porque, realmente, os trabalhos são mais exigentes... Naquela altura os trabalhos também acabavam por ser exigentes, só que eram de outra maneira, de outra forma, não exigiam tanta coisa, não é?”* (Rosália, 28 anos, técnica de aquacultura)

*“Eu antes não sentia tanta necessidade de saber mais. O interesse, na altura, eram outras coisas, mas eu agora digo a muito boa gente, já disse às minhas sobrinhas, já disse a muita gente que ouviu: ‘tu estuda, rapariga, tu estuda porque com o 7º ano não és nada, não és ninguém’. E já disse ao meu filho. Ao meu filho vou-lhe pedir que faça o 12º ano, porque penso que dentro em breve o 12º ano vai ser o obrigatório. E eu saí com o 7º ano! Na altura era obrigatório o 6º ano e eu saí todo feliz porque já tinha um ano acima do obrigatório... E, neste momento, quando chego cá fora, o 7º ano não é mesmo nada! Quando as empresas pedem um empregado com o 9º ano, não se olha à idade que a pessoa tem... A gente vai a uma empresa: ‘Tem o 9º ano?’, ‘Não’, ‘Então, não’, ‘Mas eu tenho 27 anos, a minha escolaridade obrigatória era o 6º ano’, ‘Ah, mas não, a gente está a pedir com o 9º ano’.”* (Paulo, 33 anos, vigilante)

*“Antes as pessoas não tinham aquela necessidade... (...) Hoje em dia cada vez mais se sente que uma formação académica, um curso superior, é importante...Pode haver uma espera para arranjar emprego, dificuldade no primeiro emprego, mas mais tarde ou mais cedo acabam por encontrar desde que tenham um curso. (...) Eu sou da opinião que se pudermos ter um país de gente culta e com dificuldade em arranjar trabalho é preferível do que analfabetos também sem trabalho. Para mim, esta é a minha maneira de pensar, entre ter um desempregado analfabeto e um desempregado culto, eu acho que é preferível ter um país de gente culta.”* (Helena, 51 anos, empregada de escritório, reformada)

Quando reflectem sobre a sua situação pessoal, os entrevistados tendem a associar a trajectória profissional que seguiram ao grau de escolaridade que detêm. Em certo sentido, o quadro de possibilidades com que se confrontam neste domínio é sentido como sendo muito limitado, ou mesmo como um “circuito quase fechado”. Em alguns testemunhos a consciência desses limites emerge de forma muito clara. Os recursos escolares (não possuídos) são percebidos como o elemento (ausente) que poderia possibilitar a alteração de uma trajectória profissional, e de vida, por vezes desde muito cedo traçada.

Paula (37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada) é filha de uma cabeleireira. Segue exactamente o mesmo percurso da mãe, seja em termos escolares, seja em termos profissionais.

*“Eu nunca pensei em mudar de profissão, foi coisa que eu nunca me pus. Quando fui operada ainda estive dois anos sem fazer nada, mas depois pensei, o que é que eu vou fazer? Se foi só*

*isto o que aprendemos? Se eu tivesse mais escolaridade tinha possibilidade de escolher outra coisa para fazer, mas é aquele bichinho que está dentro de nós.”*

Neste caso, o percurso profissional que desde muito cedo foi traçado não fazia antever a necessidade de uma trajectória escolar mais longa, e é essa mesma decisão que acaba por condicionar todo um percurso de vida.

Face à consciência das limitações, reais ou potenciais, decorrentes dos escassos recursos escolares possuídos, muitos entrevistados lamentam o facto de terem abandonado precocemente a escola, fazendo referência ao que, em seu entender, poderia ter sido diferente na sua vida caso tal não tivesse acontecido.

Catarina (33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada) lamenta ter deixado a escola tão cedo, face aos constrangimentos e limitações que daí resultam.

*“Eu costumo dizer que não tenho inveja de nada, daquilo que as outras pessoas têm, se têm é porque merecem, porque a vida o proporcionou, só tenho um bocado de inveja das pessoas que têm estudos. Era uma coisa que eu queria, eu queria mesmo, só que não tive essa possibilidade, por isso é que eu não entendo esta malta a que os pais dão as possibilidades todas e eles andam-se borrifando para isso, não ligam! Isso a mim faz-me confusão porque eu queria e não tive. Se não tivermos estudos é que não conseguimos ir a lado nenhum. A não ser empregada de refeitório e coisas assim, em que mandam e desmandam como querem, porque há muita gente aí a precisar. Quanto mais as pessoas vão estudando mais autonomia têm para dizerem não a determinado tipo de coisas. Uma pessoa que não tem estudos, vai dizer não a quê? Temos que fazer aquilo que nos aparece, quando temos estudos não é bem assim, temos outras portas que se abrem.”*

Pedro (38 anos, chefe de vendas numa multinacional) regressou de França ainda jovem e deixou a escola insatisfeito com o não reconhecimento completo do percurso escolar anterior. Procurando imaginar como teria sido o seu percurso caso tal não tivesse acontecido, não tem dúvidas: *“Na altura, quando cheguei a Portugal, se tivesse ficado o 9.º ano, o meu percurso teria sido totalmente diferente. Provavelmente ia logo para o 10º ano, depois entrava na universidade.”*

Josefina (41 anos, empregada administrativa) abandona a escola depois de uma fase de algum insucesso, mas hoje arrepende-se: *“Talvez a minha vida se tivesse transformado. Podia estar muito melhor, se eu tivesse tido juízo hoje podia ser professora.”*

Estes testemunhos mostram que os sujeitos imaginam um outro percurso de vida (nomeadamente em termos profissionais), a partir da hipótese (não concretizada) de uma escolaridade mais prolongada. A principal associação que fazem é entre a *qualificação escolar e o tipo de trabalho realizado*. Trabalhar num refeitório, ou realizar outras tarefas ligadas genericamente à “limpeza”, é algo que, caso possam, não querem fazer, sendo que essa possibilidade decorre directamente de um nível de certificação escolar mais elevado, o qual permitiria a abertura de novas “portas”. É face a esse alargamento do quadro de oportunidades profissionais que *a progressão escolar surge associada a uma crescente*

*autonomia*: poder dizer não a determinadas profissões depende fortemente dos recursos escolares alcançados.

*Escolaridade, auto-imagem e disposições incorporadas*

Um outro dado que atravessa, de forma muito vincada, a maior parte das declarações que têm vindo a ser apresentadas é a vivência, em termos subjectivos, de *sentimentos de inferioridade social* directamente relacionados com a reduzida escolaridade detida. O diploma escolar confere a quem o detém um determinado estatuto social e aqueles que não o possuem podem desenvolver sentimentos de insatisfação, ou mesmo de *privação relativa* (Merton, 1968). É face à comparação com os outros, os mais escolarizados, que os indivíduos se sentem inferiorizados.

Tais sentimentos não se desenvolvem apenas no quadro dos obstáculos objectivos sentidos pelos entrevistados na esfera profissional; tendem a acentuar-se especialmente no contexto das interacções quotidianas devido ao modo como consideram que “os outros” os vêem, avaliam e classificam, a partir do momento em que tomam conhecimento da sua situação escolar. Com efeito, o valor simbólico dos recursos escolares adquire a sua máxima expressão no domínio das sociabilidades diárias: é no âmbito de uma conversa com uma cliente, ou com conhecidos, que a exposição e revelação perante os outros do nível de escolaridade alcançado pode desencadear um sentimento súbito de inferioridade social. Assim se percebe que os entrevistados procurem muitas vezes ocultar o grau detido, uma vez que a exposição dessa situação tende a condicionar, em seu entender, a imagem que os outros imediatamente constroem a seu respeito.

É o caso de Paula (37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada). Embora considere que o mais importante na sua profissão é a experiência (ver atrás), evita que os outros com quem tem que agir no domínio profissional (clientes) conheçam o seu real nível de certificação escolar.

*“Eu acho que é importante e as pessoas ligam muito a isso. Já senti um bocadinho de vergonha, talvez até por causa da minha filha. Por exemplo, estava a falar com uma cliente minha – eu por vezes atendo algumas clientes em casa – e estava a arranjar os pés à senhora e ela (a filha) veio com um exercício de matemática que eram as linhas, a recta e a semi-recta. E ela disse à frente da cliente: ‘O que é que tu sabes disto? Não sabes nada disto, tu só tens a quarta classe!’. Parece que não, mas a minha filha com dez anos a dizer isto! Olhe que eu ainda estive dois dias inteiros a chorar, acredita? Fiquei tão irritada com ela que lhe disse: ‘Sinceramente filha! À frente*

*das pessoas dizes isso!’ Há pessoas que não ligam, mas há outras que pensam, ‘Olha só tem a 4ª classe, está aqui a trabalhar só por estar!’ Percebe? Mas naquele dia fiquei assim. Magoou-me porque pensei, lá está, há pessoas que não ligam, mas ainda por cima à frente da pessoa que foi, fiquei naquela! Porque há pessoas que pensam, só tem a 4ª classe, quer dizer que não tirou a carteira nem nada, não dá para nada. Lá está, há pessoas que ligam muito, acham que uma cabeleireira tem de estudar, tem de fazer... Sem a 4ª classe não tem nada. Foi isso que eu senti. Oh pá, não sei, senti-me mal perante a cliente, percebe?’*

Rosália (28 anos, técnica de aquacultura) associa explicitamente a sua progressão escolar a uma procura de melhoria da auto-estima.

*“Cheguei ali a uma certa altura (...) e eu disse ao meu companheiro, ‘Olha, vou estudar à noite, vou acabar o 9º ano porque, realmente, eu não tenho escolaridade nenhuma e sinto-me mal’.”*

Quando lhe perguntamos quais as situações em que já se “sentiu mal”, percebe-se que é algo que pode emergir em diferentes contextos da vida quotidiana.

*“Muitas vezes. Muitas vezes me senti mal. Mesmo às vezes em conversa com uma amiga ou uma colega, ou uma pessoa que, pronto, nem precisava de ser amiga, numa conversa banal uma pessoa sente-se... Sentia-me mal dizer assim ‘Olha, tenho o 7º ano’ e não ter o 9º ou o 10º... É um pouco difícil... Só aquela situação, ‘Olha, estou a tirar o 9º’ ou ‘estou a tirar o 10º’, acho que já é um pouquinho melhor. Para mim, a nível pessoal, acho que já é melhor. É melhor para me sentir alguém.”*

A leitura destes depoimentos revela que os entrevistados podem desenvolver, de forma consciente, *estratégias de ocultação* do seu nível de qualificação escolar, evitando que o mesmo seja revelado no quadro da interacção com os outros (em geral mais qualificados). A posse de qualificações escolares mais reduzidas do que as que são, num determinado contexto, consideradas socialmente desejáveis, e esperadas, parece afectar, por isso, fortemente a auto-estima dos indivíduos.

Porém, as razões para a emergência de sentimentos de privação relativa podem ser ainda mais profundas do que as que foram até agora apontadas. O confronto temido pelos entrevistados entre o grau por eles detido e grau deles esperado em contextos de interacção relevantes, não tem a ver apenas com o valor do diploma escolar enquanto recurso valorizado e reconhecido pelos outros; a importância do diploma no quadro das interacções quotidianas reside também nos efeitos que pode ter ao nível dos modos de agir e pensar.

Teresa (44 anos, vendedora e proprietária de uma loja de decoração) questiona a decisão que em jovem tomou ao deixar a escola, pelos efeitos que uma escolaridade mais elevada poderia ter tido ao nível da sua maneira de agir.

*“De vez em quando lembrava-me e tinha pena e pensava: ‘porque é que deixei de estudar? Podia ter estudado à noite’. Se não fosse a minha mãe com aquelas ideias... Sim, às vezes a pessoa diz: ‘olha que pena, se eu tivesse estudado hoje podia fazer mais qualquer coisa, ou dizer mais qualquer coisa’. De vez em quando penso nisso.”*

Também Josefina (41 anos, empregada administrativa) associa o prolongamento da escolaridade a uma possível transformação da sua maneira de pensar.

*“Tenho pena de não ter estudado mais. Talvez por não ter vivido um bocadinho mais a escola em si, o ambiente com os colegas, talvez me tenha feito muita falta e talvez pensasse de outra maneira se tivesse conseguido continuar.”*

Dito de outra forma, os entrevistados associam a uma escolaridade mais prolongada (que não concretizaram) uma possível transformação ao nível do que análise sociológica designa, genericamente, como as *disposições incorporadas*, as quais tendem a condicionar, precisamente, os modos de ser, pensar e de agir. Neste sentido, os sujeitos revelam uma consciência social profunda, não só da posição que ocupam no espaço social, como do lugar que poderiam (e desejam) passar a ocupar caso detivessem recursos escolares mais elevados, e sobretudo do que isso significaria ao nível do *habitus* incorporado. Note-se que, embora o desenvolvimento do conceito de *habitus* se deva a Pierre Bourdieu (1994, 1997), a possibilidade de o mesmo ser *reflexivo* (e não necessariamente pré-reflexivo, ou não consciente) é algo que tem vindo a ser sublinhado por outros investigadores, como é o caso de Bernard Lahire (2003b)<sup>13</sup>. Ora, é precisamente esta dimensão que surge bem patente nas declarações dos entrevistados. A manifestação do desejo de *incorporar um novo habitus*, tomando por referência aqueles que já o detêm, revela, assim, a não conformidade, ou desajustamento, com o *habitus* incorporado. Pensar de outra forma, poder “dizer mais qualquer coisa”, ou “fazer mais qualquer coisa” constituem referências claras à consciência das mudanças profundas que poderiam decorrer da progressão escolar. Tratam-se de efeitos a nível cognitivo, estreitamente associados às capacidades e competências fundamentais para agir em sociedade.

Catarina (33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada) não gosta de revelar a pouca escolaridade que tem. As suas palavras tornam nítida a relação entre o valor simbólico e

---

<sup>13</sup> Numa crítica directa ao modelo teórico de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire considera que aquele autor define o conceito de *habitus* exclusivamente como domínio prático (ou sentido prático), isto é, como conhecimento sem consciência, ou domínio pré-reflexivo. Ora, segundo Lahire, “numa vida (ou no quadro de uma trajectória individual) nunca inteiramente controlável, previsível, planificável, etc., os actores podem, por vezes, desenvolver intenções, planos, projectos, estratégias, cálculos mais ou mesmo racionais, neste ou naquele domínio, por ocasião desta ou daquela prática” (Lahire, 2003b:200).

objectivo dos recursos escolares: é fácil distinguir quem estudou e não estudou, quem tem mais estudos olha os outros de outra maneira.

A propósito das pessoas que têm “mais estudos”, afirma: “ (...) *Nota-se mesmo na maneira de falar, acho que as pessoas tornam-se diferentes na maneira de falar, na maneira de saberem estar e isso tudo cativa-me imenso. (...) Problemas toda a gente tem, seja com estudos ou não, mas as pessoas que têm estudos resolvem muito melhor os problemas delas. Por exemplo, a ver o telejornal, as pessoas cultas sabem muito mais aquilo que se passa e o que estão a dizer do que propriamente quem não estudou*”.

A reduzida escolaridade pode ser também um factor de “discriminação”: “*Então não! A gente sente isso no dia-a-dia. Eu não gosto de discriminar ninguém, mas também não gosto de me sentir discriminada e se olharmos ao nosso redor, vemos quem teve possibilidades de estudar e quem não teve. A maneira de ser da pessoa é diferente. Por exemplo, eu já trabalhei com várias pessoas e as pessoas tornam-se...eu não gosto muito dessa palavra “bregas”, mas é assim, não são elas que são, elas é que não tiveram essa possibilidade de ir além disso. Como eu costumo dizer, limitam-se a novelas e “Big Brother” e pouco mais, porque elas são assim, nada mais lhes interessa, é só a revista “Maria”. E se forem ler outro livro também não se sentem naquele mundo, não são capazes de ler um livro diferente. (...) Já me senti discriminada no meu emprego. Acho que as pessoas que têm um pouco mais olham para nós de uma maneira muito... como se nós não fossemos ninguém, mas não se lembram que essas pessoas também precisam de nós. Se eu não estivesse ali no meu emprego, alguém tinha de fazer aquilo e não eram as minhas superiores que se iam sujeitar a serem cozinheiras. Às vezes são um bocado injustas com as pessoas que não têm essa escolaridade e possibilidade. (...) Mas eu nunca disse a ninguém se tinha ou não tinha (escolaridade). A não ser às minhas colegas lá do trabalho, nunca disse a ninguém que tinha ou não tinha escolaridade. Nunca me manifestei muito.*”

Josefina (41 anos, empregada administrativa) refere, a propósito do processo de RVCC, que o facto de querer aprender tem ver com a melhoria da auto-imagem perante os outros: “*Ele (o formador) chegou a dizer que se continuássemos com ele íamos mais longe ainda, porque tínhamos vontade de aprender mesmo, e há aqueles que vão mas não têm vontade, não querem mesmo, estão ali por estar. Nós não, nós queríamos aprender para não fazermos figuras tristes.*”

Neste sentido, a fragilidade e inferioridade social percebida decorre não apenas do estatuto social que o certificado “automaticamente” confere, confunde-se e interliga-se estreitamente com os modos desejados de agir, ou seja, com as competências que o diploma, uma vez alcançado, permitiria pôr em acção, no dia-a-dia, nas diferentes esferas da vida social. Querer aprender para “não fazer figura triste”, ou para conseguir decifrar as notícias dos telejornais, constituem exemplos disso mesmo.

Finalmente, é importante sublinhar que, no quadro das entrevistas realizadas, esta dimensão, que destaca a *inferioridade social percebida*, tende a emergir sobretudo no caso das mulheres. Os entrevistados do sexo masculino fazem referência às dificuldades objectivas, reais ou pressentidas, quanto às oportunidades no acesso a determinados lugares ao nível da profissão; mas não expressam sentimentos de inferioridade social

associados a essa situação. Como se verá no próximo ponto, tal poderá ser justificado, pelo menos em parte, pelo facto de os homens entrevistados terem tido percursos de vida e profissionais nos quais foram desenvolvendo gradualmente novas competências, o que parece ter acontecido menos no caso das mulheres. Seja como for, o alargado valor simbólico que estas atribuem aos recursos escolares, por um lado, e as dificuldades acrescidas que ainda encontram no mercado de trabalho, por outro, poderão contribuir para a compreensão da sua maior mobilização em torno dos projectos educativos destinados a melhorar a qualificação da população adulta (ver Capítulos 8 e 9).

### **10.5 Certificação de competências e processos de aprendizagem ao longo da vida**

A informação sistematizada no ponto anterior permitiu retratar as marcas do défice de qualificações escolares inscritas, quer nos percursos de vida, quer na auto-imagem dos entrevistados. No quadro dessa análise, que procurou sobretudo identificar os problemas que os entrevistados associam à reduzida qualificação escolar detida, foram escassas e pouco sistemáticas as referências feitas quanto à ausência, ou insuficiência de competências para enfrentar algumas das exigências das sociedades actuais. Tal pode ser explicado por duas ordens de razões, de sentido inverso: por um lado, os entrevistados poderão ter desenvolvido, ao longo da vida, o seu nível de competências em diferentes domínios, mesmo sem alteração do grau de escolaridade formalmente detido, o que conduziria a que apenas a ausência deste último fosse considerada limitadora e problemática; por outro lado, face aos desafios e tarefas concretas (nomeadamente a nível profissional) que são solicitados a desempenhar, as competências de base, ou fundamentais, exigidas podem ser muito escassas, e por isso mesmo entendidas como suficientes<sup>14</sup>.

A análise que agora se inicia incide, precisamente, nesta dimensão, a qual ocupa um lugar fundamental no quadro desta investigação: trata-se de saber em que medida os

---

<sup>14</sup> Recorde-se que, como foi mostrado no Capítulo 7, esta parece ser a situação mais frequente para a maioria da população portuguesa.

indivíduos desenvolveram, ao longo da sua vida, processos de aprendizagem, sejam eles formais, não formais, ou informais. Ou seja, pretende-se, conhecer qual o modo de relação que foram estabelecendo com o conhecimento e com a aprendizagem e de que forma esse percurso culmina na procura de um centro de RVCC.

A análise realizada mostra que são detectáveis fortes diferenças entre os entrevistados, as quais podem ser melhor entendidas se estes forem posicionados relativamente a duas dimensões: uma delas tem a ver, especificamente, com o tipo de motivação que os levou a entrar num processo de reconhecimento de competências, a qual, tomando por referência a utilidade percebida a curto prazo para a esfera profissional, pode ser considerada mais ou menos instrumental; a outra, procura perceber em que medida a entrada num processo de certificação e reconhecimento de competências se inscreve, ou não, numa relação anterior (estabelecida ao longo da vida e em diferentes domínios) com a aprendizagem e com o desenvolvimento de competências.

A combinação destas duas dimensões permite chegar a quatro perfis tipo, nos quais se inscrevem, de forma, mais ou menos nítida, os entrevistados. Nos pontos seguintes procurara-se á apresentar os principais traços de cada um desses perfis, sendo ainda apresentados alguns dos retratos (entrevistados) que melhor os ilustram.

#### *Orientação profissional limitada: a progressão escolar como imposição externa*

Para uma parte dos entrevistados, todos do sexo feminino, a procura de um centro de RVCC *inscreve-se numa trajectória de vida caracterizada pelo reduzido desenvolvimento de competências-chave ou fundamentais*. Desde que deixaram a escola (por vontade própria, ou em concordância com a decisão dos pais), não equacionaram, até muito recentemente, a hipótese de voltar a estudar. Tal deve-se, em parte, ao facto de no contexto da sua vida profissional não se confrontarem com a necessidade de “saber mais”: as competências profissionais específicas que desenvolveram são consideradas suficientes e, em geral, não implicam o recurso à leitura e, menos ainda, à escrita. Também as práticas e processos de desenvolvimento de competências noutras esferas são, em geral, escassos.



Face ao distanciamento, ou mesmo alheamento, relativamente à necessidade de desenvolvimento de processos de aprendizagem, interessa perceber quais os factores que, nestes casos, conduzem à entrada num processo de RVCC. Estes entrevistados confrontam-se com a *necessidade de obter um diploma escolar de nível mais elevado sobretudo devido a exigências, alheias à sua vontade, relacionadas com a vida profissional*: em determinada fase da vida apercebem-se que a progressão na carreira, ou o início de uma nova actividade, dependem da posse de qualificações escolares mais elevadas. Confrontados com a crescente exigência a este nível, criticam a excessiva valorização do diploma e, em contrapartida, valorizam as competências profissionais específicas que desenvolveram e que consideram que o diploma não dá.

Mesmo reconhecendo que há competências gerais (como as de literacia) que não detêm, consideram que as mesmas não são necessárias tendo em conta as actividades que desenvolvem, em especial na esfera profissional. É por tudo isto que, nestes casos, a obtenção do diploma assume um carácter que pode ser considerado *instrumental e localizado, não se inscrevendo numa relação anterior forte com os processos de aprendizagem ao longo da vida*. Seguem-se os dois retratos que melhor se enquadram neste perfil.

### **Retrato 1: “Uma pessoa é só secador e escova, até se esquece das letras”**

Paula (37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada) tem uma trajectória profissional centrada na profissão que aprendeu com a mãe: cabeleireira. Ao longo da sua vida nunca pensou voltar a estudar, nem frequentou quaisquer acções de formação. É a necessidade de obter a “carteira profissional” que a leva frequentar o processo.

*“Eu fiquei desempregada e vim para o fundo de desemprego (...). E agora queria abrir um salão de cabeleireira para mim, mas não o posso abrir sem ter a carteira profissional. Então o fundo de desemprego encaminhou-me para aqui para fazer o exame. Tive de fazer o 6.º ano por causa do ano em que nasci, porque eu nasci em Janeiro de 1967 e a partir de Dezembro de 1966 passou a ser preciso o 6º ano, porque senão não era preciso. Se não fosse por isso, nem isso eu tinha feito. Tinha feito o exame de cabeleireira e nem sequer me tinha preocupado com o 6.º ano. Se me tivessem deixado, tinha feito o exame e não tinha ligado.”*

No seu dia-a-dia a relação com a leitura e com a escrita é quase inexistente. Apenas refere a importância do cálculo para fazer as “medidas das tintas”. No seu discurso não deixa, porém, de fazer referência à importância de “saber sempre mais”, mas isso não se reflecte de forma alguma nas suas práticas quotidianas.

*“É assim, eu acho que, independentemente da idade, sente-se necessidade de saber sempre mais. Há sempre coisas que não sabemos, certas palavras ou certas contas que temos de fazer. Sente-se sempre um pouco mais de necessidade, porque é tão raro fazermos contas, ou escrevermos, que os erros são muitos! Uma pessoa é só escova e secador, nunca é a caneta,*

*que até acaba por se esquecer das letras. (...) Porque ao fim ao cabo o que é que eu vou fazer se abrir um estabelecimento? É claro que já fazemos mais contas e temos mais coisas a resolver. O que é que precisamos para trabalhar num cabeleireiro? A única coisa que precisamos é das medidas, para as tintas e essas coisas todas, mas já há tanta gente que faz! Medidas já a gente sabe. (...) Em casa também não temos tempo para isso (para ler e escrever). Nem pensar nisso! O bocadinho que tínhamos no salão é que líamos a “Gente”, a “Maria” e as revistas que lá tínhamos. Estou em casa e não pego num livro, nem numa revista. Por acaso é coisa que não faço... nunca me puxa para isso. Tenho mais hábito para pegar no ponto cruz e fazer.”*

**Retrato 2: “Se a pessoa puder ter um trabalho um pouco mais leve, não vai ter um trabalho um pouco mais pesado”**

Maria (45 anos, auxiliar de acção educativa) caracteriza-se, essencialmente, pelo facto de todos os processos de aprendizagem que recentemente desenvolveu (incluindo uma recente passagem pelo ensino recorrente) terem uma relação directa, e exclusiva, com a sua preocupação em poder progredir na carreira. Também a procura do centro de RVCC representa para ela isso mesmo: a necessidade de obter o 9º ano para poder “mudar de escalão” e assim deixar de realizar algumas tarefas (como a limpeza).

*“Voltei a estudar por causa das nossas carreiras. Porque, entretanto, se passarmos para assistente (nunca passamos, porque isto está tudo congelado), temos que ter, no meu caso, o 9º ano... Não é que eu tenha desprezo em limpar, mas a idade também vai pesando e é pensar no dia de amanhã... E se a pessoa puder ter um trabalho um pouco mais leve, não vai ter um trabalho um pouco mais pesado...”*

Mas sente como sendo injustas as crescentes exigências que lhe são feitas. Segundo afirma, o mais importante é a experiência e a formação específica para trabalhar com crianças e não os saberes decorrentes do diploma escolar. Para fazer face às situações e problemas do dia-a-dia considera que as competências que detém são suficientes. Quando questionada sobre eventuais dificuldades que possa sentir ao nível da resolução de problemas quotidianos nas diferentes esferas, a sua resposta é clara:

*“Não, sabe porquê? Eu vou-lhe dizer. Eu considero que os meus pais me deram um bocadinho de formação, apesar de eles terem poucos estudos. E eu tento agir sempre conforme as situações, não me sei explicar... Apesar de eu achar que gosto de saber mais e mais e mais (...). Mas sentir assim necessidade, necessidade, talvez o meu trabalho também não exija assim muito isso e eu nunca sentisse essa necessidade... Agora, gosto de aprender e acho que se deve saber sempre mais, e foi também por isso que eu vim aqui tirar esta experiência, não é?”*

A relação que estabelece com a leitura e a escrita no quotidiano é distanciada. Gosta de livros, compra-os, mas não os lê<sup>15</sup>:

*“ (...) Eu gosto de ler. Se for a minha casa, tenho lá uma estante com livros e tenho esperança de, um dia, quando me reformar, ter tempo para ler aquilo. Compro livros, eu tenho lá colecções... Compro de tudo um pouco. Vai das enciclopédias a... Agora a última que eu comprei, como é que se chama? São 6 volumes... Agora não vai lá... Não é dicionário, mas... Agora não sou capaz de dizer... Eu vejo um livro, gosto e compro. Eu tenho lá os livros, mas sou sincera... Agora ando a fazer a colecção de uns pequeninos que saíram... Eu adoro livros, mas é com a esperança de, um dia, conseguir ler... E tenho certas enciclopédias que comprei para os meus filhos.”*

---

<sup>15</sup> Esta situação corresponde ao que Bernard Lahire designa de “património cultural morto”, no sentido em que os livros existem no espaço doméstico, são adquiridos com frequência, mas não são “apropriados” pelos sujeitos (Lahire, 1995:278).

É importante notar que embora estas entrevistadas tenham sido classificadas num perfil caracterizado pela reduzida utilização e desenvolvimento de competências-chave, ou fundamentais, nas diferentes esferas de vida, na reflexão que produzem surgem referências à crescente centralidade do conhecimento e da aprendizagem na sociedade actual (“acho que se deve saber sempre mais”, “sente-se necessidade de saber sempre mais”). Seja, ou não, por efeito socializador do próprio processo de RVCC, parecem ter interiorizado uma determinada mensagem, mesmo que tal não se tenha traduzido e reflectido, pelo menos até à entrada no centro, numa alteração concreta das suas práticas e do modo como identificam as suas necessidades quotidianas. Aliás, recorde-se que, também nestes casos, a ausência do diploma pode, quando revelada em determinados contextos e perante certas pessoas, conduzir ao desenvolvimento de sentimentos de inferioridade social. Porém, não terá sido essa a principal força mobilizadora na decisão de aumentar o nível de certificação escolar, mas sim a possibilidade, daí decorrente, de aceder a novas oportunidades na esfera profissional.

*Orientação profissional alargada: a certificação escolar como elemento  
acrescido nos processos de aprendizagem ao longo da vida*

Diferente é o perfil de um outro conjunto de entrevistados, neste caso sobretudo do sexo masculino. Embora também aqui a procura do diploma escolar surja explicitamente associada à percepção da sua instrumentalidade, a curto ou médio prazo, para a vida profissional, existe uma diferença fundamental relativamente às situações anteriores: *a necessidade da certificação escolar parece inscrever-se numa trajectória de vida marcada pelo desenvolvimento de diferentes processos de aprendizagem e pela aquisição de competências de base e especializadas.*

Ou seja, enquanto no quadro anterior a aquisição do diploma parece assumir um carácter quase isolado na história de vida dos indivíduos, neste caso a entrada num processo de RVCC inscreve-se num percurso de vida em que são várias as alusões relativas às necessidades sentidas, e às práticas concretas, de desenvolvimento e

atualização dos conhecimentos e das competências. O principal contexto de referência para o desenvolvimento, e aplicação, dessas aprendizagens é quase sempre o profissional.

Um outro elemento fundamental para compreender a especificidade deste perfil é o facto de as iniciativas de aprofundamento de competências partirem quase sempre dos próprios entrevistados (não são impostas externamente) e assentarem muitas vezes em processos de aprendizagem informal ou mesmo auto-aprendizagem. Exemplo disso mesmo foi o modo como adquiriram competências no domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Três dos quatro entrevistados incluídos neste perfil dizem ter aprendido “sozinhos”, com o apoio de manuais, e socorrendo-se, pontualmente, de amigos para esclarecer dúvidas.

Em certo sentido, estes indivíduos são os que melhor têm enfrentado as crescentes exigências que sociedade actual coloca permanentemente aos adultos no domínio da aprendizagem. A certificação escolar (procurada no centro de RVCC), sem dúvida importante para as suas ambições no domínio profissional, representa, neste caso, sobretudo isso mesmo: a certificação de competências adquiridas, por via não formal, ao longo da vida, com as quais foram procurando enfrentar novos desafios e dificuldades<sup>16</sup>.

### **Retrato 3: “*Eu sempre gostei de aprender e sempre tive os olhos bem abertos*”**

João (23 anos, electricista, empregado numa fábrica), embora seja bastante jovem, tem um percurso profissional muito diversificado e construído de forma consistente. O seu domínio de especialização é a electricidade (e a electrónica) e é nesse âmbito que tem desenvolvido múltiplos e permanentes processos de aprendizagem (seja através da experiência, seja através da formação).

A forma como relata a sua trajectória profissional é bastante elucidativa quanto ao seu modo de relação com a aprendizagem e com o desenvolvimento permanente de diferentes competências. Tendo começado por trabalhar num café (quando deixa a escola) aos 13/14 anos, seguiu-se o apoio ao tio na montagem de antenas parabólicas. Trabalhou também numa loja de ferragens, durante um ano, mas regressou ao trabalho na montagem de antenas. Aos 16 anos foi trabalhar para uma firma de electricidade, mas rapidamente evoluiu.

*“Fui trabalhar para essa empresa, primeiro como ajudante, mas depois já era mais electricidade e fui evoluindo... Entretanto, fui para outra firma, mas já a trabalhar por conta própria. Não era empregado deles, trabalhava à hora. Com 18 anos, quando comecei a trabalhar para aquela firma de electricidade, eu ia como pré-oficial. Porque eu sempre gostei de aprender e sempre tive os olhos abertos. E (...) eles perguntaram-me o que é que eu fazia, e eu disse que era pré-oficial, que fazia o trabalho de um pré-oficial, e eles torceram o nariz... Pré-oficial? Porque com*

---

<sup>16</sup> Esta situação tem, obviamente, reflexos no percurso que fazem no âmbito do processo de RVCC: os entrevistados incluídos neste perfil raramente necessitam de frequentar módulos de Formação Complementar.

*18 anos, um pré-oficial... Torceram o nariz, mas depois... 'Vá lá trabalhar'. E pronto, eu fui trabalhar e eles viram o meu trabalho. Depois, mais tarde, comecei a fazer o trabalho de oficial. E lá está, também torceram o nariz, eu tinha 21 anos... Eu cheguei lá, o encarregado deu-me um projecto para a mão e disse 'Olha, está aqui esta zona' – eram só paredes levantadas – 'para fazer isto'. E eu fiz, fiz o trabalho e isso foi um teste que eles me fizeram para ver se eu tinha habilitações ou não... Chegou uma altura que eu tinha lá 3 electricistas e 2 ajudantes a meu mando... já estava a coordenar uma equipa... E, quer dizer, qualquer um deles tinha idade para ser meu pai. Houve um deles a quem eu até ensinei a ler um desenho, um projecto, porque ele não sabia ler. E ele, 'Ah, João, ensina-me lá a ler'. E eu ensinei-o a ler. Quando saiu de lá ele já sabia ler um desenho. Mas ele estava lá como electricista, tinha idade para ser meu pai e não sabia ler um desenho..."*

Questionado sobre se desenvolveu essas competências a partir da experiência, começa por concordar, mas logo recorda um curso frequentado.

*"Exactamente, foi pela experiência. Mas além disso entretanto eu estive a tirar o curso de electrónica, e electrónica é tudo projectos. Em electrónica você tem desenhinhos, é mais difícil do que um projecto de electricidade. Estive a tirar um curso de electrónica e aprendi..."*

Desde o momento em decidiu sair da escola, até à actualidade, procurou sempre (por iniciativa própria e suportando os custos financeiros inerentes) frequentar diferentes cursos de formação.

*"Eu sempre gostei de estudar, porque depois de sair da escola comecei a trabalhar mas, entretanto, fui tirar um curso de informática. Na altura aprendi o MS-DOS, Dbase, WordPerfect. Foi em 93 (...) e embora hoje já ninguém trabalhe com o MS-DOS, foi uma boa base para programação... hoje em dia há um problema num computador e às vezes, vou ao DOS e resolvo-o melhor do que em Windows, é mais fácil... Fiz esse curso de informática, depois fiz um curso de electrónica, andei bastante tempo à procura de um curso de electrónica e lá encontrei. Aprendi muita coisa nesse curso e eu acho que todos os electricistas, com a minha profissão, devem saber electrónica porque, hoje em dia, tudo tem electrónica."*

É neste quadro de contínua formação profissional que acaba por frequentar também um curso numa escola Básica que lhe possibilita a obtenção do 9º ano. Ao mesmo tempo, frequenta um curso no IEFP para obter a carteira profissional de electricista, o que o leva ao centro de RVCC, pois para isso necessita do 9º ano. Como conclui todas as formações, não só obtém a carteira profissional, como obtém dois certificados do 9º ano (no centro de RVCC, primeiro, e depois, na escola). Este percurso formativo assenta, segundo diz, no gosto que tem em estudar, mas também na importância que atribui, em termos profissionais, à necessidade permanente de se manter actualizado, opondo-se, neste domínio, de forma frontal à sua mãe:

*"Eu gosto de estudar (...) então vou tirando uns cursos e vou aperfeiçoando as minhas habilitações. Eu até me chateio com a minha mãe porque a minha mãe diz que isto que eu faço, os cursos que eu ando a tirar, que é uma perda de tempo, para ela isto é uma perda de tempo... Como é que eu hei-de explicar isto? A minha mãe foi trabalhar para uma fábrica, era costureira, esteve 20 anos naquela fábrica. O que é que aconteceu? A fábrica fechou, mandaram toda a gente para a rua e ela veio com uma mão atrás e outra à frente... Está desempregada. E eu digo-lhe 'Tu não sabes fazer mais nada, não é? Não passas daqui, tu só sabes fazer aquilo'. Eu não quero ser assim, não quero que isso aconteça comigo. Estou a aprender e gosto de evoluir e não quero estar sempre cá em baixo, pronto, como se costuma dizer."*

Mas não é apenas à aprendizagem permanente que atribui importância. Também o seu percurso profissional, muito diversificado, é visto como uma mais valia.

*"Eu não quero estar assim numa firma e só saber fazer aquilo e não passar daquilo... porque eu acho que aprendi muito por andar de firma para firma. Aprendo uma maneira de trabalhar aqui numa firma, quando eu saio dessa firma e vou para outra, vou aprender outra maneira de trabalhar e vou aprender outras coisas novas, não é? E eu acho que foi isso que me ajudou muito."*

Ao nível das práticas quotidianas de leitura sublinha o facto de estas serem quase sempre de natureza “técnica”.

*“Eu não consigo ler um livro desses de histórias, tem que ser um livro técnico. Agora, leio jornais e revistas, isso leio. Mas aqueles livros que são só letras... Os livros técnicos, por vezes, também são só letras, mas para mim têm um significado. Estou a fazer uma coisa útil. Mas, por exemplo, vou ler uma coisa sobre a lei de Kirchoff, leio esta parte que tem fórmulas, é literatura misturada com matemática, pronto; depois vou a outro livro ver mais informações sobre aquilo, está a perceber? Normalmente, não estou a ler um livro de início ao fim.”*

Mas reconhece que na sua vida profissional utiliza frequentemente a leitura, a escrita e a informática:

*“Até quando eu trabalhava por conta própria, tinha que fazer orçamentos e tinha que escrever e trabalhava muito com o português, e uso muito a informática. No meu trabalho eu fiz uma base de dados... É preciso haver registos de todas as manutenções que são feitas numa máquina... Eles tinham aquilo tudo em dossiers e eu passei aquilo tudo para computador. Fiz uma base de dados em HTML, é como se fosse uma página de Internet e você vai a essa base de dados e é como se aquilo fosse uma página de Internet, você vai ali e regista lá todas as intervenções que fez...”*

Este retrato é bem ilustrativo de um modo de estar perante a aquisição de competências e a aprendizagem ao longo da vida que rompe definitivamente com a geração anterior (representada pela mãe ou por colegas de trabalho mais velhos). Por um lado, o valor da *estabilidade profissional* é substituído pelo da *mobilidade*, pois só esta parece possibilitar a aquisição de novos conhecimentos e formas de trabalhar; a estabilidade passa por isso a ser entendida enquanto paragem ou “estagnação”. Por outro lado, se na geração anterior a fase de formação se cingia a um período limitado, agora é permanente: a *formação contínua*, através da procura activa de novos cursos, é vista como uma mais valia para enfrentar os permanentes desafios que se colocam. É bastante interessante o modo como, também neste domínio, a atitude do entrevistado se contrapõe à da sua mãe: embora esta se tenha oposto à sua decisão de abandonar precocemente a escola para iniciar uma actividade profissional, agora não entende o porquê dos vários cursos que o filho procura permanentemente frequentar.

*Orientação escolar alargada: a importância do diploma escolar e a escola enquanto principal contexto de aprendizagem*

Este perfil diferencia-se dos anteriores, antes de mais, pela menor orientação relativamente à esfera profissional. Tal não significa, como se verá, que essa orientação esteja excluída em absoluto, mas apenas que surge mais esbatida, desde logo por não

serem perspectivados efeitos a curto prazo naquele domínio. Em contrapartida, emerge de forma bastante mais nítida a valorização da escola enquanto contexto principal de aprendizagem, e também a forte importância simbólica atribuída ao diploma escolar e ao estatuto social que este confere.

Nestes casos, o valor da escola e do diploma é algo que vem de trás. Os entrevistados que se incluem neste perfil (todos do sexo feminino) relatam uma vontade persistente, alimentada ao longo da sua vida, de retomar um percurso escolar, o qual foi quase sempre interrompido contra a sua vontade. Nesse sentido, a passagem pelo centro de RVCC é entendida não como um fim em si mesmo, mas, sobretudo, como uma etapa de um percurso escolar que se quer mais prolongado.

#### **Retrato 4: “Eu fui à frente com a minha vontade, queria estudar, fui estudar”**

Rosália (28 anos, técnica de aquacultura), deixou a escola contra a sua vontade e por decisão da mãe, mas após o nascimento da filha decide retomar os estudos (ensino recorrente), apesar do pouco apoio que, em sua opinião, lhe foi novamente dado, desta vez pelo companheiro.

*“Na altura, fui viver com ele e disse-lhe que queria estudar... Ele não me deu assim muita força (...). Mas eu fui à frente com a minha vontade, queria estudar, fui estudar.”*

É precisamente neste contexto que surge o processo de RVCC: o que pretende, com a obtenção do grau equivalente ao 9º ano, é encurtar uma das etapas do seu percurso escolar. As razões que evoca para regressar à escola não têm uma relação directa com a sua situação profissional.

*“Eu só gostava de aprender. Eu gosto, gosto muito de aprender, sou curiosa, e gosto muito de ver coisas novas, tudo o que eu vejo tenho que saber como é que se faz.”*

Foi essa mesma curiosidade e vontade de aprender que terá estado na origem de alguma progressão profissional.

*“Mesmo no meu trabalho também tenho que saber o porquê das coisas... Eu fui contratada como auxiliar de limpeza. Só que eles viram que eu, realmente, adorava aquilo e fazia algas, fazia todo o tipo de experiências e andava sempre ali de volta a aprender e a perguntar...E estava sempre com o peixe e perguntava mais um bocadinho. Quando o biólogo me perguntou se eu queria ter um curso eu fiquei logo radiante, ‘Sim, claro que sim, eu gostava muito de aprender mais alguma coisa’. E ele disse-me ‘Então olha, aprendes e vais para outra categoria’.”*

No entanto, neste momento manifesta algum desapontamento pelo facto de a empresa não dar valor ao facto de ela estar a estudar.

*“Para a empresa é indiferente. Inclusive, o facto de eu precisar, às vezes, dos dias para estudar, na altura dos exames, não me dão essa oportunidade, embora haja o estatuto do trabalhador-estudante.”*

Apesar do cansaço que sente e das reduzidas perspectivas profissionais considera que o regresso à escola compensa.

*“Os tempos livres que eu tenho é para estudar para os exames, para os testes...Chego ao fim-de-semana e em vez de descansar e relaxar um bocadinho, estou ali presa a estudar, também me cansa um pouquinho. Então, sinto falta de estar um pouquinho ali no sofá encostada e a*

*comer pipocas com a minha filha... Mas compensa... Porque eu gosto muito de conversar e de ter argumentos para contrapor nalguma conversa que seja e gosto, gosto de saber as coisas, a nível de tudo.”*

É precisamente a ausência dessa vontade de aprender que critica na mãe.

*“Acho que trocámos os papéis, sou eu a mãe e ela é a filha. Situações do dia-a-dia, resolver situações do dia-a-dia, coisas banalíssimas, mas que, pronto, ela podia informar-se um pouco mais... E eu tento dizer-lhe ‘Oh mãe, não pode ser assim, tens que ir assim ou ir assado, tens que tentar saber. Aprende, vê lá se consegues e não sei quê’. É isso que eu faço. Eu acho muito bem aprender, gosto muito de aprender. Gosto, gosto imenso.”*

A sua determinação em convencer os que a rodeiam a estudar estende-se aos colegas de trabalho e amigos.

*“Eu tenho lá colegas que não têm o 12º ano e eu digo – eu até trato uma por ‘loura’, que é a colega mais próxima – ‘Oh loura, porque é que não vais acabar o 12º ano? Pronto, vais experimentar...’, ‘O quê, eu não tenho vida para isso e não sei quê’. E, depois, eles no trabalho não perguntam... A única pessoa que está a estudar, sou eu, e mais ninguém. (...) Eu tenho um amigo que entrou para a faculdade, mas depois desistiu, e eu digo-lhe, ‘Ainda estás a tempo, vai estudar’, ‘acho que já não tenho paciência’, ‘não digas isso, é só entrares, depois de estares lá, vais fazendo devagarinho, não tens ninguém a correr atrás de ti...’. Mesmo o meu cunhado mais novo, o rapaz que namora com a minha irmã que está no 12º ano, eu estou sempre a dizer ‘Oh pá, vai lá, experimenta, ninguém corre atrás de ti, vais fazendo’.”*

#### **Retrato 5: “Eu queria estudar (...) e ele dizia-me que não”**

Catarina (33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada), deixou a escola por vontade da mãe (ver 10.3). Ao longo da sua vida o regresso à escola surge como um projecto adiado, sempre devido a circunstâncias familiares.

*“Eu queria ter tirado o 9º ano há muito tempo, só que a vida impossibilitou-me um bocado. Casei muito cedo, tive os meus filhos muito cedo, e dediquei-me mais a eles do que propriamente a mim, fui-me esquecendo de mim. Depois surgiu esta oportunidade do 9º ano e eu agarrei-a mesmo, (...) não estava satisfeita comigo. Olhava para os meus filhos e pensava, ‘eles vão ter a vida deles, mas a minha vida...eles são meus filhos, eu já lhes dei a vida e tenho de os encaminhar, mas a minha vida eles nunca a vão viver por mim’. Pronto, achei que estava na altura.”*

A razão do adiamento desse projecto de regresso à escola está também, segundo diz, relacionada com a atitude do seu primeiro marido, que a terá impedido quer de estudar, quer de trabalhar: *“ (...) Eu era muito nova e o meu marido apoderou-se um bocado das minhas vontades, tanto é que eu nunca mais fui estudar porque ele não quis, eu não fui trabalhar porque ele não queria. Eu queria ir estudar e queria um emprego diferente e ele dizia-me que não, que eu já tinha os filhos e que isso já era um emprego.”*

Lamenta também que o primeiro marido não lhe ensinasse as coisas que tinha vontade de aprender: *“Eu tinha dificuldade em entender certas coisas ao nível da economia e ele fazia-me sentir que eu não sabia nada, embora eu sempre lhe dissesse que um dia lhe ia mostrar que sabia resolver as coisas tão bem quanto ele. Ele achava que eu não era capaz. Mesmo para preencher o papel do IRS e isso tudo, ele é que preencheu sempre, e eu uma vez disse-lhe: ‘Olha lá, ensina-me como é que isso se faz!’ e ele começou a rir-se de mim e a dizer: ‘Ah! Mesmo que eu te ensine, tu não aprendes!’ E eu então disse-lhe: ‘Tu também não nasceste ensinado! Se hoje sabes, é porque aprendeste’, as pessoas não nascem ensinadas. Eu gosto de aprender mas não é quando me estou a sentir humilhada, pelo menos eu sou assim! Se eu vir que essa pessoa sabe mais do que eu, tudo bem, ela ensina-me, eu aprendo com ela. Se eu vir que ela me está a humilhar, aí não.”*



É após o fim desse casamento e quando encontra o actual companheiro que retoma o projecto de voltar à escola: *“Agora encontrei outra pessoa que me dá a maior força para as decisões que eu tomar, se eu quiser ir trabalhar ou qualquer coisa, tudo bem! Decidi ir tirar o 9º ano, aliás foi ele que me disse para vir tirar o 9º ano. Tanto que o meu marido tem dito, ‘se não quiseres ir trabalhar não vás! Aplica-te na escola que não há problema nenhum, faço eu mais sacrifícios, mas vais tu à escola e é bom, depois quando puderes aplicas, tens uma profissão diferente, uma coisa de que tu gostes’.”*

Diz que sempre gostou muito de aprender e que é muito curiosa: *“O meu marido costuma dizer que eu sou muito curiosa, e sou, sou mesmo muito curiosa. Muito curiosa em relação às coisas que eu gostava de alcançar e não tive essa possibilidade.”*

Relativamente a estes dois retratos é importante sublinhar dois aspectos. Um deles tem a ver com o facto de, para alguns indivíduos, em particular para as mulheres, a escolarização poder constituir um projecto individual pelo qual é necessário lutar. Mesmo na idade adulta, podem surgir fortes oposições no quadro das redes de relações mais próximas, em particular familiares. A escola representa nesses casos, um projecto de emancipação face aos constrangimentos sentidos. Neste quadro torna-se bastante mais claro o valor simbólico atribuído ao diploma.

O segundo elemento, atrás já referido, é a importância limitada da esfera profissional, quer enquanto contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, quer enquanto contexto de possível aplicação das mesmas. Nos casos apresentados, uma das entrevistadas não trabalha (ainda) e a outra encontra-se bastante desiludida com as actuais tarefas que tem de realizar (pouco estimulantes). Assim, percebe-se que as competências que pretendem adquirir (na escola) são importantes, antes de mais, por referência à vida em geral, ou a um hipotético, e ainda distante, futuro profissional. É por referência às redes e quadros de interacção quotidianos que procuram desenvolver competências que permitam a descodificação da informação, a possibilidade de resolver problemas diversos, ou simplesmente a capacidade de acompanhar as conversas informais.

*Orientação escolar limitada: O CRVCC como oportunidade inesperada (não procurada)*

Bastante singular, e eventualmente atípico, é o último perfil, no qual apenas se inclui uma entrevistada. Embora, tal como no anterior, a motivação subjacente à frequência do

processo RVCC não tenha como referência dominante a esfera profissional, há uma diferença fundamental que assenta numa relação com a escola e, de um modo geral, com a aprendizagem ao longo da vida, caracterizada pela distância ou mesmo alheamento.

Neste caso, a existência de um processo com as características do desenvolvido nos centros de RVCC (mais flexível e de menor duração do que no ensino recorrente) foi determinante, pois o regresso à escola tradicional estaria fora de questão. A possibilidade de, por esta via, melhorar a qualificação escolar detida surge como uma oportunidade inesperada e, sobretudo, não planeada.

#### **Retrato 6: “Foi nesta altura porque não tinha nada que fazer...”**

Helena (51 anos, empregada de escritório, reformada) ficou desempregada porque o sector em que trabalhava foi extinto e não voltou a trabalhar, nem a estudar. Actualmente está reformada. Regressar à escola nunca fez parte do seu projecto de vida, embora tenha percebido que só poderia ter arranjado um novo emprego se tivesse mais qualificações escolares. A entrada no processo de RVCC constitui para ela um desafio, ou mesmo um *hobby*, ao qual apenas adere por ser um modelo assumidamente diferente da escola.

*“Fiz um curso de informática porque estava com subsídio (de desemprego) e tinha algumas obrigações. Mas isto foi mesmo hobby. Ninguém me obrigou e não tenho nenhum emprego em que seja preciso o 9.º ano.”*

Soube do centro através de uma amiga que trabalha no Centro de Emprego. Quando questionada sobre a razão que a levou a frequentar o processo nesta fase da sua vida afirma: *“Pessoalmente, foi nesta altura porque não tinha nada que fazer e porque só soube agora”.*

Mas não quer prosseguir os estudos, muito menos voltar à escola, a não ser que seja através de um processo semelhante para o 12º ano: *“Se eles fizerem para o 12.º ano talvez eu venha a fazer. Até porque isto aqui não é escola. Aqui é uma coisa mais leve. Eu em toda a minha vida sempre fui uma pessoa muito rebelde em termos de horários, de obrigações, nunca aceitei muito ordens e horários.”*

No seu dia-a-dia, não deixa de desenvolver algumas práticas de literacia, e revela que procura manter-se actualizada nos diferentes domínios.

*“Lá em casa sou eu que trato da papelada. A dos bancos é o meu marido... mas papelada sou eu. Eu tenho uma tendência mesmo para papéis. Eu gosto! (...) Leio jornais, vejo telejornais, tento andar informada que eu não estou cá propriamente para ver andar os carros eléctricos, mas também sou um bocado despistada, chega-se a uma determinada idade e achamos (...) que já não vale a pena!”*

Note-se que a adesão a esta iniciativa se encontra inscrita num quotidiano em que estão presentes algumas práticas de leitura e escrita. No entanto, não é a necessidade de melhoria dessas competências que parece mobilizar a entrevistada, mas sim o diploma escolar, desde que alcançado por uma via “não escolar”.

A análise realizada ao longo deste ponto procurou tipificar, e ilustrar, a partir de exemplos de histórias de vida (seleccionadas entre o conjunto dos entrevistados) a relação que, ao longo da vida, os indivíduos vão estabelecendo com a aprendizagem, e com os processos de desenvolvimento de competências. Um elemento que fica bem marcado, após a análise atrás exposta, é o *efeito específico e condicionante dos contextos, em particular dos profissionais*. Estes podem activar e mobilizar a utilização de competências-chave ou fundamentais, ou, pelo contrário, contribuir para a sua inibição e retracção. Mas mesmo quando o contexto profissional não exige um nível mais elevado de certificação escolar, nem contribui para a activação das competências-chave (e das disposições a elas associadas), a existência de outros contextos e quadros de interacção quotidianos, relevantes e de referência para os entrevistados (em termos imediatos ou futuros), pode ser fundamental para o desenvolvimento dessas mesmas disposições.

## 10.6 O papel das redes sociais. Apoios e resistências

A influência das redes de relações sociais ao nível dos percursos educativos tem sido investigada pela sociologia em particular no caso dos jovens em idade escolar, confundindo-se e interligando-se estreitamente com a operacionalização do conceito de *capital social*<sup>17</sup>. Neste ponto procura-se explorar, a partir das entrevistas realizadas, em

---

<sup>17</sup> O conceito de *capital social* tem vindo a ser usado para dar conta do papel das redes sociais enquanto factor, ou recurso, que, quando disponível (ou construído), pode facilitar o acesso dos actores sociais a determinados fins. É precisamente neste sentido que vai a definição de Coleman (1990), ou mesmo de Bourdieu (1980a). Embora, como refere Coleman (Coleman, 1990:305), o conceito seja especialmente útil no caso das pesquisas qualitativas, a sua utilização estendeu-se já a pesquisas extensivas, tendo sido central em recentes estudos de âmbito nacional: Robert Putnam, centrando a sua análise nos EUA (Putnam, 2000), encontra diferentes dimensões do capital social, e sublinha, entre muitos outros aspectos, que os resultados escolares dos mais jovens podem ser condicionados pela sociabilidade informal dentro das famílias, entendida precisamente enquanto uma das dimensões do capital social (Putnam, 2000:305); Também a OCDE tem vindo a insistir na necessidade de distinguir *capital humano* e *capital social*, enquanto duas dimensões consideradas fundamentais para o crescimento económico e, sobretudo, para o “bem-estar” das nações (OECD, 2001b). De qualquer forma, como sublinha Alejandro Portes, a extensão do conceito de capital social à análise de comunidades e nações (enquanto propriedade não apenas individual, mas estruturante de grandes agregados), embora represente uma interessante viragem conceptual, não foi ainda concretizada da melhor forma, desde logo porque existe uma circularidade lógica nesses estudos (nomeadamente nos conduzidos por Robert Putnam), a qual reside no facto de o capital social ser entendido, simultaneamente, como causa e efeito dos processos analisados (Portes, 2000).

que medida as redes sociais serão relevantes no caso dos processos educativos da população adulta. Centrando a atenção exclusivamente nos processos de RVCC, ou seja, tomando como referência apenas este contexto particular, procurar-se-á perceber o papel que desempenham essas redes, seja ao nível do apoio e incentivo dado aos entrevistados, antes e durante o processo, seja ao nível de eventuais resistências manifestadas nesses mesmos momentos.

Antes de mais, refira-se um dado comum a praticamente todos os entrevistados: a existência de filhos, ou outros familiares próximos, que se encontram a frequentar a escola. Tal significa que o universo escolar, e tudo aquilo que ele representa, em termos simbólicos e de rotinas diárias, não é algo distante; pelo contrário, *por via da experiência quotidiana de familiares, a escola está já, de alguma forma, presente no dia a dia de muitos entrevistados.*

A situação mais frequente corresponde à presença no espaço doméstico de filhos que se encontram a estudar. Mas mesmo quando não existem filhos, ou estes já não se encontram no sistema de ensino, surgem referências ao cônjuge (que pode estar a frequentar o ensino recorrente), ou a outros familiares próximos (como é o caso de irmãos que também frequentaram o processo RVCC). Em si mesmo este é um dado importante, pois parece indiciar, pelo menos indirectamente, que *os contextos familiares em que a escola já está presente poderão ser particularmente favoráveis ao envolvimento dos adultos em acções destinadas a promover o desenvolvimento de competências e a qualificação escolar.*

Ao longo das entrevistas realizadas foi possível perceber alguns dos modos concretos como a “coexistência” ou “partilha” da experiência escolar no espaço doméstico se traduz num importante factor de mobilização dos adultos. Como se verá, tal é particularmente nítido na interacção entre mães e filhos, potenciando o “regresso à escola” das primeiras a emergência de uma *nova dinâmica de aprendizagem e de desenvolvimento de competências no contexto familiar.*

De um modo geral, os entrevistados referem que os filhos apoiaram a sua decisão de entrar num processo de RVCC.

*“Os meus filhos têm-me dado sempre força, sempre força. Um dos meus filhos até dizia muitas vezes: ‘Oh mãe, vai e aproveita que eu vou contigo e faço-te companhia.’ (Maria, 45 anos, auxiliar de acção educativa)*

*“Comecei a ver os meus filhos na universidade e isso entusiasmou-me e eles também me incentivam: ‘Oh mãe! Estuda, tu tens capacidades!’” (Teresa, 44 anos, vendedora e proprietária de uma loja de decoração)*

*“O meu filho acha bem que eu estude. Mas diz logo: ‘Não é para desistires!’ (Josefina, 41 anos, empregada administrativa)*

*“O meu filho de início ria-se. E depois deu-me força”. (António, 55 anos, electricista por conta própria)*

A importância dos filhos não se limita, porém, à opinião favorável que têm quanto à progressão escolar dos pais. Sobretudo quando se encontram a frequentar um grau de escolaridade não muito afastado daquele que também os pais procuram alcançar, os filhos acabam por constituir a principal fonte de ajuda nos processos de aprendizagem informal que os pais têm desenvolver<sup>18</sup>. Embora a ajuda concreta que dão aos pais incida primordialmente na área das Tecnologias da Informação e da Comunicação, surgem igualmente referências a outras áreas, como a Matemática para a Vida. De qualquer forma, como se pode ver pelas declarações que em seguida se apresentam, o apoio dado pode ser de carácter geral (não incidindo sobre nenhum domínio em especial). Mais do que uma inversão de papéis (em que são os filhos que ensinam os pais), os relatos sugerem que as competências que os pais têm de desenvolver potenciam uma forte, e provavelmente inesperada, aproximação entre dois universos, até aí pouco comunicantes.

Catarina (33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada) contou com a ajuda do filho. Mas não se tratou de uma ajuda pontual e descontinuada. O elevado grau de envolvimento do filho no seu processo de aprendizagem e a proximidade que entre ambos se estabeleceu parece ter sido decisiva.

*“Tive a ajuda do meu filho, que me ensinou! Passava horas comigo: ‘Mãe não é assim, mãe é não sei o quê!’ O meu filho tem a capacidade de me ensinar sem humilhar. As dificuldades que eu tenho, é sempre a ele que pergunto, mesmo ao nível de programas e isso assim. Ele também é muito curioso, é como eu. Conversamos sobre um programa, uma doença, um desporto. (...) A ajuda dele foi mesmo muito importante. Eu acho que sozinha não conseguia. Acho que é o que falta às outras pessoas, falta-lhes ajuda.”*

---

<sup>18</sup> Embora os processos de RVCC prevejam a possibilidade de os indivíduos poderem frequentar sessões de formação para desenvolver as competências em falta (a designada Formação Complementar), estas são de curta duração, pelo que surgem sempre referências à necessidade de desenvolver em paralelo, por via informal, processos de auto-aprendizagem. É neste quadro que os entrevistados podem fazer referência a pessoas exteriores ao processo que os auxiliaram: os filhos foram, sem dúvida, aqueles que foram referidos mais vezes.

Maria (45 anos, auxiliar de acção educativa) refere em concreto a ajuda que lhe foi dada pelo filho no domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

*“Do Excel não percebia nada, foi o meu filho do meio que me deu as luzes (...). Mas ainda tenho um bocadinho de dificuldade na Internet em determinadas coisas. Para ‘falar com outra pessoa’ pedi ajuda ao meu filho, porque eu nunca tinha feito isso (...) E como eu desconhecia como era, foi o meu filho do meio que me ajudou.”*

Paula (37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada) fala da ajuda que lhe foi dada pela filha (e pelos seus livros escolares).

*“Uma coisa que eu não me lembro de ter dado no 5º ano foram as áreas, os perímetros e essas coisas, não me lembro nada disso (...). E foi uma coisa que eu aprendi porque fui aos livros da minha filha, que está no 5º ano, e nos livros dela, mesmo nos da 4ª classe, já vem lá.”*

Relativamente às Tecnologias da Informação e da Comunicação, o apoio é recíproco, mas considera que foi com a filha que aprendeu o que sabe.

*“Ajudamo-nos uma à outra. Eu não tirei nenhum curso, tenho praticado em casa. O que aprendi foi em casa com ela (...) Porque eu nunca tinha mexido no computador. Ela é a responsável por a mãe saber alguma coisa”.*

Considera que a filha foi a pessoa que ficou mais contente com o facto de a mãe ter concluído, com sucesso, o processo: *“Ela ficou muito contente. O meu marido também ficou contente, mas ela gostou porque me apoiou muito. Houve situações em que ela me queria ajudar: ‘Oh mãe, agora vou passar aqui umas contas para tu fazeres!’, e por aí já aí se via a vontade que ela tinha que eu conseguisse. Foi uma coisa que ela gostou.”*

Também Josefina (41 anos, empregada administrativa) menciona a importância do seu filho na resolução de diferentes problemas durante o processo.

*“O meu filho ajudou-me muito em casa, em muita coisa que eu lhe pedia. E quando eu fazia algum problema dizia-lhe assim: ‘olha isto surgiu-me, vê lá se eu fiz isto mal que eu estou desconfiada que fiz isto mal!’ E às vezes tinha bem, mas outras tinha mal é claro! Nós não fazemos tudo bem, é lógico.”*

É neste contexto de forte cumplicidade (e implicação) que os entrevistados referenciam os filhos como tendo sido aqueles que ficaram mais satisfeitos com o nível escolar que atingiram. Para eles o diploma alcançado pelos pais tem um importante valor, o qual não é apenas simbólico, pois traduz-se, muitas vezes, na utilização de novas competências – especialmente relacionadas com as Tecnologias da Informação e da Comunicação – cujo domínio por parte dos pais se afigura como sendo cada vez mais fundamental no quadro das interacções familiares quotidianas.

Por tudo isto, pode colocar-se a hipótese (não investigada no quadro desta pesquisa) de o envolvimento dos adultos em processos aprendizagem ao longo da vida

poder ter efeitos positivos ao nível do desempenho escolar dos filhos<sup>19</sup>. Em certo sentido, pais e filhos passam a partilhar um mesmo universo – construído em torno dos processos de aprendizagem – e as interacções que aí se estabelecem poderão produzir efeitos em vários patamares, favorecendo quer o desenvolvimento do processo de RVCC, quer o percurso escolar dos próprios jovens.

Ainda neste domínio, é importante destacar dois aspectos, até aqui pouco sistematizados, mas que atravessam as situações atrás retratadas. Um deles foi já avançado e tem a ver com a importância da proximidade entre, por um lado, a fase do percurso escolar em que os filhos se encontram e, por outro lado, as competências que são requeridas no nível de certificação escolar que os pais pretendem alcançar. Quanto maior for essa proximidade, maior parece ser a probabilidade de existência de uma forte cumplicidade e envolvimento recíproco nos processos de aprendizagem. Pelo contrário, quando os filhos são muito novos, ou quando estão em etapas escolares já muito avançadas (por exemplo na universidade), ou mesmo quando se encontram já fora do sistema de ensino, o distanciamento é mais marcado<sup>20</sup>.

Teresa (44 anos, vendedora e proprietária de uma loja de decoração), cujos filhos estão na universidade, diz porque não contou com a sua ajuda:

*“Não pedi ajuda a ninguém, e eles (os filhos) até me diziam: ‘Mãe, por favor, já me chega a minha escola!’.*

Um segundo elemento a sublinhar é que, entre os entrevistados, são apenas as mulheres que mencionam o forte envolvimento e interesse dos filhos pelo seu processo educativo. Não existe nenhum quadro semelhante que seja descrito por entrevistados do sexo masculino. Este é um dado que pode ter a ver com a situação familiar da maioria dos entrevistados do sexo masculino: dois não têm filhos e um tem um filho já na

---

<sup>19</sup> Os resultados de importantes estudos, de carácter extensivo, incidindo sobre os jovens que se encontram a frequentar o sistema de ensino (PISA – *Programme for International Student Assessment*) vão precisamente neste sentido. Antes de mais, porque a qualificação escolar dos pais (em particular das mães) tem, em todos os países participantes no estudo, uma relação com as competências dos filhos: os estudantes cujas mães completaram pelo menos o ensino secundário têm, em média, níveis de desempenho mais elevados nos vários domínios. Além disso, porque o facto de os pais estarem a estudar e partilharem com os filhos algumas das suas dúvidas e problemas contribui para aumentar o *nível de comunicação cultural* no contexto familiar, o que, segundo o mesmo estudo, também influencia positivamente o nível de competências dos filhos (OECD, 2003a).

<sup>20</sup> Esta mesma percepção é dada por uma formadora a partir da sua experiência de trabalho num centro de RVCC.

universidade. Mas também poderá acontecer que decorra do facto, identificado em diversas pesquisas, de serem as mães quem assegura, em geral, o acompanhamento escolar dos filhos (ver, por exemplo, Lahire, 1995), o que propiciará uma maioria aproximação e envolvimento destes nos processos de educação e aprendizagem ao longo da vida por elas desenvolvidos. Aliás, o único entrevistado cujo filho está no ensino básico não faz qualquer referência ao envolvimento do filho no seu processo de aprendizagem no âmbito do centro de RVCC e, simultaneamente, admite que não o acompanha nos estudos, papel esse que é assumido pela sua mulher.

Embora a relevância dos filhos em idade escolar seja, inegavelmente, o dado mais marcante quando se analisam as redes sociais que se constroem e desenvolvem a propósito da entrada dos adultos no processo de RVCC, a verdade é que essas redes podem, por vezes, ser bastante mais alargadas. Tal pode ser evidenciado continuando a tomar como referência o tema das ajudas concretas de agentes exteriores ao processo que contribuíram, segundo os entrevistados, para a aquisição das competências em falta em determinados domínios. As pessoas referidas vão desde familiares próximos (irmãos, cunhados), a amigos. Um dado importante nestes casos é o facto de as ajudas virem sempre de indivíduos com níveis de escolaridade relativamente elevados.

Rosália (28 anos, técnica de aquacultura) faz referência à ajuda que teve de uma cunhada.

*“Houve um trabalho em que eu precisei de ajuda. Porque para mim ainda era muito novo trabalhar em computador e foi ela que me ajudou a fazer isto tudo.”*

No caso de Helena (51 anos, empregada de escritório, reformada), as dificuldades e problemas que teve de enfrentar durante o processo passaram a constituir tema de conversa no jantar semanal em que se reúne com os amigos.

*“Tive a ajuda dos amigos todos. Olhe um deles, que é médico, esteve até às tantas para fazer uma equação que deu uma dor de cabeça a toda a gente naquele jantar.”*

João (23 anos, electricista, empregado numa fábrica) recorreu à ajuda de uma amiga que lhe facultou o livro de que necessitava.

*“Estou-me a recordar que em matemática tive algumas dificuldades nas formas geométricas e pedi a uma colega minha um livro emprestado e estive a estudar, pronto... Eu, normalmente, quando tenho assim uma dificuldade em alguma coisa peço a um amigo, ou uma amiga, que tem conhecimentos naquela área, se percebe alguma coisa daquilo. E nesse caso de que eu estava a falar, das formas geométricas, foi a essa minha amiga que tem o bacharelato que eu perguntei se sabia alguma coisa daquilo e ela disse ‘Olha, tenho lá um livro sobre isso’. E ela esteve lá a ver em casa e viu lá o que me convinha mais e até sublinhou certas partes e emprestou-me ‘Olha, estuda bem isto, e tal’. E pronto, resolvi o meu problema.”*



As referências ao envolvimento de pessoas pertencentes a um círculo social alargado e diversificado, e com uma qualificação escolar mais elevada do que a dos próprios, permite colocar a hipótese de essas redes de relações terem sido importantes, não apenas durante o processo, mas terem desempenhado também um papel no desencadeamento da decisão de retomar um percurso de escolaridade. Poderá ser também por referência a esses contextos, e pessoas, que alguns entrevistados desenvolvem a motivação necessária para entrar num processo de RVCC.

Ainda a propósito do tema das redes de relações que contribuíram positivamente para o desenvolvimento do processo é importante mencionar a quase ausência de referências ao cônjuge enquanto fonte de motivação, ou de ajuda na resolução de problemas. As poucas referências de carácter positivo são feitas, exclusivamente, por entrevistadas cuja justificação avançada para a entrada no processo é assumidamente instrumental para a esfera profissional (ver ponto 10.5). Nesses casos, porque a obtenção do diploma escolar é vista como podendo ter tradução directa numa melhoria da situação económica familiar, o apoio do cônjuge surge bastante explícito.

Paula (37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada) relata desta forma o apoio que recebeu do marido:

*“Eu ainda pensei em desistir, mas o meu marido disse-me: ‘Não, agora sou eu que não te deixo, agora vais até ao fim!’ E pronto, deu-me força nesse aspecto, e mesmo ele ficou todo contente de eu conseguir. Porque estamos com aquela pressa de abrir qualquer coisa para a gente. É sempre diferente de eu estar a trabalhar em casa ou a trabalhar por conta de outra pessoa. É diferente!”*

A análise realizada até ao momento procurou evidenciar os modos concretos como as redes familiares e de amigos contribuem favoravelmente para o desenvolvimento do processo de RVCC, podendo mesmo (como é particularmente claro no caso da relação entre mães e filhos em idade escolar) surgir, em si mesmas, reforçadas e redefinidas. Mas tão importante como a existência de apoios, é a existência de sinais, às vezes quase imperceptíveis, de *resistências*<sup>21</sup>. Estas, eventualmente mais surpreendentes, acabam por surgir espontaneamente no discurso de alguns entrevistados. Como se verá, na maioria dos casos essas resistências são relatadas por parte das mulheres. Muitas contrastam a

---

<sup>21</sup> A possibilidade de as relações familiares poderem constituir um obstáculo aos processos de educação e formação na vida adulta tem vindo a ser destacada noutras investigações (Brassete-Grundy, 2004).

atitude dos filhos e a do marido. Se os primeiros as apoiam e incentivam, os segundos tendem a alhear-se do processo, ou mesmo a manifestar-se contra o regresso das mulheres “à escola”.

*“Ele não diz nada. (...). Nem diz para ir, nem para não ir”.* Quando compara a reacção do marido e a do filho face ao facto de ter conseguido alcançar o 9º ano, afirma que foi sobretudo o filho quem ficou contente, pois, quanto ao marido, *“ele não liga a isso.”* (Josefina, 41 anos, empregada de serviços administrativos)

*“Os meus filhos incentivaram-me, mas já o meu marido não me motiva! Eu ainda lhe disse: “Tu vens também!”, mas ele disse que nem pensar nisso, que andava cansado do trabalho. (...) Não, ele não me dá (apoio). Os filhos sim, o pai não.”* (Teresa, 44 anos, vendedora e proprietária de uma loja de decoração)

*“ (...) O meu marido não é muito aberto a este tipo de iniciativas minhas, devo dizer. Ele habituou-se a mim vinte e quatro horas ao lado dele. (...) Ele está habituado a que eu esteja sempre com ele (...). Então não entende como é que eu tenho a necessidade de sair de casa e fazer outras coisas. É escusado perguntar-lhe porque à partida ele é contra e portanto não quer saber.”* (Helena, 51 anos, empregada de escritório, reformada)

Não é apenas por parte dos cônjuges que podem surgir manifestações de oposição ao envolvimento dos entrevistados neste tipo de iniciativas. Por vezes surgem também referências à não concordância por parte dos próprios pais. Embora, por motivos óbvios, esta seja uma situação menos frequente, não deixa de ser de assinalar que alguns pais manifestem, ainda hoje, oposição à continuação dos estudos por parte dos filhos, mesmo sendo estes já adultos.

*“A minha mãe como lhe digo não achou graça nenhuma: ‘Ó filha, tu já tens tanto que fazer e tanta preocupação!’. Ela continua na mesma, passados trinta anos continua na mesma.”* (Teresa, 44 anos, vendedora e proprietária de uma loja de decoração)

No conjunto, a análise realizada neste ponto vem reforçar, ainda mais, a *importância do contexto, e sobretudo dos quadros de interacção, enquanto factores mobilizadores, ou inibidores, do desenvolvimento das competências dos adultos.* Se o primeiro efeito sublinha a importância das redes sociais enquanto recurso, ou capital, a que os indivíduos podem ter acesso, o segundo revela que determinadas redes e contextos podem exercer um efeito contrário, inibindo, ou mesmo bloqueando, as possibilidades de formação e aprendizagem. Ou seja, fica assim claro que os efeitos do *capital social* não

são necessariamente positivos, podem ser também negativos, relevando-se, assim, uma “faca de dois gumes” (Portes, 2000:152)<sup>22</sup>.

No quadro desta pesquisa esta última dimensão apresenta-se como sendo tão condicionante da história de vida dos entrevistados como a primeira. Desde o momento da saída da escola, até à própria vivência do processo RVCC, existem sinais, mais ou menos explícitos, do modo como os quadros de interacção familiares podem opor-se à progressão escolar. Especialmente no caso das mulheres, deve sublinhar-se a forte oposição que algumas delas sentem, em diferentes fases da sua vida, para poderem progredir em termos escolares. Nesse sentido, as situações analisadas mostram como a formação escolar pode ser objecto de luta e fonte de oposição. São forças “invisíveis”, dificilmente objectiváveis, construídas quotidianamente, que podem contribuir para dificultar o desenvolvimento de competências e a progressão escolar de uma parte da população.

### **10.7 Consequências do processo de RVCC**

Uma questão que inevitavelmente se coloca após a passagem dos adultos pouco escolarizados por um processo de reconhecimento e certificação de competências, é de saber quais as consequências que daí decorrem para os sujeitos<sup>23</sup>. A análise realizada mostra que os efeitos se fazem sentir numa multiplicidade de esferas e dimensões, as quais estão fortemente interligadas entre si. A apresentação dos resultados foi organizada em torno de dois grandes eixos analíticos: no primeiro, o enfoque são as competências adquiridas e o grau em que possibilitam o desenvolvimento de novas práticas na vida

---

<sup>22</sup> Ao analisar as origens e aplicações do conceito na sociologia contemporânea, Alejandro Portes chama a atenção, precisamente, para o facto de os efeitos negativos do capital social tenderem a ser “esquecidos” e menos investigados, designadamente em pesquisas como as de Putnam, que apenas pretendem destacar os efeitos benéficos do comunitarismo (Putnam, 2000). No entanto, como afirma Portes, os laços sociais podem produzir não apenas “um maior controlo sobre comportamentos desviantes e fornecer acesso privilegiado a recursos; podem também restringir as liberdades individuais e vedar a terceiros o acesso aos mesmos recursos através de preferências particularistas” (2000:152).

<sup>23</sup> Algumas pesquisas recentemente realizadas sobre os centros de RVCC têm vindo a incidir especificamente nesta dimensão (Arroz, 2002; Esteves, 2004; Fernandes e Trindade, 2004).

quotidiana; no segundo procura-se perceber a importância que os indivíduos atribuem ao diploma escolar obtido e o modo como este poderá contribuir para a redefinição dos seus projectos profissionais e pessoais.

### *Competências e práticas quotidianas*

Uma vez concluídas todas as etapas do processo de RVCC, uma primeira dimensão que interessa analisar tem a ver com as consequências que daí decorrem relativamente às práticas quotidianas dos indivíduos, no que concerne especificamente à *utilização das competências-chave* que estiveram no centro desse processo.

A este propósito vale a pena recordar, antes de mais, que o trabalho desenvolvido no âmbito dos centros de RVCC não pode ser entendido como visando meramente a identificação, e conseqüente certificação, das competências dos adultos. Embora este seja o objectivo final a atingir, as diferentes fases que o antecedem permitem que os indivíduos *aprofundem e desenvolvam os seus níveis de competências em diferentes domínios*, ou mesmo que adquiram, quase de raiz, competências em novas áreas, como é o caso, relativamente frequente, das Tecnologias da Informação e da Comunicação (ver o capítulo seguinte). Tais competências podem ser aprofundadas ainda no decorrer da fase de reconhecimento de competências, ou através de acções de formação, de curta duração, especificamente destinadas à aquisição das competências em falta (ver capítulo seguinte). Ou seja, é precisamente porque o processo de RVCC prevê, e promove, o desenvolvimento e aprofundamento das competências-chave, que se justifica o conhecimento da opinião dos adultos sobre o que mudou, ao nível das suas práticas diárias, em consequência das competências desenvolvidas.

A análise das declarações dos entrevistados a este respeito mostra, em primeiro lugar, que esta é uma dimensão que não é fácil de captar no contexto da entrevista. As transformações ocorridas poderão ser, em parte, quase “invisíveis” para os próprios entrevistados, uma vez que as actividades que realizam no dia-a-dia poderão ser, genericamente, as mesmas, situando-se as diferenças sobretudo ao nível dos modos (muitas vezes inconscientes) de as realizar.

Especialmente no caso dos entrevistados cuja vida profissional, ou pessoal (ao nível das práticas de lazer) já implicava, mesmo antes do processo, o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, de cálculo, e a utilização da informática, as diferenças sentidas, e relatadas, são muito escassas. Em certo sentido esses entrevistados, todos do sexo masculino, consideram que as suas práticas nesses domínios tendem, de um modo geral, a manter-se. Mas, mesmo assim, surgem algumas referências que indiciam uma maior apetência para a leitura de livros e um maior cuidado na interpretação de textos (Pedro), ou ainda, um rigor acrescido ao nível da escrita (Paulo).

A reflexão dos entrevistados é bastante diferente nos casos em que o processo conduziu à aquisição de competências em domínios até aí não explorados. Muitas das mulheres entrevistadas adquirem pela primeira vez competências na área das Tecnologias da Informação e da Comunicação por exigência do processo RVCC. Significa isto que, ao longo da sua vida, as práticas que desenvolveram, seja na esfera profissional, seja em qualquer outro contexto da vida quotidiana, tenderam a excluir o recurso a essas competências, em particular no que diz respeito à utilização de computadores. É no decorrer do processo, através da frequência de módulos de formação complementar, ou de cursos de formação específicos, e recorrendo ainda muitas vezes a processos de aprendizagem informal (como se viu no ponto anterior, desenvolvidos quase sempre com o apoio de familiares próximos, com particular destaque para os filhos), que têm pela primeira vez contacto com o universo dos “computadores” e desenvolvem algumas competências básicas nesse domínio.

É precisamente nestes casos que a aquisição de competências constitui uma oportunidade singular para a análise das consequências, ou efeitos, do processo, no que concerne especificamente às práticas quotidianas. Em que medida as competências adquiridas num domínio específico (Tecnologias da Informação e da Comunicação) são transferidas para situações do dia-a-dia, representando novas formas de resolução de problemas, ou permanecem sem tradução nas práticas desenvolvidas?

A análise das declarações relativamente a esta dimensão permite concluir que a conversão das *competências adquiridas* (no âmbito do processo) em *competências em uso* (no quotidiano) se faz de forma gradual, podendo mesmo não ter lugar. Isto, em

primeiro lugar, porque, como se verá mais à frente, o contexto profissional e as tarefas que aí são exigidas nem sempre mudam (pelo menos não automaticamente); e, em segundo lugar, porque também as práticas e rotinas quotidianas (nomeadamente ao nível do lazer) tendem manter-se praticamente inalteradas.

Josefina (41 anos, empregada administrativa) não voltou a utilizar o computador após o processo.

*“Agora já não mexo no computador há muito tempo. Eu gosto! Não uso é muito, aqui (local de trabalho) não posso praticar.”*

Quando os entrevistados consideram que o processo representou uma oportunidade para o desenvolvimento de novas competências (por exemplo, no domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação) e também de melhoria do nível de competências noutros domínios (Linguagem e Comunicação e Matemática para a Vida) mas, simultaneamente, que as utilizações dessas competências permanecem escassas, tendem a expressar sentimentos de *desajustamento entre o que aprenderam, e as práticas que desenvolvem*. Aliás, em certo sentido, o próprio processo poderá contribuir decisivamente para uma tomada de consciência do reduzido grau de utilização de competências-chave, ou fundamentais, em especial no contexto profissional.

O modo como lidam com este desajustamento passa, não pela negação da importância das competências desenvolvidas, mas sim, quase sempre, por *projectar num futuro próximo, e de exigências incertas, a possibilidade e a necessidade de as vir a pôr em prática*. O contexto de referência que enquadra esta reflexão é quase sempre o profissional. Face à eventualidade de mudanças futuras nesse contexto, as competências adquiridas, mesmo não estando “ainda” a ser activadas no quotidiano (porque não solicitadas), são sentidas como um recurso adicional, que fica em “stock” e poderá ser posto em prática assim que surja a necessidade.

Rosália (28 anos, técnica de aquacultura), cuja actividade profissional não requer (na sua opinião) uma utilização frequente das competências desenvolvidas, considera, mesmo assim, que estas podem vir a ser úteis no futuro.

*“Eu acho que podem sempre servir, eu sou dessa ideia. Alguma coisa que nós aprendamos, acho que pode vir a servir. Pode não ser diariamente, mas numa situação qualquer, ‘Olha, aprendi aquilo há uns tempos atrás’, acho que pode sempre servir.”*

Face à distância, ou desajustamento, entre as competências adquiridas e as que são efectivamente usadas, os entrevistados desenvolvem algumas estratégias que visam, precisamente, assegurar que, quando for necessário, serão capazes de as pôr em prática. Tal passa, por exemplo, por guardar os materiais utilizados durante a formação, de modo a possibilitar uma consulta em qualquer momento, ou mesmo por ir “vendo” e “mexendo” para não esquecer.

Maria (45 anos, auxiliar de acção educativa), espera um dia vir a utilizar o que aprendeu de novo durante o processo. Aliás, foi precisamente o desejo de evoluir profissionalmente (mudar de escalão) e, conseqüentemente, poder vir a desenvolver outro tipo de tarefas, que a mobilizou.

*“Eu espero vir a utilizar o que aprendi. Eu ando aqui para isso. A ideia é essa: é mesmo pôr em prática aquilo que aprendi aqui. (...) Tenho tudo guardado. Os exercícios e tudo o que me deram, tenho tudo guardado em casa num dossiê; se não for já, a pessoa vai vendo para não esquecer. Eu espero pôr em prática, acho que vai ser útil.”*

Mas para já as actividades que desenvolve no seu quotidiano profissional não requerem a utilização das competências desenvolvidas.

*“Não sei... Ah, sim, já perdi o medo do computador. Uso (o computador) ... quer dizer, usei, fui eu que fiz este trabalho, não é? (...) Noutras coisas, não, porque no meu trabalho não é preciso. Não faço escrita, nem nada dessas coisas... Eu acho que, futuramente, mesmo no computador e tudo...eu fiquei com bagagem. Até disse ao meu marido: eu, como trabalhei, fiquei com bagagem para ir ao computador, e até lá na escola se precisarem, na sala de estudo ou na Mediateca, que eu ajude um miúdo a passar um texto... com espaçamento de linhas... eu vou lá e ajudo. Antes, como disse, tinha medo. Ao ver isto, perdi o medo... Consigo ir lá...”*

Para Paula (37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada), que também frequentou o processo exclusivamente por motivos profissionais (que a obrigam a obter um nível de certificação escolar mais elevado), a distância entre as competências trabalhadas durante o processo e as suas práticas diárias é, em sua opinião, grande.

*“Não (utilizo o computador). Faz falta para algumas coisas, alguma carta que tenha que escrever, qualquer coisa. Se for para lá (para o computador), sou capaz de escrever e faço tal e qual como fiz aqui no exame, mas, para já, não consigo estar muito tempo parada em frente ao computador. Mas vou treinando em casa, vou mexendo”.*

Relativamente à leitura e à escrita também não sente grandes diferenças, nem considera que estas possam vir a surgir.

*“Não vai mudar porque não preciso de escrever! Se tivesse alguma coisa para fazer que tivesse que escrever todos os dias, era capaz de desenvolver mais, mas como não preciso, torno-me ainda mais preguiçosa. Se eu escrevesse mais e lesse mais se calhar ia corrigir isso tudo, porque ao fim ao cabo isso vai da prática. Por exemplo, se eu deixar de fazer a minha profissão durante um ano, e depois recomeçar, já vou estar mais lenta, já não dou tanto rendimento, a prática é muito importante. Eu vejo isso tanto na profissão como no escrever. Se continuasse ficava melhor e não dava tantos erros. Mas não estou arrependida de ter feito (o 6º ano), acho que é até foi bom para nós no dia-a-dia.”*

Estas declarações mostram uma consciência nítida da necessidade de usar as competências (para não se perderem); o importante não é aquisição, é a *capacidade efectiva de utilização*, o que apenas é possível através da prática repetida.

*“Isto é exercício, se pararmos isto pára mesmo, é como se fizéssemos uma ginástica de manutenção.”* (Helena, empregada de escritório, actualmente desempregada)

Porém, as mesmas declarações revelam, simultaneamente, as reduzidas condições e contextos favoráveis ao desenvolvimento dessa prática. Ao mesmo tempo que é negada a possibilidade (e a necessidade) de usar as competências adquiridas no dia a dia, avança-se a hipótese de as mesmas poderem ser mantidas meramente através de uma prática artificial, descontextualizada, assente unicamente na repetição do que foi feito no âmbito do processo de RVCC.

Mesmo assim, existe um domínio em que as transformações são evidentes (e conscientes), especialmente no caso das mulheres. Tal acontece numa situação que apela explicitamente à utilização dessas competências: a ajuda e o apoio dado aos filhos no trabalho escolar.

*“Os meus filhos agora já me pedem opinião. ‘Oh mãe, como é que isto se faz?’. Agora já falo mais a linguagem deles. (...) Passei a mexer no computador. Agora, quando é preciso fazer alguma coisa para os miúdos eu é que os ajudo, sou eu que estou lá a mexer e escrevo para eles. Trabalhos de casa, trabalhos de grupo, matérias que eles vão dar. Às vezes, estou até às duas, três da manhã com eles a fazer os trabalhos.”* (Catarina, 33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada)

*“Tento ajudar o meu filho (...). Quando ele precisa, ajudo. Pelo menos revi e aprendi algumas coisas que são úteis. Mesmo em relação ao meu neto, ele está muito comigo, mesmo aos fins-de-semana, e às vezes faz lá os trabalhos...”* (Maria, 45 anos, auxiliar de acção educativa)

*“Acho que desde que tirei aqui o 6.º ano tenho conseguido ajudá-la (à filha) um bocadinho mais na matemática. Eu tinha mais dificuldade em ajudá-la em certas coisas, ela sabe que é verdade. Mesmo nos problemas. Já na altura em que andava na escola, para mim, fazer um problema era uma dificuldade. E aqui também ao princípio tive esse problema, mas depois consegui ultrapassar. Ela também teve esse problema, mas agora já está um bocado melhor, já consegue, e a mãe já consegue ajudá-la um bocadinho mais em certas coisas. Por exemplo, ela diz-me ‘Ó mãe ajuda-me aqui!’, posso até nem perceber à primeira, mas se começar a ler sou capaz de lá chegar. É uma questão de a gente puxar mais pela cabeça e começar a pensar. Posso não saber, mas se eu estiver ali de volta dela a tentar puxar pela cabeça, aprendo também.”* (Paula, 37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada)

*“Eu penso que sim (que as coisas que aprendeu podem vir a ser úteis). Olhe, em termos de matemática, por exemplo uma situação... Estes gráficos, com a minha filha, já os utilizei... Exactamente, já a ajudei a fazer isto... (...) Para mim foi tudo importante, porque para mim é bom fazer estes exercícios porque tenho a minha filha que para mim é um estímulo muito grande. Eu quero ensinar, quero estar à-vontade. Então, para mim, aquilo que eu aprendi em termos*



*matemáticos, todos os bocadinhos, embora uns mais difíceis que outros, mas foram agradáveis e aprendi sempre um pouquinho para mais tarde poder dizer-lhe a ela 'Olha, a mãe aprendeu assim, ou faz assim que é mais fácil para ti...'. Pronto, acho que é bom. Em termos matemáticos, eu também acho que ainda vou precisar (no ensino recorrente). Ainda vou precisar de fazer estes gráficos, porque é assim, agora é que estou nas primeiras unidades de matemática, mais tarde vou andar para a frente, vou precisar... Então, eu sabendo agora como é que se faz, depois vai ser muito mais fácil... (Em relação ao computador) agora até parei de o usar porque, pronto, agora os meus trabalhos são diferentes, já não tenho que apresentar trabalhos, mas pronto, também não faz mal, uso para a minha filha, porque ela precisa para fazer relatórios e coisinhas assim..." (Rosália, 28 anos, técnica de aquacultura)*

O contexto escolar, transposto para o espaço doméstico quase sempre através dos filhos, acaba por ser aquele em que as entrevistadas mais põem em prática as novas competências adquiridas. A utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação, e também a resolução de problemas no domínio da Matemática, constituem os principais domínios em que as novas competências são usadas. Tal situação não deixa de constituir um paradoxo: perante um processo centrado no reconhecimento e desenvolvimento de competências, tomando como referência os diferentes contextos de vida dos indivíduos e, procurando, por essa via, romper com a abordagem escolar, é perante os exercícios e exigências da escola que as entrevistadas mais destacam a possibilidade de utilização das competências adquiridas.

Mas, mesmo assim, não deve subestimar-se o impacto, no contexto familiar, das competências adquiridas. As declarações atrás transcritas mostram que, para os filhos, os novos recursos escolares das mães, e as competências a eles associados, constituem uma forma acrescida (e renovada) de capital escolar e social, com efeitos directos ao nível do apoio e acompanhamento que recebem na realização dos trabalhos escolares. Recorde-se que, durante o próprio processo, o efeito foi em sentido inverso, pois foram os filhos que apoiaram e ajudaram as mães em diferentes etapas. Em síntese, o que de mais importante se pode concluir é que, existindo crianças em idade escolar, a entrada das mães em processos de aprendizagem que implicam o desenvolvimento de competências semelhantes às que são ensinadas pela escola, contribui, de forma evidente, para o fortalecimento das relações sociais no espaço doméstico. E isto devido, não só à cumplicidade e compreensão mútua que se estabelece, mas também à possibilidade de uma comunicação melhorada, em grande parte devido à partilha de novas linguagens

(como é o caso das TIC): as novas competências adquiridas permitem o domínio de novos instrumentos fundamentais, não só na resolução de problemas, como na interacção e comunicação com os mais jovens.

### *Auto-imagem, profissão e escolaridade*

Para os indivíduos que concluem um processo de RVCC, tanto, ou mesmo mais importante, do que as competências desenvolvidas é o diploma escolar decorrente da sua certificação. Segundo Bourdieu, o diploma, ou título, representa a “objectivação” do capital cultural, é a “competência estatutariamente reconhecida e garantida” (pela instituição escolar), conferindo, por isso, ao seu portador, um valor “convencional, constante e juridicamente garantido” (Bourdieu, 1980b). O valor do certificado reside, assim, no facto de este ser imediatamente reconhecido pelos outros, o que produz efeitos na auto-imagem dos indivíduos. Alcançar, na idade adulta, o novo estatuto social conferido pelo diploma, representa uma inequívoca conquista pessoal. A forma como os entrevistados exteriorizam o que sentiram após a conclusão do processo RVCC confirma, uma vez mais, o fortíssimo valor simbólico do certificado escolar.

*“Sinto que me vinguei! A sério!”* (Pedro, 38 anos, chefe de vendas numa empresa multinacional)

*“Mudou tudo (com o 9º ano). Concretizei o sonho que tinha de fazer o 9º ano. Posso não fazer mais nada, mas o 9º ano estava aqui atravessado.”* (Josefina, 41 anos, empregada administrativa)

*“Sinto-me mais realizada porque era um sonho pelo qual eu andava a lutar há já um tempo...”* (Maria, 45 anos, auxiliar de acção educativa)

*“Para mim, a nível pessoal, acho que já é melhor (ter o 9º ano). É melhor para me sentir alguém. Acho que sim, é bom, sinto-me melhor.”* (Rosália, 28 anos, técnica de aquacultura)

*“Não mudou nada, mas por dentro sentimo-nos um bocadinho melhor, pelo menos conseguimos ultrapassar aquela fase que em que pensamos: ‘Oh, só tenho a 4ª classe!’ Pensamos nesse aspecto, e por isso agora já estou um bocadinho melhor, já tenho o 6º ano!”* (Paula, 37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada)

*“Eu acho que é uma auto-estima... Sim, sim, o ego ganha valor, ganha vontade...”* (António, 55 anos, electricista por conta própria)

A intensa satisfação que a obtenção do diploma escolar proporciona revela a concretização de uma etapa há muito ambicionada e reforça o modo como a reduzida qualificação escolar até aqui detida potenciou o desenvolvimento de sentimentos de

inferioridade social, com reflexos em diferentes esferas da vida. Em si mesmo, o certificado (finalmente) obtido é sentido pelos próprios sujeitos como vindo preencher uma lacuna, uma falha, e sendo por isso mesmo decisivo ao nível da melhoria da sua auto-imagem e auto-estima.

É claro que o intenso *valor pessoal* do diploma não pode ser entendido independentemente do *valor social* que as sociedades contemporâneas lhe conferem e das oportunidades e recursos que a ele estão associados. Mas o que agora se pretende chamar a atenção é o facto de os reflexos desse crescente valor social poderem ser apreendidos não apenas através das análises que identificam os seus efeitos ao nível das condições de vida (Capítulo 7), mas também em dimensões socialmente menos visíveis, mas igualmente decisivas, que têm a ver, por exemplo, com o modo como os indivíduos se relacionam com os outros<sup>24</sup>. Nas diferentes redes e contextos de sociabilidade que fazem parte do quotidiano, ter ou não ter um determinado grau de escolaridade, afecta o modo como os indivíduos se auto-posicionam e são pelos outros posicionados. Por outras palavras, com a melhoria da qualificação escolar é o estatuto social que se altera.

*“Os meu filhos ficaram muito orgulhosos. Principalmente para o meu filho (...) foi muito importante. Ele queria que eu continuasse, ele gostava que eu fosse professora de Francês: ‘Mãe, tu és capaz, tu vais ver que és capaz!’ Eu pude demonstrar aos dois seres que eu mais amo, não verbalmente, mas na prática, que agora foi o 9º ano e um dia mais tarde pode ser o 12º ano.”* (Catarina, 33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada)

*“Acho que pessoalmente foi importante para mim porque consegui, e até talvez em relação ao meu marido, que é contra estas coisas, e acha que não consigo fazer nada. (...) Em relação aos meus amigos deu-me satisfação e eles apoiaram-me.”* (Helena, 51 anos, empregada de escritório, reformada)

*“Vamos fazer uma inscrição para qualquer coisa, perguntam-nos as habilitações... Sabe muito bem ter o 9º ano. Com a minha idade com 41 anos, já vou a caminho dos 42, o 9º ano era muito importante. (...) Mesmo aqui dentro muda...”* (Josefina, 41 anos, empregada administrativa)

É perante os filhos, o marido, ou os amigos, que se sentem “orgulhosos”. Mas não só, mesmo em contextos públicos, ou dotados de maior formalidade, a necessidade de informar terceiros quanto ao grau de escolaridade detido deixa de ser ocultada e passa a

---

<sup>24</sup> Outras pesquisas têm vindo a incidir especificamente na investigação desta dimensão, destacando o impacto dos processos de educação e formação da população adulta para além da esfera económica e profissional, nomeadamente ao nível da saúde, das relações familiares e do capital social (Schuller e outros, 2004).

ser “exibida” com satisfação. A este propósito é de salientar, uma vez mais, que são sobretudo as mulheres quem mais expressa a *importância simbólica do diploma escolar na relação perante os outros*.

A relação entre escolaridade e situação profissional tem sido por diversas vezes abordada ao longo deste trabalho. Perceber os efeitos do processo de RVCC a este nível constitui, por isso, uma dimensão de análise fundamental, reforçada também pelo facto de ter sido com base em expectativas de mudanças nesse domínio que muitos entrevistados tomaram a decisão de melhorar a sua qualificação escolar.

Uma parte dos entrevistados (cerca de um terço) relata, pouco tempo após a conclusão do processo, importantes mudanças ocorridas na esfera profissional, as quais são por eles quase sempre associadas ao diploma escolar atingido: o fim de uma situação de desemprego e o início de um estágio remunerado (que posteriormente dá lugar a um contrato de trabalho com alguma estabilidade) exemplificam algumas das transformações ocorridas nesse campo. Em alguns casos as mudanças são quase automáticas. Tal acontece especialmente quando os entrevistados pretendem exercer uma actividade por conta própria, mas para isso necessitam de uma certificação profissional, a qual, por sua vez, obriga à posse de um determinado nível de qualificação escolar. Nessas situações, uma vez obtido o diploma, o processo de obtenção do certificado profissional (principal objectivo a atingir pelos entrevistados) pode finalmente ser desencadeado. Recorde-se que, nestes casos, a principal motivação que esteve na origem da frequência do processo foi precisamente a consciência da forte instrumentalidade do diploma escolar no acesso a determinadas oportunidades e projectos profissionais.

*“Quando acabei aqui o curso (...) perguntei a uma amiga minha que trabalha numa firma da indústria de transformação alimentar (...) se não me aceitavam lá para um estágio. E ela disse para eu ir lá falar. E fui lá e eles aceitaram-me.”* (João, 23 anos, electricista, empregado numa fábrica)

*“Agora, como já tenho o 6º ano, já me propus a exame (para obter a carteira profissional).”* (Paula, 37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada)

*“De há 2 anos para cá que tento vir para cá (para Portugal) definitivamente (...) agora com o 9º ano já estou inscrito num curso de formação profissional.”* (António, 55 anos, electricista por conta própria)

Mas nem sempre os efeitos desejados na esfera profissional se fazem sentir a curto prazo. Embora a melhoria da qualificação escolar seja entendida como sendo imprescindível para a progressão profissional, esta poderá não ser automática, ou o grau alcançado ser ainda suficiente.

*“(neste momento) não passamos a assistente porque isto está tudo congelado. Mas temos que ter, no meu caso o 9º ano, para mudar de escalão... Se o nosso governo descongelar as carreiras, ou mesmo lá dentro da escola, a nível de secretaria, quando precisarem... Também já tenho x anos de serviço, espero que olhem um bocadinho para isso...”* (Maria, 45 anos, auxiliar de acção educativa)

*“(...) Numa certa altura ter o 9º ano era importante, mas agora já não me deu vantagens. Quer dizer, deu, porque agora vou seguir para o 10º e 11º ano. Em termos de fazer o 11º ano para subir na carreira, é só pelo ordenado, porque eu até gosto daquilo que faço.”* (Josefina, 41 anos, empregada administrativa)

Os dados disponíveis mostram, assim, que o impacto do processo de RVCC a nível profissional se encontra circunscrito a uma pequena parte dos entrevistados. Mas se a perspectiva adoptada for, não a das transformações (objectivas) efectivamente ocorridas, mas antes a da *avaliação que os sujeitos fazem da sua posição face ao mercado de trabalho*, o panorama é já muito diferente. Ocorram, ou não, mudanças profissionais significativas após a conclusão do processo<sup>25</sup>, todos os entrevistados avaliam de forma mais favorável as suas *condições de empregabilidade*. Estando desempregados pretendem agora procurar empregos de um outro tipo; estando empregados sentem-se mais confiantes quanto à progressão na carreira, ou mesmo face a uma situação em que tenham de procurar um outro emprego. Como se verá, o diploma escolar agora detido parece ser decisivo nessa auto-avaliação.

*“Neste momento não estou à procura de outro emprego, mas a minha empresa não está muito bem e sinto-me assim ‘Se isto tiver que acabar, eu não me importo, eu hei-de arranjar um trabalho muito melhor’. Gostava de enveredar por outro caminho (...) alguma coisa que tenha a ver com aquilo que eu estudo, contabilidade, economia...”* (Rosália, 28 anos, técnica de aquacultura)

*“Por enquanto, a nível da carreira, (ter o 9º ano) ainda não se traduziu em nada, mas a nível pessoal eu gostei daquilo que fiz. Valorizou-me um bocado a mim própria, já que os outros eram capazes, porque é que eu não era capaz? Foi isso que me levou a tirar o 9º ano e vou ver se consigo ir além disso. Agora estou à procura de um emprego diferente. Não quero mais ser empregada de refeitório nem dessas coisas assim. (...) Pedem sempre o 9º ano para tudo, agora*

---

<sup>25</sup> Uma vez que as entrevistas foram realizadas pouco tempo depois de o processo ter sido concluído (no máximo passados seis meses), apenas é possível avaliar as consequências do processo ocorridas nesse reduzido espaço temporal.

*que já o tenho, pelo menos que seja uma coisa em que o peçam. (...) Mas lá está, eu queria evoluir um bocadinho, a trabalhar num supermercado, agora gostava de ir para a caixa ou para outros sítios mais limpos, vá lá!”* (Catarina, 33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada)

*“Fui almoçar no dia seguinte (a terminar o processo) com o meu chefe porque fui promovido novamente. Comemorámos as duas coisas. (...) Não creio que (ter obtido o certificado do 9º ano) tenha sido condicionante, mas foi muito importante. Porquê? Porque tem um currículo! E isso é importante em termos de tomar a decisão de quem de direito, o departamento de recursos humanos. Para eles sou o número 577. As pessoas que lidam directamente connosco, os nossos chefes directos, conhecem-nos, conhecem as nossas capacidades, mas os outros não.”* (Pedro, 38 anos, chefe de vendas numa multinacional)

*“Ter a escolaridade obrigatória neste momento exigida deixou-me mais confiante no mercado de trabalho para poder concorrer a qualquer posto de trabalho, basicamente. Neste momento posso-me equiparar, não sou menos que os outros... E agora que tenho o 9º ano, tenho muito mais oportunidades para concorrer a cursos, seguir outros caminhos que antes não podia.”* (Paulo, 33 anos, vigilante)

O elemento mais marcante que atravessa estes relatos é, sem dúvida, a *segurança acrescida que a posse da escolaridade obrigatória confere*. Mesmo quando o percurso profissional pode ser considerado de sucesso (caso de Pedro que ocupa um importante cargo de chefia numa empresa multinacional), o diploma escolar obtido no âmbito do processo de RVCC permite afirmar perante os outros, em especial perante aqueles que não podem testemunhar directamente as suas competências (e por isso para quem não passa de “um número”), um estatuto que até aí estava apenas implícito, ou mesmo oculto. O certificado obtido é “válido” (e validado) perante qualquer pessoa, qualquer entidade, e é por isso mesmo interpretado como uma espécie de passaporte que poderá permitir a entrada em circuitos que até aí se encontravam vedados: empregos diferentes, ou mesmo acesso a outras ofertas de educação e formação. É por tudo isto que os entrevistados expressam uma satisfação evidente em poder “exibir” perante os outros o diploma, ou mesmo o desejo de que, a partir daí, o percurso profissional seguido obrigue à sua exigência. Agora que finalmente alcançaram o 9º ano, anseiam por percorrer caminhos que até aí lhes estavam vedados.

Em síntese, os resultados analisados evidenciam uma crescente segurança e confiança perante um futuro profissional perspectivado como sendo incerto e, ao mesmo tempo, a possibilidade de desenhar *novos projectos* nesse domínio. Como afirma Gilberto Velho, os *projectos* constituem uma dimensão consciente da acção, formulam-se e são elaborados dentro de um *campo de possibilidades* (enquanto espaço para a formulação e

implementação de projectos), e têm um carácter dinâmico, no qual a própria biografia do sujeito joga um papel fundamental (Velho, 1987, 1994). Seguindo esta perspectiva, a importância do grau de escolaridade alcançado parece residir, antes de mais, no modo como interfere na avaliação que os indivíduos fazem do seu campo de possibilidades, contribuindo decisivamente para a reformulação dos seus projectos, nomeadamente no domínio profissional.

Mas os projectos que emergem não se circunscrevem exclusivamente a esse domínio. Um dado extremamente relevante que surge noutras análises dos efeitos deste tipo de processos (Fernandes e Trindade, 2004), e também na presente pesquisa, é, precisamente, a *apetência e a mobilização dos sujeitos em torno de novos projectos de escolaridade*. O grau alcançado raramente é visto como encerrando em definitivo um ciclo e os projectos profissionais que agora se desenham podem implicar a continuação dos estudos. Em certo sentido, após a conclusão do processo mantém-se, e parece mesmo acentuar-se, uma forte aspiração de mobilidade social.

Apenas uma entrevistada (Paula) afasta em definitivo a possibilidade de voltar a estudar. Todos os outros manifestam o desejo de, a curto ou a médio prazo, retomarem um percurso de escolaridade, apesar de, como em seguida se mostra, existirem entre eles importantes diferenças.

Para alguns, isso é algo que estava já inscrito nos projectos existentes no momento da entrada no centro de RVCC: o processo foi desde o início entendido como uma etapa (em princípio de duração mais curta do que no ensino recorrente) de um percurso escolar mais longo e, por isso, pouco tempo após a sua conclusão encontram-se a frequentar o ensino recorrente. Apesar das dificuldades que enfrentam (nomeadamente ao nível da conciliação com a vida pessoal e profissional) esses entrevistados mantêm o projecto inicial de continuar a progredir em termos escolares.

*“Vou-me inscrever no (ensino) normal. Até vai ser na escola em que o meu filho está, mas à noite. Está decidido, vou fazer no próximo ano lectivo.”* (Catarina, 33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada)

*“Neste momento sei que quero acabar o 12º ano... Ainda falta um pouco. Comecei agora o 10º. Neste momento, naquele trabalho, não posso dizer que o 12º ano me vá servir para alguma coisa. Talvez para outro trabalho, alguma coisa, se aquele der para o torto... Mesmo por causa da minha saúde, posso tentar arranjar outro tipo de trabalho... E também para ajudar a minha filha quando ela precisar.”* (Rosália, 28 anos, técnica de aquacultura)

*“Continuo a estudar à noite (ensino recorrente), a fazer unidades capitalizáveis... Eu gostava de ir para a universidade, mas já pensei mais a sério nisso do que estou a pensar agora, porque... (...) eu estou a achar que está a ser muito difícil fazer o 12º por causa das unidades capitalizáveis e do trabalho, torna-se mais difícil... Também vou começar agora outro curso, também de electrónica, agora dia 7 de Fevereiro. Porque eu tirei electrónica analógica e electrónica digital e electricidade básica, os 3 módulos num ano... Agora vou tirar rádio e televisão... Depois a seguir vou tirar vídeo gravadores e DVD, depois vou para a parte de computadores e hardware.”* (João, 23 anos, electricista, empregado numa fábrica)

Outros, porém, tendo inicialmente ambições limitadas à obtenção da escolaridade obrigatória, confrontam-se agora, com alguma surpresa, com a vontade de querer ir ainda “mais além”. Nestes casos, em certo sentido mais interessantes e relevantes do ponto de vista da análise sociológica, parece ser o próprio processo de RVCC que potencia o surgimento de uma inesperada mobilização em termos de progressão escolar (independentemente da via concreta a seguir).

*“ (...) Uma pessoa quer sempre mais. Eu, quando tinha o 7º ano feito, dizia ‘Se eu tivesse o 9º ano...’. Agora tenho o 9º ano, digo ‘Se eu tivesse o 12º...’. Isto cada vez está a ficar mais difícil... Se calhar vou ter que voltar à escola mesmo para poder subir... talvez tente fazer o 12º ano... Não é que a empresa onde eu esteja agora me vá pedir mais escolaridade, hei-de subir por mérito, mas é para ganhar mais conhecimentos. Voltar à escola é para adquirir novos conhecimentos.”* (Paulo, 33 anos, vigilante)

*“Depois de ter feito aqui esta avaliação, deu-me vontade de voltar a estudar, não sei porquê. Quer dizer, parece que foi qualquer coisa de aperitivo que me abriu o apetite, está a ver? E tenho a impressão que se eu conseguir resolver a minha vida, agora com a carteira profissional para poder trabalhar por minha conta, que ainda vou (estudar).”* (António, 55 anos, electricista por conta própria)

Embora não seja possível saber em que medida nestes casos a “inesperada” vontade de retomar um percurso de escolaridade irá, ou não, ser concretizada<sup>26</sup>, o que aqui se pretende sublinhar são os efeitos do processo de RVCC ao nível da mobilização dos indivíduos em torno de novos projectos pessoais de desenvolvimento de competências, através da escola. A este propósito, é importante ter presente a especificidade da metodologia utilizada nestes centros, a qual (como se verá no próximo capítulo) visa precisamente fomentar uma nova atitude perante a aprendizagem ao longo da via, através de um trabalho centrado na biografia ou história de vida dos sujeitos. Embora no quadro desta análise não seja possível avaliar com rigor em que medida os efeitos observados são atribuíveis à metodologia desenvolvida no âmbito dos centros de

---

<sup>26</sup> Tal implicaria um acompanhamento prolongado no tempo do percurso de vida dos entrevistados.



RVCC<sup>27</sup>, o que se pretende sublinhar são as inegáveis consequências a nível das atitudes perante a aprendizagem.

Em síntese, ao longo deste ponto foram distinguidos vários níveis de impactos, ou consequências, dos processos de RVCC: o primeiro tem a ver com o desenvolvimento de novas práticas (no âmbito da literacia e das tecnologias da informação e da comunicação); o segundo está directamente relacionado com novos percursos profissionais e de escolaridade, possibilitados pelos recursos e competências entretanto adquiridos; mas existe um terceiro, que atravessa de um modo geral todas as dimensões investigadas, e delas não pode ser distinguido, e que chama à atenção para a necessidade de ter em conta, a par das transformações objectivas, também as de nível *subjectivo*<sup>28</sup>.

Os impactos neste nível merecem ser sublinhados sobretudo devido aos *potenciais efeitos que poderão daí decorrer ao nível dos modos de agir dos indivíduos*. O diploma escolar e as competências desenvolvidas possibilitam a redefinição da auto-imagem, e a auto-avaliação do campo de possibilidades. É neste sentido que as transformações ocorridas podem conduzir à redefinição dos projectos pessoais e profissionais, os quais, por sua vez, podem condicionar o modo como as oportunidades profissionais são procuradas, ou mesmo construídas, e também a forma de encarar a aprendizagem ao longo da vida. Quando um entrevistado afirma que o “*ego ganha vontade*” (António), dá conta, precisamente, dos efeitos do processo ao nível dos *projectos de vida e dos modos de agir* dos sujeitos.

---

<sup>27</sup> Para isso seria necessário comparar as consequências observadas neste contexto com as de outros sistemas direccionados para a educação de adultos, como é o caso do ensino recorrente.

<sup>28</sup> Este é um resultado que foi já apontado noutros estudos. Em particular no que diz respeito aos Cursos EFA e aos Centros de RVCC, os elementos de avaliação disponíveis até ao momento têm vindo a sublinhar, de forma consistente e repetida, que um dos principais impactos (se não mesmo o principal) prende-se com a evidente melhoria da auto-estima dos indivíduos (Ávila, 2004; Couceiro e Patrocínio, 2002; Fernandes e Trindade, 2004).



## **Capítulo 11**

### **AS COMPETÊNCIAS-CHAVE EM ANÁLISE: OS CENTROS DE RVCC COMO PLATAFORMA DE OBSERVAÇÃO**

Neste capítulo, que encerra a presente investigação, a análise será focada nos processos de reconhecimento e certificação de competências desenvolvidos nos centros de RVCC. Face às metodologias e práticas implementadas, estes centros constituem plataformas de observação privilegiadas na análise de algumas das dimensões que se cruzam na discussão sobre as competências-chave nas sociedades contemporâneas. Partindo dos testemunhos dos principais actores envolvidos (profissionais de RVCC, formadores e adultos certificados), é possível investigar de forma mais focada, e teoricamente orientada, alguns dos temas, e problemas, já abordados noutros momentos desta pesquisa.

Enquanto o capítulo anterior incidiu no percurso de vida dos indivíduos abrangidos por estes processos, neles destacando o lugar das competências-chave e do diploma escolar (antes e depois da certificação de competências), o enfoque analítico desloca-se agora para o próprio processo de reconhecimento de competências, o que permite discutir não apenas alguns dos contornos da metodologia desenvolvida, mas sobretudo as dinâmicas de desenvolvimento de competências-chave, ao longo da vida, e também os possíveis efeitos de um dispositivo que visa, a par da certificação de competências adquiridas, o desenvolvimento das competências em falta.

#### **11.1 Reconhecimento de competências: a metodologia e os actores**

As competências-chave constituem, em termos substantivos, o núcleo central da actividade dos centros de RVCC. É sobre elas que incide o trabalho dos formadores e dos

profissionais de RVCC e é a sua certificação formal que é visada pelos adultos que se inscrevem nestes centros.

Como foi explicitado no Capítulo 9, os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências compreendem diversas etapas, sendo que a principal corresponde ao chamado “reconhecimento de competências”. Trata-se, em termos muito genéricos, do momento em que se procura fazer o levantamento das competências-chave desenvolvidas pelos indivíduos pouco escolarizados ao longo da sua vida, nos mais diversos contextos. A formação complementar, a ter lugar, é programada em função dos resultados dessa etapa prévia.

A metodologia seguida conduz a que o trabalho de reconhecimento de competências produza resultados que em muito ultrapassam o mero levantamento e consequente validação e certificação de competências. Mais do que um processo de avaliação, o dispositivo implementado constitui um modo estruturado de trabalho e reflexão dos sujeitos sobre as competências desenvolvidas (ou não) ao longo da vida, numa perspectiva que valoriza e reconhece a diversidade de contextos que potenciam o seu desenvolvimento e mobilizam a sua utilização.

Relembre-se (ver Capítulo 9) que o reconhecimento das competências adquiridas não é realizado com base em testes. A metodologia empregue, essencialmente de carácter qualitativo, recorre a diversos instrumentos. Ao longo de várias sessões, individuais ou colectivas, procura-se reconstruir a história de vida dos sujeitos, dando especial relevo às práticas quotidianas e às diversas aprendizagens e competências adquiridas. O objectivo principal a atingir com este procedimento é a identificação, à luz do Referencial de Competências-Chave (Alonso e outros, 2002), das competências que podem ser objecto de validação formal. Mas, simultaneamente, promove-se a tomada de consciência, por parte dos adultos, dessas mesmas competências, num processo que procura assim ser, não só de avaliação externa, mas também de reflexão dos sujeitos sobre seu percurso de vida.

O modo como é concretizado este processo não é ainda muito claro e pode apresentar variações de centro para centro. A análise realizada junto dos três centros investigados nesta pesquisa revela a existência de três modelos distintos, os quais diferem entre si essencialmente quanto ao grau de articulação entre a reconstituição da história de

vida dos adultos e a identificação, propriamente dita, das competências-chave (Quadro 11.1).

**Quadro 11.1** Modelos de reconhecimento de competências nos centros de RVCC

	<b>Orientação do Profissional de RVCC face à metodologia de histórias de vida</b>	<b>Histórias de vida e reconhecimento de competências</b>	<b>O Referencial de Competências-Chave</b>
<b>Modelo dual ou orientado para a valorização pessoal</b>	O profissional de RVCC como um “profissional de histórias de vida”; ênfase na dimensão motivacional e no contributo da história de vida para a valorização pessoal	Separação entre “histórias de vida” e “reconhecimento de competências” (quanto aos instrumentos e quanto aos actores – profissionais de RVCC num caso, e formadores no outro)	O Referencial de Competências-Chave como instrumento de trabalho do formador, não do profissional de RVCC
	<p><i>“Eu faço ‘histórias de vida’. (...) (o objectivo é) promover uma reflexão do utente em torno de um percurso de vida, que ele foi vivenciando, valorizando as aprendizagens e valorizando-se a si próprio”. (PRVCC1)</i></p> <p><i>“Às vezes há pessoas que não estão preparadas para voltar a certos passados mais marcantes. Acontece muito as pessoas comoverem-se, chorarem, e depois, então, nós paramos e continuamos com a pessoa que vem a seguir, não é? E não insisto mais com aquela pessoa, tento acalmá-la e digo: ‘Não se preocupe, isso acontece, é normal, estamos a tratar de temas muito delicados, é natural que venham muitas recordações. Não se preocupe, se não quiser ler, não lê, vou passar à pessoa tal.” (PRVCC1)</i></p>	<p><i>“Claro que o objectivo destes documentos, dos instrumentos de mediação, quando foram criados, era constituírem um meio para fazer o balanço de competências, o que me parece quase impossível. Porque se é possível através deles detectar se a pessoa tem mais facilidade na escrita, e também na oralidade, a nível da matemática apenas temos evidências muito gerais, e daí a comprovarmos mesmo que a pessoa domina aquele conteúdo vai uma grande distância. Portanto o balanço de competências que é feito nas histórias de vida o que faz é valorizar uma série de competências que as pessoas foram adquirindo ao longo da vida (...). Agora, especificamente no que diz respeito à área escolar, pode haver ali um contributo (...) mas que não se pode substituir a todo um conjunto de materiais que os outros técnicos (os formadores) acabam por criar (...).” (PRVCC1)</i></p>	<p><i>“O Referencial de Competências-Chave é mais para os formadores, são eles que fazem o reconhecimento de competências. São coisas que nós já demos na escola há muito tempo e que acabam por já estar esquecidas”. (PRVCC1)</i></p>
<b>Modelo dual em reconversão</b>	Ênfase no contributo das histórias de vida para a valorização pessoal	Reconhecimento da necessidade de diminuir a separação entre histórias de vida e reconhecimento de competências	O referencial de Competências-Chave como um instrumento necessário, mas ainda pouco dominado
	<p><i>“Acima de tudo (o objectivo) é a pessoa encontrar-se a si própria e fazer o balanço daquilo que tem feito ao longo da sua vida e valorizar-se. No fundo, vai servir para a valorização pessoal, para elevar a auto-estima e para o reconhecimento do percurso de vida já feito, das batalhas e dos obstáculos já ultrapassados. Há pessoas que chegam até nós completamente destroçadas, mas depois, quando vêem o que tem sido a sua vida, apercebem-se que se calhar já estiveram em situações piores e conseguiram dar a volta por cima. Este dossiê acaba por, acima de tudo, elevar a auto-estima e arrumar as aprendizagens ao longo da vida.” (PRVCC2)</i></p> <p><i>“Nós procuramos que os documentos que dizem mais respeito à história pessoal sejam trabalhados individualmente, para fugir à terapia de grupo. Por exemplo, há um documento, o ‘mapa da minha vida’, que é terrível (...).” (PRVCC2)</i></p>	<p><i>“É nessa parte da demonstração que os formadores vão entrar. Eles fazem a demonstração de competências mesmo.” (Júlia)</i></p> <p><i>“O objectivo é que os formadores passem a contactar directamente com alguns dos instrumentos. Foi esse o processo que passámos a instituir. Até aqui isso acontecia muito pouco. Fazíamos uma reunião (com os formadores) onde passávamos toda a informação de cada um dos adultos. Agora a ideia é eles já mexerem no dossiê, porque está ali muita coisa.” (PRVCC2)</i></p>	<p><i>Não é fácil o profissional de RVCC dominar o referencial. A tendência inicial era para dizer: ‘não é o meu papel, é o do formador’, mas tem havido uma evolução.” (PRVCC3)</i></p> <p><i>“Nós, profissionais de reconhecimento, temos aí alguma dificuldade (...). Nós temos que ter alguma capacidade de dominar um pouco o referencial para, de certa forma, poder fazer logo ali a triagem das competências quando não podemos ter o apoio directo do formador. Nalguns casos conseguimos fazê-lo, noutros é mais difícil, porque os documentos que compõem o dossiê ainda são insuficientes para esse efeito.” (PRVCC2)</i></p>

<b>Modelo integrado, ou orientado para o reconhecimento de competências</b>	Histórias de vida orientadas para o balanço de competências	Articulação entre histórias de vida e reconhecimento de competências	O referencial de Competências-Chave como principal instrumento de trabalho do profissional de RVCC
	Ênfase na diferença entre competências específicas e competências-chave		
	<p><i>“Foi muito bom para mim ter feito essa formação (para Profissionais de RVCC), porque senão isto poderia descambar aí em terapia de grupo ou coisa do género. Penso que tem de se definir bem a fronteira, senão as próprias pessoas também não percebem. Elas têm que perceber muito bem com que finalidade é que fazem as coisas. (...) A tónica tem de ser, de facto, a pessoa aperceber-se das competências que desenvolveu.” (PRVCC4)</i></p> <p><i>“Porque uma das coisas que nós frisamos bem é que as pessoas têm muitas competências, só que infelizmente nem sempre são aquelas que nos interessam em relação ao referencial porque, como isto é um processo para reconhecer competências, mas que tem de ser equivalente a qualquer coisa em termos de escola, as competências que elas aprenderam ao longo da vida também têm que ter alguma equivalência com a escola. Porque elas têm muito mais, não tenha dúvidas.” (PRVCC5)</i></p>	<p><i>“Agora, nessa fase de confronto com o referencial, aí é que eu, pessoalmente, penso que nós ainda temos muito trabalho pela frente, porque essa parte é mais delicada (...)” (PRVCC4)</i></p> <p><i>“As sessões de reconhecimento de competências são feitas com os formadores e com o profissional, portanto em par pedagógico.” (PRVCC4)</i></p>	<p><i>“O Profissional de RVCC tem de dominar o referencial muito, muito bem. (...) Pelo facto de eles fazerem uma autobiografia (...) e nos contarem um bocadinho dessa parte da sua vida fica uma grande ligação connosco, porque nós sabemos a vida deles. E isso é uma relação de afetividade muito grande. Mas é assim, enquanto estou a ler a história de vida, estou a ver se ele sabe escrever, depois quando faz o ‘mapa da minha vida’, já estou a ver se ele consegue fazer as sínteses, se consegue fazer sumários, se consegue resumir... Eu, quando leio a história de vida, estou quase com o referencial ao lado, um bocadinho já na cabeça, mas estou.” (PRVCC5)</i></p> <p><i>“Ser profissional de RVCC é muito difícil porque aquilo que a ANEFA (DGFV) quer é que nós percebamos, por aquilo que a pessoa faz, a componente teórica da parte prática.” (PRVCC5)</i></p>

A operacionalização da metodologia de histórias de vida (ver Capítulo 9) é desenvolvida a partir de um conjunto de instrumentos que visam, num primeiro plano, promover a reflexão do adulto sobre o seu percurso de vida e sobre as experiências mais significativas. Os profissionais de RVCC entrevistados<sup>1</sup> reconhecem, de forma

<sup>1</sup> Como foi explicitado no capítulo anterior, foram entrevistados todos os profissionais de RVCC que, na data das entrevistas, se encontravam em funções nos centros estudados (o que fez um total de cinco) e seis formadores, dos quais três na área de Linguagem e Comunicação e três na área de Matemática para a Vida. Dois dos formadores de Matemática para a Vida acumulavam funções na área de Tecnologias da Informação e da Comunicação e dois dos formadores de Linguagem e Comunicação acumulavam funções na área de Cidadania e Empregabilidade. De modo a assegurar o anonimato destes agentes nos excertos de entrevistas apresentados neste capítulo, optou-se pela atribuição, a cada um deles, de uma abreviatura que representa a função que exercem – PRVCC (profissional de RVCC) ou F (formador) seguido, neste caso, da identificação da respectiva área (MV, para Matemática para a Vida, LC para Linguagem e Comunicação, TIC para Tecnologias da Informação e da Comunicação e CE para Cidadania e

abrangente, o contributo dessa reflexão para a *valorização pessoal* dos indivíduos. A perspectiva por muitos deles salientada é a de que a metodologia de histórias de vida conduz a que os sujeitos passem a dar valor às mais diversas experiências e aprendizagens que realizaram ao longo da vida. Como resultado dessa reflexão, os indivíduos perspectivam de uma outra forma a sua trajectória pessoal, a qual era muitas vezes apercebida como negativa, desde logo face às escassas qualificações escolares detidas. Este efeito das histórias de vida parece ser evidente e consensualmente reconhecido. O reverso negativo desta fase do processo poderá ser o risco de algumas das sessões se converterem em “terapia de grupo”, possibilidade esta assinalada por muitos dos profissionais de RVCC entrevistados, os quais relatam as estratégias que têm vindo a adoptar para evitar essa situação.

Mas há, mesmo assim, nítidas diferença quanto ao modo como é equacionado o contributo da reconstituição da história de vida dos sujeitos para o reconhecimento das suas competências-chave. Os três centros investigados revelam modelos distintos a este respeito, os quais reflectem a estratégia adoptada pelos profissionais de RVCC. Num desses modelos, a finalidade das histórias de vida parece esgotar-se na valorização pessoal dos adultos: o profissional de RVCC surge, antes de mais, como alguém que faz “histórias de vida”, mas que não domina o Referencial de Competências-Chave e não tem intervenção directa na identificação das competências-chave adquiridas. Esse processo é assumido, numa segunda fase, exclusivamente pelos formadores, que recebem do Profissional de RVCC apenas indicações genéricas quanto ao perfil dos adultos, mas não contactam sequer com os documentos por eles trabalhados nas sessões em que foi desenvolvida a metodologia de histórias de vida.

Em oposição a este modelo surge um outro, predominantemente orientado para o reconhecimento de competências-chave. Neste caso, a separação entre histórias de vida e reconhecimento de competências é menos acentuada, uma vez que as evidências recolhidas nessa fase parecem ser orientadas, não apenas para a valorização pessoal dos sujeitos, mas sobretudo para o reconhecimento de competências. O profissional de RVCC

---

Empregabilidade – e de um número que permite ainda distinguir, em cada uma das categorias (profissionais de RVCC e formadores), cada um dos entrevistados.

procura dominar o Referencial de Competências-Chave e adopta-o como instrumento de trabalho. A identificação final das competências-chave adquiridas é realizada em sessões orientadas em conjunto pelo formador e pelo profissional de RVCC, e destinam-se à recolha de evidências (ou à demonstração) de competências que não puderam ser avaliadas apenas com os materiais produzidos no decorrer do desenvolvimento das histórias de vida.

É possível distinguir ainda um terceiro modelo, o qual representa a transição de uma concepção centrada na valorização pessoal dos indivíduos, para uma outra com maior incidência na análise das competências-chave. Neste caso, os profissionais de RVCC sublinham as dificuldades em lidar com o referencial, mas dão conta da necessidade de mudar os procedimentos até aqui adoptados, melhorando a articulação com os formadores, e perspectivando novas formas de análise das informações recolhidas durante o desenvolvimento das histórias de vida para efeitos da identificação das competências-chave adquiridas.

Esta análise, e a tipologia tripartida a que se chegou (de carácter meramente exploratório face ao reduzido número de centros investigados), são reveladores de alguma diversidade ao nível das concepções e das práticas adoptadas nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, as quais não podem ser dissociadas do facto dos processos em causa serem muito recentes, estando por isso os actores envolvidos ainda numa fase de investigação e de progressiva consolidação de práticas<sup>2</sup>.

### **11.2 Os centros de RVCC como contextos de activação e mobilização de competências**

Apesar das diferenças detectadas, as marcas fundamentais dos processos de RVCC implementados em Portugal estão bem presentes em todos os centros, nomeadamente no que concerne à ênfase na *reflexão pessoal dos sujeitos relativamente ao seu percurso de vida* e à *identificação das competências-chave por eles adquiridas*. Seja qual for o grau

---

<sup>2</sup> Tendências equivalentes foram encontradas numa avaliação dos cursos EFA (Ávila, 2004).



de articulação entre “histórias de vida” e “reconhecimento de competências”, e seja qual for o papel desempenhado pelos vários actores (profissional de RVCC e formadores), aquelas dimensões marcam profundamente o processo e os adultos por ele abrangidos.

Estas características dos processos de RVCC fazem com que a importância da sua actividade transcenda o resultado formal atingido – um diploma com equivalência escolar. Isto porque o dispositivo de reconhecimento de competências implementado implica o desenvolvimento *de práticas de utilização de competências* e a *reflexão sobre essas mesmas práticas e competências*. Em consequência, mesmo quando não é diagnosticada a necessidade de frequência de sessões de formação complementar, a forma como é conduzido o processo de identificação de competências implica sempre, para os indivíduos por ele abrangidos, a mobilização de competências. Estas nem sempre são conscientes e, além disso, nem sempre são por eles utilizadas nos vários contextos do dia-a-dia. Estas duas vertentes – a da tomada de consciência das competências-chave detidas e a sua mobilização e activação num contexto muito particular – conduzem a que os centros de RVCC possam ser entendidos, em si mesmos, enquanto *contextos de activação, ou mobilização, de competências-chave*.

A dimensão de tomada de consciência, ou *reconhecimento reflexivo*, das competências desenvolvidas ao longo da vida, surge por diversas vezes nas declarações dos vários actores entrevistados.

*“Alguns chegam aqui a dizer que só fizeram a 4ª classe, há 30 anos atrás, e que não aprenderam mais nada. Eles acham que aquilo que se aprende é só na escola. Então, ficam um bocadinho assustados: ‘Como é que é? Vou ter que mostrar alguma coisa, isso é muito difícil...’. Alguns ficam muito assustados. Depois há outros que já dizem ‘isso parece interessante, nunca ninguém me disse que o que eu tinha aprendido tinha valor.’ (PRVCC2)*

*“Eu tenho essa sensação: de que 100% ou 90% das pessoas sentem que isto foi muito importante para a vida delas, porque nunca tinham tomado consciência de que tinham um valor equivalente ao 9º ano em termos de conhecimentos.” (PRVCC5)*

*“Eu acho que este processo é importante a vários níveis, mas sobretudo ao nível da consciência pessoal. Por muitas razões, nomeadamente pelo levantamento das histórias de vida, o que leva à consciência dos meus trunfos e também daquilo que eu tenho de menos bom. Isto acaba por ser uma coisa importante. E eles, fazendo este tipo de observação, fazem também reflexões que os podem transformar. O conhecimento daquilo que têm de menos bom, para alguns acredito que seja só uma constatação, mas, para outros, passa a ser um desafio.” (F6, LC/CE)*

Os próprios adultos entrevistados relatam na primeira pessoa a surpresa perante a revelação das suas próprias competências.

*“Não tinha bem consciência porque já há muito tempo que não fazia nada disto. Só quando começamos a puxar pela cabeça é que vimos que conseguimos lá chegar.”* (Paula, 37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada)

*“Eu nunca me tinha posto à prova realmente. Saberei, não saberei? Tinha a impressão que não sabia para tentar outras coisas, ‘depois se calhar não sei...’. Afinal de contas eu até sabia. Mas não sabia que sabia.”* (António, 55 anos, electricista por conta própria)

*“Eu sabia mais de matemática do que o que pensava.”* (Josefina, 41 anos, empregada administrativa)

*“Eu não dava importância a estas coisas. Depois, realmente, pensei que são competências e experiências que tenho e que são consideradas, pronto, competências. E, realmente, senti-me bem a fazer, não é?”* (Rosália, 28 anos, técnica de aquacultura)

O impacto do processo a nível do reconhecimento subjectivo das competências detidas está bem patente nestes depoimentos. A maioria dos adultos “não sabia que sabia”, pelo que o reconhecimento formal das suas competências foi acompanhado pelo reconhecimento reflexivo. É importante notar que esse reconhecimento subjectivo surge directamente associado às práticas desenvolvidas no âmbito do processo. É perante a necessidade de mobilizar as competências que estas adquirem visibilidade. Ou seja, é perante as situações e problemas propostos que as competências são reveladas.

Uma nota importante a este propósito, e que reforça ainda mais a consideração dos centros de RVCC enquanto contextos de mobilização da competências, tem a ver com o facto de, para alguns adultos entrevistados, uma parte das competências activadas não serem competências utilizadas com frequência no dia-a-dia, pelo que a mobilização de competências não é automática e aproxima-se muitas vezes de um processo de recordação. Perante a escassez das utilizações quotidianas (mencionadas especialmente no caso da matemática), a principal referência é ainda, muitas vezes, o contexto original de aquisição (a escola).

*“Eu pude meter em dia algumas coisas que talvez já me tivesse esquecido.”* (António, 55 anos, electricista por conta própria)

*“Na Linguagem e Comunicação foi mesmo mais recordar, lembrar coisas que já sabia.”* (Josefina, 41 anos, empregada administrativa)

*“Inicialmente eu achava que a matemática era onde tinha mais dúvidas. (...) Mas fui-me lembrando de algumas coisas. Estamos a falar de coisas que foram dadas em 79...”* (Pedro, 38 anos, chefe de vendas numa multinacional)

*“Isto foi importante para lembrar as coisas que eu tinha esquecido. Em parte porque não são coisas de que se fale no dia-a-dia, a maior parte delas.”* (Josefina, 41 anos, empregada administrativa)

Mais à frente será dada especial atenção aos vários contextos e situações (para além da escola) que, no dia-a-dia dos indivíduos, permitem o desenvolvimento de competências-chave. Para já, o que se pretende destacar é a importância do próprio processo de reconhecimento de competências para a activação de competências, ou seja, enquanto *contexto específico de mobilização (e, por essa via, também de desenvolvimento) de competências*. Alguns formadores sublinham mesmo que o seu papel, ainda na fase de reconhecimento de competências, é precisamente o de criar condições para que as competências detidas possam ser evidenciadas.

*“O meu papel é averiguar, é puxar pelos cordelinhos e ver até onde as coisas podem ir, é puxar por aquilo que as pessoas não sabem que sabem. Porque as pessoas por vezes não sabem que sabem isto ou aquilo. Podem ter uma determinada capacidade ou potencialidade, mas como não a usam com frequência, não está ‘à flor da pele’, é preciso ir à procura... Muitas vezes acabam por dizer: ‘Ah! Mas isto é de caras!’”* (F3, MV/TIC)

*“Às vezes as pessoas precisam de uma alavanca para mostrarem o que sabem a nível da escrita e da oralidade. Porque muitas vezes são pessoas que não tiveram quaisquer contextos de formais de aprendizagem e desenvolvimento da escrita e da oralidade e, então, são pessoas que se acanham (...). Se as pessoas não estiverem em contextos em que desenvolvam a escrita e a oralidade vão precisar de desenferujar. E vão desenvolver um pouco mais e trazer à lembrança algumas questões. Eu costumo dizer que é como andar de bicicleta. (...) se eu estiver muito tempo sem andar de bicicleta, quando for andar vou fazê-lo com medo, com receio, o que torna mais fácil a queda (...).”* (F6, LC/CE)

Percebe-se, assim, que a dinâmica criada no âmbito dos processos de RVCC seja, em simultâneo, de activação de competências e de reconhecimento dessas mesmas competências, pelo próprio adulto e por aqueles que assumem o papel da sua avaliação. É aliás tendo por suporte essa avaliação, e a tomada de consciência proporcionada pelo processo, que em seguida será aprofundada a análise das competências-chave desenvolvidas, ou não, pelos indivíduos pouco escolarizados ao longo da sua vida. Os actores entrevistados (profissionais de RVCC, formadores e adultos certificados no âmbito deste processo) ocupam uma posição privilegiada no que concerne ao contributo que podem dar no âmbito da investigação sobre as competências-chave nas sociedades contemporâneas: os diferentes técnicos envolvidos porque observam e avaliam

diariamente as competências-chave adquiridas, ou em falta, neste segmento da população; e os adultos cujas competências foram certificadas porque foram abrangidos por um processo que promoveu, e orientou, a sua reflexão aprofundada sobre as próprias competências.

### **11.3 Contextos de utilização e de aquisição de competências ao longo da vida**

Um dos elementos que mais se destaca na análise das competências-chave detidas pelos adultos que têm vindo a ser abrangidos pelos processos de RVCC é a multiplicidade de contextos de utilização dessas mesmas competências. Mesmo, como é o caso, tratando-se de indivíduos pouco escolarizados, todos eles fazem alguma referência a situações quotidianas no âmbito das quais algumas práticas de leitura, de escrita, de cálculo, e mesmo de utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação, podem ter lugar. Seja na vida profissional, seja para apoiar o estudo (no caso daqueles que frequentaram o ensino recorrente), seja em actividades da esfera pessoal, são vários os exemplos que confirmam a presença de práticas de utilização deste tipo de competências.

*“Costumo escrever muito por causa da escola (ensino recorrente). Faço muitos resumos, mesmo para estudar.”* (Rosália, 28 anos, técnica de aquacultura)

*“Um tipo que não sabe matemática, não sabe electricidade. Porque a electricidade é tudo à base de fórmulas. É difícil saber essas fórmulas todas, por isso todos os dias temos de consultar livros.”* (António, 55 anos, electricista por conta própria)

*“Eu sempre precisei de fazer contas nas negociações com os clientes.”* (Pedro, 38 anos, chefe de vendas numa multinacional)

*“Na minha profissão sou obrigada a ir a exposições, a fazer compras, e a pessoa tem de ter a noção do que está a comprar, dos custos, dos materiais. (...) E sempre fui obrigada a escrever e a ler. Sempre estive mais ou menos em contacto com a escrita.”* (Teresa, 44 anos, vendedora e proprietária de uma loja de decoração)

*“Eu tenho muitos CD's e fiz uma base de dados. É só ir ao ACESS e inserir títulos, estilos de música...”* (Paulo, 33 anos, vigilante, empresa de segurança)

*“Sempre escrevi. Comunico muito com os meus irmãos por carta.”* (Catarina, 33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada)

É importante recordar que há fortes diferenças entre os adultos entrevistados neste domínio. Essa foi uma das perspectivas analíticas desenvolvidas no capítulo anterior, tendo-se concluído pela existência de distintos perfis no que diz respeito à relação dos

indivíduos com os processos de aprendizagem ao longo da vida e quanto ao lugar das práticas de utilização das competências-chave na sua vida quotidiana. Mas a perspectiva que agora se pretende privilegiar é a do contributo dos vários contextos e das práticas que neles podem ter lugar para o desenvolvimento e consolidação dessas mesmas competências. Assim, e apesar dos diferentes graus de incidência, as declarações dos entrevistados vêm confirmar a existência de situações específicas na vida diária no âmbito das quais práticas como as de literacia, de numeracia, ou de utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação, marcam presença.

Esses contextos, e as práticas neles desenvolvidas, constituem não apenas situações de utilização (e de actualização) de competências previamente adquiridas (em especial na escola, uma vez que todos os adultos entrevistados concluíram, pelo menos, o básico 1), são eles próprios responsáveis pelo desenvolvimento de novos saberes e competências. Essa é, aliás, a principal justificação do próprio processo de reconhecimento e certificação de competências. Mas essa dimensão – a da aquisição de novas competências – nem sempre surge de forma muito explícita nas declarações dos entrevistados. Na generalidade dos casos as situações de utilização confundem-se com as de aquisição, o que não surpreende, uma vez que muitos dos processos de aprendizagem, especialmente os de tipo informal, são indissociáveis das próprias práticas quotidianas. Assim, no que concerne à vida profissional e a outras dimensões da vida pessoal, a presença diária de determinadas actividades (sejam elas de leitura e de escrita, de cálculo, ou de utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação) é quase sempre geradora de novas competências, e de aperfeiçoamento das já existentes, mesmo que por ausência formalização estas sejam, de um modo geral, pouco conscientes.

Ainda assim, pelo facto de terem sido abrangidos por um processo de RVCC, no âmbito do qual a reflexão pessoal sobre as competências desenvolvidas ao longo da vida ocupa um lugar central, alguns entrevistados conseguem identificar, para determinadas áreas de competências, os principais contextos e situações que têm propiciado novas aprendizagens (Quadro 11.2).

## Quadro 11.2 Contextos de aquisição de competências-chave

Áreas de Competências	Linguagem e Comunicação	Matemática para a Vida	Tecnologias da Informação e da Comunicação
<b>Contextos</b>			
<b>Escola</b> (incluindo passagem pelo ensino recorrente)	<p><i>“Em relação ao ‘português’, o que aprendi foi na escola.”</i> (Catarina, 33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada)</p> <p><i>“Eu senti que estava a recordar aquilo que já tinha aprendido na escola.”</i> (Teresa, 44 anos, vendedora e proprietária de uma loja de decoração)</p>	<p><i>“Eu tive menos dificuldade porque, como andei no recorrente há relativamente pouco tempo, tinha as coisas mais fresquinhas. E tinha lá os livros e tal...”</i> (Maria, 45 anos, auxiliar de acção educativa)</p> <p><i>“Esta parte (raiz quadrada, potências) correu bem porque eu tinha dado isso na escola.”</i> (Rosália, 28 anos, técnica de aquacultura)</p> <p><i>“Eu não tive grande dificuldade porque tinha estado a dar isto no recorrente há pouco tempo, eram coisas que ainda estavam frescas na memória.”</i> (Paulo, 33 anos, vigilante, empresa de segurança)</p>	<p><i>“Foi na escola (ensino recorrente) que aprendi a mexer no computador.”</i> (Rosália, 28 anos, técnica de aquacultura)</p>
<b>Formação</b>		<p><i>“Eu fiz um curso de electricidade e de electrónica, e isso foi uma das coisas que me ajudou muito em matemática, porque electrónica é só fórmulas e aprende-se muita matemática.”</i> (João, 23 anos, electricista, empregado numa fábrica)</p>	<p><i>“Eu fiz um curso de iniciação ao Word, mas nunca mais o tinha usado.”</i> (Maria, 45 anos, auxiliar de acção educativa)</p>
<b>Vida profissional</b>	<p><i>“Muito do que aprendi de Linguagem e Comunicação foi no trabalho com os clientes.”</i> (Pedro, 38 anos, chefe de vendas numa multinacional)</p>	<p><i>“Eu utilizo diariamente a regra de três simples no meu trabalho, foram os meus colegas que me ensinaram. Diariamente estou sempre de volta da máquina calculadora.”</i> (Rosália, 28 anos, técnica de aquacultura)</p>	<p><i>“Aprendi a mexer no computador com as minhas colegas de secretária que me ensinaram muita coisa.”</i> (Josefina, 41 anos, empregada administrativa)</p>
<b>Vida familiar / outras situações do quotidiano</b>	<p><i>“Um hábito que eu tenho é o hábito de leitura. (...) e eu tenho sempre um dicionário ao pé, porque sei que vou encontrar muitas palavras que fogem do meu vocabulário. E, então, gosto de compreender as coisas, de ir a fundo. Quando me aparece uma palavra que não sei... ‘É pá, deixa cá ver’ ...tac-tac-tac-tac... ‘ah, pois’.”</i> (António, 55 anos, electricista por conta própria)</p> <p><i>“A português sempre fui muito boa aluna (...). E também leio um pouco e gosto, por isso vou aprendendo.”</i> (Rosália, 28 anos, técnica de aquacultura)</p>	<p><i>“A nível da matemática não deu para recuperar nada daquilo que aprendi (na escola). Tudo o que aprendi foi pura e simplesmente com o meu filho.”</i> (Catarina, 33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada)</p> <p><i>“A matemática aprendi porque fui aos livros da minha filha que está no 5º ano.”</i> (Paula, 37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada)</p>	<p><i>“Ela (a filha) ensinou-me a abrir pastas, a fazer desenhos, a fazer tabelas de preços no Word.”</i> (Paula, 37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada)</p>

Quando questionados sobre o lugar onde desenvolveram as competências que foram objecto de validação no âmbito do processo mencionam, como seria de esperar,

aqueles que têm sido os seus principais contextos de utilização – a vida profissional e a vida pessoal. No âmbito da Matemática para a Vida e das Tecnologias da Informação e da Comunicação, o apoio dos colegas de trabalho e as explicações dos filhos reforçam a importância das redes de relacionamento na aquisição de novas competências; no domínio da Linguagem e Comunicação, é a leitura regular e a consulta de dicionários que é associada ao desenvolvimento de novas aprendizagens. A frequência de determinadas acções de formação, como um curso de informática, ou um curso de electricidade e electrónica, assim como a frequência do ensino recorrente, são também identificados enquanto contextos de aquisição de competências-chave reconhecidas no quadro do processo de RVCC.

O conhecimento dos contextos de utilização / desenvolvimento de competências é apenas uma das dimensões que os processos de RVCC permitem investigar. Porque o objectivo é a certificação de competências, estas têm que ser identificadas de forma pormenorizada. Esse trabalho possibilita dar conta, quer das competências adquiridas ao longo da vida, quer também das competências em falta.

#### **11.4 Competências adquiridas ao longo da vida e competências em falta**

A identificação das principais competências adquiridas, e também das competências em falta, é conduzida, nos processos de RVCC, à luz das metas estabelecidas no Referencial de Competências-Chave (Alonso e outros, 2002). É perante o que aí se encontra estipulado como sendo as competências exigíveis para cada um dos níveis de certificação que é concretizado o reconhecimento de competências. A análise que se segue incide, de forma separada, nos três domínios nucleares de competências de tipo instrumental ou operativo: a Linguagem e Comunicação, a Matemática para a Vida e as Tecnologias da Informação e da Comunicação<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> De fora fica, em termos de análise sistemática, a área de Cidadania e Empregabilidade, a qual remete para outro tipo de competências (como as sociais) e está, além disso, presente nos outros três domínios, fornecendo muitos dos tópicos de aplicação das competências operatórias desenvolvidas.

Seja qual for a perspectiva adoptada (a das competências adquiridas ao longo da vida, ou a das competências em falta) é importante sublinhar, uma vez mais, as diferenças entre os adultos abrangidos pelos processos de RVCC. Quer as lacunas, quer as principais aquisições, podem assumir diversos graus e situar-se preferencialmente numa área específica ou, pelo contrário, em várias áreas de competências, o que em muito depende da incidência de cada um destes domínios de competências nas práticas quotidianas. Existem, no entanto, evidências de que, globalmente, as áreas mais problemáticas sejam a da Matemática para a Vida e a das Tecnologias da Informação e da Comunicação. É esta a percepção de todos os actores entrevistados, o que é ainda confirmado por dados nacionais que mostram que são essas as áreas que concentram a maior parte das horas de Formação Complementar (ver Capítulo 9).

### *Linguagem e Comunicação*

A área de Linguagem e Comunicação é por muitos entendida como constituindo o núcleo central do processo de RVCC. Nela são reconhecidas, e trabalhadas (especialmente no âmbito da Formação Complementar), as competências que têm directamente a ver com a capacidade de usar e interpretar informação escrita, dos mais variados tipos, nas sociedades contemporâneas. Mas o Referencial de Competências-Chave vai mais longe, incluindo também como unidades de competência a expressão oral (quer quanto à compreensão, quer quanto à produção de discursos) e a expressão escrita.

A ideia partilhada pelos adultos entrevistados é de que, nesta área, o processo terá suscitado poucas dificuldades, o que é reforçado pelo facto quase todos terem frequentado poucas horas de Formação Complementar. A percepção geral é então de que, no domínio da Linguagem e Comunicação, as aprendizagens realizadas ao longo da vida possibilitaram a aquisição de grande parte das competências exigidas no âmbito do processo.

*“A português o problema são os erros, porque de resto...”* (Paula, 37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada)



*“Português, pronto, a português até sou mais ou menos e fiz bem o que era para fazer. Aqui não posso dizer que tenha aprendido alguma coisa.”* (Rosália, 28 anos, técnica de aquacultura)

*“Na Linguagem e Comunicação senti que tinha muito menos dificuldades (do que na matemática).”* (Josefina, 41 anos, empregada administrativa)

*“Na Linguagem e Comunicação as coisas foram surgindo, nem me preocupava: com a matemática já me preocupava.”* (Catarina, 33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada)

Esta representação alargada surge muitas vezes por contraste com a área de Matemática para a Vida. Como mais à frente se mostrará (na análise especificamente dirigida a este domínio), se a Matemática para a Vida concentra a maior parte das atenções quanto aos problemas que se colocam no decorrer do processo, a Linguagem e Comunicação, pelo contrário, goza de uma imagem muito menos problemática. Como sublinha uma formadora, tal não significa que aqui não existam problemas, ou competências que não foram adquiridas. Mas parece existir a percepção de uma maior proximidade desta área relativamente à vida quotidiana, ou seja, de uma maior incidência dessas competências nas práticas concretas do dia-a-dia, a tal ponto que, mesmo quando existem competências em falta, estas tendem a ser pouco valorizadas.

*“Todos eles acham que vai ser mais fácil o português, como eles chamam à Linguagem e Comunicação e, mesmo no momento do júri, quando há aquela conversa, eles acham sempre que foi mais difícil a matemática. Falar e escrever eles já o fazem desde sempre, então parece-lhes mais fácil.”* (F6, LC/CE)

Quando interrogados, de forma explícita, os formadores e os profissionais de RVCC sobre o tipo de problemas que se colocam nesta área, ou seja, sobre as competências de Linguagem e Comunicação menos desenvolvidas, ao longo da vida, pelos adultos que têm vindo a ser abrangidos por estes processos, o que mais se destaca é a ênfase atribuída à *expressão escrita*. Por oposição à *expressão oral*, que muitos consideram ser a unidade de competência onde a experiência de vida terá permitido a aquisição de mais competências, é para a escrita que convergem as preocupações dos vários actores intervenientes no processo.

*“Na Linguagem e Comunicação o principal problema será a gramática, a pontuação.”* (PRVCC2)

*“O principal problema é escrever. Há pessoas que a nível oral se exprimem muito bem, mas depois a escrita não coincide. Têm uma boa facilidade de comunicação, mas depois na escrita... (...) Julgo que a escrita, em termos de correcção ortográfica e gramatical, é a grande dificuldade.”*

*A formação complementar incide precisamente aí, no escrever correctamente, basicamente é escrita, escrita, escrita.” (F2, LC/CE)*

*“O principal problema é a ortografia e a pontuação. Porque as pessoas são capazes de dar opinião sobre um texto. Em termos de oralidade é fácil, depois quando passam para a escrita, as ideias estão lá, mas a pontuação está tão baralhada, ou não está sequer, e a ideia não é transmitida.” (F4, LC)*

*“A unidade referente à gramática e à ortografia é a que evidencia maior problema. De qualquer forma, há pessoas que não sabem interpretar um texto, não sabem redigir, não sabem articular as ideias. As pessoas queixam-se bastante que escrever é complicado — o pôr no papel aquilo que pensam. Eu penso que passam por aí as dificuldades ao nível das minhas áreas. Normalmente na transposição de pensamento para o papel sai uma coisa completamente desarticulada.” (F6, LC/CE)*

Nestas declarações sobressai o facto de os problemas com a escrita serem associados, quase exclusivamente, ao reduzido domínio de determinadas técnicas. São as falhas, por exemplo ao nível da pontuação, da gramática e da ortografia, que justificam as dificuldades que os adultos enfrentam quando têm de escrever. Os próprios adultos abrangidos pelo processo, quando questionados sobre as suas principais fragilidades nesta área, elegem o mesmo tipo de aspectos.

*“O pior é a pontuação e os acentos. Esqueço-me e não ponho acentos e a pontuação é mesmo onde eu tenho maior dificuldade.” (Helena, 51 anos, empregada de escritório, reformada)*

*“O problema são os erros. Onde eu tive mais dificuldades foi nos verbos, nos sinónimos, nos antónimos e não sei quê! Nisso é que eu tenho mais dificuldade... de resto não tive assim muita dificuldade, só nos erros.” (Paula, 37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada)*

Como atrás foi referido, a par da *escrita* e da *oralidade*, a *interpretação da informação escrita*, nos seus diversos suportes, foi também definida no Referencial de Competências-Chave enquanto unidade de competência. Porém, apenas uma das formadoras menciona esta dimensão numa breve passagem (ver em cima F6, LC/CE), acabando, tal como os restantes formadores, por enfatizar o que se passa ao nível da expressão escrita. Recorde-se que a interpretação da informação escrita ocupa um lugar privilegiado nos estudos extensivos internacionais de literacia. A complexidade das operações de processamento da informação necessárias para a resolução de problemas do dia-a-dia que implicam a correcta interpretação de materiais escritos – textos e documentos – cujo grau de complexidade é variável, são factores destacados nessas pesquisas e que permitem interpretar (e determinar) o nível de literacia dos indivíduos (ver Capítulo 5). No Referencial de Competências-Chave (Alonso e outros, 2002) a

unidade de competência B é aquela que, na área de Linguagem e Comunicação, incide neste tipo de aspectos, pois remete explicitamente para a leitura e interpretação de materiais de diversos tipos. Mas não há qualquer dúvida que é a unidade C (que incide no domínio das técnicas de escrita) que concentra a atenção dos formadores, mesmo quando estes reflectem, em termos globais, sobre as competências previstas no Referencial de Competências-Chave.

*“ (O referencial) está bem estruturado e está lá o essencial, que é perceber um texto e perceber outras formas de comunicação; depois existe também a parte da expressão escrita, com correcção, com discurso lógico, correctamente escrito. Eu penso que o ideal hoje em dia é que as pessoas consigam escrever; saber o que é um adjectivo, um substantivo, também é importante, mas se calhar para estas pessoas não é tão importante. Porque pela vida fora vão é ter de escrever textos, por exemplo, uma carta ou o currículo.” (F4, LC)*

Não estando em causa a importância destes processos incidirem sobre a identificação e a correcção dos problemas que os indivíduos evidenciam ao nível da escrita, o facto dessa dimensão concentrar, quase em exclusivo, a atenção dos formadores e dos profissionais de RVCC levanta a questão de saber até que ponto poderá estar a ser secundarizada, ou mesmo desvalorizada, a análise das competências adquiridas, ou em falta, ao nível da interpretação da informação escrita e, conseqüentemente, também a presença desta dimensão no âmbito das sessões de Formação Complementar.

*“Para a grande maioria o problema é na unidade C, é a gramática, é dominar com correcção todas as técnicas de escrita. Agora, não quer dizer que isso seja uma coisa muito, muito real. Porque, se calhar, nós não temos tanta capacidade para verificar, por exemplo, a unidade B, que tem mais a ver com compreender linguagens escritas e mistas... Percebe o que eu estou a dizer? Se calhar as questões da gramática e da ortografia são as que eu mais facilmente visualizo. As outras é mais complicado serem simuladas e trazidas para a sessão. Por isso, se calhar, é injusto estar a dizer que o problema é a unidade C...” (F6, LC/CE)*

A reflexão desta formadora permite colocar a hipótese da centralidade atribuída aos aspectos formais da escrita (gramática, pontuação e ortografia) estar directamente relacionada com a maior facilidade (por parte dos formadores, e também por parte dos profissionais de RVCC) em identificar os problemas a esse nível existentes. Os indivíduos que frequentam o processo produzem, desde a fase de desenvolvimento da metodologia de histórias de vida, diversos materiais escritos, cuja análise permite uma avaliação, logo nas primeiras sessões, do grau de domínio das técnicas de escrita. Estas,

sendo relativamente fáceis de “visualizar”, logo de avaliar, e eventualmente de corrigir (através do ensino das “técnicas” e “regras” que podem conduzir à correção dos principais tipos de erros), tendem a ser sublinhadas e a ofuscar outras dimensões que, menos objectiváveis, poderão ter tendência a ser pouco trabalhadas no âmbito do processo e, conseqüentemente, a estar muito pouco presentes na reflexão dos vários actores.

Percebe-se, assim, que quando questionados, em termos genéricos, sobre o que poderá justificar as suas fragilidades no domínio da Linguagem e Comunicação, todos concentrem, uma vez mais, a atenção na escrita, admitindo que a presença desta nas práticas quotidianas é por vezes muito diminuta.

*“Eu tenho um bocadinho de dificuldade com a escrita (...) Talvez seja da falta de a pessoa escrever... Talvez seja isso, não sei.”* (Maria, 45 anos, auxiliar de acção educativa)

*“Em português eu notei que estava muito emperrada com os acentos. Não lermos provoca isso, falta-nos bagagem para expormos as nossas ideias. Se a pessoa lê muito, facilmente põe no papel o que quer transmitir.”* (Helena, 51 anos, empregada de escritório, reformada)

*“Eles interiorizam muito a oralidade... E depois, é assim, como não têm hábitos de leitura, não têm uma referência visual.”* (F6, LC/CE)

*“Temos pessoas que há anos que não pegam numa caneta, nunca mais escreveram desde que saíram da escola. Sobretudo as pessoas mais velhas que acabaram a primária e foram trabalhar. E no trabalho normalmente não escrevem, ou se escrevem é pouco. Será um recadinho, uma anotação, não é propriamente um texto.”* (F4, LC)

É importante notar que as práticas de leitura na vida diária (ou antes, a sua ausência) surgem aqui também destacadas. Não por referência às competências de utilização e de interpretação da informação apresentada em textos e documentos, mas pelo reconhecimento do efeito positivo que essas mesmas práticas têm ao nível das competências de escrita: a escassez de “referências visuais”, proporcionadas pela leitura, é uma das justificações avançadas para os problemas evidenciados ao nível da escrita. Nesta perspectiva, a leitura é mencionada, não enquanto competência específica, mas pelo seu carácter instrumental para o aperfeiçoamento da escrita.

## *Matemática para a Vida*

A área de Matemática para Vida contrasta fortemente com a de Linguagem e Comunicação, desde logo porque é sobre ela que incide, de forma mais aprofundada, a reflexão dos vários actores, o que em muito se deve à amplitude das dificuldades que muitos adultos evidenciam neste domínio.

Embora não seja possível generalizar o tipo de competências adquiridas nesta área, ao longo da vida, pelos indivíduos pouco escolarizados e recentemente certificados em centros de RVCC (desde logo, como se disse, face às diferenças existentes entre eles), os formadores entrevistados tendem a sublinhar que a maioria desenvolveu competências que apenas lhes permitem efectuar operações de processamento de informação de carácter pouco complexo.

A realização de cálculos simples, o uso correcto da máquina de calcular (nas operações mais elementares) e a interpretação de gráficos são avançados como exemplos das competências mais comuns nesta área, o que é atribuído à sua utilização recorrente em várias situações do quotidiano (os cálculos na ida às compras ou ao banco e a leitura de gráficos pela sua presença em jornais, revistas e mesmo na televisão).

*“As pessoas, à partida, sabem fazer trocos, normalmente toda a gente sabe fazer trocos. Vão ao banco e sabem levantar dinheiro, sabem depositar o dinheiro, minimamente olham para aquilo e sabem ver: “Ah, sim, tiraram isto, puseram aquilo.” (F5, MV/TIC)*

*“Também sabem usar muito bem a máquina de calcular. Pronto, se eu quiser que eles usem a raiz quadrada ou a raiz cúbica, aí já é mais complicado porque já sai fora dos parâmetros normais, mas de resto sabem usar muito bem, muito bem.” (F5, MV/TIC)*

*“É curioso, mas a interpretação de gráficos é onde têm mais facilidade. Até uma senhora com a 4ª classe, que eu achava que não ia conseguir ler um gráfico correctamente, nem interpretar aqueles eixos, na semana passada tive a prova do contrário, é verdade.” (F1, MV)*

Os casos relatados de aquisição de outro tipo de competências, consideradas de maior complexidade, são quase sempre associados a actividades profissionais específicas. Por exemplo, alguns profissionais da construção civil e topógrafos podem revelar-se particularmente competentes no âmbito da resolução de problemas de geometria e de trigonometria, e muitos electricistas tendem a distinguir-se dos restantes profissionais pelo elevado domínio, em termos gerais, de competências nesta área. Outra situação relatada é a da importância da formação escolar anterior: aqueles que completaram o 8º

ano terão uma maior probabilidade de ter adquirido na escola grande parte das competências de nível 3 previstas no referencial.

*“Há pessoas que não aprenderam na escola mas depois no trabalho têm mesmo que lidar com certas coisas e conseguem fazer equações e tudo... Por exemplo, os topógrafos muitas vezes não têm o 9º ano, mas têm que triangular o espaço, e logo aí têm um grande conhecimento em termos de geometria e em questões relacionadas com a resolução de triângulos, trigonometrias, que são coisas essenciais no reconhecimento ao nível do 9º ano.” (F5, MV/TIC)*

*“Lembro-me de um senhor que tem uma empresa de electricidade e que não tinha, de facto, as habilitações para poder ter a carteira profissional. Este homem fazia a organização das pessoas que tinha a trabalhar com ele, fazia os cálculos e os projectos. Nunca mais me vou esquecer; ele entrou aqui com a 4ª classe e saiu com o 9º ano, mas, se eu pudesse, tinha-lhe dado bem mais na área da matemática, tinha-o reconhecido ainda mais. Era, de facto, uma pessoa muito abrangente na área da Matemática para a Vida.” (F1, MV)*

*“Tenho aqui apanhado pessoas, especialmente aquelas que fazem o 8º ano, que têm bem presentes as regras da matemática, das equações.” (PRVCC5)*

Quanto às principais competências em falta, ainda na área de Matemática para a Vida, a construção de gráficos e de tabelas (e, por vezes, a sua interpretação), o cálculo de áreas, e também o correcto entendimento das percentagens, constituem alguns dos exemplos mais repetidos pelos formadores.

*“Têm mais dificuldade na leitura de tabelas do que na leitura de gráficos. Mas na construção de gráficos já é diferente (...). É curioso, porque muitas pessoas interpretam bem os gráficos, mas depois têm muita dificuldade quando lhes peço para construírem à mão.” (F1, MV)*

*“É muito frustrante para mim, às vezes, querer que as pessoas saibam calcular uma área e as pessoas não sabem calcular uma área, que é uma coisa simples, que a pessoa pode precisar de utilizar em casa para comprar um tapete ou para comprar qualquer coisa, precisa de saber se o tapete cabe em casa... Mas só têm uma noção visual, como se faz a conta às vezes não conseguem.” (F5, MV/TIC)*

*“Um dos problemas é nas percentagens. Algumas pessoas têm o conceito exacto de percentagem, como valor relativo, enquanto forma de comparação de uma coisa com outra, mas há outros que são capazes de calcular a percentagem numa máquina de calcular mas não têm a noção exacta do que é a percentagem. Uma percentagem é uma questão de facilitar os quartos, os quintos e os sextos e transportar aquilo tudo para um denominador cem. E esta sistematização nem sempre existe. Ou então sabem que 50% é metade de qualquer coisa e que 70% é sempre mais do que 50%. Mas 70% de uma coisa pode ser menos do que 50% de outra e isso às vezes não está logo assim muito claro.” (F3, MV/TIC)*

Mas são as unidades de competência de nível 3 (aquele que dá equivalência ao 3º ciclo do ensino básico) as que se afiguram mais problemáticas, nomeadamente quando implicam a compreensão e utilização de potências e de raízes, de notação científica, a resolução de equações, ou ainda a mobilização de conhecimentos de trigonometria e de

geometria. Ou seja, é nas competências que atrás foram identificadas como estando associadas às práticas de grupos profissionais específicos que a maioria dos adultos evidencia dificuldades.

*“Na matemática, acho que a parte onde há mais problemas é a do teorema de Pitágoras, eles andam ali assim à volta do teorema de Pitágoras.” (PRVCC2)*

*“A maior parte do nosso público tem muitas falhas mesmo ao nível do cálculo, do raciocínio. Mas o principal problema é a trigonometria, o teorema do Pitágoras... Depois o que acontece é que precisamos de fazer muita formação complementar.” (F1, MV)*

A perspectiva dos adultos abrangidos pelo processo é, como seria de esperar, muito convergente com a que acabou de ser descrita, mas nem sempre centrada nos conteúdos específicos e reforçando muitas vezes uma dimensão considerada essencial nos estudos extensivos internacionais de literacia – a dos factores, ou variáveis, que condicionam o grau de dificuldade das tarefas de numeracia, algo que a que também alguns formadores fazem alusão.

*“A minha maior dificuldade não é fazer contas, é tirar a interpretação do português para os números, isso é que é o maior problema (...). Agora, se me puserem as contas à frente, não há problema, eu resolvo, o pior é a interpretação.” (Catarina, 33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada)*

*“Para mim, fazer um problema era uma dificuldade. Nunca sabia quando é que era de mais, quando é que era de vezes, fazia-me um bocado de confusão.” (Paula, 37 anos, cabeleireira, actualmente desempregada)*

*“Mas o que me custou mais foi aquela história das fracções com letras, não acho graça nenhuma a isso.” (Maria, 45 anos, auxiliar de acção educativa)*

*“Eu tinha uma dificuldade com os gráficos e em saber fazer certo tipo de exercícios.” (Rosália, 28 anos, técnica de aquacultura)*

*“O que eu lhes digo é que a máquina não pensa por nós, portanto vamos lá saber se queremos dividir 3 por 4, ou 4 por 3, porque eles acham, muitas vezes, que é a mesma coisa.” (F1, MV)*

*“Digo-lhes muitas vezes que a matemática não é só saber fazer contas, é saber que contas é que eu devo fazer, aquilo a que se chama matemática para a vida. Saber que conta é que eu devo fazer para resolver este problema.” (F3, MV/TIC)*

Uma dessas variáveis remete para o modo como a interpretação da informação, apresentada por escrito, condiciona a capacidade de resolução dos problemas de tipo quantitativo (ou seja, para a relação entre literacia e numeracia); a outra é a da dificuldade em determinar de forma adequada a sequência de operações a realizar. Ambos os aspectos fazem parte das dimensões eleitas nas pesquisas internacionais para determinar o

nível de dificuldade de uma tarefa no domínio da numeracia (ver Capítulo 5). Um outro aspecto a sublinhar, e que mais à frente será retomado, tem a ver com dificuldade associada à utilização de fórmulas e, de um modo geral, à formalização das operações.

De forma ainda mais acentuada do que na Linguagem e Comunicação, a escassa utilização no dia-a-dia das competências de Matemática para Vida justifica, de acordo com a reflexão dos diferentes entrevistados, as dificuldades evidenciadas neste domínio.

*“A nível de matemática, no dia-a-dia, fazem-se apenas trocos e pouco mais.”* (Catarina, 33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada)

*“O que faço são as minhas contas do dia-a-dia. Aquelas contas difíceis, as equações, a raiz quadrada, as áreas e os perímetros, estavam esquecidos.”* (Josefina, 41 anos, empregada administrativa)

*“Eu acho que em relação à LC estou melhor (...) porque a matemática não estou a exercê-la todos os dias.”* (Maria, 45 anos, auxiliar de acção educativa)

*“A matemática sempre foi um bocadinho complicado (...) nunca vi grande utilidade no exterior. A gente chega e paga  $x$  e quer é saber quanto é que vai receber de troco, é só ver se está caro ou se está barato. Por isso foi sempre nessa base que utilizei a matemática. (...) Isto é uma equação com expoentes, mas isto não se vê todos os dias cá fora, não é? Senti que para pessoas que já não estudassem há muitos anos, ou que nunca tivessem visto isto era difícil... Porque são situações que a pessoa não consegue ver todos os dias.”* (Paulo, 33 anos, vigilante, empresa de segurança)

Estas declarações chamam à atenção para a escassez das utilizações diárias, para muitos adultos, das competências de Matemática para a Vida exigidas no âmbito do processo de RVCC. Nesta perspectiva, as dificuldades sentidas são interpretadas como consequência da reduzida presença de práticas de numeracia (para além das operações de cálculo mais simples), não apenas nos contextos profissionais, mas também, de um modo geral, nas esferas social e pessoal. Confrontados com o tipo de competências exigidas no âmbito do processo, muitos adultos assumem o grande desfasamento relativamente às competências que mobilizam nas actividades do dia-a-dia: são situações que “não vêem” e “não exercem” no quotidiano.

Exceptuam-se, uma vez mais, aqueles que desempenham actividades profissionais com elevada exigência neste domínio, o que é sublinhado pelos formadores e pelos profissionais de RVCC, os quais consideram ainda que se pode justificar por essa via o facto do número de mulheres com dificuldades na área ser tendencialmente superior ao dos homens.



*“Tirando isso (saber fazer os trocos) usam muito pouco a matemática. A não ser os electricistas, os carpinteiros, os contabilistas, ou pessoas que trabalham a nível de obras e que têm de fazer orçamentos.” (F5, MV/TIC)*

*“Em relação à matemática, em que medida é que a pessoa usa a matemática no seu dia-a-dia? Geralmente, o que as pessoas nos dizem é que é só para fazer contas básicas. E aí no caso das mulheres existem, digamos assim, mais lacunas, tendo em conta as profissões. A maior parte das adultas que frequentam aqui o centro são auxiliares de acção educativa, trabalham na administração, etc., e as tarefas que realizam não implicam a matemática; eles, pelo contrário, são mecânicos, chefes de oficina, electricistas e, portanto, estão mais habituados a fazer orçamentos, a fazer mais cálculos, e a raciocinar em termos matemáticos.” (PRVCC4)*

Para além do reconhecimento generalizado da reduzida incidência da matemática nas práticas quotidianas de grande parte dos indivíduos, surgem ainda, nesta área, críticas explícitas ao próprio Referencial de Competências-Chave, as quais são avançadas tanto por parte dos formadores, como por parte dos profissionais de RVCC.

*“O problema é sobretudo a unidade C do nível 3, a trigonometria, e também as potências, a raiz quadrada, ou seja, são questões que eu acho que não são matemática para a vida, não são. Eu pergunto: como é que eu vou ligar uma raiz quadrada com uma situação do dia-a-dia? Não é normal! (...) E também me interrogo como é que um cidadão comum, no dia-a-dia, aplica esses conhecimentos (teorema de Pitágoras, trigonometria)... Tirando alguns casos muito pontuais é difícil, muito difícil.” (F1, MV)*

*“Em relação à vida prática há aqui uma certa distância do referencial de competências-chave em termos dos exercícios exigidos e aquilo que é susceptível de as pessoas terem aprendido na vida ou de terem utilizado. Por exemplo, o teorema Pitágoras e isto das potências, são coisas que não são muito claras e então se formos para a trigonometria menos claras são.” (F3, MV/TIC)*

*“É complicado, atendendo àqueles critérios de evidência, criar instrumentos que permitam operacionalizar o referencial e que não sejam demasiado escolarizados. Aí sentimos alguma dificuldade. Na parte da Linguagem e Comunicação não tanto. Mas na Matemática vem lá que a pessoa tem que compreender equações, portanto...como é que nós fugimos a isso? E, de facto, é na matemática que as pessoas, elas próprias, nos dizem: “Ah, pois é, eu realmente não sei fazer isto, porque acabei o meu percurso escolar numa dada altura e na minha vida não desenvolvi isto”. (PRVCC4)*

*“A matemática é mais difícil. (...) Há algumas unidades de competências que remetem mesmo para os conteúdos escolares. Acho que o referencial de matemática acaba por levar as pessoas a esses conteúdos.” (PRVCC2)*

A opinião, quase unânime, é de que, neste domínio, o Referencial de Competências-Chave remete para conteúdos disciplinares muito específicos e não tanto para competências-chave que possam ser accionadas no dia-a-dia. Esta perspectiva, não pondo em causa a leitura anteriormente feita – que sublinha o défice muitas vezes existente ao nível da utilização diária de competências de numeracia – poderá significar que os profissionais de RVCC e os formadores desta área tem alguma dificuldade em

estabelecer relações entre as competências previstas no referencial e o quotidiano dos indivíduos. Mas, simultaneamente, poderá dar-se o caso de o referencial para esta área estar, mais do que nas restantes, estruturado por conteúdos, condicionando, por essa via, as práticas desses agentes e levando a que a forma adoptada no processo de reconhecimento de competências seja predominantemente “escolar” e desligada de situações da vida diária<sup>4</sup>. Não fazendo parte dos objectivos deste trabalho proceder a uma análise crítica do Referencial de Competências-Chave, não podem deixar de ser sublinhados os problemas específicos que, de acordo com a perspectiva dos actores entrevistados, parecem existir neste domínio. O próprio facto de ser nesta área, e não na de Linguagem e Comunicação, que incidem maioritariamente as horas de formação poderá encontrar justificação, pelo menos parcial, nessa situação<sup>5</sup>.

### *Tecnologias da Informação e da Comunicação*

A área das Tecnologias da Informação e da Comunicação tem vindo a assumir uma importância crescente nas sociedades contemporâneas. Enquanto competência-chave, a par da literacia e da numeracia, remete para competências cada vez mais imprescindíveis na vida quotidiana, as quais passam pela capacidade de utilizar novas tecnologias, como o computador pessoal ou o telemóvel. Como foi destacado no Capítulo 4 deste trabalho, uma das características fundamentais desta área é o facto de estarem em causa não apenas competências específicas, nomeadamente de ordem técnica, mas simultaneamente outras competências-chave, em particular as de literacia. Basta lembrar que a quase totalidade

---

<sup>4</sup> Um dos formadores refere que alguns dos conteúdos poderiam fazer parte das sessões de Formação Complementar, mas não ser exigidos na fase de reconhecimento de competências. Tal significaria, porém, que o referencial não seria o mesmo nos dois momentos o que tendo em contas as características deste processo não parece viável.

<sup>5</sup> Recorde-se (Capítulo 6) que nos estudos extensivos de avaliação das competências de literacia da população adulta as diferenças entre a chamada literacia em prosa, documental e quantitativa não são muito acentuadas e que, além disso, entre os menos escolarizados, a literacia quantitativa é aquela que obtém melhores resultados. Não se pretendendo comparar directamente o Referencial de Competências-Chave, e as competências nele previstas, com os domínios e níveis de competências dos estudos internacionais, pode ser útil ter presentes as diferenças entre o tipo de competências privilegiadas num e noutro caso no quadro de uma reflexão aprofundada sobre as competências de Matemática para a Vida que estão a ser exigidas no quadro dos processos de RVCC.

da informação pesquisada e produzida quando se utiliza um computador é informação escrita; ou pensar na estruturação dos principais programas em menus e submenus, os quais mais não são do que tabelas e listas de vários tipos que apelam à mobilização de competências no âmbito da literacia documental. Mas, se a literacia é uma competência imprescindível para a aquisição de competências no âmbito das Tecnologias da Informação e da Comunicação, estas, por sua vez, constituem uma ferramenta que introduz novas formas de comunicação, de escrita, de organização da informação e também de cálculo, sendo por isso utilizadas, nos processos de RVCC, em todas as restantes áreas de competências.

A componente técnica é aquela que é mais sublinhada pelos diversos actores quando reflectem sobre as competências adquiridas ao longo da vida. Essa componente justifica o forte contraste entre esta área e as de Linguagem e Comunicação e Matemática para a Vida: enquanto nestas áreas as primeiras competências começaram, quase sempre, por ser adquiridas na escola, mantendo-se ainda hoje actuais (embora nem sempre suficientes), as tecnologias da informação e da comunicação são muito recentes e estão, além disso, em permanente mutação, o que faz com que muitos adultos não tenham tido ainda qualquer contacto com elas, ou que outros, tendo tido alguma experiência, possam, à luz dos padrões actuais, ver as suas competências serem consideradas obsoletas.

*“Eu nem sequer sabia ligar um computador, nem pouco mais ou menos.”* (Catarina, 33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada)

*“Nós temos pessoas que chegam aqui e têm medo de mexer no rato. Não conseguem porque aquilo não acerta nunca e porque ‘Ai meu Deus, eu nem o pó limpo porque tenho medo que o computador se estrague...”* (F5, MV/TIC)

*“Na matemática o conhecimento e as competências existem muitas vezes mas estão é escondidos. Nas Tecnologias da Informação e da Comunicação, na maior parte dos casos, não existem essas competências, não houve nenhum contacto prévio. Na maior parte dos casos, não há nenhuma experiência com o computador. Vêm muitas vezes com aquele medo de mexer no rato e de mexer nas teclas, sobretudo aquela coisa de abrir os ficheiros, de dar dois toques rápidos com o dedo.”* (F3, MV/TIC)

Esta situação, de quase absoluta ausência de competências por parte de muitos indivíduos, obriga a que os centros desenvolvam estratégias no sentido de assegurar a aquisição, de raiz, das competências em falta. Num dos centros estudados, as pessoas nessa condição são encaminhadas para cursos de formação específicos, desenvolvidos por

outras entidades, o que é justificado com a oferta existente a esse nível na região. Nos outros dois, pelo contrário, é a Formação Complementar que assegura essa formação. A vantagem da primeira estratégia é não ocupação de horas de Formação Complementar que, quando necessário, ficam assim disponíveis para outros domínios, como a Linguagem e Comunicação e a Matemática para a Vida.

Apesar do que acabou de ser dito, muitos adultos, especialmente os mais jovens, os que exercem actividades profissionais que obrigaram à utilização deste tipo de tecnologias (as quais nalguns casos proporcionaram mesmo a formação inicial), e os que frequentaram recentemente o ensino recorrente, adquiriram já algumas competências neste domínio<sup>6</sup>. Nesses casos, o processo assume um carácter mais próximo do das restantes áreas: trata-se de reconhecer as competências adquiridas e de proporcionar a formação necessária para a aquisição das competências em falta.

Segundo os formadores, a utilização da Internet, de um processador de texto (nas funções mais elementares) e a realização de operações básicas no computador (como criar pastas e copiar ficheiros) encontram-se entre as competências adquiridas mais frequentes. Como seria de esperar, nesta área, tal como nas restantes, é ao nível das competências menos elementares que se colocam os principais problemas. Muitos indivíduos adquiriram competências que apenas lhes permitem realizar tarefas repetitivas, não sendo capazes de enfrentar outras situações para além rotinas instaladas. Além disso, programas de utilização menos frequente (mas cada vez mais necessários na vida quotidiana), como os que permitem a organização e gestão de informação numa folha de cálculo, tendem a ser dominados apenas por aqueles que os usam no âmbito da actividade profissional.

*“Na parte da informática, talvez o principal problema seja o Excel, às vezes o PowerPoint, porque as outras coisas, como a Internet, as pessoas muitas vezes usam por interesse pessoal,... Há muitas pessoas que até sabem trabalhar na Internet mas não sabem fazer mais nada no computador.” (PRVCC2)*

*“Há pessoas que parece que sabem muito, mas afinal não sabem assim tanto. Não têm noção de como é que isto funciona. No fundo sabem fazer as coisas por repetição, porque já fizeram. Sabem alguns truques e umas dicas, mas depois, o raciocínio deles não permite a exploração de novas potencialidades dos aparelhos. Sabem, por exemplo, gravar de uma determinada maneira, mas gravam sempre nos «meus documentos» e não sabem gravar noutra sítio*

---

<sup>6</sup> Ver o ponto 3 deste capítulo sobre os principais contextos de aquisição de competências.

*qualquer, não sabem gravar numa disquete. Têm alguns conhecimentos, sabem, por exemplo, imprimir, mas se quiserem dar um formato diferente à folha, já não têm nem tendência, nem apetência, nem gosto, por saber que aquilo tem outros formatos de impressão. Por exemplo, imprimir na horizontal em vez de imprimir na vertical. No fundo é o mesmo modelo como aprenderam outras coisas, é uma aprendizagem repetida e não sistemática ou integrada.” (F3, MV/TIC)*

O último testemunho chama a atenção para a necessidade dos indivíduos adquirirem competências (e “apetências”) que lhes permitam continuar a aprender, para além das rotinas básicas. As competências em causa são, também neste caso, indissociavelmente técnicas e de literacia. Por um lado, há que adquirir familiaridade com o tipo de sistema com que se está a operar. Por outro lado, sem competências de literacia a exploração de novas funcionalidades não parece ser possível: podem aprender-se algumas tarefas, mas dificilmente se consegue avançar para a resolução de novos problemas. Estes obrigam à procura e à interpretação das funcionalidades disponíveis, o que pode implicar a consulta de um manual (muitos deles disponíveis em suporte electrónico).

### **11.5 Alargamento de competências**

A análise que tem vindo a ser realizada neste capítulo permitiu, até agora, mostrar que os centros de RVCC, enquanto contextos de *mobilização e de activação de competências*, constituem contextos privilegiados para a investigação das competências-chave nas sociedades contemporâneas. Em certo sentido, como destaca uma formadora, as pessoas abrangidas por estes processos têm vindo a *ensinar* a todos profissionais envolvidos aquilo que aprenderam ao longo da vida. Os tipos de práticas mais frequentes, assim como os processos de aquisição e desenvolvimento das competências subjacentes (e também, inversamente, os contextos e processos que justificam a sua inibição) são objecto de reflexão aprofundada no quadro do processo e puderam, por isso mesmo, ser ilustrados através dos testemunhos dos seus principais actores. Embora a análise efectuada tenha um carácter exploratório (desde logo face ao reduzido número de entrevistas realizadas), permite uma dupla reflexão: sobre o próprio processo de RVCC

(quanto à metodologia e aos principais instrumentos) e sobre a importância das competências-chave nas sociedades contemporâneas. A este segundo nível (aquele que atravessa toda a presente investigação), a centralidade da literacia, enquanto competência, pôde ser destacada, não só por referência aos seus múltiplos contextos de utilização, mas também pelo seu papel no desenvolvimento de outras competências-chave.

Mas os centros de RVCC não incidem apenas no diagnóstico das competências adquiridas, ou não, ao longo da vida, e no reconhecimento formal das primeiras. O trabalho realizado visa em simultâneo, e de forma muitas vezes indissociável, o diagnóstico das competências desenvolvidas e a intervenção no sentido de promover a aquisição das competências em falta.

#### *Da vida quotidiana à aprendizagem formal*

Embora o seu estatuto principal não seja o de *centro de formação*, os centros de RVCC não podem deixar de ser entendidos enquanto *contextos formais de aprendizagem*. Logo na etapa de reconhecimento de competências, mas sobretudo no âmbito da chamada Formação Complementar, procura-se que os indivíduos que estão a frequentar o processo adquiram novas competências, para além daquelas que desenvolveram ao longo da vida. Note-se que, para muitos adultos pouco escolarizados, o centro de RVCC representa a primeira experiência de contacto com a formação formal em idade adulta, ou seja, representa a uma oportunidade singular de aquisição de novas competências através de processos de aprendizagem formais, no âmbito dos quais as competências-chave podem ser desenvolvidas de um modo específico.

O trabalho realizado nestes centros ilustra bem algumas das características dos modelos de formação quando orientados para a população adulta e quando centrados na aquisição de competências-chave (ver Capítulo 9). Uma das suas principais marcas é, como foi já por diversas vezes sublinhado, a incorporação das aprendizagens anteriores, das práticas e competências que os adultos desenvolveram em diferentes momentos e contextos da sua vida. Nos centros de RVCC estas são investigadas, o que permite não apenas o seu reconhecimento e certificação formal, mas também que sejam tomadas

enquanto ponto de partida para a formação, ou melhor, enquanto “meio” ou “recurso” formativo.

As potencialidades, do ponto de vista dos processos de formação, inerentes ao estabelecimento de uma estreita articulação entre experiência anterior e aprendizagens a desenvolver, constituem uma das marcas distintivas do ensino e formação de adultos, algo que tem vindo a ser destacado pelo menos desde as teses da *andragogia* (Knowles, 1980, 1985). Os formadores dos centros de RVCC, muitos deles com experiência no ensino regular (crianças), reconhecem que a experiência anterior se converte num recurso, apesar dos formandos poderem ter dificuldade em aceitá-lo, face a uma outra concepção, segundo a qual as crianças aprenderiam, em geral, com maior facilidade.

*“Eles têm a mania que já não aprendem, que já não têm capacidades, que são as crianças que aprendem bem. E eu farto-me de dizer que não, que as crianças empinam bem, não aprendem bem. Aprender, aprendemos nós com a experiência. (...) Um adulto tem muito mais imagens das coisas e noção da aplicabilidade. Nós temos muito mais experiência, muito mais conhecimentos, somos capazes de relacionar o que aprendemos com coisas já vistas e conhecidas.” (F3, MV/TIC)*

É importante relembrar que se a prática, ou experiência anterior, constituem o ponto de partida, e mesmo a base de trabalho, dos processos formativos, é também ao nível da prática que se pretende intervir. Essa é uma das especificidades da adopção de um modelo de formação orientado por competências. A acção futura e as diversas utilizações, na vida dos adultos, das competências-chave, definem os principais objectivos a atingir. Ou seja, parte-se das práticas e das competências e são essas mesmas práticas e competências que se pretende transformar.

Este tipo de abordagem gera muitas vezes equívocos e, sobretudo, coloca enormes desafios àqueles que a procuram desenvolver. Um desses equívocos, presente na reflexão de muitos dos que criticam a orientação da educação e formação segundo uma lógica de competências, é o de que a ênfase nessas dimensões significa o abandono, ou a remissão para segundo plano, de qualquer componente teórica ou formal no âmbito dos processos formativos. Em certo sentido, confunde-se o ponto de partida e a finalidade da formação (que é a de transformação das práticas dos adultos por ela abrangidos) com os instrumentos que possibilitam alcançar os efeitos desejados.

A abordagem de Gérard Malglaive não pode deixar de voltar a ser citada a este propósito. Advertindo que a “alquimia da realização prática” deve ser objecto de uma aprendizagem particular (o que nem sempre acontece), chama também à atenção para o facto de a solução não passar por “banir os conhecimentos teóricos”. Pelo contrário, “a verdadeira questão é (...) a de saber como é que (...) esses conhecimentos podem ensinar-se a fim de adquirirem, para eles (os que deles têm necessidade), uma eficácia prática, integrando-se na sua estrutura de capacidades” (Malglaive, 1995:209). Este é um desafio que se coloca sobretudo nas acções de formação dirigidas a adultos pouco escolarizados, uma vez que a estes raramente, ou nunca, se pedem raciocínios reflexivos, mas apenas actos eficazes, pelo que “as estruturas operatórias do pensamento existem e funcionam nos actos, mas o seu uso consciente está limitado, por não ter sido formalizado e tematizado em instrumentos que supõem, todos eles, uma linguagem” (*idem*:210). Segundo considera, os indivíduos podem tomar consciência dos instrumentos cognitivos que põem em acção “a fim de os tornar mobilizáveis na confrontação com o não-conhecido” (*idem*:221).

A sua proposta analítica é então a de que um ensino centrado na acção não dispensa a vertente teórica e conceptual dado que esta é decisiva para a transformação das práticas. Ao mencionar o papel dos saberes teóricos e formais na capacidade dos indivíduos agirem perante situações menos conhecidas, Malglaive incide num dos tópicos mais importantes no âmbito do debate sobre a transferibilidade, ou não, das competências, entre vários contextos (ver Capítulo 4), avançando com a hipótese de a transferência ser mais provável quando tiver sido alcançada a formalização dos saberes. Os desafios do ensino de adultos passam pela montagem de dispositivos que permitam que, partindo da acção, das situações conhecidas, os adultos possam tomar consciência dos mecanismos subjacentes e, a partir deles, alcançar um determinado nível de formalização, não deixando de voltar a estabelecer novamente a ligação entre teoria e prática, uma vez que, como lembra o mesmo autor, é necessário “investir o modelo na acção”, utilizá-lo e não apenas “aplicá-lo” (*idem*:221).

Alguns dos formadores entrevistados dão conta, de forma bem explícita, que um dos objectivos que procuram atingir com a formação complementar é o *alargamento dos*



*contextos de uso de determinadas competências.* Utilizadas muitas vezes apenas de forma mecânica e sempre no mesmo tipo de situações, as competências nem sempre conseguem ser transpostas para outros contextos.

*“Eu costumo contar a história de uma rapariga que era exímia a fazer contas de cabeça, mas era só para os trocos de bolos; ela vendia bolos na praça e fazia todas contas e aquilo não falhava nada. Mas se fosse fazer contas com outra coisa qualquer que não fossem os bolos, bloqueava! Eu perguntava: “Que idade tem?” e ela “26” e eu “Que idade tem daqui a três anos?” e ela “sei lá para aí uns trinta!”. As regras estavam ali, mas existiam apenas para aquele contexto.” (F3, MV/TIC)*

*“(…) cada problema é um problema e se me puserem um problema à frente que eu nunca tenha visto, se calhar terei alguma dificuldade.” (Catarina, 33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada)*

O primeiro testemunho, de um formador, é revelador de um caso em que as competências adquiridas, sendo limitadas a uma única situação, encontram dificuldade em ser transpostas para além desse mesmo contexto. Os próprios adultos (segundo testemunho) podem ter receio do carácter excessivamente contextualizado (ou limitado) das suas competências. Numa primeira interpretação, os casos relatados parecem ir ao encontro de algo que foi concluído noutras investigações (por exemplo, Lave, 1988; Scribner e Cole, 1981), as quais, ao observarem que as competências de numeracia, num caso, e de literacia, no outro, nem sempre são transpostas de um contexto para outro, negam, por essa via, a existência de competências transversais. Porém, tal como foi argumentado no Capítulo 4, o carácter necessariamente contextualizado das competências não nega a transversalidade de algumas delas por referência às exigências das sociedades contemporâneas, ou sequer que essas mesmas competências não possam passar a ser transversais para os indivíduos que apenas as detêm numa forma que é limitada a um único contexto. O trabalho desenvolvido no âmbito da formação de adultos, e nos centros de RVCC em particular, mostra que, mesmo para os indivíduos pouco escolarizados, a transferibilidade das competências pode ser trabalhada e constituir um dos objectivos da formação.

*“O meu trabalho fundamentalmente é investigar em cada indivíduo, através da sua história de vida, em que situações emprega a matemática, para depois criar outros esquemas para que a pessoa aplique a matemática para além dos seus casos concretos. Portanto, para que saiba generalizar e aplicar o raciocínio matemático a outras situações novas que lhe surjam. Procuo passar das questões concretas, da sua experiência de vida, para coisas mais generalizáveis. Por*

*exemplo, a aplicação da regra de três simples: partimos das situações que as pessoas conhecem, como as suas compras, e depois tentamos aplicar a casos que não são os do seu dia-a-dia.” (F3, MV/TIC)*

*“Lembro-me de um rapaz que era ladrilhador de profissão, muito jovem, que tinha o 6º ano, e chegava aos números pitagóricos sem saber que estava a aplicar o teorema de Pitágoras...” (F1, MV)*

Para os indivíduos abrangidos pelo processo o salto para a formalização não é feito sem dificuldades. Mas o modo como esta, uma vez alcançada, pode ser utilizada numa diversidade de situações é também por alguns deles reconhecido.

*“ (onde têm mais dificuldade é) na parte da abstracção, ou seja, nas equações, nas funções, é uma parte muito abstracta. Qualquer pessoa resolve equações no seu dia-a-dia, escusam de pensar que não porque qualquer pessoa resolve equações, só que o método de resolver com o x para este lado e o y para aquele, isso é uma coisa muito abstracta. Essa é a parte em que as pessoas têm mais dificuldade.” (F5, MV/TIC)*

*“As pessoas resolvem este tipo de problemas da maneira corriqueira, da maneira do exterior, que já foi ensinado para resolver aquele problema e resolve-se assim e assado, cozido e frito (...). E chegando aqui temos que apresentar uma fórmula matemática, é complicado passar um problema do dia a dia para uma fórmula matemática, acaba por ser difícil...” (Paulo, 33 anos, vigilante, empresa de segurança)*

*“Então (perante um problema de MV) a professora disse-me: ‘mas você resolve isso com uma regra de 3 simples’. ‘Regra de 3 simples? Não me recordo disso’. E então ela fez-me uma fórmula. E eu, pronto, fiz a conta e não a esqueci mais.” (João, 23 anos, electricista, empregado numa fábrica)*

É possível avançar com exemplos também no caso da Linguagem e Comunicação. A propósito das competências de escrita, o trabalho realizado incide especialmente nas regras da ortografia, da gramática e da pontuação. As estratégias usadas para o efeito são múltiplas, culminando muitas vezes na utilização de instrumentos construídos pelos próprios formadores (onde procuram sistematizar aquelas que são, em seu entender, as regras mais importantes), ou na utilização de gramáticas, dicionários e prontuários.

*“Aquilo que eu tento fazer nas sessões de formação é a dar-lhes instrumentos. Acho que no caso dos adultos isso é o mais importante, para que eles depois consigam, por eles próprios, aperfeiçoar a escrita. Eu tento familiarizá-los com instrumentos, portanto gramáticas, dicionários e faço também uma formação quase de truques, para as principais regras.” (F6, LC/CE)*

Também neste caso o objectivo pode ser, de forma explícita, o alargamento dos campos de incidência das práticas. A partir do aperfeiçoamento da escrita, graças ao

domínio das regras, pretende-se generalizar cada vez mais a sua utilização, passando a exercê-la noutras situações para além daquelas que eram, até aqui, as rotinas diárias.

*“Porque eu respeito que as pessoas me digam que não gostam de ler e escrever, eu também não estou cá para converter ninguém, não é esse o meu papel, mas quero que eles tomem consciência de que ler e escrever, hoje em dia, não é uma questão de gosto, é uma questão de necessidade. E que eu não estou a falar em ler os Lusíadas, nem estou a falar em escrever poesia como Florbela Espanca ou outro poeta qualquer. Estou a pensar em ler um contrato de trabalho, em saber redigir uma declaração para entregar no banco, um recado para se entregar na escola a dizer porque é que o filho hoje não foi. Quer dizer, em coisas muito práticas, em saber ler um anúncio, em saber ouvir notícias e percebê-las. E digo-lhes, conto casos pontuais, digo-lhes por exemplo “Eu já tive um acidente de viação em que o polícia disse: “Diga lá”, Mas não posso ser eu a escrever? Porque não ser eu a escrever a situação que me ocorreu? Também já me aconteceu, e compreendo que não seja por mal, ir ao banco e, por exemplo, dizerem-se “Assine aqui nesta folhinha”, numa folha em branco,”que eu depois exponho”... E eu posso dizer “Não se importa? Gostava de ser eu a escrever, portanto diga-me o que é que quer”. Portanto procuro dizer-lhes que saberem escrever é uma mais-valia, é uma arma, é uma ferramenta muito importante e que se ganham muitas batalhas por se saber argumentar, por se saber falar, por se saber escrever, não é? E uma questão de utilidade do dia-a-dia, de uma necessidade que tem que ser cada vez mais consciente.” (F6, LC/CE)*

Novamente o que está em causa é, em simultâneo, a transformação das competências existentes (no caso da escrita corrigindo alguns dos erros mais frequentes, os quais fora dum contexto de formação raramente são corrigidos) e também a simulação de novas situações de utilização, passíveis de virem a fazer parte do quotidiano dos adultos. O principal problema de muitas rotinas diárias é que constituem quase sempre práticas não reflectidas, por vezes adquiridas por mimetismo, nem sempre sendo susceptíveis de ser aperfeiçoadas (o que é particularmente evidente no caso da escrita) e, sobretudo, generalizadas a outros contextos. Os processos de educação e formação de adultos podem por isso desempenhar um papel fundamental no domínio das regras subjacentes a muitas competências já existentes, trazendo-as para um patamar de maior abstracção, o que permite a sua transformação e alarga as possibilidades da sua generalização para além das situações já conhecidas.

Volta-se assim a um ponto debatido ao longo deste trabalho. As competências são *sempre contextualizadas* mas, enquanto recursos dos quais os indivíduos podem dispor, *nem sempre são transversais*. Esta é uma afirmação que não contraria a argumentação da *transversalidade de determinadas competências nas sociedades contemporâneas*, como as de literacia, a qual remete para abordagens macro-sociológicas que sublinham a

presença generalizada dessas competências em muitas esferas da actual vida social e económica. Mas, do ponto de vista dos indivíduos (em particular, mas não só, no que diz respeito aos adultos pouco escolarizados), a transversalidade dessas mesmas competências nem sempre é uma realidade, uma vez que a sua utilização remete para quadros muito específicos e de âmbito limitado, para além dos quais nem sempre são mobilizadas. O que é interessante destacar, face à investigação realizada no âmbito dos centros de RVCC, é que a passagem de *contextos de utilização restritos*, para *contextos de utilização alargados* pode ser potenciada através de processos de formação específicos, os quais, partindo da análise e reflexão sobre as práticas existentes, procuram trazê-las para um patamar de maior abstracção, formalização e teorização, tornando assim possível a sua mobilização noutras situações.

#### *Competências adquiridas e efeitos na vida quotidiana*

O impacto da transformação em causa, continuando a tomar como referência os indivíduos pouco escolarizados, pôde também ser aprofundado a partir da investigação realizada nos centros de RVCC. A forma como as competências reconhecidas, e também as adquiridas, ambas certificadas, se convertem num recurso que pode dar acesso a novas oportunidades em termos profissionais e, sobretudo, o forte efeito que o diploma produz ao nível da auto-estima dos indivíduos, levando-os a elaborar novos projectos de vida e a mobilizarem-se em torno deles, foram aspectos destacados no capítulo anterior. Mas há outras dimensões a considerar, as quais têm directamente a ver com as competências entretanto adquiridas e com o modo como estas alteram, ou não, as práticas diárias dos indivíduos.

Os adultos abrangidos pelo processo entrevistados (Quadro 11.3), e também alguns dos formadores (ver declarações a seguir ao quadro), reflectiram sobre esses efeitos e avançaram alguns exemplos concretos.

As declarações sistematizadas no Quadro 11.3 ilustram, em primeiro lugar, algumas das competências adquiridas. Dominar com maior rigor as técnicas de escrita,

realizar operações de cálculo consideradas de elevado grau de complexidade, ou saber utilizar um novo programa informático, encontram-se entre os exemplos referidos. Porém, mais do que dar conta das competências específicas adquiridas, o que interessa destacar, face àquela que foi a perspectiva analítica adoptada ao longo de toda a presente pesquisa, é até que ponto essas mesmas competências podem ser entendidas enquanto *capacidade e disposição para acção*, passíveis de transformar as práticas quotidianas dos indivíduos, sem o que, como foi debatido na primeira parte deste trabalho (Capítulo 4), essas mesmas competências não serão actualizadas e tenderão mesmo a regredir.

A mobilização das competências adquiridas nas práticas diárias (no âmbito da vida pessoal, no domínio profissional ou no regresso a um percurso de escolaridade formal) parece ser uma realidade para alguns. Porém, nem sempre isso é feito de forma espontânea. Alguns formadores referem o esforço feito por muitos dos adultos abrangidos pelo processo para assegurar a incorporação das competências entretanto adquiridas nas suas práticas diárias, e as estratégias que usam para que as mesmas não regridam, ou possam mesmo continuar a ser desenvolvidas, agora através de processos de aprendizagem informal apoiados nos instrumentos adquiridos no âmbito do processo (as regras, as “fórmulas”, os dicionários...). Esta é uma situação que pode ilustrar aquilo que Malglaive designa por “passagem da acção regida pelos hábitos à acção regida pela cognição” (1995:169) mas, simultaneamente, mostra a complexidade dos processos que permitem que as competências adquiridas em contexto de formação passem a fazer parte das rotinas diárias, e mesmo a incorporar o *habitus*.

As competências privilegiadas nesta análise, e também ao longo de toda a presente investigação, foram as chamadas competências-chave, sendo que, entre estas, se procurou sublinhar o papel fundamental das de carácter operativo. Em concreto, a literacia foi permanentemente destacada face à presença generalizada da escrita nas sociedades contemporâneas, o que faz com que outras competências operatórias, como as de numeracia, ou as que remetem para as chamadas tecnologias da informação e da comunicação, se encontrem fortemente dependentes do domínio das primeiras.

### Quadro 11.3 Competências adquiridas e efeitos na vida quotidiana (exemplos dos testemunhos dos adultos abrangidos pelo processo)

---

#### Linguagem e Comunicação

Competências adquiridas	“Já ponho mais vírgulas! Penso que as ponho no sítio certo” (Paulo, 33 anos, vigilante, empresa de segurança)  “Olhe, aprendi uma coisa com os acentos, os acentos para a esquerda ou para a direita; lembro-me que aprendi a diferença entre eles.” (João, 23 anos, electricista, empregado numa fábrica)
Efeitos no dia-a-dia (sentidos ou previstos)	“Há erros que não dou mais. Não digo todos, mas alguns acho que não dou mais.” (Teresa, 44 anos, vendedora e proprietária de uma loja de decoração)  “Bem, não, acho que não vou usar (o que aprendeu na LC). Eu não tenho uma grande necessidade de escrever...” (Helena, 51 anos, empregada de escritório, reformada)

---

#### Matemática para a Vida

Competências adquiridas	“Voltei a aprender a fazer contas. Aquelas mais difíceis.” (Josefina, 41 anos, empregada administrativa)  “Aprendi, por exemplo, a calcular áreas. Porque eu estou habituado a fazer no computador.” (Paulo, 33 anos, vigilante, empresa de segurança)
Efeitos no dia-a-dia (sentidos ou previstos)	“Aqui há algum tempo deu no telejornal uma notícia sobre aquela estrada que cedeu em Lisboa. Agora já não me lembro bem, mas quando ouvi qual era a área, eu vi que sabia aquilo, um número que antes não representava nada para mim.” (Catarina, 33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada)  “Por exemplo, ler um gráfico... Às vezes começava a olhar para uma revista... ‘como é que isto se faz’?. Agora já começo a entender alguma coisa dos gráficos que se apresentam em revistas.” (Paulo, 33 anos, vigilante, empresa de segurança)  “Acho que vou usar (o que aprendeu na matemática); porque eu estou na ideia de abrir o meu cabeleireiro e vai-me ajudar nesse aspecto (...). Porque tenho de chegar ao fim do dia e fazer a caixa e tudo aquilo.” (Paulo, 33 anos, vigilante, empresa de segurança)  “Olhe, a regra de três simples, por exemplo, eu não me lembro se eu já tinha aprendido, mas eu não me lembrava da regra. Eu aprendi-a aqui e mais tarde fui precisar dela na escola.” (Paulo)  “Isto (a matemática) é uma coisa que eu vou perder, porque para já gosto menos. A pessoa quando gosta menos de uma matéria tem tendência a esquecer... e como não vou praticar. Só se eu chegasse a casa e começasse a fazer isso todos os dias, mas como eu não gosto, não faço.” (Helena, 51 anos, empregada de escritório, reformada)

---

#### Tecnologias da Informação e da Comunicação

Competências adquiridas	“Aprendi o Excel; não sou um perito, mas se for preciso...” (António, 55 anos, electricista por conta própria)  “A informática foi uma surpresa e foi onde aprendi mais.” (Teresa, 44 anos, vendedora e proprietária de uma loja de decoração)
Efeitos no dia-a-dia (sentidos ou previstos)	“Eu acho que hoje em dia a informática é o mais importante. A matemática até estamos bem sem ela, agora a informática não.” (Catarina, 33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada)  “(Na informática) já me sinto melhor. Mesmo que eu não saiba, já não tenho medo de mexer no computador.” (Catarina, 33 anos, vendedora numa loja, actualmente desempregada)  “Ainda tenho um bocadinho de dificuldade na Internet, mas já consigo ir lá e ligar e entrar assim para determinadas coisas; tanto que dos vírus e tudo fui eu que procurei.” (Maria, 45 anos, auxiliar de acção educativa)  “Já não mexo no computador há muito tempo. (...) Aqui (local de trabalho) não posso praticar.” (Josefina, 41 anos, empregada administrativa)

---

*“Claro que eu não estou à espera que eles, para o futuro, passem todos a dizer “hás-de” e “hão-de” e percam coisas que ganharam ao longo da vida, até porque o que tem maior força é o meio onde eles estão inseridos, não é? Mas eu vejo que depois há um treino pessoal. Há pouco tempo um disse-me: ‘Esta semana corriji-me e já dei por mim a dizer isto assim e assim e avisei lá em casa: sempre que vocês me ouvirem a dizer isto, corrijam’.” (F6, LC/CE)*

*“Há pessoas que chegam, no início, a dar imensos erros e a ter muitas dificuldades, e depois vêm ter comigo, ‘Olhe, comprei esta gramaticazinha, estou a estudar’. E vê-se que há uma melhoria em termos das competências, sobretudo na escrita.” (F2, LC/CE)*

*“Algumas senhoras saem daqui quase viciadas, tanto na Internet como a escrever cartas no Word; depois, até as receitas passam no computador! Têm dificuldades no início (na informática), mas a partir do momento em que começam a mexer, começam a perceber que aquilo é muito giro mesmo e começam mesmo a usar...” (F5, MV/TIC)*

A abrangência dos efeitos da posse destes vários tipos de competências operatórias nas diferentes dimensões da vida dos indivíduos é algo que atravessa uma parte dos testemunhos analisados. Competências como as de literacia, ao possibilitarem a resolução de problemas diversos e constituírem um recurso indispensável, por exemplo no acesso a determinadas profissões, reforçam simultaneamente a *autonomia* e a *reflexividade* dos sujeitos. Este último tipo de aspectos tem sido por vezes considerado como fazendo parte de competências-chave de outro tipo, não operatórias, mas sim sociais e relacionais (Rychen e Salganik, 2003b). Ora, o testemunho dos indivíduos abrangidos pelos processos de RVCC vem revelar o papel fundamental das competências operatórias no reforço da autonomia e capacidade reflexiva dos sujeitos. Se a primeira pode ser apreendida sempre que se percebe que os indivíduos passam a ser capazes de enfrentar, por si mesmos, determinadas situações (o que lhes permite o exercício pleno da sua cidadania), a segunda tem directamente a ver com a capacidade de interpretação da informação que os rodeia (desde logo, mas não só, a que é veiculada pela comunicação social) e com a forma como essa informação incrementa a sua reflexividade (a nível pessoal e social) e, conseqüentemente, também a sua capacidade para agir.

Embora os elementos que acabaram de ser sistematizados incidam nas transformações que as competências-chave podem trazer para os indivíduos que as desenvolvem, há que ter presente que essas transformações nem sempre ocorrem. Alguns adultos afirmam que não vão passar a utilizar competências desenvolvidas no âmbito do processo, admitindo, por exemplo, que a escrita vai permanecer uma prática pouco, ou

nada, presente na sua vida diária, assim como a utilização das competências de numeracia e as associadas às tecnologias da informação e da comunicação. Também no capítulo anterior foram apresentados diversos testemunhos, especialmente de entrevistados do sexo feminino, que dão conta do desajustamento sentido entre as competências adquiridas e as práticas diárias que desenvolvem. Essas competências permanecem muitas vezes “em stock” (é o caso das tecnologias da informação e da comunicação) e são entendidas como um recurso (no sentido em podem, eventualmente vir a ser mais tarde activadas) que permanece, para já, ausente das rotinas e práticas diárias.

O que parece estar em causa nessas situações é o possível efeito inibidor de alguns contextos, algo que foi já abordado noutras passagens deste trabalho, o qual se revela sempre os mesmo impedem e contrariam o uso das competências-chave adquiridas, condicionando desse modo as possibilidade de uma utilização transversal, ou alargada. É precisamente nesse sentido que uma formadora começa por afirmar no seu testemunho que a correcção de erros, designadamente de expressão oral, não é fácil de atingir, e pode mesmo ficar comprometida, quando esses mesmos erros estão inscritos nos modos de expressão dominantes nos principais contextos de vida dos entrevistados.

É por isso necessário ter presente que, sobretudo no caso dos adultos pouco qualificados e com escassas competências, nomeadamente de literacia, o problema remete não apenas para educação e formação formal, mas também para os seus principais contextos de actuação, os quais, a começar pela esfera profissional, são muitas vezes pouco exigentes ao nível da utilização deste tipo de competências. Embora acções como as que são desenvolvidas no âmbito dos centros de RVCC desempenhem um papel indiscutível – adquirindo, como se defendeu, o estatuto de contextos de mobilização e desenvolvimento de competências –, a possibilidade das competências trabalhadas passarem a ser utilizadas nas diferentes esferas da vida dos indivíduos, adquirindo assim, para eles, o estatuto de competências transversais, é algo que, podendo ser potenciado no âmbito de processos de reconhecimento e desenvolvimento de competências, não pode ser assegurado em absoluto. Se nos principais contextos de actuação essas competências são escassamente exigidas, ou mesmo desvalorizadas, dificilmente as mesmas se converterem em disposições duradouras. Parece assim impor-se que, a par do esforço de



melhorar e certificar os níveis de competências (e qualificações) dos indivíduos, surjam, em paralelo, outras dinâmicas na sociedade portuguesa que possam contribuir globalmente para a qualificação dos contextos de vida da maioria da população.



## CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho a literacia dos adultos foi investigada em estreita articulação com a temática das competências-chave na sociedade do conhecimento. Foi tendo como referência permanente algumas das mais importantes dimensões de estruturação das sociedades contemporâneas, ditas do conhecimento, mas também da informação e da aprendizagem, que se procurou analisar de forma aprofundada a centralidade que a literacia nelas assume, recorrendo para isso a múltiplos contributos teóricos, não só na área da sociologia, mas também de outras disciplinas, e também a diferentes fontes de informação e metodologias. Os enfoques analíticos e os problemas concretos abordados foram diversos, não se pretendendo retomá-los a todos de forma exaustiva. Para concluir, serão destacados alguns tópicos que atravessam o conjunto da investigação, os quais, tomados em conjunto, dão conta dos principais resultados a que se chegou.

### **1. A literacia na sociedade, sociedade da literacia**

Desde a sua invenção, há mais de 5000 anos na Mesopotâmia, a escrita tem acompanhado a complexificação das sociedades, repercutindo-se em novas formas de organização social. Nas actuais sociedades do conhecimento e da informação, a escrita atravessa, de uma forma sem precedentes, as mais diversas esferas da vida social e pessoal. Este facto, poucas vezes sublinhado no âmbito das várias perspectivas teóricas que incidem sobre as características distintivas das sociedades contemporâneas, foi, ao longo de toda a pesquisa, entendido como sendo decisivo para a compreensão de algumas das principais marcas dessas mesmas sociedades. A investigação realizada, de natureza extensiva e

qualitativa, forneceu em diversos momentos evidências empíricas que confirmam o carácter fundamental da literacia e a sua presença cada vez mais generalizada nas sociedades actuais.

Embora os primeiros sistemas de escrita tenham sido inventados há alguns milhares de anos, a sua utilização permaneceu, durante muito tempo, limitada a uma elite minoritária. As sociedades contemporâneas distinguem-se por isso das anteriores, antes de mais, pela generalização e democratização sem paralelo do acesso à leitura e à escrita, fenómeno este que, face à já longa história da escrita, é muito recente. Ao mesmo tempo que a informação escrita está hoje presente em muito do que nos rodeia, generaliza-se também cada vez mais o número daqueles que são capazes de a decifrar e a utilizam enquanto instrumento, ou recurso fundamental, do seu dia-a-dia, seja na vida profissional, seja na vida social e pessoal.

Sendo importante sublinhar as condições sociais que possibilitaram atingir o actual ponto de penetração da escrita nas sociedades contemporâneas, não podem, simultaneamente, deixar de ser destacadas as “condições tecnológicas” (também elas sociais) presentes: não só a escrita foi sendo aperfeiçoada (apenas com os alfabetos fenício e grego começou a deixar de ser uma arte restringida a um grupo especializado), como ocorreram outras importantes inovações, como a da tipografia, que alargaram as possibilidades de acesso aos textos escritos. Combina-se assim, por um lado, um sistema de escrita passível de ser ensinado e aprendido pela generalidade da população, com a possibilidade de alargamento da circulação dos materiais impressos. Em certo sentido, a progressão continua ainda hoje, agora associada às potencialidades das novas tecnologias da informação e da comunicação, quer ao nível da produção, quer ao nível do acesso, quase ilimitado, aos mais diversos textos escritos. Consequentemente, nas sociedades actuais multiplicam-se quer os materiais escritos em circulação, quer também os modos e os tipos de escrita e de leitura.

O estatuto da literacia, enquanto recurso básico e decisivo no quadro das sociedades contemporâneas, apenas pode ser amplamente compreendido, e reconhecido, tendo presentes as implicações da escrita (enquanto *tecnologia do intelecto*, nas palavras de Jack Goody). A escrita introduz uma ruptura fundamental nos modos de comunicação

e, sobretudo, de processamento e análise da informação. A possibilidade de codificar e inscrever num determinado suporte a informação que, até aí, existia apenas na forma oral, tem vários níveis de impactos. Em primeiro lugar, a escrita liberta a memória e permite acumular e transmitir informação sem os anteriores limites espaciais e temporais (é a comunicação à distância e intergeracional). Em segundo lugar, enquanto técnica de objectivação, a escrita possibilita o distanciamento relativamente aos enunciados produzidos e, conseqüentemente, novos modos de análise e de organização da informação.

Esta segunda dimensão foi destacada em diferentes momentos da investigação, tendo como suporte teórico o contributo de autores como Jack Goody e Bernard Lahire. Enquanto o primeiro clarifica a importância da escrita ao nível da análise, organização e mesmo categorização da informação, o segundo sublinha que a escrita pode permitir a ruptura com o sentido prático – ou seja, com os hábitos e rotinas incorporados – criando condições para *o retorno reflexivo sobre a acção* e para a *preparação reflexiva da acção*. Num e noutro caso, salientam-se, além das conseqüências sociais, as conseqüências cognitivas e reflexivas da escrita.

Note-se que compreender as implicações sociais e cognitivas da escrita não corresponde, em nenhum momento, à adopção de uma perspectiva determinística: ao longo da pesquisa foi por diversas vezes argumentado, e mostrado a partir de vários resultados, que as potencialidades da escrita não podem ser dissociadas do contexto social. Quer isto dizer que, ao mesmo tempo que se advoga que a escrita se encontra na raiz das actuais sociedades do conhecimento e da informação, defende-se também que nestas estão reunidas as condições sociais (e tecnológicas) para que a escrita passe a estar inscrita, como nunca antes, nas mais diversas esferas e práticas. Será esta generalização progressiva que conduz a que, por exemplo, a reflexividade constitua actualmente uma marca distintiva da própria sociedade, algo que tem vindo a ser defendido em análises macro-sociológicas (apesar de nelas poucas vezes ser sublinhado o grau em que a escrita, cada vez mais difundida, contribui para o acentuar dessa dimensão). Ou seja, o contexto social actual, impregnado pela escrita, reforça as suas implicações cognitivas e reflexivas.

## **2. A literacia como competência-chave (problemas sociais e problemas teóricos)**

À medida que a informação e o conhecimento se encontram cada vez mais na base da estruturação e organização sociedade, a capacidade de produzir e interpretar informação escrita, nos seus diversos suportes e por referência às mais variadas situações, assume um carácter decisivo. Por outras palavras, as sociedades actuais caracterizam-se não apenas pela abrangência e transversalidade da presença da escrita, mas também pelo facto de nessas sociedades o domínio da escrita passar a constituir uma *competência-chave*.

Sublinhar o carácter crítico, ou decisivo, da literacia, entendida enquanto competência integrada nas práticas dos sujeitos, significa reconhecer que a intensa presença da escrita nos quadros sociais contemporâneos, apesar de acompanhada por um progressivo aumento daqueles que a dominam, não só não anulou, nem esbateu, a sua importância, como a converteu num recurso cada vez mais fundamental, que se encontra ainda desigualmente distribuído. É porque a literacia é crescentemente exigida (ou pressuposta) que a ausência de competências neste domínio pode ser geradora, para os indivíduos e para os grupos, de sérios riscos de exclusão social e começa a ser entendida como um *problema social*.

Apesar do que acabou de ser dito, o reconhecimento social, e mesmo científico, da literacia enquanto recurso decisivo nas sociedades contemporâneas nem sempre é uma realidade. A generalização da escrita tem vindo a operar-se de forma progressiva e consistente ao longo de séculos, a tal ponto que esta se torna quase invisível por um efeito de *excesso de familiaridade* por parte de todos aqueles que, desde crianças, a utilizam como recurso permanente no dia-a-dia. O que se torna então socialmente visível, sendo por isso destacado em muitas análises sobre a sociedade contemporânea, são as inovações tecnológicas (designadamente no domínio das tecnologias da informação e da comunicação) e as novas competências que solicitam, as quais, em grande parte, incorporam, na sua concepção e utilização, o pressuposto implícito da posse de competências de literacia.

Reconhecer a importância da literacia nos quadros sociais actuais corresponde, então, a perceber que, quanto mais a escrita se generaliza, mais abrangentes são as consequências e as exigências que daí decorrem para o conjunto da população, e maiores são também as implicações para aqueles que permanecem desprovidos desse tipo de competências.

É importante sublinhar que investigar as desiguais competências de literacia da população não põe em causa o entendimento da literacia enquanto competência transversal. Como por diversas vezes foi referido ao longo deste trabalho, a literacia é uma competência transversal porque são múltiplos os contextos, da vida profissional à vida pessoal, que requerem, em algum grau, o seu domínio. Ou seja, é a generalização dos contextos que solicitam a mobilização deste tipo de competências que lhes confere o carácter transversal. Com isso não se quer dizer que todos os indivíduos nas sociedades actuais sabem ler e escrever, ou que aqueles que sabem ler e escrever são necessariamente capazes de evidenciar essa competência em diferentes contextos e perante várias situações. O domínio de competências transversais, como as de literacia, quando equacionado do ponto de vista dos sujeitos (quer dizer, do grau e da extensão em que estes a adquirem e a praticam), constitui um *problema de investigação*, para o qual é preciso encontrar os dispositivos metodológicos adequados.

Uma das dificuldades que emerge quando se privilegia a análise das competências de literacia é a sua complexa observação e avaliação. Pelos avanços teóricos e metodológicos alcançados, e também pelo acervo de dados empíricos de vários países disponibilizado, os estudos extensivos de avaliação das competências de literacia da população adulta são, neste campo, um inequívoco marco de referência. Esses estudos revelam, entre outros aspectos, a existência de perfis de literacia muito distintos entre os vários países e confirmam o impacto socioeconómico, e também cultural, dessas mesmas competências.

No quadro da presente investigação estas dimensões foram aprofundadas tomando por referência principal os dados disponíveis sobre a sociedade portuguesa. A associação entre categorias socioprofissionais e literacia confirma que esta constitui uma condição indispensável no acesso às posições mais favoráveis na estrutura social e que, na presença

de qualificações escolares semelhantes, a posse de melhores competências de literacia constitui um factor que pode condicionar favoravelmente a inserção socioprofissional dos indivíduos. Mas não é apenas a actividade profissional que está em causa. Também o acesso à cultura e à informação, e a possibilidade de agir de forma autónoma nas sociedades actuais, surgem associados, de forma clara, à literacia. Enquanto os indivíduos com elevadas competências, ou de nível intermédio, têm uma forte autonomia e têm acesso à informação e à cultura através da leitura regular de jornais, revistas ou livros (para já não falar, actualmente, da Internet), os que detêm menos competências não podem exercer plenamente a sua cidadania: dependem fortemente de terceiros e estão mais afastados do acesso à cultura e à informação quando veiculados através da informação escrita. Clarifica-se, assim, o carácter central, ou chave, da literacia na vida social contemporânea.

### **3. Literacia e outras competências-chave**

Nos últimos anos, a utilização dos conceitos de competências e de competências-chave generalizou-se de tal maneira que a sua presença passou a ser constante nas ciências sociais. Porém, por um efeito de banalização excessiva, nem sempre essa abrangência de utilização reflecte algum tipo de consenso quanto ao seu significado. No âmbito desta investigação esses conceitos foram revistos, tendo sido adoptados a partir de uma perspectiva que destaca a sua relevância analítica por referência às sociedades contemporâneas. Como se defendeu, as várias perspectivas teóricas sobre as sociedades actuais (sejam elas centradas na informação, no conhecimento ou na aprendizagem) convergem na importância que atribuem aos desafios crescentes que se colocam aos indivíduos e às organizações. Duas tendências indissociáveis estão presentes: não só as exigências são cada vez maiores (nomeadamente na esfera profissional), como tendem a evoluir a um ritmo sem precedentes. É precisamente face às renovadas exigências cognitivas e comunicacionais dos contextos que as noções de competências e de competências-chave adquirem uma importância crescente. A primeira porque permite



focar de perto as ações situadas dos sujeitos; a segunda porque procura identificar núcleos de competências fundamentais, transversais aos mais diversos contextos da vida social.

A delimitação de um conjunto restrito de competências, entendidas enquanto críticas, ou fundamentais, para todos os indivíduos, e que são solicitadas numa multiplicidade de situações e contextos, desde o domínio profissional ao pessoal, tem originado diversos debates e conduzido a uma pluralidade de propostas. Uma parte dos problemas subjacentes às inúmeras listagens de competências-chave produzidas é a combinação de competências de tipo muito diverso, sem que a relação entre elas seja equacionada ou suficientemente esclarecida.

No quadro desta investigação foram privilegiadas as competências de literacia, procurando-se analisar a sua relação com outras competências instrumentais ou operatórias (como a numeracia e as relacionadas com as tecnologias da informação e da comunicação) e a ainda a relação destas com outros tipos de competências, como as relacionais e sociais.

No conjunto, a conclusão a que se chega é que literacia não é apenas *uma* competência-chave (o que poucos contestam), é além disso uma competência-chave decisiva para que outras possam ser desenvolvidas. Face à transversalidade da escrita, as competências de literacia funcionam como suporte quase indispensável de outras competências, incluindo as de tipo instrumental. É o que acontece no âmbito das chamadas tecnologias da informação e da comunicação. Não estando em causa a importância das competências específicas requeridas nesse domínio, é necessário ter presente que, sem competências de literacia, não só a aprendizagem dessas tecnologias fica comprometida, como fica seriamente limitada a utilização que delas é feita. Refira-se, uma vez mais, que alertar para a centralidade da literacia neste domínio não implica descurar, ou minimizar, em termos analíticos, o impacto social das novas tecnologias da informação e da comunicação. Mas até quando é essa a perspectiva adoptada, se percebe a contínua expansão da escrita na sociedade, agora através de novos suportes e de novos formatos, muitos deles combinando texto, imagem e som.

#### **4. Os contextos da literacia**

A transversalidade da escrita na sociedade contemporânea coexiste, como se disse, com fortes desigualdades entre os indivíduos no que concerne às competências de literacia detidas. Perceber as razões dessas desigualdades obriga a atribuir às práticas dos indivíduos e aos contextos onde estas se inscrevem um lugar de destaque na investigação sociológica.

Transversalidade e contextualidade foram, no quadro desta pesquisa, entendidas não como contrapostas, mas como sobrepostas. As práticas de literacia não decorrem num vácuo social abstracto, inscrevem-se sempre em determinados quadros sociais e culturais e são, por isso mesmo, dependentes dos contextos em que ocorrem. Esses contextos são assim fundamentais na análise dos processos de utilização, de desenvolvimento, ou de actualização de determinadas competências, assim como (o que não é menos importante) na análise dos processos em que essas mesmas competências tendem a estar ausentes. Por outras palavras, é o enfoque em práticas enraizadas social e culturalmente que confere à literacia, e a outras competências-chave, uma importância decisiva nos quadros sociais contemporâneos e é também o reconhecimento do “poder dos contextos” que permite explicar uma parte significativa das desigualdades sociais neste domínio.

Um contexto de referência incontornável nos estudos de literacia é a escola. Esta representa, hoje, o principal espaço de aquisição desse tipo de competências e é também um dos seus principais contextos de utilização, uma vez que no âmbito das mais diversas disciplinas o recurso à leitura e à escrita é permanente. Mas, face às características assinaladas das sociedades contemporâneas, as práticas de leitura e de escrita estão presentes, cada vez mais, em situações não escolares, as quais contribuem também para o desenvolvimento e actualização dessas mesmas competências.

Face aos múltiplos contextos de aprendizagem que agora são equacionados e reconhecidos, a escola e o ensino formal perdem, em alguma medida, o estatuto que detinham até aqui. A interpretação do que está em causa neste processo deve ser feita com alguma prudência. Os vários contextos de vida sempre foram, e sempre serão,

contextos de aprendizagem. O que está em causa, embora isso nem sempre seja dito explicitamente, é que nas sociedades contemporâneas tendem a ser desenvolvidas aprendizagens cujo valor ultrapassa largamente o do próprio contexto de aquisição. Face à presença cada vez maior da escrita nos quadros sociais contemporâneos, a literacia surge como um exemplo relativamente claro neste domínio: as práticas de leitura e de escrita podem ser desenvolvidas em contextos específicos, seja na escola, na vida profissional, ou noutras esferas da vida quotidiana, mas as competências subjacentes podem ser utilizadas numa multiplicidade de situações. Neste sentido, é a multiplicidade dos contextos de utilização que chama a atenção para a transversalidade dos modos e contextos de aprendizagem destas competências.

A presente pesquisa possibilitou o aprofundamento, com recurso a diferentes metodologias, desta dimensão de análise. Evidências empíricas de diferentes tipos convergiram numa mesma conclusão: as práticas e os contextos de vida condicionam a forma como, depois da escola, e ao longo da vida, as competências de literacia, e também outras competências-chave, evoluem. Com efeito, os resultados da análise extensiva e qualitativa mostram que o perfil de literacia dos indivíduos não pode ser entendido sem atender, não só ao meio familiar de origem e ao nível de formação escolar atingido, mas também às suas trajectórias e aos modos de vida quotidianos: apenas a presença na vida diária de actividades de processamento de informação escrita pode impedir a regressão das competências adquiridas e assegurar novas aquisições neste domínio.

Estas conclusões reforçam então algo que tem vindo a ser sublinhado nas mais diversas reflexões sobre as sociedades contemporâneas. Muitos dos contextos actuais, enquanto contextos de utilização de competências-chave, podem ser considerados, simultaneamente, contextos de aprendizagem. A temática da aprendizagem ao longo da vida, cada vez mais difundida, parte precisamente dessa constatação, reconhecendo o carácter não formal e informal de muitas das aprendizagens desenvolvidas na idade adulta.

Porém, a importância dos processos de “aprendizagem informal” ou “não formal” não pode ser acriticamente generalizada, como se todos os contextos de vida fossem equivalentes e como se todos os indivíduos partilhassem as mesmas experiências e

práticas. Quando o enfoque é em competências-chave, como as de literacia, as diferenças entre contextos têm de ser sublinhadas. Por exemplo, se é verdade que no âmbito da vida profissional muitos adultos desenvolvem e actualizam as suas competências, outros, por razões que têm a ver com o próprio tecido económico e com as competências e certificações de partida detidas, confrontam-se, pelo contrário, com actividades profissionais que pouco requerem a utilização de competências como as de literacia, o que não só impede o seu desenvolvimento, como pode mesmo levar à sua regressão.

A pesquisa realizada (em particular a componente qualitativa) permitiu perceber, de forma particularmente nítida, como, no decorrer da vida, os indivíduos se confrontam muitas vezes com contextos de socialização contraditórios no que diz respeito à importância e ao papel que neles é atribuído à aprendizagem e a diversas competências-chave. É do resultado das forças sociais em jogo que a literacia, enquanto disposição, pode ou não emergir. Quando os contextos de mobilização de competências são muito limitados e, conseqüentemente, os usos da literacia muito restritos, as capacidades envolvidas tendem também elas a ser limitadas. Em certo sentido, é a literacia enquanto competência duradoura, e passível de ser mobilizada num conjunto alargado de situações, que fica comprometida.

## **5. Adultos, competências e processos de aprendizagem**

Face à heterogeneidade de experiências e práticas proporcionadas pelos vários contextos, torna-se evidente que as possibilidades efectivas de desenvolvimento de processos de aprendizagem são muito desiguais, podendo reforçar, e mesmo a acentuar, ao longo da vida, as desigualdades de partida quanto a essas mesmas competências. O problema põe-se, em primeiro lugar, no âmbito da chamada aprendizagem informal; esta, remetendo para o quotidiano dos indivíduos e para os seus principais contextos e práticas, pode acabar por reproduzir, e mesmo aumentar, as diferenças entre eles existentes ao nível das competências detidas.

O mesmo efeito estende-se ainda aos processos de aprendizagem não formal e formal. Embora estes se afigurem como determinantes e incontornáveis para os adultos cujos contextos de vida mobilizam pouco a utilização de competências-chave, o que se passa é que, face às condições e às oportunidades objectivas, e também às disposições subjacentes, a grande maioria da população adulta envolvida nessas acções é a que já detém níveis de qualificações e de competências elevados (os quais são, por essa via, ainda mais reforçados), enquanto os adultos pouco qualificados permanecem, de um modo geral, alheados desses processos.

Atendendo aos múltiplos factores que convergem para que esses adultos estejam, na sua maioria, afastados de acções de educação e formação, a intervenção do Estado e as políticas definidas para o sector da educação de adultos tornam-se decisivas. Em particular, o tipo de processos de educação e formação (formais) dirigidos a este segmento da população disponíveis constituem uma variável que não pode deixar de ser tida em conta. O modo como estão organizados e se estruturam a nível curricular e pedagógico, o tipo de instituições que os promovem e as formas de financiamento subjacentes, são algumas das dimensões que podem condicionar a mobilização de um segmento da população que, por razões objectivas e subjectivas, tende a ficar à margem destes processos, hipotecando, deste modo, as suas oportunidades nas actuais sociedades do conhecimento e da aprendizagem.

Em Portugal, a situação actual neste campo caracteriza-se pela emergência de novos modelos de educação e formação dirigidos especificamente aos adultos pouco qualificados, apoiados em duas importantes características. A primeira é o reconhecimento das aprendizagens anteriores desenvolvidas em diferentes contextos da vida; as competências adquiridas informalmente deixam de ser algo que remete apenas para o tempo e o espaço exteriores à educação formal, para passarem a estar no centro das novas práticas e metodologias de educação e formação. A segunda é uma orientação apoiada num instrumento de base (o Referencial de Competências-chave) que estabelece e especifica um conjunto de competências-chave, entre as quais as de literacia, equacionadas face ao que se considera serem as principais exigências das sociedades contemporâneas.

É importante sublinhar que, apesar de partirem das competências já adquiridas e visarem o desenvolvimento de novas competências, estes modelos de educação e formação não remetem para segundo plano os conhecimentos teóricos. Embora as práticas de formação reveladas na pesquisa qualitativa não possam ser generalizadas, permitiram mesmo assim mostrar como a formalização, ou teorização, dos saberes usados no dia-a-dia constitui uma componente decisiva para o alargamento, para além das rotinas habituais, das situações de utilização de competências. Este é um aspecto que merece ser devidamente enfatizado porque revela como os processos de educação e formação de adultos orientados segundo uma lógica de competências não implicam, como muitas vezes é sugerido, o abandono das componentes teóricas e formais. Com as novas competências adquiridas (umas de raiz, outras transformadas por efeito do patamar de formalização e de reflexividade entretanto alcançado), estes processos podem potenciar o desenvolvimento de novas práticas na vida quotidiana e o alargamento dos contextos onde estas têm lugar, contribuindo assim para uma utilização cada vez mais transversal das competências-chave.

## **6. A literacia na sociedade portuguesa: especificidades nacionais num contexto global**

Ao longo desta investigação foram sendo analisadas dinâmicas e processos que atravessam as sociedades contemporâneas. Num mundo em que a globalização constitui, a diversos níveis, uma marca indiscutível, a transversalidade da literacia pode ser apreendida também por referência aos vários contextos nacionais, assim como nestes pode ser evidenciado o seu carácter crítico para as populações. Nessa perspectiva, grande parte dos elementos que foram observados nesta pesquisa, e também os que têm vindo a ser elencados neste ponto conclusivo, não são de forma alguma específicos da sociedade portuguesa, embora tenha sido esta que forneceu muitas vezes o suporte empírico para a investigação.

Porém, é precisamente devido ao carácter chave da literacia, para as populações e para os países, que não podem deixar de ser também investigadas as especificidades que

estes revelam neste domínio. O presente estudo revelou, em diferentes momentos, e com base em múltiplas evidências empíricas, alguns dos desafios particulares enfrentados pela sociedade portuguesa a este respeito, os quais importa aqui brevemente sistematizar.

Em primeiro lugar, é fundamental ter presente que a esmagadora maioria dos adultos portugueses possui recursos escolares muito escassos. Portugal tem, no contexto europeu, e também por referência aos países da OCDE, uma das mais elevadas taxas da população adulta com níveis de escolaridade abaixo do ensino secundário (cerca de 78% dos indivíduos com idade entre os 25-64 anos, segundo dados de 2003). Esta é uma situação que, em si mesma, marca profundamente a sociedade portuguesa: ao mesmo tempo que evidencia o défice de qualificações escolares da população adulta, indicia, ou permite antever, que essa mesma população enfrente dificuldades várias quanto às competências de processamento quotidiano da informação escrita.

Os estudos extensivos de literacia permitem investigar o que efectivamente se passa nesse domínio. Ora, e é este o segundo ponto que deve ser destacado relativamente à sociedade portuguesa, sendo verdade que, na generalidade dos países estudados, os indivíduos pouco escolarizados tendem a apresentar níveis de literacia baixos (o que não surpreende porque a escola representa o principal contexto de aquisição deste tipo de competências), os perfis de literacia dos adultos portugueses nessas condições distinguem-se dos restantes por serem, em média, dos mais reduzidos. Note-se que esta não é uma tendência que afecte, no seu conjunto, a sociedade portuguesa, pois os dados disponíveis indicam que os mais escolarizados tendem a acompanhar, no que respeita às competências de literacia, os indivíduos de outros países em idêntica situação quanto à certificação escolar. Significa isto que, em Portugal, os défices de escolarização que afectam a grande maioria população são reforçados, e agravados, por níveis de literacia desses mesmos indivíduos ainda mais baixos do que seria de prever, o que leva a que as desigualdades sociais neste campo específico sejam das mais elevadas entre os países estudados.

As razões dessa situação são certamente múltiplas e precisarão de continuar a ser investigadas. Mas parece não haver dúvida que se encontram relacionadas, pelo menos parcialmente, com o facto do tecido económico em Portugal assentar em actividades

ainda bastante desqualificadas, as quais nem sempre estimulam, ou exigem, a utilização de competências básicas como as de literacia. Este quadro, associado a modos de vida quotidianos que não conseguindo, em alguma medida, contornar as exigências diárias de leitura e de escrita, conduz a que aqueles que tiveram uma formação escolar reduzida não encontrem noutros contextos as condições necessárias para manter, ou mesmo desenvolver, as suas competências de partida, afastando-se assim cada vez mais da população mais provida deste tipo de recursos. Esclarece-se, assim, por referência à sociedade portuguesa, a estreita dependência da literacia relativamente aos contextos de vida, os quais tanto podem potenciar a mobilização de competências como, pelo contrário, a sua inibição.

O panorama que acabou de ser traçado – de uma sociedade em que a maioria da população acumula uma escassa formação de base com níveis de competências de literacia também eles muito reduzidos – não pode deixar de ser enquadrado no âmbito de tendências que, como se tem vindo a argumentar, são transversais às sociedades do conhecimento. Nesse contexto global, a literacia não é menos central, ou menos estruturante de múltiplas dimensões da vida social, pelo facto de uma parte considerável da população num dado país se encontrar desprovida desse tipo de recursos, ou nem sempre encontrar espaço para a sua mobilização no quadro da vida profissional. Em Portugal, assim como na Suécia (para citar um país com níveis de literacia da população particularmente elevados), a transversalidade da presença da escrita é inegável, assim como são inegáveis os efeitos que a ausência de competências de literacia, e da respectiva certificação, produzem para os indivíduos que delas se encontram desprovidos. A única (grande) diferença é que, em Portugal, estes são a maioria da população, enquanto na Suécia constituem, pelo contrário, uma minoria, o que marca profundamente a realidade social nestes dois países.

A centralidade da literacia, e o seu carácter chave ou decisivo para os adultos portugueses, mesmo os mais desprovidos de recursos escolares e de competências, pôde ser evidenciada a partir da análise da história de vida de um conjunto limitado indivíduos. Essa análise revelou que os adultos nessa situação têm a percepção de estar muitas vezes afastados de processos e dinâmicas fundamentais, e com os quais se confrontam no dia-a-



dia: seja no acesso ao emprego, seja no contacto com as instituições, seja nas relações interpessoais que estabelecem na vida diária (com familiares, amigos ou com “estranhos”), seja na capacidade de enfrentar e resolver um conjunto de problemas, revelam uma consciência profunda de se encontrarem, devido a esse facto, numa condição de inferioridade social, a qual é vivida objectiva e subjectivamente. Sublinhe-se que esta é uma situação que os marca a todos, independentemente das diferenças que entre eles possam existir, nomeadamente quanto às estratégias que, no decorrer da vida, foram desenvolvendo para ultrapassar os obstáculos sentidos.

É precisamente pela mesma ordem de razões que se percebem os fortíssimos efeitos que a alteração dessa situação em geral comporta. Mais do que o acesso a uma nova situação profissional (a qual pode tardar), a aquisição de competências e a sua certificação, através de um diploma reconhecido socialmente, conduz, de forma quase imediata, a uma transformação da auto-percepção do estatuto social, com consequências de ordem simbólica e de valorização pessoal, e revela sobretudo a importância da literacia, associada a outras competências-chave, enquanto instrumento ou ferramenta accionável transversalmente no dia-a-dia, bem como o modo como o alargamento da sua utilização reforça a autonomia e a capacidade reflexiva dos sujeitos. Evidencia-se, desta forma, o carácter crítico, para o conjunto da população, da literacia – como capacidade operativa e interpretativa, passível de ser usada transcontextualmente – e, ao mesmo tempo, o modo como a escrita marca profundamente as sociedades contemporâneas.

A pesquisa realizada permitiu assim mostrar, com base em diferentes enfoques teóricos e empíricos, que a sociedade do conhecimento implica, cada vez mais, competências de literacia generalizadas, fundamentais para todos os indivíduos e por referência a diferentes dimensões da vida social. Elas constituem um instrumento transversal do quotidiano e estão na base de muitas outras competências-chave que se tornaram decisivas na actualidade. Envolvem a sociedade como um todo e a vida de cada um.



## Referências bibliográficas

- Abrantes, Paulo (1996), "Interpretação dos níveis de literacia: o domínio quantitativo", em Ana Benavente, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa, e Patrícia Ávila (orgs.), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- Abrantes, Paulo (2001a), "Mathematical competences for all: options, implications and obstacles", *Educational Studies in Mathematics*, 47, pp. 125-143.
- Abrantes, Paulo (org.) (2001b), *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Albert, Jean-Pierre (1993), "Etre soi: écritures ordinaires de l'identité", em Martine Chaudron, e François de Singly (orgs.), *Identité, Lecture, Écriture*, Paris, Centre Georges Pompidou.
- Almeida, João Ferreira de, António Firmino da Costa, e Fernando Luís Machado (1994), "Recomposição socioprofissional e novos protagonismos", em António Reis (org.), *Portugal, 20 Anos de Democracia*, Mem Martins, Círculo de Leitores.
- Almeida, João Ferreira de, Paulo Pedroso, Alexandre Rosa, e Vieira da Silva (1995), *Avaliação do PRODEP / Subprograma de Educação de Adultos. Relatório Final*, Lisboa, DEB / Ministério da Educação, CIDEDEC, CIES-ISCTE.
- Almeida, João Ferreira de, e José Madureira Pinto (1995), *A Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença.
- Almeida, Paulo Pereira de (2003), "Competências e modelo da competência", *Sociedade e Trabalho*, 17/18, pp. 89-98.
- Almeida, Paulo Pereira de (2004), "A servicialização do trabalho", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 44, pp. 83-10.
- Alonso, Luísa, Luís Imaginário, Justino Magalhães, Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório, e Fátima Sequeira (2001, 2002), *Referencial de Competências-Chave. Educação e Formação de Adultos*, Lisboa, ANEFA.
- Alves, Mariana Gaio (2003), *A Inserção Socioprofissional de Diplomados de Ensino Superior numa Perspectiva Educativa: o Caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação).
- Alves, Marta, e Fátima Grilate (2002), *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Aprender com Autonomia*, Lisboa, ANEFA.
- Alves, Natália, e Rui Canário (2004), "Escola e exclusão social: das promessas às incertezas", *Análise Social*, 169, pp. 981-1010.
- Arroz, Marco Paulo Fadista (2002), *Valorização e Certificação das Aprendizagens Informais e Não-formais na Educação de Adultos*, ISCTE (Tese de Licenciatura em Sociologia).
- Ávila, Patrícia (1977), "A distribuição do capital científico: diversidade interna e permeabilidade externa no campo científico", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 25, pp. 9-49.

- Ávila, Patrícia (2004), *Relatório Nacional de Avaliação: Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003*, Lisboa, Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Ávila, Patrícia, e Paula Castro (2002), "Compreender a ciência: o inquérito à cultura científica dos portugueses", em Maria Eduarda Gonçalves (org.), *Os Portugueses e a Ciência*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Baker, David P., Lisa Horvath, Michael Champion, Lynn Offermann, e Eduardo Salas (2005), "The ALL teamwork framework", em Scott Murray, Yvan Clermont, e Marilyn Binkley (orgs.), *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*, Ottawa, Statistics Canada.
- Barton, David, e Mary Hamilton (1998), *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*, Londres, Routledge.
- Baudelot, Christian, Marie Cartier, e Christine Detrez (2000), *Et Pourtant ils Lisent*, Paris, Editions du Seuil.
- Beaton, Albert E. (2000), "The importance of Item Response Theory (IRT) for large-scale assessments", em Siobhán Carey (org.), *Measuring Adult Literacy. The International Adult Literacy Survey in the European Context*, Londres, ONS.
- Beck, Ulrich (1992), *Risk Society. Towards a New Modernity*, Londres, Sage.
- Beck, Ulrich, Anthony Giddens, e Scott Lash (1994, 2000), *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta Editora.
- Becker, Gary S. (1964), *Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Nova Iorque, Columbia University Press.
- Bell, Daniel (1973, 1974), *The Coming of Postindustrial Society*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Bell, Daniel (1976, 1979), *Les contradictions culturelles du capitalisme*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Benavente, Ana (1990), *Escola, Professores e Processos de Mudança*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Benavente, Ana (1999), "Educação de adultos é indispensável para a democracia", *S@bER+*, 1, pp. 4-8.
- Benavente, Ana, Jean Campiche, Teresa Seabra, e João Sebastião (1994), *Renunciar à Escola. O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim de Século.
- Benavente, Ana, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, e Manuela Castro Neves (1987, 1992), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Editorial Teorema.
- Benavente, Ana, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa, e Patrícia Ávila (1996), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- Bernstein, Basil (1971), "On the classification and framing of educational knowledge", em M. Young (org.), *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan Publishers.
- Binkley, Marilyn, e Jean R. Pignal (1998), "An analysis of items with different parameters across countries", em T. Scott Murray, Irwin Kirsch, e Lynn Jenkins (orgs.), *Adult Literacy in OECD Countries. Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, Washington, DC, US Department of Education, National Center for Education Statistics.

- Binkley, Marilyn, Robert Sternberg, Stan Jones, David Nohara, T. Scott Murray, e Yvan Clermont (2005), "Moving towards measurement: the overarching conceptual framework for the ALL study", em Scott Murray, Yvan Clermont, e Marilyn Binkley (orgs.), *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*, Ottawa, Statistics Canada.
- Blum, Alain, e France Guérin-Pace (2000), "Weakness and defects of IALS", em Siobhán Carey (org.), *Measuring Adult Literacy. The International Adult Literacy Survey in the European Context*, Londres, ONS.
- Boltanski, Luc, e Ève Chiapello (1999), *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Bourdieu, Pierre (1972), *Esquisse d'une Théorie de la Pratique: Précédée de Trois Études d'Éthnologie Kabyle*, Genebra, Librairie Droz.
- Bourdieu, Pierre (1979), *La Distinction. Critique Social du Jugement*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1980a), "Le capital social. Notes provisoires", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, pp. 2-3.
- Bourdieu, Pierre (1980b), "Les trois états du capital culturel", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, pp. 3-6.
- Bourdieu, Pierre (1994, 1997), *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Acção*, Oeiras, Celta Editora.
- Bourdieu, Pierre, e Jean C. Passeron (1970), *La Reproduction. Elements pour une Théorie du Système d'Enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Boyer, Robert (2000), "Reformas institucionais para o crescimento, emprego e segurança social", em Maria João Rodrigues (org.), *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*, Oeiras, Celta Editora.
- Boyer, Robert (relator) (2002), "Nota de síntese sobre Portugal", em Luís Imaginário, Isabel Duarte, e Simone Araújo (orgs.), *A Aprendizagem de Adultos em Portugal: Exame Temático no âmbito da OCDE*, Lisboa, ANEFA.
- Brassete-Grundy, Angela (2004), "Family and learning: emergent themes", em Tom Schuller, John Preston, Cathie Hammond, Angela Brassete-Grundy, e John Bynner (orgs.), *The Benefits of Learning. The Impact of Learning on Health, Family Life and Social Capital*, Londres, Routledge-Falmer.
- Braudel, Fernand (1998, 2001), *Memórias do Mediterrâneo. Pré-História e Antiguidade*, Lisboa, Terramar.
- Bresson, François (1985), "La lecture et ses difficultés", em Roger Chartier (org.), *Pratiques de la Lecture*, Paris, Éditions Rivages.
- Burbules, Nicholas C. (1998), "Rhetorics of the Web: hiperreading and critical literacy", em Ilana Snyder (org.), *Page to Screen*, Londres, Routledge.
- Burke, Peter (1987), "Os usos da alfabetização no início da Itália moderna", em Peter Burke, e Roy Porter (orgs.), *História Social da Linguagem*, São Paulo, UNESP.
- Canário, Rui (2000), *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*, Lisboa, EDUCA.
- Candeias, António (2000), "Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: dados e dúvidas", em Raquel Delgado-Martins, Glória Ramalho, e Armanda Costa (orgs.), *Literacia e Sociedade. Contribuições Pluridisciplinares*, Lisboa, Caminho.

- Candeias, António (2001), "Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português", em Stephen Stoer, Luíza Cortezão, e José A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à "Educação da Crise"*, Porto, Edições Afrontamento.
- Canelas, Ana Maria, Marta Alves, Lisete de Matos, Olívia Santos Silva, e Simone Araújo (2001, 2003), *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Orientações para a Acção*, Lisboa, Ministério da Educação / Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Capucha, Luís (1998), "Pobreza, exclusão social e marginalidades", em José Manuel Leite Viegas, e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, que Modernidade?* Oeiras, Celta Editora.
- Capucha, Luís (2005), *Desafios da Pobreza*, Oeiras, Celta Editora.
- Caraça, João (1993), *Do Saber ao Fazer: Porquê Organizar a Ciência*, Lisboa, Gradiva.
- Caraça, João (2003), "Novelty, knowledge and learning", em Pedro Conceição, Manuel V. Heitor, e Bengt-Åke Lundvall (orgs.), *Innovation, Competence Building and Social Cohesion in Europe*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Cardoso, Gustavo (2003), *Internet*, Lisboa, Quimera.
- Cardoso, Gustavo (2006), *Os Media e a Sociedade em Rede*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardoso, Gustavo, António Firmino da Costa, Cristina Palma Conceição, e Maria do Carmo Gomes (2005), *A Sociedade em Rede em Portugal*, Campo das Letras.
- Carey, Siobhán (org.) (2000), *Measuring Adult Literacy. The International Adult Literacy Survey in the European Context*, Londres, ONS.
- Carey, Siobhán, Ann Bridgwood, Margaret Thomas, e Patrícia Ávila (2000), "Adult literacy in Portugal", em Siobhán Carey (org.), *Measuring Adult Literacy. The International Adult Literacy Survey in the European Context*, Londres, ONS.
- Carneiro, Roberto (2001), *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaios para o Século 21*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leitão.
- Carvalho, Helena (2004), *Análise de Dados Qualitativos. Utilização da HOMALS com o SPSS*, Lisboa, Edições Sílabo.
- Castells, Manuel (1996, 2002), *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* (Vol. I), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel (1998, 2003a), *O Fim do Milénio. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* (Vol. III), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel (1997, 2003b), *O Poder da Identidade. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* (Vol. II), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel (2005), "A sociedade em rede", em Gustavo Cardoso, António Firmino da Costa, Cristina Palma Conceição, e Maria do Carmo Gomes (orgs.), *A Sociedade em Rede em Portugal*, Lisboa, Campo das Letras.
- Castro-Caldas, Alexandre, K. Peterson, A. Reis, S. Stone-Elander, e M. Ingvar (1998), "The illiterate brain: learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain", *Brain*, 121, pp. 1053-1063.
- Castro-Caldas, Alexandre, e Alexandra Reis (2000), "Neuropsicologia do analfabetismo. Considerações a propósito de um projecto em desenvolvimento", em Raquel

- Delgado-Martins, Glória Ramalho, e Armanda Costa (orgs.), *Literacia e Sociedade*, Lisboa, Caminho.
- Cavaco, Cármen (2002), *Aprender Fora da Escola: Percursos de Formação Experiencial*, Lisboa, EDUCA.
- Cavallo, Guglielmo, e Roger Chartier (1997a), "Introduction", em Guglielmo Cavallo, e Roger Chartier (orgs.), *Histoire de la Lecture dans de Monde Occidental*, Paris, Éditions du Seuil.
- Cavallo, Guglielmo, e Roger Chartier (orgs.) (1997b), *Histoire de la Lecture dans de Monde Occidental*, Paris, Éditions du Seuil.
- CEDEFOP (2003), *Lifelong Learning: Citizens' Views*, Luxemburgo, CEDEFOP.
- Chartier, Roger (1984), *Les Usages de l'Imprimé*, Librairie Arthème Fayard.
- Chartier, Roger (1985a), "Du livre au lire", em Roger Chartier (org.), *Pratiques de la Lecture*, Paris, Éditions Rivages.
- Chartier, Roger (1988), *A História Cultural. Entre Práticas e Representações*, Lisboa, Difel.
- Chartier, Roger (1999), *A New Type of Intelligence is Emerging*, (<http://www.honco.net/9902/roundtable.html>, em 04/2005).
- Chartier, Roger (org.) (1985b), *Pratiques de la Lecture*, Paris, Éditions Rivages.
- Chomsky, Noam (1969), *Le Langage et la Pensée*, Paris, Éditions Payot.
- Cipolla, Carlo M. (1969), *Literacy and Development in the West*, Harmondsworth, Penguin Books.
- Coleman, James S. (1990), *Foundations of Social Theory*, Massachusetts, Harvard University Press.
- Comissão Europeia (1995), *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva. Livro Branco sobre a Educação e a Formação*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Comissão Europeia (2000), *A Memorandum for Lifelong Learning*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Conceição, Pedro, Manuel V. Heitor, e Bengt-Ake Lundvall (2003), "Towards a learning society", em Pedro Conceição, Manuel V. Heitor, e Bengt-Ake Lundvall (orgs.), *Innovation, Competence Building and Social Cohesion in Europe*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Correia, Ana, e Dora Cadete (2002), "O valor do que aprendemos ao longo da vida e a importância do Sistema Português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências", em Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão, e Márcia Trigo (orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*, Lisboa, ANEFA.
- Correia, Ana, Dora Cadete, Ana Luísa Neves, e Olívia Santos Silva (2002), *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*, Lisboa, ANEFA.
- Costa, António Firmino da (1988), "Classificações sociais", *Leituras*, 2, pp. 65-75.
- Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro. Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta Editora.
- Costa, António Firmino da (2002), "Um processo de desenvolvimento social de competências e certificações (Prefácio)", em Isabel Melo e Silva, José Alberto

- Leitão, e Márcia Trigo (orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*, Lisboa, ANEFA.
- Costa, António Firmino da (2003), "Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação", em AA.VV., *Cruzamentos de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, António Firmino da, e Patrícia Ávila (1998), "Problemas da/de literacia", *Ler História*, 35, pp. 127-150.
- Costa, António Firmino da, Patrícia Ávila, e Sandra Mateus (2002), *Públicos da Ciência em Portugal*, Lisboa, Gradiva.
- Costa, António Firmino da, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, Fernando Luís Machado, e João Ferreira de Almeida (2000), "Classes sociais na Europa", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 34, pp. 9-43.
- Couceiro, Maria do Loreto Paiva (2002), "Um olhar sobre o reconhecimento de competências", em Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão, e Márcia Trigo (orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*, Lisboa, ANEFA.
- Couceiro, Maria do Loreto Paiva, e Tomás Patrocínio (2002), *Cursos de Educação e Formação de Adultos em Observação em 2000/2001*, Lisboa, ANEFA.
- Coulombe, Serge, Jean-François Tremblay, e Sylvie Marchand (2004), *Literacy Scores, Human Capital and Growth Across Fourteen OECD Countries*, Statistics Canada.
- Council of Europe (1970), *Permanent Education*, Estrasburgo, Council of Europe.
- Crato, Nuno (2006), *O 'Eduquês' em Discurso Directo. Uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*, Lisboa, Gradiva.
- Darcovich, Nancy (1998a), "Sample design", em T. Scott Murray, Irwin Kirsch, e Lynn Jenkins (orgs.), *Adult Literacy in OECD Countries. Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, Washington, DC, US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Darcovich, Nancy (1998b), "Survey response and weighting", em T. Scott Murray, Irwin Kirsch, e Lynn Jenkins (orgs.), *Adult Literacy in OECD Countries. Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, Washington, DC, US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Darcovich, Nancy, Marilyn Binkley, Jon Cohen, Mats Myrberg, e Stefan Persson (1998), "Non-response bias", em T. Scott Murray, Irwin Kirsch, e Lynn Jenkins (orgs.), *Adult Literacy in OECD Countries. Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, Washington, DC, US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Darcovich, Nancy, e T. Scott Murray (1998), "Data collection and processing", em T. Scott Murray, Irwin Kirsch, e Lynn Jenkins (orgs.), *Adult Literacy in OECD Countries. Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, Washington, DC, US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- DeHeer, Wim (2000), "Survey practices in European countries", em Siobhán Carey (org.), *Measuring Adult Literacy. The International Adult Literacy Survey in the European Context*, Londres, ONS.



- Delors, Jacques (1996), *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Porto, Edições ASA.
- Dias, Helena Caninhas (1996), "Agricultores e literacia: relação com a informação institucional e vida quotidiana no Centro Litoral", em Ana Benavente, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa, e Patrícia Ávila (orgs.), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- Direcção-Geral de Formação Vocacional (2002), *Competências, Validação e Certificação: Entrevistas Biográficas*, Lisboa.
- Dominicé, Pierre (1990), *L'Histoire de Vie comme Processus de Formation*, Paris, L'Harmattan.
- Dominicé, Pierre (1998), "La compétence d'apprendre à l'âge adulte: lectures biographiques des acquis de la scolarité", em Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso, Ronald Muller, Monique Pfister, Françoise Ruedin-Equey, e Laurence Turkal (orgs.), *Les Origines Biographiques de la Compétence d'Apprendre*, Genebra, Les Cahiers de la section des Sciences de l'Education.
- Dominicé, Pierre, Marie-Christine Josso, Ronald Muller, Monique Pfister, Françoise Ruedin-Equey, e Laurence Turkal (1998), *Les Origines Biographiques de la Compétence d'Apprendre*, Genebra, Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education.
- Donnat, Olivier (1994), *Les Français Face à la Culture. De l'Exclusion à l'Écletisme*, Paris, Éditions de la Découverte.
- Donnat, Olivier (1998), *Les Pratiques Culturelles des Français. Enquête 1997*, Paris, Ministère de la Culture e de la Communication, DAG.
- Donnat, Olivier, e Denis Cogneau (1990), *Les Pratiques Culturelles des Français (1973-1989)*, Paris, Éditions de la Découverte.
- Drucker, Peter F. (1993), *Pós-capitalist Society*, Nova Iorque, HarperCollins Publishers.
- Dubar, Claude (1996), "La sociologie du travail face à la qualification et la compétence", *Sociologie du Travail*, 2, pp. 179-193.
- Durkheim, Émile (1968), *Les Formes Élémentaires de la Vie Religieuse. Le Système Totémique en Australie*, Paris, PUF.
- Elwert, Georg (2001), "Societal literacy: writing culture and development", em David R. Olson, e Nancy Torrance (orgs.), *The Making of Literate Societies*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Enguita, Mariano Fernández (2001), *Educar en Tiempos Inciertos*, Madrid, Morata.
- Erikson, Robert, e John H. Goldthorpe (1993), *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*, Londres, Sage Publications.
- Esping-Anderson, Gøsta (1993), *Changing Classes: Stratification and Mobility in Post-Industrial Societies*, Londres, Sage Publications.
- Esping-Anderson, Gøsta (2000), "Um estado providência para o século XXI. Sociedades em envelhecimento, economias baseadas no conhecimento e sustentabilidade dos Estados-providência", em Maria João Rodrigues (org.), *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*, Oeiras, Celta Editora.

- Esteves, Maria José (1995), *Os Novos Contornos do Analfabetismo. Analfabetismo ou Illettrismo. O que é? Quem são? Onde estão?* Lisboa, Departamento de Educação Básica.
- Esteves, Samuel Filipe Henriques (2004), *Dinâmicas de Aprendizagem nas Organizações: O Impacto do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*, ISCTE (Tese de Mestrado em Sociologia).
- Faure, Edgar (1972), *Apprendre à Être*, Paris, Unesco.
- Febvre, Lucien, e Henri-Jean Martin (1958, 2000), *O Aparecimento do Livro*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernandes, Pedro Afonso, e Sónia Trindade (2004), *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*, Lisboa, CIDEDEC, Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Fernández, Florentino Sanz (2005), "Modelos actuais de educação de pessoas adultas", em Rui Canário, e Belmiro Cabrito (orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*, Lisboa, Educa.
- Ferrão, João (1995), *Caracterização Regional dos Factores de Abandono e Insucesso Escolar nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Actualização: Ano Lectivo 1992/93*, Lisboa, Ministério da Educação / PEPT 2000.
- Ferrão, João, Fernando Honório, Ana Nunes de Almeida, Isabel Margarida André, Filipa Ferrão, e Dora Possidónio (2000), *Saída Prematura do Sistema Educativo. Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em termos de Emprego e Formação*, Lisboa, OEFP.
- Ferreira, Paulo, Ricardo Mendes, e Inês Pereira (2000), *Jovens, Leitura e Novas Tecnologias de Informação: A Biblioteca Afonso Lopes Vieira*, Lisboa, Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, Observatório das Actividades Culturais.
- Figueiredo, António, e Luís Capucha (orgs.) (2005), *Estudo de Actualização da Avaliação Intercalar do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social do QCA III – Relatório Final*, Lisboa, CIES-ISCTE e Quaternaire.
- Fitoussi, Jean-Paul, e Pierre Rosanvallon (1996), *A Nova Era das Desigualdades*, Oeiras, Celta Editora.
- Freeman, Chris (2001), "The learning economy and the international inequality", em Daniele Archibugi, e Bengt-Åke Lundvall (orgs.), *The Globalizing Learning Economy*, Oxford, Oxford University Press.
- Freeman, Chris, e Luc Soete (1994), *Work for All or Mass Unemployment? Computerised Technical Change into the Twenty-first Century*, Londres, Pinter.
- Freire, João (1995), *O Trabalho Independente em Portugal*, Lisboa, CIES-ISCTE.
- Freire, Paulo (1972, 1975), *Pedagogia do Oprimido*, Porto, Edições Afrontamento.
- Freire, Paulo (1970, 1977), *Cultural Action for Freedom*, Nova Iorque, Penguin Books.
- Freire, Paulo (1997), *Pedagogia da Autonomia*, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra.
- Freitas, Eduardo de, José Luís Casanova, e Nuno Alves (1997), *Hábitos de Leitura. Um Inquérito à População Portuguesa*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Freitas, Eduardo de, e Maria de Lourdes Lima dos Santos (1992), *Hábitos de Leitura em Portugal*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

- Furtado, José Afonso (2000), *Os Livros e as Leituras. Novas Ecologias da Informação*, Lisboa, Livros e Leituras.
- Gal, Iddo, Mieke Van Groenestijn, Myrna Manly, Mary Jane Schmitt, e Dave Tout (2005), "Adult numeracy and its assessment in the ALL survey: a conceptual framework and pilot results", em Scott Murray, Yvan Clermont, e Marilyn Binkley (orgs.), *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*, Ottawa, Statistics Canada.
- Gallie, Duncan (2003), "Unemployment, work and welfare", em Pedro Conceição, Manuel V. Heitor, e Bengt-Åke Lundvall (orgs.), *Innovation, Competence Building and Social Cohesion in Europe*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Gelb, Ignace J. (1963), *A Study of Writing*, Chicago, Chicago University Press.
- Ghiglione, Rodolphe, e Benjamin Matalon (1992), *O Inquérito. Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora.
- Giddens, Anthony (1990, 1992), *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta Editora.
- Giddens, Anthony (1991, 1994), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta Editora.
- Gilomen, Heins (2003), "Desired outcomes: a successful life and a well-functioning society", em Dominique Simone Rychen, e Laura Hersh Salganik (orgs.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers.
- Girod, Roger (1991), *Le Savoir Réel de l'Homme Moderne. Essais Introductifs*, Paris, PUF.
- Goldstein, Harvey (2000), "IALS: a commentary on the scaling and data analysis", em Siobhán Carey (org.), *Measuring Adult Literacy. The International Adult Literacy Survey in the European Context*, Londres, ONS.
- Gomes, Maria do Carmo (2002), *Literacia e Educação de Adultos: Percursos, Projectos e Efeitos. Um Estudo de Caso*, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado).
- Gomes, Maria do Carmo (2003), "Literexclusão na vida quotidiana", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, pp. 63-92.
- Gomes, Maria do Carmo, Patrícia Ávila, João Sebastião, e António Firmino da Costa (2002), "Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais", em AA.VV. (org.), *Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos*, Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia (edição em cd-rom).
- Goody, Jack (1987a), *The Interface Between the Written and the Oral*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Goody, Jack (1986, 1987b), *A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade*, Lisboa, Edições 70.
- Goody, Jack (1977, 1988), *A Domesticação do Pensamento Selvagem*, Lisboa, Editorial Presença.
- Goody, Jack (2000), *The Power of Written Tradition*, Washington, Smithsonian Institution Press.

- Goody, Jack (2001), "Competencies and education: contextual diversity", em Dominique Simone Rychen, e Laura Hersh Salganik (orgs.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Gottingen, Hogrefe and Huber Publications.
- Goody, Jack (org.) (1968), *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge, C.U.P.
- Goulemot, Jean Marie (1985), "De la lecture comme production de sens", em Roger Chartier (org.), *Pratiques de la Lecture*, Paris, Éditions Rivages.
- Grupo de Lisboa (1994), *Limites à Competição*, Lisboa, Publicações Europa-América.
- Hambleton, Ronald K., H. Swaminathan, e Jane H. Rogers (1991), *Fundamentals of Item Response Theory*, Newbury Park (Cal.), Sage Publications.
- Harris, Louis, e Associates (1971), *The 1971 National Reading Difficulty Index: a Study of Functional Reading Ability in the United States*, Washington, DC, The National Reading Center.
- Havelock, Eric (1988, 1996), *A Musa Aprende a Escrever. Reflexões sobre a Oralidade e a Literacia da Antiguidade ao Presente*, Gradiva.
- Headland, Thomas N., Kenneth Pike, e Marvin Harris (orgs.) (1990), *Emic and Etics. The Insider / Outsider Debate*, Newbury Park, Sage Publications.
- Heady, Patrick (2000), "How much complexity? Balancing the demands of validity and practicality in a cross-national ability survey", em Siobhán Carey (org.), *Measuring Adult Literacy. The International Adult Literacy Survey in the European Context*, Londres, ONS.
- Hoggart, Richard (1957), *The Uses of Literacy*, Harmondsworth, Penguin Books.
- Imaginário, Luís (1995), *Um Ensaio de Balanço de Competências em Portugal*, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Imaginário, Luís (1998), "Problemas de inserção profissional dos adultos pouco escolarizados", *Sociedade e Trabalho*, 2, pp. 22-31.
- Imaginário, Luís, Isabel Duarte, e Simone Araújo (2002), "Relatório Nacional", em Luís Imaginário, Isabel Duarte, e Simone Araújo (orgs.), *A Aprendizagem de Adultos em Portugal: Exame Temático no Âmbito da OCDE*, Lisboa, ANEFA.
- Imaginário, Luís, e outros (1997), *Adaptação / Reinserção dos Adultos Pouco Escolarizados*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação.
- Inglehart, Ronald (1997), *Modernization and Postmodernization*, Princeton, Princeton University Press.
- Instituto de Educação da UNESCO (1998), *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. UNESCO - Hamburgo 1997*, Lisboa, Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- Iturra, Raúl (1990a), *A Construção Social do Insucesso Escolar. Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*, Lisboa, Editora Escher.
- Iturra, Raúl (1990b), *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra. Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*, Lisboa, Escher.
- Iturra, Raúl (1997), "A oralidade e a escrita na construção do social", *Educação, Sociedade e Culturas*, 8, pp. 7-20.
- Jarvis, Peter (1989), *Sociologia de la Educacion Continua y de Adultos*, Barcelona, El Roure.
- Jarvis, Peter (1992), *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*, Leicester, National Institute of Adult Continuing Education.

- Johannot, Yvonne (1994), *Illettrisme et Rapport à l'Écrit*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Jones, Stan (1998), "Incentives and motivation to perform well", em T. Scott Murray, Irwin Kirsch, e Lynn Jenkins (orgs.), *Adult Literacy in OECD Countries. Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, Washington, DC, US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Josso, Marie-Christine (2002), *Experiências de Vida e Formação*, Lisboa, EDUCA.
- Kailis, Emmanuel, e Spyridon Pilos (2005), Lifelong Learning in Europe, *Statistics in Focus*, 8/2005.
- Kallen, Denis (2002), "Lifelong learning revisited", em David Istance, Hans G. Schuetze, e Tom Schuller (orgs.), *International Perspectives on Lifelong Learning. From Recurrent Education to the Knowledge Society*, Buckingham, SRHE and Open University Press.
- Kirsch, Irwin (2001), *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured (Research Report)*, Princeton, Educational Testing Service.
- Kirsch, Irwin (2005), "Prose literacy, document literacy and quantitative literacy: understanding what was measured in IALS and ALL", em T. Scott Murray, Yvan Clermont, e Marilyn Binkley (orgs.), *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*, Ottawa, Statistics Canada.
- Kirsch, Irwin, e Ann Jungeblut (1986), *Literacy: Profiles of America's Young Adults (NAEP Report N° 16-PL-01)*, Princeton, Educational Testing Service.
- Kirsch, Irwin, e Ann Jungeblut (1992), *Profiling the Literacy Proficiencies of JTPA and ES/UI Populations*, US Department of Labour.
- Kirsch, Irwin, Ann Jungeblut, Lynn Jenkins, e Andrew Kolstad (1993), *Adult Literacy in America: a First Look at the Results of the National Adult Literacy Survey*, Washington DC, National Center for Education Statistics.
- Kirsch, Irwin, Ann Jungeblut, e Peter Mosenthal (1998), "The measurement of adult literacy", em T. Scott Murray, Irwin Kirsch, e Lynn Jenkins (orgs.), *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, Washington, DC, US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Kirsch, Irwin, e Marilou Lennon (2005), "The ICT literacy framework", em Scott Murray, Yvan Clermont, e Marilyn Binkley (orgs.), *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*, Ottawa, Statistics Canada.
- Kirsch, Irwin, e Peter Mosenthal (1990), "Exploring document literacy: variables underlying the performance of young adults", *Reading Research Quarterly*, 25, pp. 5-30.
- Kirsch, Irwin, e T. Scott Murray (1998), "Introduction", em T. Scott Murray, Irwin Kirsch, e Lynn Jenkins (orgs.), *Adult Literacy in OECD Countries. Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, Washington, DC, US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Knowles, Malcom S. (1980), *The Modern Practice of Adult Education*, Chicago, Associated Press.
- Knowles, Malcom S. (1985), *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Learning*, São Francisco, Jossey-Bass Publishers.

- Kovács, Ilona (2002), *As Metamorfoses do Emprego. Ilusões e Problemas da Sociedade da Informação*, Oeiras, Celta Editora.
- Lahire, Bernard (1993a), *Culture Écrite et Inégalités Scolaires. Sociologie de l' "Échec Scolaire" à l'École Primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, Bernard (1993b), "Pratiques d'écriture et sens pratique", em Martine Chaudron, e François de Singly (orgs.), *Identité, Lecture, Écriture*, Paris, Centre Georges Pompidou.
- Lahire, Bernard (1995), *Tableaux de Familles. Heurs et Malheurs Scolaires en Milieux Populaires*, Paris, Gallimard / Le Seuil.
- Lahire, Bernard (1999a), "Esquisse du programme scientifique d'une sociologie psychologique", *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. CVI, pp. 29-55.
- Lahire, Bernard (1999b), *L'Invention de l'«Illettrisme». Rhétorique Publique, Éthique et Stigmates*, Paris, Éditions da Découverte.
- Lahire, Bernard (2002), *Portraits Sociologiques: Dispositions et variations Individuelles*, Paris, Nathan.
- Lahire, Bernard (2003a), "La légitimité culturelle en questions", em Olivier Donnat (org.), *Regards Croisés sur les Pratiques Culturelles*, Paris, La Documentation Française.
- Lahire, Bernard (2001, 2003b), *O Homem Plural. As Molas da Acção*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Lahire, Bernard (2004a), "Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria", em Bernard Lahire (org.), *Sociología de la Lectura*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Lahire, Bernard (2004b), "Formas de lectura estudiantil y categorías escolares de la comprensión de la lectura", em Bernard Lahire (org.), *Sociología de la Lectura*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Lahire, Bernard (2004c), *La Culture des Individus: Dissonances Culturelles et Distinction de Soi*, Paris, Éditions La Découverte.
- Lahire, Bernard (2005), "Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp. 11-42.
- Lança, Isabel Saliva (2004), "Conhecimento, economia e sociedade", em Isabel Saliva Lança, Fátima Suleman, e Fátima Ferreiro (orgs.), *Portugal e a Sociedade do Conhecimento*, Oeiras, Celta Editora.
- Lane, Robert E. (1966), "The decline of politics and ideology in a knowledgeable society", *American Sociological Review*, 31, pp. 649-662.
- Lash, Scott (1994, 2000), "A reflexividade e os seus duplos", em Ulrich Beck, Anthony Giddens, e Scott Lash (orgs.), *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta Editora.
- Lave, Jean (1988), *Cognition in Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Le Boterf, Guy (1998), *De la Compétence à la Navigation Professionnelle*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, Guy (2000), *Construire les Compétences Individuelles et Collectives*, Paris, Éditions d'organisation.
- Le Boterf, Guy (1994), *De la Compétence. Essai sur un Attracteur Étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation.

- Leitão, José Alberto (2002), "Trabalho, qualificações e novas competências", em Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão, e Márcia Trigo (orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*, Lisboa, ANEFA.
- Levy, Frank, e Richard J. Murnane (2001), "Key competencies critical to economic success", em Dominique Simone Rychen, e Laura Hersh Salganik (orgs.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Gottingen, Hogrefe and Huber.
- Lima, Licínio (1988), "A reorganização e a administração da educação de adultos nos trabalhos da reforma educativa", *Revista Portuguesa de Educação*, 3, pp. 69-86.
- Lima, Licínio (2004), "Políticas de educação de adultos em Portugal: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas", em Licínio Lima (org.), *Educação de Adultos. Forum III*, Braga, Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Lima, Licínio (2005), "A educação de adultos em Portugal (1974-2004)", em Rui Canário, e Belmiro Cabrito (orgs.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*, Lisboa, Educa.
- Lima, Licínio, Almerindo Afonso, e Afonso Estêvão (1999), *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estudo para a Construção de um Modelo Institucional*, Braga, Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, Licínio, M. Lucas Estêvão, Lisete Matos, Alberto Melo, e M. Amélia Mendonça (1988), *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*, Lisboa, Ministério da Educação. Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Documentos Preparatórios III para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo).
- Lindley, Robert (2000), "Economias baseadas no conhecimento", em Maria João Rodrigues (org.), *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*, Oeiras, Celta Editora.
- Lopes, Helena (1996), "Da concepção do indivíduo na ciência económica à especificação das competências em Portugal", *Cadernos de Ciências Sociais*, 17, pp. 91-104.
- Lopes, Helena, e Fátima Suleman (2000), *Estratégias Empresariais e Competências-Chave*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Lopes, João Teixeira, e Lina Antunes (1999), *Bibliotecas e Hábitos de Leitura. Balanço de Quatro Pesquisas*, Lisboa, Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, Observatório das Actividades Culturais.
- Lopes, João Teixeira, e Lina Antunes (2000), *Bibliotecas e Hábitos de Leitura. Instituições e Agentes (relatório síntese)*, Lisboa, Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, Observatório das Actividades Culturais.
- Lopes, João Teixeira, e Lina Antunes (2001), *Novos Hábitos de Leitura. Análise Comparativa de Estudos de Caso*, Lisboa, Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, Observatório das Actividades Culturais.
- Lundvall, Bengt-Åke (2001), "Innovation policy in the globalizing learning economy", em Daniele Archibugi, e Bengt-Åke Lundvall (orgs.), *The Globalizing Learning Economy*, Oxford, Oxford University Press.
- Luria, Alexandre R. (1976), *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*, Cambridge, Harvard University Press.
- Lyon, David (1988, 1992), *A Sociedade da Informação*, Oeiras, Celta Editora.

- Lyon, David (1994), *The Electronic Eye. The Rise of Surveillance Society*, Cambridge, Polity Press.
- Lyon, David (2001), *Surveillance Society. Monitoring Everyday Life*, Buckingham, Open University Press.
- Machado, Fernando Luís (1996), "Minorias e literacia: imigrantes guineenses em Portugal", em Ana Benavente, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa, e Patrícia Ávila (orgs.), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- Machado, Fernando Luís, e Idalina Conde (1989), "Públicos da divulgação científica: imagens e sociografia", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 6, pp. 81-100.
- Machado, Fernando Luís, e António Firmino da Costa (1998), "Processos de uma modernidade inacabada", em José Manuel Leite Viegas, e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, que Modernidade?* Oeiras, Celta Editora.
- Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, José Luis Casanova, e João Ferreira de Almeida (2003), "Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp. 45-80.
- Malglaive, Gérard (1990, 1995), *Ensinar Adultos*, Porto, Porto Editora.
- Mansinho, Inês (1999), "Comunicar com os agricultores", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 30, pp. 165-192.
- Marcuse, Herbert (1964), *One-dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*, Boston, Beacon Press.
- Maroy, Christian (1994), "La formation postscolaire. Extension ou infléchissement de la forme scolaire?" em Guy Vincent (org.), *L'Éducation Prisonnière de la Forme Scolaire? Scolarisation et Socialisation dans les Sociétés Industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Martins, Susana da Cruz (2005), "Portugal, um lugar de fronteira na Europa: uma leitura de indicadores socioeducacionais", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp. 141-161.
- Mauger, Gérard (2004), "El retroceso de la lectura. Cuatro hipótesis", em Bernard Lahire (org.), *Sociología de la Lectura*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Mauritti, Rosário, Susana da Cruz Martins, e António Firmino da Costa (2004), "Classes sociais numa perspectiva comparada", Comunicação apresentada no *V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, Braga, 12-15 de Maio, (<http://www.aps.pt/Vcongresso/ateliers-pdfs.htm>), em 21/02/05).
- McLuhan, Marshall (1962, 1972), *A Galáxia de Gutenberg. A Formação do Homem Tipográfico*, São Paulo, Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo.
- Melo, Alberto (2005), "Formação de adultos e desenvolvimento local", em Rui Canário, e Belmiro Cabrito (orgs.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*, Lisboa, Educa.
- Melo, Alberto, Licínio Lima, e Mariana Almeida (2002), *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa*, Lisboa, ANEFA.



- Melo, Alberto, Lisete Matos, e Olívia Santos Silva (1999), *S@bER+: Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos 1999-2006*, Lisboa, ANEFA.
- Melo, Alberto, Ana Maria Queirós, Augusto Santos Silva, Lucília Salgado, Luís Areal Rothes, e Mário Ribeiro (1998), *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*, Lisboa, Ministério da Educação / Secretaria de Estado da Educação e da Inovação.
- Merton, Robert K. (1968), *Sociologia. Teoria e Estrutura*, São Paulo, Editora Mestre Jou.
- Merton, Robert K. (1972, 1977), "El efecto mateo en la ciencia", em Robert K. Merton, *La Sociología de la Ciencia*, Vol. 2, Madrid, Alianza Editorial.
- Merton, Robert K. (1995), "The Thomas theorem and the Matew efect", *Social Forces*, 74, pp. 379-424.
- Ministério do Trabalho e da Segurança Social e Ministério da Educação (2005), *Novas Oportunidades. Iniciativa no Âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico*, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Segurança Social e Ministério da Educação.
- Mónica, Maria Filomena (1977), "«Deve-se ensinar o povo a ler?»: a questão do analfabetismo", *Análise Social*, 50, pp. 321-353.
- Mónica, Maria Filomena (1980), "Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX", *Análise Social*, 63, pp. 499-518.
- Montigny, Gilles, Karen Kelly, e Stan Jones (1991), *Adult Literacy in Canada: Results of a National Study*, Ottawa, Statistics Canada.
- Muller, Ronald (1998), "La dynamique de l'experience", em Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso, Ronald Muller, Monique Pfister, Françoise Ruedin-Equey, e Laurence Turkal (orgs.), *Les Origines Biographiques de la Compétence d'Apprendre*, Genebra, Les Cahiers de la section des Sciences de l'Education.
- Murray, T. Scott (2003a), "Reflections on international competence assessments", em Dominique Simone Rychen, e Laura Hersh Salganik (orgs.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers.
- Murray, T. Scott (2003b), "Training cycles and skill for new learning activities: the case for Portugal", em AA.VV., *Cruzamentos de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Murray, T. Scott, e Yvan Clermont (2005), "The origins and objectives of the ALL study", em T. Scott Murray, Yvan Clermont, e Marilyn Binkley (orgs.), *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*, Ottawa, Statistics Canada.
- Murray, T. Scott, Yvan Clermont, e Marilyn Binkley (2005), *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*, Ottawa, Statistics Canada.
- National Assessment of Educational Progress (1976), *Functional Literacy: Basic Reading Performance*, Denver, Education Comission of the States.
- Northcutt, N. (1975), *Adult Functional Competence: A Report to the Office of Education Dissemination Review Panel*, Austin, University of Texas.

- Nóvoa, António (2002), "Prefácio", em Marie-Christine Josso, *Experiências de Vida e Formação*, Lisboa, Educa.
- Nóvoa, António, e Matthias Finger (orgs.) (1988), *O Método (Auto)biográfico e a Formação*, Lisboa, Ministério da Saúde.
- Nóvoa, António, e Cristina Rodrigues (2005), "Prefácio", em Rui Canário, e Belmiro Cabrito (orgs.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*, Lisboa, Educa.
- Oates, Tim (2003), "Key skills / key competencies: avoiding the pitfalls of current initiatives", em Dominique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik, e Mary Elizabeth McLaughlin (orgs.), *Contributions to the Second DeSeCo Symposium*, Neuchâtel, Swiss Federal Statistical Office.
- OECD (1973), *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning*, Paris, OECD.
- OECD (1998), *Human Capital Investment: An International Comparison*, Paris, OECD.
- OECD (2001a), *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*, Paris, OECD.
- OECD (2001b), *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*, Paris, OECD.
- OECD (2002), *Understanding the Brain*, Paris, OECD.
- OECD (2003a), *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*, Paris, OECD.
- OECD (2003b), *The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*, Paris, OECD.
- OECD (2004a), *Education at a Glance. OECD Indicators 2004*, Paris, OECD.
- OECD (2004b), *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*, Paris, OECD.
- OECD (2005a), *Education at a Glance. OECD indicators 2005*, Paris.
- OECD (2005b), *Promoting Adult Learning*, Paris, OECD.
- OECD e HRDC (1997), *Literacy Skills for the Knowledge Society. Further Results from the International Adult Literacy Survey*, Paris, OECD.
- OECD e Statistics Canada (1995), *Literacy, Economy and Society*, Paris e Ottawa, OECD.
- OECD e Statistics Canada (2000), *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Paris, OECD.
- Olson, David R. (1994), *The World on Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Olson, David R., e Nancy Torrance (2001), "Conceptualizing literacy as a personal skill and a social practice", em David R. Olson, e Nancy Torrance (orgs.), *The Making of Literate Societies*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Ong, Walter (1982), *Orality and Literacy: The Technologizing of the World*, Londres, Methuen.
- Pain, Abraham (1991), *L'Éducation Informelle. Les Effects Formateurs dans le Quotidien*, Paris, L'Harmattan.
- Pais, José Machado, João Sedas Nunes, Maria Paula Duarte, e Fernando Luís Mendes (1994), *Práticas Culturais dos Lisboaetas*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

- Parente, Cristina (2004), "Para uma análise da gestão de competências profissionais", *Sociologia*, Vol. XIV, pp. 299-343.
- Pedroso, Paulo (1999), "Educação e formação são essenciais para a inserção profissional", *S@bER+*, 2, pp. 4-8.
- Peixoto, João (1999), *A Mobilidade Internacional dos Quadros*, Oeiras, Celta Editora.
- Perrenoud, Philippe (2001), "The key to the social fields, competencies of an autonomous actor", em Dominique Simone Rychen, e Laura Hersh Salganik (orgs.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Gottingen, Hogrefe and Huber Publications.
- Perrenoud, Philippe (2003), *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades*, Porto, Edições Asa.
- Pinto, Jorge, Lisete Matos, e Luís Areal Rothes (1998), *Ensino Recorrente. Relatório de Avaliação*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Pinto, José Madureira, e Maria Cidália Queirós (1990), "Lugares de classe e contextos de aprendizagem social", *Cadernos de Ciências Sociais*, 15/16, pp. 131-143.
- Pires, Ana Luísa de Oliveira (2005), *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- PNUD (2003), *Relatório do Desenvolvimento Humano 2003. Objectivos de Desenvolvimento do Milénio: Um Pacto entre as Nações para Eliminar a Pobreza Humana*, Lisboa, Mensagem.
- Polanyi, Michael (1958), *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Portes, Alejandro (1999), *Migrações Internacionais. Origens, Tipos e Modos de Incorporação*, Oeiras, Celta Editora.
- Portes, Alejandro (2000), "Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, pp. 133-158.
- PRODEP (2004), *Relatório de Execução do PRODEP III - 2003*, Lisboa.
- PRODEP (2005), *Relatório de Execução do PRODEP III - 2004*, Lisboa.
- Putnam, Robert (2000), *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, Nova Iorque, Simon & Schuster.
- Ramalho, Glória (2004a), *Conceitos Fundamentais em Jogo na Avaliação de Resolução de Problemas*, Lisboa, GAVE / Ministério da Educação.
- Ramalho, Glória (org.) (2001), *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro Relatório Nacional*, Lisboa, GAVE / Ministério da Educação.
- Ramalho, Glória (org.) (2004b), *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003. Primeiro Relatório Nacional*, Lisboa, GAVE / Ministério da Educação.
- Ramos, Alice (2000), "Centralidade do trabalho", em Manuel Villaverde Cabral, Jorge Vala, e João Freire (orgs.), *Atitudes Sociais dos Portugueses. Trabalho e Cidadania*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Ramos, Madalena (2004), "Representações sociais da matemática: a bela ou o monstro?" *Sociologia, Problemas e Práticas*, 46, pp. 71-90.

- Ramos, Rui (1988), "Culturas de alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo", *Análise Social*, 103/104, pp. 1067-1145.
- Ramos, Rui (1998), "O chamado problema do analfabetismo: as políticas de escolarização e a persistência do analfabetismo em Portugal (séculos XIX e XX)", *Ler História*, 35, pp. 45-70.
- Reeff, Jean-Paul, Anouk Zabal, e Eckhard Klieme (2005), "ALL problem solving framework", em Scott Murray, Yvan Clermont, e Marilyn Binkley (orgs.), *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*, Ottawa, Statistics Canada.
- Reich, Robert B. (1991, 1993), *O Trabalho das Nações*, Lisboa, Quetzal Editores.
- Reis, Filipe (1995), *Saberes e Contextos de Aprendizagem. Práticas Escolares e Usos Quotidianos da Escrita*, ISCTE (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica).
- Reis, Filipe (1997), "Da antropologia da escrita à literacia. Algumas reflexões sobre o Estudo Nacional de Literacia", *Educação, Sociedade e Culturas*, 8, pp. 105-120.
- Reis, Jaime (1993), *O Atraso Económico Português, 1850-1930*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Rey, Bernard (1996, 2002), *As Competências Transversais em Questão*, Porto Alegre, Artmed.
- Ribeiro, Carlos Valentim, José Manuel Castro, Fernanda Marques, Ana Lopes, Ana Cristina Pereira, António Resende, Maria José Ribeiro, e Sofia Veiga (2000), *O Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos. Reflexões sobre um Percurso*, Paços de Brandão, ANOP.
- Rifkin, Jeremy (1995), *The End of Work: The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-market Era*, Nova Iorque, G. P. Putnam.
- Rock, Don (1998), "Validity generalization of the assessment across countries", em T. Scott Murray, Irwin Kirsch, e Lynn Jenkins (orgs.), *Adult Literacy in OECD Countries. Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, Washington, DC, US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Rodrigues, Maria João (1991), *Competitividade e Recursos Humanos: Dilemas de Portugal na Construção Europeia*, Lisboa, Publicações D. Quixote.
- Rodrigues, Maria João (2003), "Preface", em Pedro Conceição, Manuel V. Heitor, e Bengt-Åke Lundvall (orgs.), *Innovation, Competence Building and Social Cohesion in Europe*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Ropé, Françoise (1994), "Des savoirs aux compétences? Le cas du français", em Lucie Tanguy, e Françoise Ropé (orgs.), *Savoirs et Compétences. De l'Usage de ces Notions dans l'École et l'Entreprise*, Paris, Éditions l'Harmattan.
- Ropé, Françoise (2000), "Savoirs, savoirs scolaires et compétences", em Agnès Van Zantan (org.), *L'École, l'État des Savoirs*, Paris, Éditions La Découverte.
- Ropé, Françoise, e Lucie Tanguy (1994), "Introduction", em Françoise Ropé, e Lucie Tanguy (orgs.), *Savoirs et Compétences. De l'Usage de ces Notions dans l'École et l'Entreprise*, Paris, Éditions l'Harmattan.

- Rothés, Luís Areal (2002), "Inovação sustentada no reconhecimento e certificação de competências de vida dos adultos", Comunicação apresentada no *Encontro Nacional de Avaliação. Reconhecimento de Competências: O valor do que Aprendemos ao Longo da Vida*, Lisboa, ANEFA/DGFV.
- Rothés, Luís Areal (2004), "A formação de educadores de adultos em Portugal: trajectos e tendências", em Licínio Lima (org.), *Educação de Adultos. Forum III*, Braga, Universidade do Minho / Unidade de Educação de Adultos.
- Rychen, Dominique Simone (2003), "Key competencies: meeting important challenges in life", em Dominique Simone Rychen, e Laura Hersh Salganik (orgs.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, Dominique Simone, e T. Scott Murray (2005), "Conceptual frameworks for understanding and assessing adult literacy and life skills", em T. Scott Murray, Yvan Clermont, e Marilyn Binkley (orgs.), *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*, Ottawa, Statistics Canada.
- Rychen, Dominique Simone, e Laura Hersh Salganik (2002), *Defining and Selecting Key Competencies: An Overarching Frame of Reference for a Coherent Assessment and Research Program on Key Competencies*, Paris, OECD.
- Rychen, Dominique Simone, e Laura Hersh Salganik (2003a), "A holistic model of competence", em Dominique Simone Rychen, e Laura Hersh Salganik (orgs.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, Dominique Simone, e Laura Hersh Salganik (orgs.) (2001), *Defining and Selecting Key Competencies*, Berna, Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, Dominique Simone, e Laura Hersh Salganik (orgs.) (2003b), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, Dominique Simone, Laura Hersh Salganik, e Mary Elizabeth McLaughlin (orgs.) (2003), *Contributions to the Second DeSeCo Symposium*, Neuchâtel, Swiss Federal Statistical Office.
- Salgado, Lucília (1995a), *A Educação e o Desenvolvimento*, Coimbra, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.
- Salgado, Lucília (1995b), *Literacia e Aprendizagem da Leitura e Escrita*, Coimbra, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.
- Schienstock, Gerad (2001), "Social exclusion in the learning economy", em Daniele Archibugi, e Bengt-Åke Lundvall (orgs.), *The Globalizing Learning Economy*, Oxford, Oxford University Press.
- Schon, Donald (1983), *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*, Londres, Basic Books.
- Schon, Donald (1992), "Formar professores como profissionais reflexivos", em António Nóvoa (org.), *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa, IIE/Dom Quixote.
- Schuller, Tom, John Preston, Cathie Hammond, Angela Brassete-Grundy, e John Bynner (2004), *The Benefits of Learning. The Impact of Learning on Health, Family Life and Social Capital*, Londres, Routledge-Falmer.

- Schuller, Tom, Hans G. Schuetze, e David Istance (2002), "From recurrent education to the knowledge society: an introduction", em David Istance, Hans G. Schuetze, e Tom Schuller (orgs.), *International Perspectives on Lifelong Learning. From Recurrent Education to the Knowledge Society*, Buckingham, SRHE and Open University Press.
- Scribner, Sylvia, e Michael Cole (1981), *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Harvard University Press.
- Sebastião, João (1996), "Relações dos jovens com a literacia: contextos de socialização em meio operário", em Ana Benavente, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa, e Patrícia Ávila (orgs.), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- Shön, Erich (1993), "La "fabrication" du lecteur", em Martine Chaudron, e François de Singly (orgs.), *Identité, Lecture, Écriture*, Paris, Centre Georges Pompidou.
- Silva, Augusto Santos (1994), *Tempos Cruzados. Um Estudo Interpretativo da Cultura Popular*, Porto, Edições Afrontamento.
- Silva, Augusto Santos (1990, 2001), *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*, Lisboa, Edições ASA.
- Silva, Augusto Santos, e Luís Areal Rothes (1999), "Educação de adultos", em AA.VV., *A Evolução do Sistema Educativo em Portugal e o PRODEP, III, Estudos Temáticos*, Lisboa, Departamento de Avaliação e Prospectiva / Ministério da Educação.
- Silva, Olívia Santos (2002), "Uma orientação metodológica para os cursos EFA", em Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão, e Márcia Trigo (orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*, Lisboa, ANEFA.
- Singly, François de (1993a), "Le livre et la construction de l'identité", em Martine Chaudron, e François de Singly (orgs.), *Identité, Lecture, Écriture*, Paris, Centre Georges Pompidou.
- Singly, François de (1993b), "Présentation", em Martine Chaudron, e François de Singly (orgs.), *Identité, Lecture, Écriture*, Paris, Centre Georges Pompidou.
- Snyder, Ilana (1998a), "Beyond the hype: reassessing hypertext", em Ilana Snyder (org.), *Page to Screen*, Londres, Routledge.
- Snyder, Ilana (org.) (1998b), *Page to Screen*, Londres, Routledge.
- Soete, Luc (2000), "A economia baseada no conhecimento num mundo globalizado", em Maria João Rodrigues (org.), *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*, Oeiras, Celta Editora.
- Statistics Canada e OECD (2005), *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*, Ottawa e Paris, OECD.
- Steedman, Hilary (2003), "Low skills, a social problem for Europe", em Pedro Conceição, Manuel V. Heitor, e Bengt-Åke Lundvall (orgs.), *Innovation, Competence Building and Social Cohesion in Europe*, Northampton, MA, Edward Elgar.
- Stehr, Nico (1994), *Knowledge Societies*, Londres, Sage.

- Street, Brian V. (1984), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Street, Brian V. (1993a), "Introduction: the new literacy studies", em Brian V. Street (org.), *Cross-cultural Approaches to Literacy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Street, Brian V. (1999), "The meanings of literacy", em Daniel A. Wagner, R. Venezky, e Brian V. Street (orgs.), *Literacy: An International Handbook*, Boulder, CO, Westview Press.
- Street, Brian V. (org.) (1993b), *Cross-cultural Approaches to Literacy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Stroobants, Marcelle (1994), "La visibilité des compétences", em Françoise Ropé, e Lucie Tanguy (orgs.), *Savoirs et Compétences. De l'Usage de ces Notions dans l'École et l'Entreprise*, Paris, Éditions l'Harmattan.
- Stroobants, Marcelle (1998), "La production flexible des aptitudes", *Education Permanente*, 135, pp. 10-21.
- Suleman, Fátima (2000), "Empregabilidade e competências-chave: do conceito de competências às competências-chave", em Helena Lopes, e Fátima Suleman (orgs.), *Estratégias Empresariais e Competências-Chave*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Tanguy, Lucie (1994a), "Compétences et intégration sociale dans l'entreprise", em Lucie Tanguy, e Françoise Ropé (orgs.), *Savoirs et Compétences. De l'Usage de ces Notions dans l'École et l'Entreprise*, Paris, Éditions l'Harmattan.
- Tanguy, Lucie (1994b), "Rationalisation pédagogique et légitimité politique", em Lucie Tanguy, e Françoise Ropé (orgs.), *Savoirs et Compétences. De l'Usage de ces Notions dans l'École et l'Entreprise*, Paris, Éditions l'Harmattan.
- Teixeira, Leonor, e Miguel Fontes (1996a), "A literacia na vida quotidiana dos idosos: duas freguesias do centro histórico de Lisboa", em Ana Benavente, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa, e Patrícia Ávila (orgs.), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- Teixeira, Leonor, e Miguel Fontes (1996b), "Literacia numa vila do interior: trabalhadores fabris e do pequeno comércio", em Ana Benavente, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa, e Patrícia Ávila (orgs.), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- The National Commission on Excellence in Education (1983), *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*, Cambridge (Mass.), United States Government Printing.
- Todd, Emmanuel (1990), *L'Invention de l'Europe*, Paris, Editions du Seuil.
- Toffler, Alvin (1980), *A Terceira Vaga*, Lisboa, Edição Livros do Brasil.
- Toffler, Alvin (1990, 1991), *Os Novos Poderes*, Lisboa, Livros do Brasil.
- Touraine, Alain (1969), *La Société Pos-industrielle*, Paris, Fayard.
- Touraine, Alain (1984), *Le Retour de l'Acteur: Essai de Sociologie*, Paris, Fayard.

- Triebel, Armin (2001), "The roles of literacy practices in the activities and institutions of developed and developing countries", em David R. Olson, e Nancy Torrance (orgs.), *The Making of Literate Societies*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Trier, Uri Peter (2003), "Twelve countries contributing to DeSeCo: a summary report", em Dominique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik, e Mary Elizabeth McLaughlin (orgs.), *Contributions to the Second DeSeCo Symposium*, Neuchâtel, Swiss Federal Statistical Office.
- Trigo, Márcia (2002a), "A ANEFA no quadro do PNE", em Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão, e Márcia Trigo (orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*, Lisboa, ANEFA.
- Trigo, Márcia (2002b), "Balanço de dois anos de actividade da e na ANEFA", em Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão, e Márcia Trigo (orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*, Lisboa, ANEFA.
- Tuijnman, Albert C. (2002), "Problems of adult literacy in the knowledge society: lessons from international surveys", em David Istance, Hans G. Schuetze, e Tom Schuller (orgs.), *International Perspectives on Lifelong Learning. From Recurrent Education to the Knowledge Society*, Buckingham, SRHE and Open University Press.
- Turkal, Laurence (1998), "Approche biographique de la dynamique de construction des competences: apports et manques des formations institutionnalisées", em Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso, Ronald Muller, Monique Pfister, Françoise Ruedin-Equey, e Laurence Turkal (orgs.), *Les Origines Biographiques de la Compétence d'Apprendre*, Genebra, Les Cahiers de la section des Sciences de l'Education.
- Vala, Jorge (2000), "Mudanças nos valores associados ao trabalho e satisfação com o trabalho", em Manuel Villaverde Cabral, e Jorge Vala (orgs.), *Atitudes Sociais dos Portugueses. Trabalho e Cidadania*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Vale, Ana Paula, e Telmo Caria (1997), "O uso racionalizado da cultura: o caso da relação entre a consciência metafonológica e a aquisição da leitura", *Educação, Sociedade e Culturas*, 8, pp. 45-71.
- Velho, Gilberto (1987), *Individualismo e Cultura*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Velho, Gilberto (1994), *Projecto e Metamorfose. Antropologia das Sociedades Complexas*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Veloso, Luísa (2004), "A configuração das trajectórias profissionais numa empresa do sector electromecânico", *Sociologia*, Vol. XIV, pp. 345-385.
- Vincent, David (2000), *The Rise of Mass Literacy. Reading and Writing in the Modern Europe*, Cambridge, Polity Press.
- Vincent, Guy, Bernard Lahire, e Daniel Thin (1994), "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", em Guy Vincent (org.), *L'Éducation Prisonnière de la Forme Scolaire? Scolarisation et Socialisation dans les Sociétés Industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.



- Wagner, Daniel A. (1995), "Literacy and development: rationales, myths, innovations, and future directions", *International Journal of Educational Development*, 15(4), pp. 341-362.
- Weber, Max (1945, 1989), *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, Lisboa, Presença.
- Weinert, Franz E. (2001), "Concept of competence: a conceptual clarification", em Dominique Simone Rychen, e Laura Hersh Salganik (orgs.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Gottingen, Hogrefe and Huber Publications.
- Wright, Eric Olin (1997), *Class Counts: Comparative Studies in Class Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Yamamoto, Kentaro (1998), "Scaling and scale linking", em T. Scott Murray, Irwin Kirsch, e Lynn Jenkins (orgs.), *Adult Literacy in OECD Countries. Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, Washington, DC, US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Yamamoto, Kentaro, e Irwin Kirsch (1998), "Proficiency estimation", em T. Scott Murray, Irwin Kirsch, e Lynn Jenkins (orgs.), *Adult Literacy in OECD Countries. Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, Washington, DC, US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Zarifian, Philippe (1999), *Objective Compétence: Pour une Nouvelle Logique*, Paris, Éditions Liaisons.
- Zarifian, Philippe (2001), *Le Modèle de la Compétence: Trajectoire Historique, Enjeux Actuels et Propositions*, Paris, Éditions Liaisons.