

Relações entre as condições familiares e o desempenho escolar



Departamento de Sociologia

Regressar à escola, com os filhos: Literacia familiar e educação de adultos

Carla Filipa Martins Paias

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação e Sociedade

Orientador:
Doutora Patrícia Ávila, Professora Auxiliar

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

fevereiro, 2013

Resumo: Em Portugal, grande parte da população adulta apresenta não só baixos níveis de escolaridade como também níveis de literacia reduzidos.

Sendo o desenvolvimento de práticas de literacia em contexto familiar fundamental para a aquisição de competências neste domínio, considera-se que é fundamental conhecer as práticas que pais e filhos desenvolvem, nomeadamente em relação à leitura e à escrita.

Através da Iniciativa Novas Oportunidades, é interessante conhecer e analisar de que modo os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) facilitam, ou não, o desenvolvimento da literacia dos adultos e promovem, em simultâneo, práticas de literacia em conjunto com os seus filhos.

O estudo que aqui se apresenta inicia-se com uma breve revisão bibliográfica sobre Literacia e Aprendizagem ao longo da Vida, Educação e Formação de Adultos e Literacia Familiar. Segue-se a explicitação da estratégia metodológica e a apresentação dos resultados e conclusões aferidos a partir de doze entrevistas realizadas a adultos pouco escolarizados com filhos em idade escolar, destacando as mudanças percecionadas em várias esferas das suas vidas.

Palavras-chave: Educação ao longo da vida; Educação de Adultos; Literacia; Literacia Familiar; Iniciativa Novas Oportunidades; Procesos de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Abstract: In Portugal, a large proportion of the adult population has not only low levels of education as well as low levels of literacy.

In Portugal, a large proportion of the adult population shows not only low levels of education as well as low levels of literacy.

Being the development of literacy practices in family context fundamental to the acquisition of skills in this field, it is considered to be essential to know the practices that parents and children develop, particularly to reading and writing.

Through the New Opportunities Initiative it is interesting to understand and analyze how the RVCC processes (Recognition, Validation and Certification of Competencies) makes it easier, or not, the development of adult literacy and promote simultaneously literacy practices together with their children.

The present study begins with a brief literature review on literacy and lifelong learning, education and training for adult and family literacy. Follows by an explanation of a methodological strategy and presentation of results and conclusions measured from twelve interviews of little education adults with school-age children, highlighting the perceived changes in various spheres of their lives.

Keywords: Lifelong Education; Adult Education; Literacy; Family Literacy; New Opportunities Initiative; Processes of Recognition, Validation and Certification of Competencies (RVCC).

Para os meus filhos, Maria Margarida e João Pedro

«Tudo aquilo que buscas, encontras; aquilo em que te esforças floresce.»

Louse Hart

AGRADECIMENTOS

Na vida nada se faz sozinho, todos os acontecimentos e tudo pelo que passamos fazemo-lo em interação com os outros e por isso, nesta etapa do meu percurso académico, muitas foram as pessoas que me ajudaram e que foram imprescindíveis para a sua finalização.

Começo por agradecer ao meu marido José, sem ele nunca teria chegado até aqui. Agradeço por ter cuidado tão bem dos nossos filhos e por ter cuidado tão bem de mim sem nunca reclamar. Só com muito amor e muita dedicação se superam todas as dificuldades. Houve alturas muito difíceis e se não fosse ele teria desistido.

À professora Dr^a Luísa Ramos de Carvalho, minha professora na Escola Superior de Educação de Setúbal, quando tirei a licenciatura, e amiga para tudo o que possa acontecer. A ela fiz o primeiro telefonema a dizer que tinha conseguido entrar no mestrado e com ela tracei as primeiras linhas para a escolha do tema da minha tese.

Às minhas colegas Liliana Alves, Andreia Nunes e Hermínia Fortunato que me acompanharam e me deram força em todos os momentos deste trabalho. Conhecemo-nos quando ingressamos neste mestrado e percebemos que era como se nos conhecêssemos de toda a vida, juntas vencemos todos os obstáculos: rimos, chorámos, partilhámos emoções que só amigas de verdade fazem. Somos certamente amigas para toda a vida.

À professora Dr^a Patrícia Ávila que me orientou e acompanhou mostrando-se sempre disponível para as minhas dúvidas. Com a sua assertividade e conhecimento mostrou-me o que deveria explorar, o que deveria melhorar. Foram sem dúvida momentos de intensa aprendizagem e crescimento.

À professora Dr^a Teresa Seabra que me recebeu sempre que solicitei e que me reorientou sempre que me senti perdida. A todos os professores do mestrado: “Educação e Sociedade” pela disponibilidade que, ao longo das aulas, demonstraram para ajudar no que fosse necessário.

Aos meus irmãos Renata Paias e João Paias, aos meus cunhados Nuno Santos e Joana Catila, às minhas primas Ania Gonçalves e Diana Gonçalves e amiga Cláudia Leandro, por me ajudarem quando eu mais precisei e nunca negarem os meus apelos. Sem a sua preciosa ajuda não teria terminado.

À minha filha Maria Margarida que com apenas cinco anos é uma criança extraordinária e nunca cobrou por ter de ouvir a mãe dizer muitas vezes: “Agora não posso”, não esqueço as muitas vezes que se chegou ao pé de mim e disse: “Um beijinho para a mamã ter força e acabar”; e ao meu filho João Pedro que nasceu durante o desenvolvimento desta investigação e que mais cedo deixou de ter o colinho da mãe, talvez a parte mais difícil de todo este processo.

Aos meus pais por toda a ajuda e em especial à minha mãe e avó por serem duas grandes mulheres e por me ensinarem que na vida o que mais importa não é o que se tem ou o que se faz, mas a forma como se consegue alcançar: sempre com humildade, dignidade e respeito pelos outros.

A todos os meus amigos verdadeiros, aqueles que por mais longe que estejam sei que posso contar com eles bastando um só telefonema. Em especial à Eunice Ribeiro, Ângela Baptista, Marisa Costa, Margarida Belchior, Ana Neto e Rita Costa. Deixaram há muito de ser apenas amigas, passando a fazer parte da minha família.

A toda a comunidade da EB1 Sylvia Philips, escola onde trabalho, pela total disponibilidade em ajudar no que fosse necessário.

Por fim, um agradecimento especial a quem partiu e já não me conseguiu ver chegar aqui. Muitas foram as vezes em que esta investigação foi interrompida para com ele passar mais momentos e lhe prestar melhores cuidados. Sem nunca ter aprendido a ler e a escrever costumava dizer que ir à escola era uma das coisas mais importantes na vida e por isso, seguindo sempre os seus ensinamentos e fazendo da escola a minha vida, é ao meu avô Francisco que digo o meu último: “Muito Obrigada”.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO - EMPÍRICO.....	3
1.1 LITERACIA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....	3
1.1.1 A Literacia nas sociedades atuais e consequências do défice de literacia para os indivíduos.	3
1.1.2 A aprendizagem ao longo da vida	4
1.2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL.....	5
1.2.1 Perspectiva histórica ao longo do século XX	5
1.2.2 Um novo programa para a Educação de Aultos – da ANEFA à INO	6
1.2.3 Educação de adultos e mudança social e pessoal	12
1.3 EDUCAÇÃO DE ADULTOS E LITERACIA FAMILIAR	14
1.3.1 O papel da família na literacia.....	14
1.3.2 O efeito da educação de adultos na construção do sucesso escolar dos filhos	15
1.3.3 Origens sociais e trajectórias escolares	18
2. MODELO DE ANÁLISE E METODOLOGIA.....	20
2.1 MODELO DE ANÁLISE	20
2.2 METODOLOGIA	21
2.2.1 Estratégia Metodológica.....	21
2.2.2 Caracterização do objeto de pesquisa.....	22
2.2.3 Explicitação dos critérios que orientaram a seleção dos entrevistados	23
2.2.4 Caracterização social dos entrevistados	24
3. RESULTADOS	26
3.1 Trajectórias de vida até ao processo RVCC	26
3.1.1 Razões que levaram à interrupção do percurso escolar – Escola / Família / Sociedade.....	26
3.2 Motivações para a frequência no processo RVCC	32
3.3 Práticas de leitura e escrita no quotidiano antes do ingresso no processo RVCC	35
3.3.1 Frequência e tipos de leitura e escrita.....	35
3.3.2 Importância atribuída à leitura e à escrita.....	36
3.3.3 Importância do livro	37
3.4 Mudanças face à leitura e à escrita sentidas pelos entrevistados após o ingresso no processo RVCC.	38
3.5 Envolvimento das crianças nas práticas de literacia familiar	39

3.6	Percurso escolar dos filhos dos participantes	42
3.7	Mudanças percepcionadas e o impacto na vida dos participantes	43
4.	CONCLUSÃO.....	48
	BIBLIOGRAFIA.....	51
	ANEXO A.....	55

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

QUADROS

2.2.1. Quadro 1 – Pessoal docente e não docente	26
2.2.2. Quadro 2 – Oferta educativa 2011/2012	26
2.2.4. Quadro 3 – Caracterização Social dos Entrevistados	28

FIGURAS

2.1. Figura1 – Modelo de Análise	24
--	----

SIGLAS

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

CNO – Centro Novas Oportunidades

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

IALS – International Adult Literacy Survey

UNESCO – United Nations Educational, scientific and cultural organization

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

DGFV – Direção Geral de Formação Vocacional

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

CNE – Conselho Nacional de Educação

MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

EFA – Educação e Formação de Adultos

CAF (Common Assessment Framework)

SIGO – Sistema de Informação de Gestão Orçamental

POPH – Programa Operacional temática Potencial Humano

ANQ – Agência Nacional de Qualificação

SNQ – Sistema Nacional de Qualificação

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

A dissertação que aqui se apresenta é resultado do culminar de um intenso percurso, integrado no mestrado: “Educação e Sociedade”. Ao longo deste percurso a escolha do tema foi dotada de um cariz pessoal, mas também profissional e foi sendo estruturada de acordo com as descobertas que iam sendo feitas e com a maturidade com que iam sendo desenvolvidas e tratadas.

Para definir o tema de trabalho contribui o facto de, desde os anos 70, a ideia de uma Educação Permanente se ter tornado um tópico relevante nas agendas das principais organizações internacionais, como a OCDE, a UNESCO e até mesmo o Conselho Europeu. Esta ideia veio sendo debatida até se tornar cada vez mais presente nos nossos dias e, por isso, a designada Educação Permanente faz hoje parte de uma Sociedade Educativa visando a Educação como finalidade de desenvolvimento e tendo como desafio a reflexividade (Carneiro, 2003:183).

A Educação de Adultos enquadrada numa perspetiva de Educação Permanente, bem como a Literacia são temas que têm vindo a estar cada vez mais presentes nas análises da sociologia da educação. Num estudo desenvolvido por Martins (2010), constatou-se que na maior parte dos países europeus e nos EUA, conhecem-se dinâmicas que vão ganhando fôlego no sentido de uma aprendizagem ao longo da vida em contextos cada vez mais diversificados das diversas sociedades educativas em que se encontram.

Também em Portugal, estudos de muitos investigadores (Benavente et al, 1996; Ávila, 2008; Gomes, 2012; Salgado, 2010; Candeias, A., 2010, em Salgado, 2010; Capucha, 2009; Carneiro, 2011; Coimbra, 2010, em Salgado, 2010; Costa, 2007; Mata, 2010, em Salgado, 2010...) vão nesse sentido ajudando a caracterizar a população do nosso país por níveis de literacia e apresentando estudos com progressões e novas estratégias de desenvolvimento.

Para Paul Bélanger (1998:280 em Martins, 2010) a Educação Permanente refere-se a um conjunto de modos de aprendizagem que se decompõem em três tipos de formação: i) formação inicial, ii) formação de adultos ou contínua e em iii) vários contextos educativos. Tendo como referência o segundo item desta decomposição – formação de adultos ou contínua – e tendo como principal referência três trabalhos de investigação na área da Literacia e da Educação de Adultos: Ávila (2008), Salgado (2010) e Gomes (2012) surge o trabalho de investigação que a seguir se apresenta.

Uma vez escolhido o tema geral de investigação, procurou-se definir o objeto de estudo, tendo como preocupação os adultos pouco escolarizados, com filhos em idade escolar, que decidem regressar à escola. Estes adultos deveriam frequentar um Centro Novas Oportunidades, sediado numa escola secundária do conselho de Oeiras.

Com o objeto de estudo definido, surge o objetivo central que permite impulsionar toda a investigação: Identificar práticas e representações de Literacia Familiar, em adultos pouco

escolarizados, com filhos em idade escolar, antes e depois de frequentarem os Cursos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Deste modo, o presente trabalho pretende analisar as práticas de literacia existentes em contexto familiar antes e depois desse seu regresso à escola. Neste âmbito, é uma pesquisa que incide sobre a temática da Literacia Familiar no contexto da Educação e Formação de Adultos.

Para alcançar o objetivo inicial será fundamental: identificar as trajetórias de vida que conduzem indivíduos pouco escolarizados, com filhos em idade escolar, a frequentar um CNO no decorrer da vida adulta; perceber quais as motivações, intenções e expectativas dos adultos pouco escolarizados, com filhos em idade escolar, em regressarem à “escola”; determinar de que modo a frequência do Centro Novas Oportunidades influencia a sua vida e a vida dos seus filhos em diferentes esferas, com destaque para a esfera familiar, isto é, conhecer as mudanças percebidas e o impacto nas suas vidas e por fim, compreender a influência dos filhos no processo de aprendizagem dos pais e a influência dos pais no processo de aprendizagem dos filhos.

Para responder aos objetivos propostos, numa primeira fase, para o arranque desta investigação e permitindo a construção do quadro teórico, foram efectuadas leituras e pesquisas na bibliografia nacional e internacional sobre o tema que visaram a clarificação, estruturação e validação das ideias previamente existentes. Deste modo, o primeiro capítulo, procura mostrar a importância da literacia nas sociedades atuais e quais as consequências para os indivíduos que têm lacunas nas competências de leitura e escrita no seu quotidiano. Mostra que a aprendizagem ao longo da vida é uma condição imprescindível para ultrapassar dificuldades de carácter pessoal, cívico, social e até de emprego. Faz uma perspetiva histórica da educação e formação de adultos em Portugal, ao longo do século XX, com especial destaque para a Iniciativa Novas Oportunidades. Permite, também, destacar qual o papel da família no desenvolvimento de práticas de literacia entre pais e filhos.

Numa segunda fase, passou-se para o trabalho de campo, que tendo em conta os objetivos definidos se baseou numa estratégia metodológica de natureza intensiva qualitativa. Foram utilizadas técnicas de observação direta e de entrevista após o contacto com a escola e com o centro novas oportunidades nela a funcionar e foram marcadas as entrevistas com o grupo social específico – Adultos pouco escolarizados com filhos em idade escolar – após a participação direta em algumas das suas sessões. Assim sendo, o segundo capítulo apresenta o modelo de análise e os objetivos, bem como a estratégia metodológica desenvolvida.

Numa última fase, procedeu-se à organização da informação e procedeu-se à análise da informação recolhida dando origem ao terceiro capítulo onde se encontram reunidos os principais resultados do estudo qualitativo sobre as práticas de literacia dos adultos pouco escolarizados em idade escolar, antes e após terem frequentado o processo RVCC.

Esta investigação, não esgotando a complexidade da problemática em análise, poderá propiciar novas pistas para o debate, bem como dar origem a novos trabalhos de investigação no âmbito da literacia familiar.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO - EMPÍRICO

1.1 LITERACIA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

1.1.1 A Literacia nas sociedades atuais e consequências do défice de literacia para os indivíduos

Nas sociedades atuais, a par da importância que se dá à escolarização, a leitura e a escrita têm um papel fundamental no quotidiano dos indivíduos pois são diversas as situações em que são utilizadas. Trata-se de dar importância não apenas aos requisitos baseados nas competências escolares, mas também aos contextos não escolares de uso no quotidiano (Wagner, 2001). A literacia ultrapassa o conjunto de competências que é solicitado nos primeiros anos de escola, sendo dada maior importância a todos os conhecimentos, competências e estratégias que os indivíduos vão conquistando e adquirindo ao longo das suas vidas, nos mais distintos contextos de interação (Kirsh, 2001 em Salgado, 2010).

Apesar da literacia ser muito importante para o posicionamento dos indivíduos na esfera social, nem todos estão ao mesmo nível e por isso é inevitável a relação entre desigualdades e défice de literacia.

Algumas das consequências mais apontadas do défice de literacia que propiciam desigualdades relacionam-se com uma série de dificuldades que passam pela inserção socioprofissional dos indivíduos, no acesso à cultura e à informação e dificuldades em agir de forma autónoma limitando o exercício pleno de cidadania, tal como revela o primeiro grande estudo nacional sobre literacia dos portugueses, coordenado por Ana Benavente – *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* – referindo que o perfil dominante da literacia da população portuguesa se enquadra no nível (1) em relação a todas as competências – leitura, escrita e cálculo – e que “muitos adultos têm sérias dificuldades de processamento de informação escrita, que lhes diminuem a capacidade de participação na vida social, em planos como os do exercício da cidadania, das possibilidades profissionais do acesso à cultura” (Benavente e outros, 1996:396).

Referindo ainda o exemplo português, mais tarde, em 1998, surge a possibilidade de participação de Portugal no IALS, *Literacy in the information age: final report of the international adult literacy survey* (OCDE e statistics Canada, 2000), relatório que constitui ainda hoje a principal referência em questões de literacia a nível mundial e que indo ao encontro dos resultados aferidos no estudo nacional de literacia, também concluiu que o perfil de literacia dominante da população portuguesa corresponde ao nível (1), isto é, a pessoas com competências muito escassas. Cerca de 80%

da população portuguesa situa-se abaixo do nível (3) de literacia e por isso a maior parte não consegue responder adequadamente às exigências sociais contemporâneas.

Estes indivíduos têm maior probabilidade de estar em condições de pobreza e de terem empregos de baixa qualificação (Frater, 1995, em Salgado, 2010; Bynner & Parsons, 1997, em Salgado, 2010; OECD, 2000; Unesco, 2005). Deste modo, o seu poder social está bastante limitado, uma vez que as competências de literacia estão relacionadas com o aumento das oportunidades económicas e políticas (Brandt, 2001 em Salgado, 2010).

Perante o acima descrito, torna-se evidente que nas sociedades atuais, o fosso entre letrados e iletrados no acesso à informação se torna cada vez maior (Castells, 1998), estando os últimos sujeitos à exclusão de uma participação plena e significativa na sociedade e em risco enquanto consumidores, trabalhadores e pais (Primavera, 2000).

Para além das consequências acima descritas, pesquisas anteriores reforçam a ideia de existir uma forte correlação entre baixos níveis de escolarização dos pais e condições pouco favoráveis em casa para apoiar as aprendizagens dos filhos (Connors-Tadros, 1995 em Salgado, 2011; Hess & Hollowad, 1979 em Salgado, 2011, Sticht & Mc Donald, 1990 em Salgado, 2011).

O impacto negativo para as suas famílias e para o desempenho escolar dos seus filhos, se não existirem medidas que fomentem a necessidade de incrementar oportunidades de aprendizagem para adultos, poderá constituir-se um fenómeno intergeracional (Marchin, 2006).

Faz por isso todo o sentido reforçar a importância da aprendizagem que se vai fazendo ao longo da vida e a influência que essa aprendizagem suscitará no contexto familiar, ou seja, na influência que a Aprendizagem ao longo da vida terá no desenvolvimento de competências de Literacia Familiar.

1.1.2 A aprendizagem ao longo da vida

Torna-se assim imprescindível perceber a relação existente entre literacia e a aprendizagem ao longo da vida. Aprender ao longo da vida torna-se uma condição imprescindível para enfrentar as crescentes exigências, e também as potencialidades, ou oportunidades, das sociedades atuais; significa encontrar formas de desenvolver, em permanência, as competências necessárias nas diferentes esferas da vida. (Ávila, 2008:235).

Remontam à década de 70 os primeiros relatórios e documentos de organismos internacionais focalizados no tema da aprendizagem ao longo da vida. No entanto, foi ao longo da última década que a aprendizagem ao longo da vida teve um lugar de destaque na agenda política europeia, tendo sido elaborados novos documentos, publicados por diferentes organismos, bem como promovidas outras iniciativas com forte visibilidade social. (Ávila, 2008:236).

Entre esses documentos destacam-se 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 perspetiva defendida é a de promover estratégias destinadas a promover a aprendizagem ao longo da vida, pois a não adopção dessas estratégias comporta consequências negativas, quer para os indivíduos (por razões não apenas económicas, mas também de cidadania), quer para as sociedades, entendidas globalmente (Ávila, 2008:236).

A aprendizagem ao longo da vida deverá ser entendida como toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e / ou relacionada com o emprego. Deverá implicar não só a generalidade das categorias etárias e sociais, ou seja todos os indivíduos de uma dada sociedade, como também implicar 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 de seguida podem ser mobilizadas e transportadas para espaços e tempos diferentes daqueles que a produziram (Ávila, 2008:238).

Sabendo que a sociedade portuguesa está marcada por baixos níveis de educação e que a grande maioria dos adultos, entre 70% a 80%, se situavam no níveis de literacia mais baixos (nível 1 e 2), nas três escalas construídas (Literacia em Prosa, Documental e Quantitativa) (Ávila, 2008:166) é essencial agir sobretudo nos adultos pouco escolarizados, visto que a grande maioria da população adulta que se encontra envolvida em ações de aprendizagem ao longo da vida são as que já detém níveis de qualificação e de competências elevados, enquanto que os adultos pouco qualificados permanecem, de um modo geral, alheados desses processos.

Em Portugal, a situação atual têm-se caracterizado nos últimos anos pela emergência de novos modelos de educação e formação dirigidos especificamente aos adultos pouco qualificados.

1.2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

1.2.1 Perspetiva histórica ao longo do século XX

Ao longo dos séculos, o atraso educativo português manteve a sociedade portuguesa fora do contexto europeu e persiste como uma ameaça séria ao desenvolvimento económico e social, bem como à sua sustentabilidade.

Em 1950 Portugal apenas tinha 55% da população alfabetizada em profundo contraste com aproximadamente 98% dos países nórdicos, Alemanha, Escócia, Holanda, Suíça, Inglaterra, França, Bélgica, Irlanda, Áustria e Húngria (Candeias, 2010 em Salgado, 2010).

A partir dos anos 50, nota-se uma progressão da alfabetização, embora a taxa suba de forma gradual; de 1960 a 1991 com a massificação do ensino e sentindo-se os efeitos da escolaridade

obrigatória, a taxa de alfabetização, na população de idade igual ou superior a 10 anos¹, passa de 67% para 89%, subindo vinte e dois por cento.

Apesar das melhorias que foram registadas ao longo da segunda metade do século XX, na verdade, não foram feitos investimentos na Educação (que em termos orçamentais, é vista como um pequeno detalhe, quer durante a primeira república, quer durante o Estado Novo), não foram implementadas políticas eficazes que tivessem como objetivo central a erradicação do analfabetismo e algumas medidas que tentavam ser implementadas não permaneciam em vigor o tempo suficiente.

Após o período de ditadura, com a euforia da Revolução dos Cravos, quando toda a Europa se encontrava numa recessão económica, Portugal faz crescer o seu investimento na Educação, tendo de ajustá-la na primeira metade da década de 80, pois os gastos eram excessivos para o estado económico do país. Só com a chegada dos fundos da coesão, vindos da adesão à União Europeia, em 1986, e com a consciência de um atraso em relação aos outros países da Europa, é que Portugal começa a investir mais que a média europeia na área da Educação.

1.2.2 Um novo programa para a Educação de Aultos – da ANEFA à INO

Portugal, quando comparado com os países mais desenvolvidos, tem um padrão de qualificações e de escolarização inferior ao da maioria dos restantes países da União Europeia e da OCDE. A distribuição da população ativa por níveis de escolaridade espelha uma situação contrária à da média desses países (por exemplo, Portugal detinha, em 2001, 72% da população ativa em níveis de escolaridade inferiores ao ensino secundário contra 25% em média da União Europeia) (Gomes, 2012:74).

Ao longo de toda a década de 90 até ao ano 2000, as taxas de aprendizagem ao longo da vida eram das mais baixas, para além das persistentes e elevadas taxas de abandono escolar precoce (em redor dos 40% dos alunos no ensino secundário) que provocaram um aumento anual significativo de jovens que entravam subqualificados no mercado de trabalho e que engrossavam a população ativa com baixas taxas de escolarização (Gomes, 2012:74).

Deste modo, e indo ao encontro de Gomes (2012), seria insustentável continuar com os modelos de intervenção no sistema educativo e de formação profissional desenvolvidos até aí, os quais demonstravam repetidamente a sua fraca capacidade de contribuir para a inversão destes indicadores. Limitação que condicionou fortemente, como vários autores têm vindo a defender a competitividade da economia portuguesa, o desenvolvimento sociocultural e o bem-estar e qualidade de vida dos indivíduos (Capucha, 2005 em Gomes, 2012; Capucha (coord.) e tal., 2009 em Gomes, 2012; Carneiro, 2007 em Gomes, 2012; Carneiro et. Al., Costa, 2003 em Gomes, 2012; Imaginário et. Al., 2002 em Gomes, 2012; Lopes e Suleman, 2000 em Gomes, 2012; Machado e Costa, 1998 em Gomes, 2012; Martins, 2005 em Gomes, 2012).

¹ De acordo com os censos populacionais portugueses realizados entre 1900 e 1991, apresentados em Candeias et al. (2004).

Perante a situação descrita, nos últimos anos, tem sido feito um esforço político para trazer de volta para o sistema de ensino indivíduos que já estão no mercado de trabalho, nomeadamente para completar os níveis de ensino secundário (Andrade, 2010, em Salgado, 2010), indo ao encontro do que foi acordado no tratado de Lisboa.

Em 2000, foi criada a ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (um organismo do estado assumido e partilhando responsabilidades pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social) e com ela “iniciou-se um novo paradigma conceptual para a intervenção no campo da educação e formação de adultos com a adoção do conceito de educação ao longo da vida (Delors, 1996) entendido como um novo referencial teórico e operacional para as políticas públicas e para o desenho das intervenções” (Gomes, 2012:78).

Em 2002 a ANEFA foi extinta, dando lugar a uma partilha de gestão entre a Direção – Geral de Formação Vocacional (DGFV) e o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). Embora a maioria das ações, no campo da educação e formação de adultos não tenha sido alterada em termos programáticos, “o período que decorre de 2002 até 2005 apenas consegue manter em funcionamento, sem grande entusiasmo nem impulso, o que já estava no terreno, dispensando a atenção dos dirigentes e técnicos do novo organismo por outras atribuições, como seja a educação vocacional dos jovens” (Gomes, 2012:79).

É durante o mandato do XVII Governo, que se assume a necessidade urgente de intervenção para combater o défice da população portuguesa, surgindo novas medidas de política que pretenderam “dar um salto qualitativo na dimensão e na estrutura dos programas de educação e formação dirigidos aos adultos” (Rodrigues, 2010). Para isso, foi traçado um programa intitulado – Iniciativa Novas Oportunidades - um programa de ação que define uma estratégia nacional para as políticas públicas de Educação e formação de jovens adultos, com o objetivo de elevar até ao 12º ano de escolaridade os níveis de qualificação da população (CNE, 2011). Este programa, dirigido a adultos visa sobretudo a recuperação do défice de qualificação, a paragem do fluxo de desqualificação e a criação de um quadro de oportunidades de formação para os adultos. (Rodrigues, 2010).

Esta iniciativa foi apresentada publicamente no final de 2005, na Assembleia da República, assumindo uma agenda de intervenção para o período de 2005-2010 (MTSS e ME, 2005).

De acordo com Gomes (2012), há nesta iniciativa três aspetos essenciais que se distinguem de anteriores políticas na área da educação e formação de adultos: em primeiro lugar, a centralidade das políticas de educação e formação, assumindo-as ao mais alto nível governamental e incluindo-as no conjunto de medidas de concretização do Sistema Nacional de Qualificações; em segundo lugar, a perspetiva integrada de intervenção e a complementaridade das ações levadas a cabo pelos sectores da educação e da formação profissional; em terceiro lugar, a larga escala que toda a proposta deixava transparecer através do estabelecimento de objetivos específicos, estratégias concretas e ambiciosas metas quantificáveis, bem como através do “envelope financeiro” a ela destinado. A mais emblemática

de todas ficará para a história das políticas de educação – formação em Portugal: qualificar um milhão de adultos (cerca de 20% da população ativa) num período de cinco anos.

O caminho escolhido para a intervenção das políticas públicas na área da educação e formação de adultos no âmbito da INO recolhe os contributos dos modelos em vigor desde 2000 até 2005 e que vinham a produzir alguns resultados interessantes, sobretudo num plano qualitativo (Fernandes e Trindade, 2004, em Gomes, 2012). Como se referiu, a existência institucional da ANEFA, foi essencial para o arranque das modalidades determinantes para o desenvolvimento do que ainda hoje existe em Portugal no campo da educação e formação de adultos: Os Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA); Os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e as ações de S@ber +. Todo um conjunto de abordagens aos processos de ensino-aprendizagem de adultos de cariz fortemente inovador no nosso país e que Gomes (2012), retrata no seu estudo – *Qualificar adultos em Portugal: políticas públicas e dinâmicas sociais*. Segue-se uma breve apresentação de cada uma das modalidades.

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos

Com os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) - iniciaram-se os percursos de dupla certificação (escolar / profissional) para os adultos e pela primeira vez, em Portugal. O seu desenho curricular baseou-se num documento organizado por Competências-Chave Educação e Formação de Adultos (Alonso et al., 2001; 2002) – e estruturado em unidades de competência, modulares e certificáveis autonomamente numa caderneta de Competências – Chave.²

Numa primeira fase, este modelo permitiu a estruturação de percursos de formação que davam certificação no 4º (B1), 6º (B2) ou 9º (B3) ano de escolaridade, complementados obrigatoriamente com itinerários de formação profissional, correspondentes a itinerários de formação de nível 1 e 2.

Com estes percursos de Educação-Formação de adultos criou-se também a possibilidade dos formandos se posicionarem em função das aprendizagens realizadas previamente através do acionamento de um dispositivo de reconhecimento e validação de competências. Deste modo, os formandos viam reconhecidas e validadas as Competências-Chave já adquiridas em contextos não formais e informais e posicionavam-se em percursos de formação que apenas contemplavam as unidades de competência (módulos de formação) em falta. (Gomes, 2012)

Até 2007, estes cursos foram exclusivamente de dupla certificação e continham a passagem por um dispositivo de reconhecimento e validação de competências nele integrado. Iniciou-se, pois, um modelo de Educação-Formação de Adultos que para além de permitir a dupla certificação tinha em conta as aprendizagens já efetuadas pelos formandos ao longo da vida nos mais diversos contextos.

² O Referencial de Competências-Chave construído para o nível básico de educação incide sobre quatro áreas: Linguagem e Comunicação; Tecnologias de Informação e Comunicação; Matemática para a Vida; e Cidadania e Empregabilidade.

Estes princípios inovadores foram algumas das suas principais mais-valias no contexto educativo e de formação profissional então existente (Gomes, 2012:83).

Em 2007-2008 estes cursos sofrem uma evolução organizativa, pois a oferta expande para o 12º ano de escolaridade. As alterações mais significativas passam: pela possibilidade de se realizarem cursos EFA apenas de componente escolar com a certificação do ciclo de ensino correspondente (abandona, assim, a obrigatoriedade de dupla certificação); pela definição de tipologias de formação nos cursos no nível secundário definindo requisitos de acesso que têm em conta os percursos de aprendizagem formal realizados com sucesso e de modo a garantir maior adaptabilidade dos percursos de formação às componentes escolares em falta; pela separação da componente de reconhecimento e validação de competências da componente de formação, passando a primeira obrigatoriamente a ser desenvolvida em Centros de Novas Oportunidades, onde se encontram os técnicos especializados e devidamente formados para o efeito e a segunda realizada numa entidade formada da rede pública ou privada, ou seja, por um operador do Sistema Nacional de Qualificações.

Estas novas alterações apresentaram como objetivos: encaminhar, para percursos de formação completos, os formandos que forem identificados para tal ou para percursos complementares de Reconhecimento e Validação de Competências, dos formandos que tenham completado um percurso de certificação parcial.

De acordo com Gomes (2012) – “como resultado esperava-se obter um trabalho mais organizado em redes de parceiros a trabalhar em cooperação e de modo articulado com um único propósito – a qualificação de cada uma das pessoas adultas num determinado território” (Gomes, 2012:84). O segundo objetivo relaciona-se com as aprendizagens formais já realizadas no ensino secundário dado que muitas das pessoas que recorreram à INO já tinham frequentado este nível de ensino com aproveitamento em determinados anos de escolaridade sem que, no entanto, tivessem completado o respetivo ciclo.

Perante isto, não fazia sentido que fosse exigido a esses formandos que realizassem o mesmo percurso de formação que outros que não tinham sequer frequentado este nível de ensino.

O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

À semelhança dos cursos EFA, os primeiros centros de RVCC entram em funcionamento em 2000. Vivia-se então a época da adoção da estratégia de Lisboa e a valorização das aprendizagens realizadas ao longo da vida foi o mote perfeito para a concretização de um dispositivo baseado nesses pressupostos. Nasce assim os seis primeiros Centros de RVCC – promovidos por entidades de natureza institucional diversificada (uma associação empresarial, um centro de formação profissional de gestão direta dos serviços públicos de emprego - IEF, uma escola pública, uma escola profissional, uma associação de desenvolvimento local e um centro de gestão protocolar) com equivalência possível ao 4º, 6º. ou 9º ano de escolaridade (Gomes, 2012:84).

Em Dezembro de 2011, a rede de centros de RVCC evoluiu para uma rede nacional de mais de 450 centros novas oportunidades, mantendo a matriz de diversidade institucional das suas entidades promotoras e a sua estrutura nuclear especializada na realização de processos RVCC.

Com relevante interesse para esta investigação, é importante especificar que os processos RVCC são “processos que, ao nível da sua concepção, em nada se confundem com as versões convencionais da aprendizagem formal: o que se pretende é que tragam, para o nível formal, as aprendizagens desenvolvidas nos níveis informais e não formal, e que a partir daí sejam desenvolvidas novas competências através de metodologias distintas do modelo formal tradicional, assim, constituir um espaço de confluência entre diferentes contextos e diferentes tipos de aprendizagens” (Ávila, 2008:274).

São destinados a adultos, maiores de 18 anos, com baixos níveis de qualificação profissional e que não tenham completado os níveis básicos ou secundário de escolaridade, desenvolvendo-se através de uma metodologias de balanço de competências e abordagens (auto -) biográficas, de modo a evidenciar as aprendizagens efetuadas em contextos formais, não formais e informais, ao longo dos quais os adultos constroem um portefólio reflexivo de aprendizagens ou um dossiê pessoal de competências, tendo como referenciais de competências chave de nível secundário ou de nível básico.

A atuação destes centros inclui várias etapas: após a inscrição e o acolhimento é feito um diagnóstico e encaminhamento, existindo uma cooperação entre diversas entidades formadoras da região e as características individuais dos candidatos. Quanto à estruturação, aos três eixos que anteriormente estes processos se baseavam – reconhecimento, validação e certificação – foram integradas outras dimensões – certificação total e certificação parcial – com diversificações mediante as funções dos diferentes elementos das respectivas equipas técnico-pedagógicas. Foram concebidos: novos instrumentos de regulação e auto-avaliação, tais como a Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades (Gomes e Simões, 2007) e o modelo de auto-avaliação baseado na CAF (Common Assessment Framework); novos modelos de financiamento foram estabelecidos³ e novas orientações técnicas e metodológicas foram construídas e divulgadas.

Foi desenhado e desenvolvido um Sistema de Informação e Gestão Administrativa dos processos de qualificação de adultos que é utilizado por todos os centros e entidades formadoras permitindo obter informação estatística rigorosa e atualizada permanente (SIGO)⁴, bem como possibilita a monitorização constante e detalhada acerca dos procedimentos realizados com cada um dos adultos envolvidos na Iniciativa Novas Oportunidades e respetiva emissão dos certificados e diplomas de conclusão dos percursos.

³ Ver a este respeito o Regulamento Específico das Tipologias de Intervenção 2.1, 8.2.1 e 9.2.1 do Programa Operacional Potencial Humano no âmbito do Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013.

⁴ A articulação desta sistema de informação com o dispositivo de avaliação externa é objeto de análise em Queiroz e Melo, et al., 2009.

Ações s@ber+ - Flexibilização e modularização das componentes curriculares

Esta modalidade passa pelo desenvolvimento de ações de formação de curta duração que pudessem ser mobilizadas em simultâneo com o reconhecimento de competências, de modo a colmatar lacunas específicas de competências face aos referenciais utilizados.

As ações s@ber+ caracterizam-se por ter módulos curtos de formação associados ao Referencial de Competências-Chave e que podiam ser trabalhados nos Centros RVCC ou autonomamente por entidades formadoras que já trabalhavam com a população adulta em projetos de intervenção social, nomeadamente nalguns clubes s@ber+ (Leitão et al., 2001, Melo et al., 2002 em Gomes, 2012).

Estas ações podem ser entidades como as precursoras das unidades de formação modelar⁵ baseadas em Competências-Chave, ao serviço dos processos RVCC e da formação de adultos, permitindo uma maior flexibilização dos percursos de formação desenvolvidos, em particular, no que se refere aos trajetos de qualificação escolar da população adulta, (Gomes, 2012:87).

Por obrigatoriamente serem referenciadas no Catálogo Nacional de Qualificações, possibilitam a sua certificação e capitalização para um percurso de qualificação futuro no âmbito do Sistema Nacional de Qualificação.

Como já foi referido, os objetivos e estratégias associadas à INO (2005-2010) é muito semelhante ao que foi desenvolvido nos primeiros anos da década pela ANEFA, havendo claramente uma aposta no redimensionar da intervenção – a oferta em larga escala das modalidades de educação e formação de adultos apresentadas anteriormente (EFA/RVCC/S@ber+); e a expansão para patamares avançados de qualificação – o ensino secundário e o nível 4 de qualificação. Ganha também maior ênfase o princípio de dupla certificação e o fundo social europeu que suportará todas as intervenções a realizar no âmbito da INO para o período de 2007-2013, através do Programa Operacional temática Potencial Humano (POPH) (Gomes, 2012:97).

No entanto, faltava ainda a regulamentação de todas as componentes deste novo modelo de Educação e Formação de Adultos e é 2007 que foi publicado o decreto-lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro dando conta: da criação da Agência Nacional de Qualificação – ANQ, coordenada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, à qual foram atribuídas as responsabilidades de concretizar a Iniciativa Novas Oportunidades e a coordenação e gestão do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ); e da criação do Catálogo Nacional das Profissões - CNQ, no Quadro do Sistema Nacional de Qualificação – SNQ, como instrumento promotor de legibilidade e da flexibilidade na obtenção de qualificação, e na construção de percursos individuais de aprendizagem ao longo da vida (Rodrigues, 2010).

⁵ Ver a este respeito a Portaria 230/2008, de 7 de Março, que regulamenta os cursos EFA e as formações modulares com base no Catálogo Nacional de Qualificações.

O estabelecimento do Sistema Nacional de Qualificações, em Dezembro de 2007, deu um forte e decisivo impulso de formalização e consolidação destas medidas de política (Gomes, 2012).

1.2.3 Educação de adultos e mudança social e pessoal

Como já foi referido em capítulos anteriores, a INO surgiu como resposta à necessidade de Portugal vencer o ciclo longo de atraso nacional face aos outros países desenvolvidos. O investimento na melhoria das condições de escolarização das crianças e na revisão da desqualificação da população adulta foram as grandes apostas para que Portugal saísse dessa situação.

Uma iniciativa desta dimensão não poderia deixar de ser submetida a uma avaliação externa, independente e de cariz académico e por isso, no período de 2008/2009⁶ e 2009/2010 sob a coordenação do professor Roberto Carneiro, na Universidade Católica de Lisboa, é levada a cabo uma investigação para dar conta da percepção dos efeitos e da mudança social que esta iniciativa proporcionou na sociedade portuguesa. Nesta investigação foi fundamental perceber a opinião dos adultos sobre as mudanças, práticas e competências alcançadas.

Analisando os valores desta política pública – acessibilidade, inclusão social e horizontes (ter uma nova oportunidade de acesso educação/formação, obter qualificações reconhecidas socialmente e ser capaz de as mobilizar para adquirir novos estatutos e traçar um novo futuro) os resultados apresentados no relatório de avaliação externa, evidenciam que esta iniciativa teve êxito (Carneiro, 2010).

Sintetizando os impactos verificados nos indivíduos, dividem-se em três níveis das suas vidas: pessoal, profissional e social.

Mudanças pessoais

Em termos pessoais destacam-se vantagens na aquisição de cultura geral. Há referência em diversos relatos nas seguintes expressões: “a vontade de continuar a estudar, o sentimento de segurança perante a vida e as competências sociais; maior vontade própria e a melhoria de relações conjugal, parentalidade, acompanhamento escolar dos filhos e cidadania” (Carneiro, 2010:51). Consta ainda no relatório de avaliação externa uma série de adjetivos que passam a redefinir estes indivíduos: tornam-se pessoas mais conscientes, mais despertas, atentas, reflexivas, curiosas, interventivas, compreensivas, comunicativas e cooperativas (Carneiro, 2010).

Mudanças profissionais

A nível profissional destaca-se o facto da maior parte dos inquiridos manifestarem vontade de continuar a aprender profissionalmente.

⁶ Recordar-se que os primeiros resultados (2008/2009) encontram-se disponíveis no site <http://WWW.anq.gov.pt>.

Apesar de apenas um quinto terem mudado a sua situação laboral e a maioria se ter mantido, há uma grande parte que declararam “ganhos”, principalmente nas competências de relação com os pares e chefias, de estabilidade no emprego e de aumento de responsabilidade sobre terceiros. Um dado importante é que ninguém referiu perdas profissionais e declararam uma aquisição de aprendizagens hard-skills (com exceção para as línguas estrangeiras) (Carneiro, 2010:56-57).

Mudanças sociais e mobilização das competências-chave

Para Roberto Carneiro (2010) a INO apresenta-se como um dos maiores programas governamentais nas últimas décadas para massivamente atualizar as qualificações adquiridas pelos indivíduos. Demonstra que o reconhecimento da aprendizagem formal e não formal é fundamental para melhorar as competências necessárias à sociedade de hoje.

Deste modo, é essencial destacar algumas das competências - chave desenvolvidas ao longo deste novo processo das suas vidas e perceber como é que a mobilização dessas competências condicionou as suas práticas diárias.

De acordo com Ávila (2008), os indivíduos que frequentaram a INO, especificamente os precessos RVCC centraram o enfoque na generalidade das competências adquiridas e o facto destas novas práticas condicionarem toda a sua vida quotidiana, bem como a importância que tem ter um diploma escolar e como isso redefine todos os seus projetos de vida.

Os maiores ganhos com a utilização das competências – chave, ao longo da iniciativa, relacionam-se com as chamadas e.competências; capacidade para “aprender a aprender” e com a literacia.

Destaca-se que ao nível das *e.competências*, (relacionadas com uso das tecnologias de informação e comunicação) foi descoberto por estes adultos um novo mundo – “definem bem a importância que tem a literacia tecnológica no uso das TIC, hoje em dia, e a sua estreita relação com o uso de outras competências, como a escrita, leitura, a pesquisa de informação ou a capacidade de comunicar” (Carneiro, 2010:62). As TIC eram sem dúvida a área onde a maior parte dos inquiridos manifestavam maiores lacunas e aquela em que mais competências desenvolveram.

Quanto à *Literacia*, durante o processo, existiu a obrigatoriedade da sua utilização: com a leitura de obras era desenvolvida a leitura; com a redação do portefólio desenvolviam competências de escrita; com as apresentações de trabalhos orais desenvolviam a oralidade. As competências que daí resultaram revelaram uma maior proximidade relativamente à vida quotidiana.

É também nesta área que vários autores como Salgado (2010), Mata (2010 em Salgado, 2010), Coimbra (2010 em Salgado, 2010) e Ávila (2008) revelam existir uma maior apetência para o desenvolvimento da literacia na família, como se explicará em pormenor no próximo capítulo. Para os indivíduos, pouco escolarizados, com filhos em idade escolar surgem mudanças no relacionamento de pais e filhos em relação à escola e a práticas diárias: existe mais diálogo com os filhos constituindo um factor essencial para a motivação e aprendizagens escolares das crianças (maior sucesso escolar), bem como um maior envolvimento nas tarefas escolares, tarefas de entretenimento e relações familiares; é

dada uma maior importância ao percurso escolar dos filhos, bem como à relação estabelecida com os professores.

Quanto à capacidade “aprender a aprender” tanto Ávila (2008), Carneiro (2010) e Salgado (2010), referem que os testemunhos evidenciam uma tomada de consciência ou reconhecimento reflexivo, para a importância que a aprendizagem tem ao longo da vida. Os adultos utilizam várias vezes a expressão: “não parar por aqui” (Carneiro, 2010:62).

Em suma, a adesão da população foi muito significativa. O total de inscritos entre 2000 e 2010 ascende a 1316955 adultos que pretendiam alcançar a certificação de nível básico e secundário. Segundo o Conselho Nacional de Educação, esta aposta teve como mais-valia a procura de emprego, a reconciliação com a educação e a cultura, a aquisição de condições para uma melhor compreensão do mundo e um maior apoio escolar para os seus filhos (CNE, 2011).

Os próprios adultos inquiridos relatam surpresa perante a revelação das suas próprias competências, “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 nas novas tecnologias de informação e comunicação, marcam presença” (Ávila, 2008:393). Há um esforço por parte dos inquiridos para que as competências adquiridas passem a fazer parte do seu quotidiano incorporando o habitus.

1.3 EDUCAÇÃO DE ADULTOS E LITERACIA FAMILIAR

1.3.1 O papel da família na literacia

De acordo com Wasic e Hermann (2004, em Salgado, 2011) o papel da família na Literacia há muito que é estudado. Primeiramente esperava-se que os pais ensinassem os filhos a ler, depois esse papel é mais entregue à escola, tendo os pais um papel mais limitado. Por esta altura, a educação formal assume um papel dominante e a escola é o local certo para se aprender a ler e a escrever.

Neste momento, essa ideia mudou e nos dias que hoje correm, a ênfase que se dá às famílias na sua importância na compreensão e desenvolvimento da literacia está mais patente.

Nesta valorização do papel dos pais que se tem vindo a verificar a partir dos anos 60/70 têm surgido abordagens distintas (Newman, 1999, em Salgado, 2011). Por um lado surge a participação dos pais como reforço das atividades de literacia tipo escolar em contexto familiar; por outro, o desenvolvimento de práticas de literacia já existentes na família e que possuem um significado natural no contexto familiar/cultural em que são desenvolvidas.

Decorrente destas abordagens é na década de 80 que surge o conceito de literacia familiar, baseado nos autores Morrow, Paratore&Tracey, (1994), um conceito complexo que se baseia em sete princípios:

- A Literacia Familiar engloba os modos como pais, crianças, e outros membros da família utilizam a literacia em casa e na sua comunidade; surge naturalmente durante as rotinas do dia-a-dia e ajuda os adultos e as crianças a “terem as coisas feitas”; pode incluir a utilização de desenhos ou escrita para partilhar ideias, produzir recados ou cartas, fazer listas, ler e seguir instruções, partilhar histórias e ideias lendo ou escrevendo; pode ser iniciada propositadamente por um dos pais, ou pode ocorrer espontaneamente quando os pais e a criança se ocupam dos seus afazeres do dia-a-dia; as atividades de Literacia Familiar podem reflectir a herança ética, racial ou cultural da família envolvida; as atividades de literacia podem ser iniciadas por entidades ou instituições externas e têm o objetivo de apoiar a aquisição e o desenvolvimento de comportamentos de literacia escolar, por pais, crianças e famílias e por fim, essas atividades podem incluir leituras de histórias, realizar trabalhos de casa ou escrever composições ou relatórios.

Como se pode verificar o conceito de Literacia Familiar tem um carácter multifacetado e são várias as concepções e abordagens bem diferentes que surgem, como se pode aferir no estudo de Hannon e Bird (2004 em Salgado, 2011).

Existem vários estudos que analisam as relações entre as características e práticas de literacia nos ambientes familiares e os conhecimentos das crianças. Loningan (2004 em Salgado, 2011) faz um levantamento alargado desses estudos fazendo referência a Kirby e Hogan (2008 em Salgado, 2011), Purcell-Gates (2001 em Salgado, 2011), Reese, Sparks e Leyva (2010 em Salgado, 2011), Baker, Sonnenschein, Serpell, Fernandez – Fein e Scher (1994 em Salgado, 2011) e Sonnenschein, Brody e Munstreman (1996 em Salgado, 2011), Jordan, Snow e Porche (2000 em Salgado, 2011) e Elliot e Hewinson (1994 em Salgado, 2011). Nesses estudos constatou diferenças decorrentes de práticas de literacia diversificadas e que diferentes práticas conduzem a diferentes competências.

Deste modo é legítimo questionar: de que forma é que educando e formando os nossos adultos poderemos educar e formar melhor as gerações futuras? De que forma é que essas gerações, sendo mais escolarizadas, mais integradas e mais participativas, terão o seu papel de reprodução social criando outras gerações mais despertas para o conhecimento e para as aprendizagens?

Foi através destas questões que Lucília Salgado coordenou uma investigação sobre: “*Literacia Familiar e Sucesso escolar*” e que deu origem ao I encontro Internacional de Literacia Familiar, onde vários investigadores expuseram os seus estudos, defendendo que é vendo resolvidas estas questões que passa o desenvolvimento da sociedade portuguesa.

1.3.2 O efeito da educação de adultos na construção do sucesso escolar dos filhos

Hoje, a maior parte da população ativa representa os pais dos alunos que frequentam o 1º ciclo do ensino básico. Pais que enquanto jovens abandonaram a escola sem a escolaridade obrigatória ou que repetiram pelo menos um ano para conseguir uma certificação mínima (Capucha, Rodrigues e Estevão, 2009); pais que tiveram um percurso de insucesso, não no sentido de não aprender, mas

insucesso por não terminar; pais que encontraram a valorização através do trabalho, à revelia da escola.

Na sua grande maioria são estas famílias não escolarizadas que mais são chamadas a participar e a acompanhar os seus filhos no processo de escolarização, pois também eles irão iniciar o seu percurso escolar de uma forma insegura e com dificuldades.

Uma das causas desta difícil iniciação relaciona-se com o historial do contexto familiar de baixa escolarização ou abandono. Estas famílias não constituem um modelo para os filhos na formação da sua identidade na relação conducente ao sucesso escolar (Salgado, 2010). Por sua vez, estas crianças não sentem por parte das famílias que a escola tenha importância e isso será condição para determinar o sucesso ou insucesso escolar.

É importante determinar que para a definição de sucesso escolar é necessário considerar quatro critérios essenciais: ausência de abandono escolar (antes do final da escolaridade obrigatória), ausência de absentismo (baixa assiduidade ou elevado número de faltas repetidas e injustificadas), ausência de reprovação em disciplinas escolares e/ou de retenção num ano lectivo. Menos frequentemente, o sucesso escolar é definido pela excelência escolar, sendo ainda mais raras as referências a aspectos não estritamente associados a resultados quantitativos, às notas escolares (Coimbra, 2010, em Salgado, 2010).

Em oposição ao Sucesso define-se o Insucesso Escolar, que embora preocupante, não deverá ser considerado nenhum fatalismo, nem se resolver com medidas administrativas, mas sim através da aquisição de competências básicas nos primeiros anos de escolaridade (Salgado, 2010).

Como referência e para contrariar possíveis situações de insucesso, em Portugal, o grupo de professores associados ao Movimento da Escola Moderna, procuram que os seus alunos antes da iniciação da leitura e da escrita compreendam a sua funcionalidade e a autonomia que com ela adquirem. Alguns conceitos fundamentais que estão na base do Modelo são a construção de circuitos de comunicação, de estruturas de cooperação educativa e de participação democrática directa, permitindo que os alunos não sejam encarados como cidadãos futuros, mas sim, como cidadãos presentes e não desenvolvendo uma Educação para a Cidadania, mas vivendo uma Educação na Cidadania (Niza, 2008).

São nestas aquisições iniciais que estará a facilidade em alcançar o Sucesso escolar e traçar um percurso escolar sem dificuldades e mais fácil se tornará se estas competências forem sendo desenvolvidas logo no seio familiar. No estudo de Mata e Pacheco (2009), verificou-se que era entre famílias onde as crianças são envolvidas com mais frequência em atividades de leitura e escrita integradas nas suas rotinas e também em momentos de lazer, que as concepções de literacia eram muito mais avançadas. É nesse sentido que prevalece a ideia que todos os contactos precoces com o escrito no meio envolvente, nos jogos e brincadeiras, nas interações do dia-a-dia em ambiente familiar (histórias, lista de compras, jornais, livros de histórias...), são essenciais e parte integrante do processo

de aprendizagem. Este tem que ser um processo social, funcional e participado ativamente (Teale & Sulzby, 1995 em Salgado, 2011).

Contudo, nem todos aprendem a “mesma literacia” já que depende da cultura e dos valores inerentes a cada comunidade. Assim, o tipo de experiências, a diversidade, a qualidade e a formação desenvolvidas, dependem de cultura para cultura, de comunidade para comunidade, de família para família. (Mata, 1999).

Há uma nova visão sobre o papel da família no processo de aprendizagem da criança – Só tendo os pais e a família como parceiros a aprendizagem da linguagem escrita poderá ser mais natural e significativa (Mata, 1999).

Henk e Melnick (1995) defendem que o modo como o adulto se vê a si próprio enquanto leitor influencia o tipo de atividades de leitura e a sua frequência. Estas ao serem observadas pelos filhos desenvolvem um interesse crescente por este tipo de actividades. Assim, de acordo com a perspectiva de Bandura *et al.* (1996, em Salgado, 2010), a autoeficácia académica dos pais promove a autoeficácia académica dos filhos, embora esta relação seja mediada pelas crenças de sucesso académico das crianças. (Salgado, 2010).

É neste contexto, de pais como parceiros de aprendizagem, que a Educação de adultos através do Programa Novas oportunidades aparece como uma mudança na família e como uma estratégia na escolarização dos filhos: o facto dos pais se sentirem mais confiantes em si próprios possibilita, pelo maior investimento que propicia, ganhos na educação dos filhos; os adultos percebem que o processo de RVCC constitui um investimento profissional, pessoal e de maior escolarização no futuro dos seus filhos; passam a dar mais importância ao desenvolvimento ou à aprendizagem de novos saberes; detêm maior destreza em ferramentas que permitirão um maior diálogo com os filhos, uma vez que também fazem parte do seu uso diário; começaram a ter com frequência mais conversas de interesse com os filhos, bem como uma maior envolvimento na ajuda aos trabalhos de casa (Ferreira & Cardoso, 2010 em Salgado, 2010).

Antes de entrarem para a escola, é no contexto familiar que as crianças passam mais tempo e é também aí que fazem as suas primeiras aquisições. As suas vivências, as suas experiências em literacia não podem ser ignoradas, bem como o ignorar as famílias como parceiros educativos.

A Iniciativa “Novas Oportunidades” revelou que para algumas famílias, a mudança de auto estima dos pais que completaram o processo RVCC, foram expressas nas relações com os filhos ou com os professores. Também a literacia se desenvolveu na família, em termos de apoio escolar ou de lazer passando a ser prática corrente no universo familiar. (Salgado, 2010).

1.3.3 Origens sociais e trajectórias escolares

A importância social e analítica dos eventuais efeitos da educação de adultos relativamente ao sucesso escolar das crianças e jovens apenas poderá ser devidamente compreendida atendendo à relação entre origens sociais e trajectórias escolares dos filhos.

Os primeiros trabalhos empíricos relacionados com a análise da diversidade de trajectórias escolares datam dos anos 50 e têm lugar nos principais países de desenvolvimento dos sistemas educativos: a Inglaterra e a França.

Em Inglaterra, Floud, Halsey e Martin (1956, em Seabra, 2010) com um estudo de influência de origem social e do ambiente familiar nos resultados e orientação escolar dos alunos com 10-11 anos no acesso às escolas secundárias; e Beirnshtein que desenvolve precisos e prolongados estudos sobre a relação entre o sucesso escolar e o código linguístico de que são portadores os alunos (Seabra, 2010).

Em França, foram pioneiros no levantamento de dados sobre as desigualdades sociais na escola as pesquisas produzidas por Girard (1953-1963) Payne (1959) e os trabalhos desenvolvidos pelos investigadores do centro de sociologia europeia, com destaque para Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1963) (Seabra, 2010).

Foi ainda nesta década que se publicaram o relatório de Coleman e o relatório Plowden, que concluem que a diferença nos resultados escolares se relaciona mais com a condição social das famílias do que com os recursos escolares disponíveis. O primeiro destaca a importância do estatuto social das famílias e o segundo identifica a linguagem, a socialização familiar e as atitudes parentais como as variáveis mais influentes nos resultados escolares (Lee, 1989, em Seabra, 2010).

Procurando retratar sumariamente a situação do nosso país, realizaram-se alguns estudos de caso após o 25 de Abril que documentam as clivagens sociais entre as vias de ensino, as escolas e o insucesso e abandono escolares (Ângelo 1975, em Seabra, 2010; Benavente 1978, em Seabra, 2010; Cruzeiro e Antunes 1977, 1978, em Seabra, 2010; Grácio e Miranda 1977, em Seabra, 2010; Miranda 1978, em Seabra, 2010).

Mais recentemente, outras pesquisas documentam a atualidade da temática: Cristina Gomes da Silva (1999, em Seabra, 2010) verificou persistir, duas décadas depois, o mesmo tipo de diferenciação social que organizava a separação entre as antigas “escolas industriais” e os “liceus”, com a concentração da população escolar de menores recursos nas escolas secundárias que anteriormente tinham albergado o ensino profissional; Abrantes (2003) na sua obra – *Os sentidos da escola: identidades Juvenis e Dinâmicas da escolaridade* – procede a uma análise aprofundada de aspetos da escola que revelam ser pouco satisfatórios para os trajectos e projectos de vida de muitos jovens, incluindo na sua análise as capacidades de protagonismo ativo desses mesmos jovens e a preocupação de não descurar as dinâmicas de inovação e reinvenção da escola que nela também se podem encontrar; João Sebastião (2006) detetou fortes clivagens sociais entre escolas do mesmo território, com correspondentes diferenças nas trajectórias escolares dos respetivos alunos; e Seabra (2010) discute o modo como os contextos familiares e escolares se constituem enquanto elementos

potenciadores ou redutores das possibilidades de materialização do ideário da igualdade de oportunidades propiciada pela instituição escolar nas sociedades modernas, comparando os resultados escolares de alunos com diferentes origens nacionais – Portugal, Cabo-Verde e Índia – e diferentes condições socioculturais presentes em escolas do ensino básico da área Metropolitana de Lisboa.

Tendo como referência este último estudo, alguns dos resultados apresentados consolidam a tese de que a existência de uma continuidade cultural entre o universo familiar e o escolar favorecem o êxito escolar. Os dados revelam, de forma muito expressiva e inequívoca, a reprodução da estrutura de oportunidades nas trajetórias escolares: os alunos de famílias com maiores recursos obtêm os melhores resultados e o decréscimo no volume dos diferentes capitais disponíveis pela família é acompanhado da redução sistemática do sucesso escolar. Para além da inserção em famílias escolarizadas e em situação socioprofissional favorecida, identificou-se um conjunto de práticas e representações familiares que contribuem para um bom desempenho, que se encontram sobretudo nas famílias deste perfil social (mas não exclusivamente nestas famílias): o uso de determinada modalidade de comunicação (o código elaborado); a utilização da escrita no quotidiano; uma vida familiar centrada na escola (tempos e espaços); aspirações escolares elevadas; valorização do saber enquanto valor não meramente instrumental; uma socialização que proporcione o desenvolvimento de qualidades, como autocontrolo, a autonomia, a atenção, a estabilidade motora e a interiorização e o respeito pelas regras e de certas competências como saber antecipar as expectativas do outro. (Seabra, 2010:78).

No entanto, é também comum nestes estudos, a ideia de considerar unicamente os constrangimentos resultantes das políticas educativas ou da origem social dos alunos não explica a totalidades das desigualdades sociais existentes nos percursos escolares. O sucesso escolar aparece associado a um “quotidiano integrado”, com a mobilização da família, dos professores e do próprio aluno (Seabra, 2010: 258-259). Ou seja, é necessário existir uma co-relação com os efeitos de atuação de escolas, famílias e alunos, enquanto agentes com capacidade para influenciar a forma como o processo de escolarização se desenrola e se traduz em resultados socialmente diferenciados (Sebastião, 2009: 283).

Para trás fica a ideia de que a escola, por si só, seria capaz de contrariar a relação entre origens sociais e sucesso escolar. Assim, algumas investigações deixam de se centrar apenas na escola e começam a centrar-se também nos contextos familiares analisando se estes são ou não receptivos a mudanças.

Deste modo, surge uma questão primordial no quadro desta investigação: Será possível alterar as condições de partida dos alunos intervindo no seu contexto familiar? É passando por esta questão que se poderá analisar se a aposta no desenvolvimento de competências no seio familiar ajudará a combater ou não as desigualdades sociais existentes no contexto escolar.

2. MODELO DE ANÁLISE E METODOLOGIA

2.1 MODELO DE ANÁLISE

O modelo de análise equacionado para esta pesquisa incorpora um conjunto de dimensões clássicas na sociologia quando se procura analisar percursos e modos de vida dos atores sociais, que neste caso são os Adultos pouco escolarizados com filhos em idade escolar.

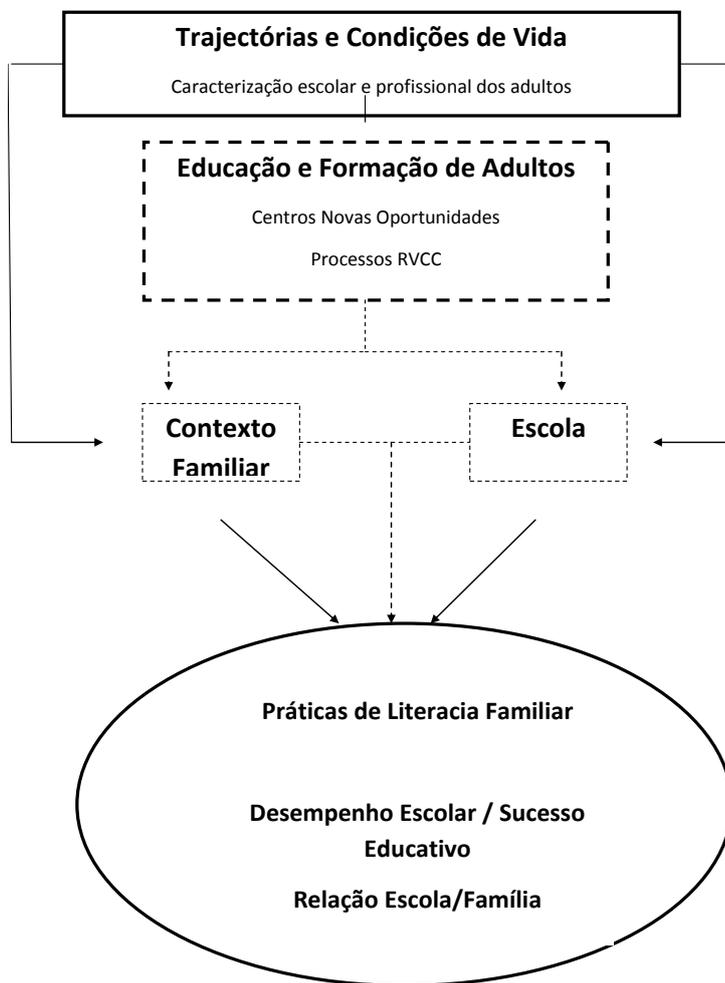
- A primeira dimensão – dimensão individual – dá conta das **trajectórias e condições de vida** dos indivíduos que face a essas trajectórias e condições de vida, num dado momento, abandonam a escola, sendo indivíduos pouco escolarizados. O facto de serem indivíduos pouco escolarizados condicionará não só o **contexto familiar**, mas também a sua perspetiva e ideia sobre a instituição: **“Escola”**. No entanto, num determinado momento da sua vida decidem ou surge a oportunidade de ingressarem num Centro Novas Oportunidades para regressarem à escola e mudarem a sua condição de indivíduos pouco escolarizados. Interessa para esta pesquisa perceber os percursos escolares e profissionais, as razões do abandono escolar, que práticas de Literacia usavam no seu dia-a-dia antes de frequentarem o Centro e que disposições os fizeram tomar a iniciativa de voltar à Escola. Através desta dimensão são caracterizados os adultos que frequentam o Centro Novas Oportunidades, dando cumprimento aos objetivos específicos: identificar as trajectórias de vida que conduzem indivíduos pouco escolarizados, com filhos em idade escolar, a frequentar um CNO no decorrer da vida adulta; perceber quais as motivações, intenções e expectativas dos adultos pouco escolarizados, com filhos em idade escolar, em regressarem à “escola”;

- A segunda dimensão – dimensão institucional – remete para o **contexto da educação e formação de adultos**, através da análise do Centro Novas Oportunidades, caracterizando de forma específica os cursos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Esta dimensão contextualiza-se no âmbito da Educação e Formação de Adultos e irá surgir como um factor de mudança na obtenção de uma maior qualificação por parte dos adultos pouco escolarizados, bem como na relação que estes adultos passam a ter com a Escola.

- A terceira dimensão – dimensão processual – diz respeito ao **desempenho escolar, sucesso educativo e relação escola / família** que estes adultos tiveram ao longo da sua trajectória de vida e como esse desempenho, sucesso e relação se modificaram após a entrada num Centro Novas Oportunidades. Pretende especificar a utilização das competências de Literacia em diversas áreas da sua vida, nomeadamente na vida familiar, depois da entrada no Centro Novas Oportunidades e como essas práticas influenciaram a aprendizagem de pais e filhos e as representações que estes passaram a ter em relação à literacia familiar e em relação à escola. Através desta dimensão é feita uma análise

das mudanças na contextualização familiar dos adultos, pouco escolarizados, com filhos em idade escolar, dando cumprimento aos restantes objetivos.

Figura 1 – Modelo de Análise



2.2 METODOLOGIA

2.2.1 Estratégia Metodológica

Tendo em conta os objetivos acima mencionados, bem como as questões a que se procurará responder ao longo da pesquisa, a estratégia metodológica mais adequada é a intensiva-qualitativa. Esta designação faz parte de uma tipologia de estratégias metodológicas, da autoria de Charles C. Ragin, constituída por três ideal-tipos principais: extensivas-quantitativas, comparativas-tipológicas e intensivas-qualitativas. Esta tipologia refere-se a “(...) finalidades analíticas diferenciadas, géneros de resultados distintos e modos específicos de conduzir a pesquisa” (Costa, 2008:9). A opção em utilizar uma metodologia qualitativa prende-se com o fato de proporcionar um conhecimento aprofundamento e conhecimento da realidade social em estudo.

Em relação às técnicas de recolha de informação utilizadas para fazer o levantamento dos dados empíricos, optou-se por se recorrer às seguintes:

- **Entrevistas** a adultos pouco escolarizados, com filhos em idade escolar, que se encontrem a frequentar um Centro Novas Oportunidades (em contexto escolar). Segundo Salgado, “as entrevistas semi - estruturadas permitem ao entrevistador acrescentar ou recolocar perguntas no momento que achar oportuno, orientando a discussão para o assunto que o interessa, de forma a elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a reconduzir o contexto da entrevista, caso o entrevistado saia do tema ou apresente dificuldades em responder. Simultaneamente, o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, podendo desenvolver as descrições das suas ideias e experiências, utilizando a sua própria linguagem e referências” (Salgado (Coord.), 2011:25). Ainda há a referir que as entrevistas realizadas foram submetidas ao registo áudio e que a duração média rondou os 25 minutos.
- **Observação direta** por tempo limitado no contexto da escola defendendo que “a pesquisa de terreno é, em boa medida, a arte de obter respostas sem fazer perguntas” (Costa, 1986:138), existindo a necessidade de o investigador ser o mais objetivo possível quando se insere num determinado contexto social tendo o cuidado de não se deixar influenciar por fatores extra que possam colocar em perigo a recolha de informação.
- Conversas informais com os adultos, professores e funcionários das quais resultou um **Diário de Terreno**, considerando “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha...” (Bogdan & Biklen, 1994:150) e que após a conclusão esse período de recolha de dados constituiu um instrumento privilegiado para a interpretação da informação empírica recolhida.

Para a realização da pesquisa, deve salientar-se que a recolha de informação centrou-se numa escola secundária do concelho de Oeiras e implicou uma autorização prévia da direção da escola, dos docentes e dos alunos.

Para analisar a informação, considerou-se que o melhor instrumento seria a **Análise de Conteúdo**, podendo assim destacar a riqueza dos dados obtidos; este instrumento revelou-se num processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a compreensão desses materiais e poder apresentar aos outros o que esta pesquisa trouxe de novo à investigação.

2.2.2 Caracterização do objeto de pesquisa

A Escola que foi objeto de estudo iniciou a sua atividade há 25 anos. Deixou de se designar “Escola Secundária” em 1992 adotando como patrono um escritor com uma importância na cultura literária portuguesa e sobretudo pela estadia, em determinado período da sua vida, na freguesia onde se localiza a escola.

No ano letivo 2011/2012, a escola oferecia percursos formativos desde o 7º ao 12º ano e cursos de educação e formação de adultos até ao nível secundário. Constituíam-se também como Centro Novas Oportunidades.

Nos quadros abaixo, poderão consultar-se o número de pessoal docente e não docente, bem como a oferta educativa existente ao longo do ano letivo 2011/2012.

Quadro 1 – Pessoal docente e não docente

Nº Docentes	Nº Administrativos	Nº Assistentes operacionais
92	10	22

Quadro 2 - Oferta educativa 2011/2012

Ensino Básico	3º Ciclo				CEF'S			
	13 turmas		290 alunos		4 turmas		63 alunos	
Ensino Secundário Prosseguimento dos estudos	Ciência e Tecnologia		Línguas e Humanidade		Sócio económicas		Artes	
	4 turmas	104 alunos	4 turmas	89 alunos	2 turmas	32 alunos	0 turmas	0 alunos
Profissionais	9 turmas				186 alunos			
CNO	RVCC				EFA 1		EFA C	
	185				18		31	

2.2.3 Explicitação dos critérios que orientaram a seleção dos entrevistados

Os critérios que orientaram a seleção dos entrevistados implicaram diferentes níveis de decisão. Uma primeira opção tomada foi a de entrevistar, exclusivamente, indivíduos que tivessem filhos em idade escolar (até ao 9ºano), para assim poderem ser abordados temas relacionados com as práticas de literacia entre pais e filhos.

Houve também a necessidade de procurar quer indivíduos que estivessem a frequentar o processo RVCC, quer indivíduos que tivessem já terminado esse processo. Procurou-se, assim, estabelecer comparações em relação às expetativas futuras de uns e de outros.

Outro critério tido em consideração foi o grau de certificação alcançado ou que se tenta alcançar. A este respeito, a decisão tomada consistiu em entrevistar preferencialmente indivíduos cujas competências tivessem sido (ou viessem a ser) certificadas com o 9º ou 12º ano. Uma das razões que sustenta esta decisão tem a ver com o facto de hoje em dia o 12º ano ser a escolaridade requerida obrigatoriamente.

Os três critérios acima definidos permitiram a delimitação do subconjunto dos indivíduos abrangidos por processos RVCC a entrevistar. No entanto, foram também considerados outros critérios que procuraram assegurar alguma diversidade entre eles. Pretendia-se que os entrevistados abrangessem uma diversidade de perfis sociais presente naquele CNO, contemplando assim indivíduos empregados e desempregados, de diferentes categorias etárias, e de ambos os sexos.

Nesta fase da investigação, as indicações e sugestões dos profissionais de RVCC foram fundamentais para a seleção e o contacto com os entrevistados.

É importante lembrar que uma componente fundamental do processo RVCC é a utilização de metodologias de histórias de vida e que estas poderão ter terão efeitos potenciais no decorrer das entrevistas (Ávila, 2008:318). No decurso do processo RVCC, os indivíduos são chamados a refletir sobre a sua história de vida, destacando os momentos que foram mais marcantes e as competências

que deles nasceram. Na entrevista realizada no âmbito desta investigação, os entrevistados voltam a recordar a sua trajetória pessoal e a refletir sobre as competências desenvolvidas. “Embora com um propósito distinto, o modo como o fazem, e as situações que destacam, são certamente condicionadas, não apenas pelo contexto em que é realizado a entrevista e pela relação entrevistador/entrevistado, mas também pelo efeito “socializador” do processo RVCC (...)” (Ávila, 2008:318).

2.2.4 Caracterização social dos entrevistados

O quadro que se segue sintetiza os dados de caracterização social dos indivíduos entrevistados e certificados pelo centro de RVCC sediado numa escola secundária do conselho de Oeiras.

O quadro encontra-se dividido em cinco secções que foram relevantes para a caracterização social dos entrevistados: sexo, idade, escolaridade anterior, escolaridade alcançada com o processo RVCC ou a alcançar e situação profissional recente.

Entrevistaram-se doze indivíduos com idades compreendidas entre os 32 e os 62 anos, de ambos os sexos: seis entrevistados do sexo masculino e seis do sexo feminino.

A mesma diversidade pode ser verificada em relação à situação profissional: seis dos entrevistados (três do sexo feminino e três do sexo masculino) encontram-se no ativo, mantendo a sua situação profissional estável; os restantes seis (três do sexo feminino e três do sexo masculino) encontram-se desempregados, embora um se encontre em situação de lay off, ou seja é apenas chamado de vez em quando para fazer pequenos trabalhos.

Em relação à profissão exercida quer seja atual ou a última (para o caso dos desempregados), estão maioritariamente ligadas aos serviços, passando por serviços administrativos, domésticos, de segurança, pessoais e de compra e venda. Existe um cargo de chefia e um cargo de direção.

Diferentes são também, as habilitações prévias que os entrevistados possuíam: dois entrevistados com o 4º ano de escolaridade e dois com o 6º ano de escolaridade; seis dos entrevistados com o 9º ano; um com o 10º e um com o 11º ano. Esta situação revela a diversidade de perfis sociais em presença nos processos de RVCC, revelando que todos eles procuram um diploma certificado no 12º ano, ou em alguns casos no 9ºano.

Foi relevante nesta investigação selecionar indivíduos que já tivessem completado o processo RVCC e indivíduos que ainda estivessem a frequentar: cinco dos entrevistados ainda se encontram em processo (dois deles a tentar obter o 9º ano e três o 12º ano) e sete já finalizaram o processo (cinco completaram o 12º ano e dois completaram o 9º ano).

No grau certificado ou a certificar destacam-se quatro entrevistados no 9º ano e oito com o 12º ano.

Quadro 3 – Caracterização Social dos entrevistados

Nome	Sexo	Idade	Escolaridade anterior	Grau Certificado	Grau a certificar	Situação Profissional actual e última Profissão
João	M	62	10º	-----	12º	Empregado – Responsável pelo departamento financeiro/compras/frota e maquinaria
Pedro	M	52	4º	-----	9º	Desempregado – Construção Civil
Renata	F	41	9º	-----	12º	Desempregada – Recepcionista
Joana	F	46	4º	-----	9º	Empregada – Doméstica
Paula	F	37	9º	-----	12º	Desempregada – Supervisora numa empresa de estudos de mercado
António	M	34	9º	12º	-----	Empregado – Diretor de Segurança
Catarina	F	32	9º	12º	-----	Empregada – Empregada Administrativa
Mário	M	46	11º	12º	-----	Empregado – cargo de chefia na preparação de equipamentos médicos (electromedecina)
José	M	42	9º	12º	-----	Desempregado – Vendedor de Automóveis
Teresa	F	33	9º	12º	-----	Empregada – Assistente de Consultório
Carolina	F	29	6º	9º	-----	Desempregada – Vendedora em loja de roupa
Joaquim	M	43	6º	9º	-----	Lay off – Fiel de armazém

3. RESULTADOS

Como se pode aferir nos capítulos anteriores, o atraso educativo da população portuguesa continua a ser um dos maiores défices estruturais do país. Atraso marcado pelos baixos níveis de escolarização e reduzidos níveis de literacia que impossibilitam os cidadãos de agir de forma independente e autónoma e que impossibilitam o exercício pleno da sua cidadania. No entanto, tanto os baixos níveis de escolarização, como os baixos níveis de literacia não prejudicam apenas o indivíduo como também envolve toda a sua família, uma vez que as dificuldades sentidas se alastram pelas gerações que se seguem, representando um fenómeno, intergeracional.

Para tentar colmatar o défice de qualificações em que se encontrava a sociedade portuguesa, foi implementada a Iniciativa Novas Oportunidades, da qual faz parte, entre outros, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Com este processo educativo espera-se que os adultos possam desenvolver as suas competências de literacia, permitindo desenvolver uma maior capacidade de adaptação aos desafios impostos pelas sociedades atuais e permitindo-lhes o acesso a melhores condições de vida nas várias esferas das suas vidas. Nesse sentido e tendo em conta todas as potencialidades do processo RVCC, procurou conhecer-se os hábitos de leitura e escrita dos indivíduos antes de ingressarem neste processo educativo, com vista a compreender de que modo a eventual reintrodução da leitura e da escrita no seu quotidiano, promoveu hábitos de literacia e facilitou o sucesso educativo dos seus filhos (desenvolvimento da literacia familiar).

3.1 Trajectórias de vida até ao processo RVCC

3.1.1 Razões que levaram à interrupção do percurso escolar – Escola / Família / Sociedade

Com consequências profundas no percurso de vida dos indivíduos, e tendo como referência os testemunhos dos entrevistados, a opção de abandonar a escola, num determinado período da sua trajectória de vida, permite evidenciar a diversidade que existe na experiência dos próprios atores e nas razões apontadas para essa decisão.

Com trajectórias de vida distintas, um traço que une os entrevistados, em relação à saída da escola, remete para dois tipos de decisão: uma decisão familiar, quando se vêem “obrigados” a ajudar as suas famílias por carências económicas; e uma decisão pessoal quando decidem arranjar o seu primeiro emprego e alcançar a sua independência financeira, quando a escola já não se assume como um projeto de vida necessário para alcançar os seus objetivos e quando decidem quebrar com o desejo da família pelo prosseguimento dos estudos.

A análise das razões, ou motivos descritos pelos entrevistados, não podem deixar de ter presentes várias dimensões essenciais para se compreender o porquê do final do percurso escolar. À semelhança de outros estudos (Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião, 1994 em Ávila, 2008; Ferrão e outros, 2000 em Ávila, 2008; Ávila, 2008) dos múltiplos fatores que conduzem ao abandono escolar destacam-se assim: as condições estruturais da sociedade, pois há indivíduos que pertencem a grupos sociais distintos e mantêm redes de relações distintas; o sistema de ensino existente e as políticas que o enquadram, que muitas vezes não fazem face às verdadeiras necessidades dos alunos; as condições sócio-económicas das famílias, incluindo os recursos educacionais que têm disponíveis e que condicionam não só o percurso escolar, como também as expectativas e aspirações em relação ao futuro.

Razões familiares: contextos socioeconómicos desfavorecidos

Alguns entrevistados associam diretamente a saída da escola a razões económico-financeira, principalmente com a existência de constrangimentos no seio das famílias de origem. Apenas um entrevistado, apesar de evidenciar as carências económicas da família, utiliza a palavra “optei” como tendo sido uma decisão pessoal; enquanto todos os outros utilizam expressões como: “tive” ou “fui obrigada”, remetendo para a família a decisão de sair da escola e sem nunca referirem que tenha sido uma decisão pessoal. Existe também a aspiração de alguns entrevistados seguirem a mesma profissão que os pais, dando continuidade a um projeto de vida comum.

Ir trabalhar para a Construção Civil (Pedro), ir para a marinha mercante (António), ser doméstica (Joana), trabalhar numa fábrica de confeção ou distribuir publicidade (Carolina) são exemplos de atividades que têm lugar após a saída da escola, sempre que esta ocorreu, segundo os entrevistados, por problemas financeiros.

Pedro (52 anos, empregado na construção civil, atualmente desempregado, a frequentar o 9º ano - RVCC) fez a escola até à 4ª classe (mínimo exigido na altura) e depois teve de desistir para ajudar a família.

- Fiz a escola até à 4ª classe, depois tive de desistir porque a vida nessa altura era muito difícil e tive de ir trabalhar para ajudar os meus pais e a partir daí fui trabalhar para a construção civil, o meu pai já lá estava, fui para ao pé dele e foi até ir para a tropa e até casar...

António (34 anos, empregado como diretor de segurança, completou o 12º ano - RVCC) revela a carência financeira e o facto de querer seguir a profissão do pai como duas razões fortes para abandonar a escola.

- (...) O meu pai na altura estava ligado à marinha mercante e eu achava aquilo tudo muito fascinante e então quis seguir um bocadinho as pegadas do meu pai (...) Também na altura, éramos uma família de cinco irmãos e era complicado gerir as despesas. Como os meus irmãos abandonaram a escola muito cedo optei por fazer também a mesma coisa (...) Esta no fundo foi a causa que me levou a sair da escola, foi no fundo o facto de ter carência financeira também no seio da família (...).

Joana (46 anos, empregada doméstica, a frequentar o 9º ano - RVCC) nasceu em Cabo - Verde e após o pai ter saído de casa para vir para Portugal, revela que se viu obrigada a desistir da escola para ajudar a mãe e os irmãos, pois o pai deixou de enviar a ajuda que prometera.

Regressar à escola com os filhos: Literacia familiar e educação de adultos

- Desisti da escola porque, em Cabo – Verde (o meu pai veio para cá ... mandava dinheiro, mas depois arranjou outra família e deixou de mandar) ... eu vejo-me obrigada a ajudar a minha mãe e os meus irmãos. (...). Em Cabo – Verde trabalhava em casa de umas pessoas como doméstica e também vendia areia aos camionistas que passavam...

Catarina (32 anos, empregada como administrativa, completou o 12º ano - RVCC) deixa de estudar porque os pais têm dificuldades financeiras e porque diz ter chegado à idade de ir trabalhar.

- Eu fiz o 11º ano em unidades capitalizáveis, portanto fiz o 9º normal, Ensino básico normal, entretanto como os meus pais tinham alguma dificuldade financeira, eu cheguei à idade de ir trabalhar. Fui para operadora fabril, numa fábrica de confeção em Castelo Branco.

Carolina (29 anos, vendedora em loja de roupa, atualmente desempregada, completou o 9º ano - RVCC) vê-se obrigada a abandonar a escola por falta de apoio familiar. Estudou apenas até ao 6º ano, quando o mínimo exigido já era o 9º ano. A falta de apoio da família leva-a a procurar um namorado e aos 18 anos é uma mãe jovem que se vê obrigada a trabalhar para se sustentar a si e ao seu filho.

- Eu tinha 17 anos ... o que me levou a abandonar a escola ... para mim já não era muito fácil ir para as aulas porque nós somos muitos irmãos e os meus pais chegou a uma altura que era cada um por si e então havia alturas que eu não tinha almoço ou não tinha bilhete de autocarro, cheguei a vir a pé. Entretanto arranjei um namorado e deixei a escola.(...) Fiquei grávida aos 18 anos e tive o meu primeiro filho. Fiz alguns trabalhos: desde andar a distribuir publicidade (com ele), em cafés, restaurantes, uma fábrica. Tudo trabalhos temporários.

Na maior parte destes relatos está implícito que, para estas famílias, o facto de os filhos ingressarem no mundo do trabalho surge como mais um recurso financeiro para a família, como se pode verificar no próximo exemplo.

- Portanto, por isso é que eu deixei de estudar para ganhar alguma coisa para levar dinheiro para casa e ajudar a família. (Joana, 46 anos, empregada doméstica, a frequentar o 9ºano - RVCC).

A saída da escola para dar início à vida ativa está bem marcada nestes relatos. Os entrevistados abandonam a escola para ir trabalhar. Mesmo quando a escolaridade obrigatória é concluída há o desejo de ingressar no mundo do trabalho, sendo determinantes as lógicas familiares, como são os casos do Bento e da Joana que alcançaram o 4º ano de escolaridade ou o António e a Catarina que alcançaram o 9º ano (escolaridade obrigatória de acordo com a suas idades). A saída da escola não é encarada como uma rutura, mas sim como algo natural:

- Eu cheguei à idade de ir trabalhar e de ir estudar à noite... (Catarina, 32 anos, empregada como administrativa, completou o 12º ano - RVCC).

Os filhos alcançaram aquilo que os pais desejavam (a escolaridade obrigatória) e por isso a saída da escola é percebida pelas famílias como algo que é expectável para os seus filhos:

- Conclui o curso de marinheiro e optei por não estudar mais porque tinha de trabalhar. (António, 34 anos, Diretor de segurança, completou 12º ano – RVCC)

No entanto, dos entrevistados que indicaram carência económica como razão do abandono escolar, está bem patente no seu relato cuja faixa etária se situa entre os 29 e os 34 anos, da tentativa de dar continuidade aos estudos, mesmo depois do abandono escolar. Nos entrevistados cuja faixa

etária se situa entre os 46 e os 52 anos não há referência à tentativa de voltar a estudar após ingressarem no mundo do trabalho.

- ... *ainda fiz o 10º e o 11º ano mas incompleto, porque era muito cansativo estar a trabalhar e a estudar ao mesmo tempo. Então não consegui conciliar as duas coisas e parei.* (Catarina, 32 anos, empregada como administrativa, completou o 12º ano - RVCC)

- *Mas quando deixei a escola, mesmo escola de aulas, fui ainda para um curso de cabeleireira pela Santa Casa da Misericórdia no Rossio. Ainda estive lá um ano, só mesmo quando estava a terminar o estágio, devia faltar menos de um mês, não sei o que é que me aconteceu, deixei de ir.* (Carolina, 29 anos, vendedora em loja de roupa, atualmente desempregada, completou o 9º ano - RVCC)

- *No fundo é aquela idade em que nós achamos que sabemos tudo e nunca vamos precisar de nada para o futuro. É aquela idade que temos que afirmar os nossos sonhos – Eu quero ser isto – Mas a vida dá muitas voltas e a minha deu muitas e efetivamente eu tive oportunidade, depois disso, depois de ingressar nos bombeiros, tive oportunidade de ir para a escola, mas depois... “agora já não é preciso.” E vim a precisar mais tarde, ao fim de 20 anos vim a precisar das habilitações.* (António, 34 anos, empregado como diretor de segurança, completou o 12º ano - RVCC)

Ainda sobre a interrupção do percurso escolar por parte dos entrevistados com origens sociais mais desfavorecidas, é importante referir que a opção de abandonar a escola em nada se relaciona com o facto de dificuldades de aprendizagem ou de insucesso escolar.

- *Mas quando deixei a escola ... eu tinha boas notas...* (Carolina, 29 anos, desempregada, completou o 9º ano – RVCC)

Esta ideia reforça que sair da escola era algo que já estava inscrito na trajectória de vida projetada pelos pais dos entrevistados para os seus filhos. “As situações retratadas correspondem, assim, a contextos familiares homogéneos no seu interior e coerentes com o contexto social mais alargado em que se inserem, ilustrando o modo como as lógicas familiares podem condicionar o volume de capital social alcançado e contribuir, desde cedo, para a reprodução dos lugares de classe” (Ávila, 2008:327, remetendo para Bourdieu, 1979; Bourdieu e Passeron, 1970).

Razões Sociais: Desvalorização da escola enquanto projeto prolongado/ desejo de independência financeira /Rutura com a família

Para além das razões familiares atrás descritas, outras das razões que levaram os entrevistados a abandonar a escola passaram por uma decisão individual associada a razões sociais: a independência financeira, a desvalorização da escola enquanto projeto prolongado e a responsabilidade de formar família são algumas das situações apontadas como causadoras da saída da escola. Alguns destes casos passam também pela ruptura com a família, pois algumas famílias mais favorecidas economicamente e que tinham condições para ver os seus filhos progredirem ficaram decepcionadas com a opção.

Está bem patente em alguns relatos o facto da independência financeira e o poder de compra do presente pesar mais do que a estabilidade financeira futura, como são os casos da Paula (37 anos, desempregada, a frequentar o 12º ano - RVCC), do José (42 anos, desempregado, completou o 12º ano

- RVCC) e do João (62 anos, responsável pelo departamento financeiro/ compras e maquinaria, a frequentar o 12º ano - RCVV).

- Foi o facto de querer comprar coisas, de querer ter o meu próprio dinheiro... Desisti no 9º ano (...) (Paula, 37 anos, desempregada, a frequentar o 12º ano - RVCC)

- O que me levou a abandonar a escola foi precisar de dinheiro próprio e comecei a trabalhar aos 14 anos, foi mais isso. Os meus pais davam-me dinheiro parar as minhas coisas mas não era a mesma coisa, queria mais. Tinha chumbado dois anos seguidos em Linda-a-Velha, o que eu queria era praia e namoradas e fugi ... fugi é uma maneira de dizer... (José, 42 anos, desempregado, completou o 12º ano - RVCC)

- Eu abandonei a escola em Moçambique. Eu nasci em Moçambique na cidade da Beira e abandonei os estudos quando fui para a tropa. Fiquei com o 7º ano incompleto (antigo) e fui cumprir o serviço militar e quando voltei do serviço militar fui trabalhar, já não fui estudar, até vir para Portugal. (João, 62 anos, Empregado – Responsável pelo departamento financeiro/compras/frota e maquinaria, a frequentar o 12º ano - RVCC)

Por vezes, o desejo de independência económica associa-se ao facto de a escola já não constituir um projeto prolongado e se assumir como algo aborrecido e até mesmo negativo perante situações que acontecem, como são exemplos a Renata (41 anos desempregada, a frequentar o 12º ano - RVCC), o Mário (46 anos, desempregado, completou o 12º ano - RVCC) e o Joaquim (43 anos, em lay off, completou o 9º ano - RVCC). Nestes casos, o sistema de ensino existente e as políticas que o enquadram não correspondem às verdadeiras necessidades destes alunos.

- “Desisti da escola por falta de motivação, depois eu andava numa escola..., em que, todos os dias, à hora da saída, era horrível. Era gozada e abusada pelos miúdos de correção que havia por cima da escola. Cuspiam-nos, apalpavam-nos, faziam trinta por uma linha sem que as senhoras auxiliares pudessem fazer o que quisessem pois elas eram duas ou três e eles eram 20 ou 30, apareciam em bandos. Fiquei no 6º ano e cansei-me, não tinha vontade nenhuma de ir para a escola e os meus pais em casa também não apertavam muito, deixei de estudar ... Ganhei o primeiro dinheiro e depois nunca mais...” (Renata, 41 anos, desempregada, a frequentar o 12º ano - RVCC).

- “Na altura foi... chateei-me da escola. Eu fiz o percurso normalíssimo até ao 7ºano depois daquela transição normal do 7º antigo do 2º para o 3º ano é uma diferença grande, tal como agora do 4º para o 5º... chumbei no 7º ano, depois passei no ano a seguir para o 8º, depois voltei a reprovar no 8º e chateei-me... disse aos meus pais que já não queria mais...” (Mário, 46 anos, empregado como tendo um cargo de chefia na preparação de equipamentos médicos – electromedicina, completou o 12º ano - RVCC).

- “Eu chumbei dois anos no 8º e depois tive que ir estudar à noite e depois, para não andar à boa vida, durante o dia arranjei trabalho e fui trabalhar para uma oficina ... Era um bocado terrorista, mas uma coisa que a minha mãe nunca suportou foi faltas, podia ter as notas que tivesse, mas...” (Joaquim, 43 anos, em lay off, completou o 9º ano - RVCC)

Por outro lado, existe também o peso da responsabilidade de constituir a sua própria família, como é o caso de Teresa, 33 anos, empregada como assistente de consultório, que engravidou muito jovem, quando frequentava o 10º ano.

- *“Não pensei em voltar... depois da minha filha nascer, passado três meses dela nascer comecei a trabalhar e nunca mais se deu oportunidade de voltar. Fiquei com o 9º ano.”* (Teresa, 33 anos, empregada como assistente de consultório, completou o 12º ano - RVCC)

É importante salientar que em alguns dos casos em que os entrevistados optaram por desistir da escola por querer a sua independência financeira, os pais ficaram desapontados, pois ambicionavam mais para os seus filhos.

- *“E disse aos meus pais que não... mas eu tinha-me matriculado, o que é engraçado. Depois fui eu que arranjei o meu primeiro emprego e uma semana antes de começar as aulas disse aos meus pais: “Olha arranjei trabalho, já não vou para a escola.” Ficaram em pânico, ficaram chateadíssimos comigo, mas pronto foi uma opção minha.”* (José, 42 anos, desempregado, completou o 12º ano - RVCC)

- *“(...) aliás os meus pais nunca quiseram que eu abandonasse a escola (...)”*(Paula, 37 anos, desempregada, a completar o 12º ano - RVCC)

- *“Os meus pais sempre me incentivaram a estudar e ainda hoje se eu dissesse que ia estudar para eles era...”* (Joaquim, 43 anos, em lay off, completou o 9º na - RVCC).

Um aspeto comum entre estes últimos entrevistados e os entrevistados que abandonaram a escola por se encontrarem em famílias socioeconómicas mais desfavorecidas é o facto de, a maior parte, terem tentado continuar os estudos a par do trabalho.

- *“Entretanto resolvi fazer, através de uma tia minha, o 7º 8º e 9º num externato. Fiquei com Português, Matemática e Físico-química por fazer e comecei a trabalhar (...) Pensei várias vezes, mas cada vez que pensava achava que já tinha idade demais para ir outra vez para o 9º ano, para ao pé dos miúdos.”* (Renata, 41 anos, desempregada, a frequentar o 12º ano - RVCC).

- *“Desisti no 9º ano, depois arranjei uns part-times porque os meus pais não queriam que eu desistisse e depois comecei a estudar à noite onde fiz o 10º, mas depois era muito complicado... inclusive tentaram assaltar-me uma ou duas vezes e fiquei desmotivada e acabei por desistir.”* (Paula, 37 anos, desempregada, a frequentar o 12º ano - RVCC)

- *“Quando vim para Portugal pensei em começar a estudar, mas quanto mais horas trabalhava na altura, mais ganhava, (nas obras) e não tinha tempo para estudar (...) Depois, trabalhava nas obras, estava sempre sujo, tinha de ir tomar banho.”* (João, 62 anos, Empregado – Responsável pelo departamento financeiro/compras/frota e maquinaria, a frequentar o 12º ano - RVCC)

- *“Entretanto comecei a trabalhar e fui estudar à noite para Lisboa, para a Escola Secundária Pedro Nunes, para Avenida Álvares Cabral no qual fui fazer o 2º geral que correspondia ao 8º, mas já com disciplinas do 9º, mas entretanto não me deram equivalência.”* (Joaquim, 43 anos, em lay off, completou o 9º ano - RVCC).

Analisando esta situação, facilmente se conclui que a maior parte dos adultos entrevistados atribui uma importância social à “escola”, consideram importante a atribuição de um diploma e ao que representa – uma certificação. Segundo Bourdieu, o diploma, ou o título, representa a “objetivação” 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, 1980, em Ávila, 2008).

De acordo com Ávila (2008) e tal como neste estudo, conclui-se que o valor do certificado reside no reconhecimento que este tem perante outros, o que produz efeitos na auto-imagem dos adultos, como se poderá verificar mais à frente no ponto 6.7. – *Mudanças percebidas e impacto na vida dos participantes.*

3.2 Motivações para a frequência no processo RVCC

Após uma trajectória de vida marcada pelo abandono escolar, estes adultos pouco escolarizados e com filhos em idade escolar, decidem voltar a estudar. Nesse momento, ingressam num centro novas oportunidades, sediado numa escola secundária do conselho de Oeiras e são encaminhados para frequentarem o processo RVCC.

Analisando as diferentes motivações para a frequência no processo RVCC, detectam-se diferenças entre os entrevistados que podem ser entendidas perante duas dimensões: uma relaciona-se com o tipo de motivação que os levou a entrar num processo de RVCC: por vontade própria, por imposição ou por influência de outrém; a outra, procura perceber em que medida a entrada neste processo se inscreve, ou não, numa relação anterior com a aprendizagem e com o desenvolvimento de competências, isto é, se sempre existiu vontade de regressar à escola ou se a relação anterior em nada previa o regresso.

Entrada no processo RVCC por iniciativa própria

Nestes casos, o valor da escola e do diploma é algo que vem de trás. Os entrevistados que se incluem neste perfil demonstravam sempre vontade de regressar à escola e retomar o percurso escolar.

“Bem, eu soube através de uma enfermeira que estava aqui, que me falou que uma colega dela tinha feito o 12º ano (uma senhora que trabalha no Continente) e eu pensei que pronto era mais uma oportunidade que eu tinha, visto não ter tido oportunidade e não ter conseguido estudar também durante o dia agora não é, era uma oportunidade de eu terminar o 12º ano que me traz algumas vantagens, de algo melhor.” (Teresa, 33 anos, empregada, assistente de consultório, completou o 12º ano - RVCC)

- *“Eu queria aperfeiçoar os conhecimentos que tinha e por muito que tentemos por fora acho que só mesmo numa formação ou numa escola com pessoas formadas e creditadas é que nos podem ajudar a aperfeiçoar os nossos conhecimentos, apesar dos conhecimentos já estarem, aprendo sempre e é bom (...) Como perspectivas para o futuro eu gostava mesmo de tirar um curso superior de contabilidade (...) Não fui ainda porque financeiramente ainda não estamos bem. (Catarina, 32 anos, empregada, administrativa, completou o 12º ano - RVCC)*

“Nunca estive desempregado... só enquanto cumpro o serviço militar, mas muito pouco tempo, pois arranjei logo. Na altura as coisas estavam mais facilitadas do que hoje em dia... depois surgiu... há 2/3 anos que ouvia falar das “novas oportunidades” mas os centros que havia eram um pouco longe da minha área de residência e portanto fiquei de pé atrás. Pois chegamos ao fim do dia muito cansados ainda ter de ir para Lisboa ou para Almada e depois voltar às tantas... então quando vi que existia um centro aqui e morando tão perto... é só desce, pensei é agora (...) nós não nos podemos esquecer que temos um dia de trabalho e sei o quanto é difícil estudar à noite ... e portanto inscrevi-me e acho que foi uma boa aposta. Tenho agora colegas

meus (eu trabalho na EFACEC) e na altura eles não queriam fazer pela empresa e agora tenho lá uns quantos (eu agora estou no Amadora-Sintra) que estão a fazer também. A aproveitar, vale aquilo que vale, porque temos que ser honestos, este 12º nunca virá a ser igual a um 12º convencional (...) mas é bom, pois a nível de emprego não necessito de imediato, mas de qualquer modo continuo agora e talvez vá tirar o nível 5 que já é uma coisa diferente. Mas a nível laboral não me trará grandes progressos. Eles sabem, está no currículo e foi mais a nível de conhecimento pessoal e quem sabe a médio prazo.” (Mário, 46 anos, empregado, cargo de chefia na preparação de equipamentos médicos, completou o 12º ano - RVCC)

“Entre no RVCC porque eu sempre desejei, eu tinha prometido ao meu pai que me iria formar. Até tinha posto um prazo. Eu disse que até aos 35 anos eu estaria formado... Quando apareceram estes cursos de RVCC pensei “vou fazer”. (João, 62 anos, empregado, responsável pelo departamento financeiro/compras/frota e maquinaria, a frequentar o 12º ano - RVCC).

Entrada no processo RVCC por imposição

Um dos entrevistados desde que deixou a escola não equacionou, até recentemente, a hipótese de voltar a estudar. Tal deve-se ao facto de ao longo da sua vida profissional não ter sido necessário “saber mais”: considera que as competências profissionais que detém são suficientes e não implicam o recurso à leitura e à escrita. Também as práticas e processos de desenvolvimento de competências noutras áreas são escassos.

Com este distanciamento interessa perceber como é que este entrevistado entra no processo RVCC.

Num determinado momento da sua vida confronta-se com a necessidade de obter um diploma escolar de nível mais elevado, pois fica desempregado e sem perspectivas de arranjar emprego se não possuir um diploma.

Este entrevistado não detém uma relação anterior forte com os processos de aprendizagem ao longo da vida, pois manifestou sempre vontade em deixar o processo RVCC se arranjasse um emprego. Mesmo reconhecendo que as competências são importantes, se arranjasse um emprego na sua área, não as considerava necessárias na sua esfera social.

“- Foi através do centro de emprego que me obrigou a vir para aqui (...) Eu acho que estou a conseguir, não falto dia nenhum e faço os trabalhos, todos os dias, não é que não seja difícil, pois uma pessoa já não mexe nisso há 30 anos e é difícil (...) Da maneira que eu vejo as coisas, acho que não vai resultar nada... trabalho não há, hoje em dia agente mesmo com o 9º ano é difícil arranjar trabalho, não é fácil (...) Vou até onde me deixarem ir, mas se me disserem amanhã – vais trabalhar – eu deixo isto, porque é a minha vida e o dinheiro do trabalho faz-me muita falta ao final do mês (...) Gosto muito disto e gostava muito de ter o 12º ano... mas tenho de ver, as pessoas que lá tenho em casa e as despesas que tenho.” (Pedro, 52 anos, desempregado, a frequentar o 9º ano - RVCC).

Ainda neste perfil, encontram-se mais três entrevistados, no entanto, ao contrário do último, os restantes tinham equacionado voltar a estudar e por isso encaram o processo RVCC como uma oportunidade de alcançar melhores perspectivas futuras, tal como os entrevistados caracterizados no perfil seguinte.

Entrada no processo RVCC para enfrentar o mercado de trabalho

Aqui existe a necessidade de obter um diploma escolar para enfrentar o mercado de trabalho. Várias são as alusões 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 o contexto profissional e o desejo de crescer profissionalmente.

“Inscrevi-me no processo RVCC porque o que eu gosto mais de fazer é cozinhar e quero aprender mais. Fui à Pontinha mas disseram-me que é só com o 9º ano, por isso inscrevi-me para ver se consigo o 9º ano e consigo ir lá para o curso. Foi uma motivação profissional.” (Joana, 46 anos, empregada doméstica, a frequentar o 9º ano - RVCC)

-“ Quando a minha vida melhorou um bocadinho, porque também estive fora do país, quando voltei comecei tudo de novo, desde o emprego a amigos, tudo. E o meu grupo de amigos de hoje em dia têm todos mestrado. Quase todos os meus amigos são advogados, empresários e eu sentia-me um bocadinho mal. Trabalhava numa loja de roupa (...) já era subgerente mas os horários não eram muito bons e com o 6º ano não conseguia arranjar emprego em lado nenhum. Então inscrevi-me no CNO (...) e depois demorei muito tempo porque não tenho computador, não tenho internet, não tenho nada. Também era difícil ir às aulas, pois não tinha carro. Demorei quase dois anos, mas fiz, graças à professora Ana Isabel Augusto que não me deixou desistir.” (Carolina, 29 anos, desempregada, completou o 9º ano - RVCC)

Entrada no processo RVCC por influência

Um dos entrevistados ingressa no processo RVCC por influência da esposa e ao longo de todo o processo é ajudado por ela a alcançar o diploma escolar. Também este entrevistado sentia vontade em regressar à escola.

-“ Entretanto inscrevi-me no processo RVCC porque a minha esposa trabalha lá na escola e trouxe-me a inscrição. A minha motivação foi a iniciativa dela (...) Entretanto para não ir sozinho, convidei um amigo de infância e fomos os dois. Fizemos os trabalhos em conjunto.” (Joaquim, 43 anos, lay off, fiel de armazém, completou o 9º ano - RVCC)

No âmbito do programa Even Start⁷, o programa de literacia familiar com componente de educação de adultos (Alamprese, 2004, em Salgado, 2011), as motivações que levaram os adultos a participar foi a possibilidade de aumentar a sua educação, mas também de melhorar as suas competências parentais. Também Salgado (2010), no seu estudo, faz referência a estas motivações. À semelhança de Alamprese (2004, em Salgado, 2011), Salgado (2010), ao longo do seu estudo,

⁷ O Programa Even Start é um programa de literacia familiar com componente de educação de adultos. Este programa destina-se a melhorar o desempenho escolar das crianças e dos seus pais, especialmente na área da leitura, oferecendo bolsas para apoiar as famílias locais em projetos que integrem quatro componentes: Educação infantil; Educação de Adultos (básico, secundário e instrução para alunos de língua inglesa); e, Educação Parental (envolvendo atividades de literacia entre pais e filhos). Este programa é destinado a famílias mais desfavorecidas, cuja faixa etária dos filhos seja até aos sete anos e tem como objetivos: ajudar os pais a melhorar as suas competências básicas; ajudar os pais a participarem na educação dos seus filhos e ajudar as crianças a melhorar o seu potencial enquanto alunos.

constatou que os pais referem motivações associadas à sua própria escolarização, nomeadamente à possibilidade de aumentarem os seus conhecimentos, a vontade de aprender e voltar a estudar. Também um número expressivo de pais salientou o auxílio aos seus filhos no percurso escolar como uma das motivações.

Não ficando aquém destes resultados, no presente estudo verificou-se que a maior parte dos adultos ingressou no processo RVCC por ansiar adquirir mais conhecimentos, tendo pouca expressão a preocupação com o percurso escolar dos filhos. Aumentar a escolaridade para enfrentar o mercado de trabalho, ter acesso ao 9º ano para poder frequentar um curso profissional e por influência de outrem, são outras das motivações apontadas que fazem mover estes adultos no caminho da aprendizagem ao longo da vida.

Embora nenhum dos adultos tenha referido diretamente o auxílio aos seus filhos no percurso escolar, como motivação inicial, são notórias as marcas que a frequência no processo RVCC deixa no contexto familiar e nas relações familiares que se estabelecem, como se poderá verificar nos pontos que se seguem.

3.3 Práticas de leitura e escrita no quotidiano antes do ingresso no processo RVCC

No quotidiano, são inúmeras as situações em que é necessário mobilizar competências base de leitura e escrita. Nesse sentido, e considerando que “a análise das competências de literacia de uma população remete para o conjunto de situações do quotidiano que requerem o processamento de informação escrita” (Benavente *et al.*, 1996:45 em Ávila, 2008) procura-se analisar os tipos de leitura e escrita que os entrevistados realizam habitualmente, bem como a frequência deste uso.

3.3.1 Frequência e tipos de leitura e escrita

Através da análise das entrevistas aferiu-se que uma parte dos entrevistados não revelam hábitos de leitura e a grande maioria não revela hábitos de escrita.

- *Nunca li um livro do princípio ao fim. Só li um livro quando andava na escola. Eu até começo a ler, mas nunca consigo terminar.* (Carolina, 29 anos, desempregada, concluiu o 9º ano - RVCC)

- *Nunca gostei de ler, nem antes, nem depois...* (Joaquim, 43 anos, lay off, concluiu o 9º ano - RVCC)

No entanto, pode constatar-se que a literacia está presente na vida de uma parte assinalável dos entrevistados em atividades de foro utilitário e lúdico, à semelhança do que se constatou no estudo de Salgado (2010:99).

Atividades de fórum utilitário, quando os entrevistados revelam utilizar competências de leitura e escrita em espaços laborais, isto é, em contexto de trabalho. Nestes casos, são os livros técnicos a base da sua leitura e os impressos relacionados ao trabalho a base da sua escrita.

Regressar à escola com os filhos: Literacia familiar e educação de adultos

- *Na minha área, eu estou na área da electromedicina, portanto preparação de equipamento médicos, tenho um cargo de chefia, portanto tenho de ler regularmente os manuais de serviço e em termos de escrita toda aquela burocracia que é exigida: preenchimento de papéis tanto no computador ou fora do computador. Portanto... isso faz parte do meu dia-a-dia.* (Mário, 46 anos, empregado, cargo de chefes na preparação de equipamentos médicos, completou o 12º ano - RVCC)

Atividades de fórum lúdico, quando a leitura e a escrita é aplicada em espaços de lazer.

Há entrevistados que revelam hábitos de leitura estando os livros de lazer e as revistas na maior frequência das suas leituras.

- *Em relação à leitura sempre li muito... as fofoquices nas revistas...* (Teresa, 33 anos, empregada, assistente de consultório, concluiu o 12º ano - RVCC)

- *Ler, neste caso, costumo ler a parte da psicologia da criança para saber como lidar com os meus filhos é a parte que mais me interessa.* (Catarina, 32 anos, empregada administrativa, concluiu o 12º ano - RVCC)

- *Eu ler sempre gostei muito de ler, vários livros, vários temas (...) principalmente de histórias mediáticas.* (António, 34 anos, empregado como diretor de segurança, completou o 12º ano - RVCC)

- *Gosto de livros de história, agora histórias de amor não, histórias de desgraçadinhas não. A vida já é demasiado triste. Gosto de ler, podem até ser romances, mas históricos, têm que dar conhecimentos sobre essas alturas. Tenho sempre um livro de cabeceira.* (Renata, 41 anos, desempregada, a frequentar o 12º ano - RVCC)

Há ainda, entrevistados que revelam hábitos de escrita fora do trabalho, referem que é em período de lazer que o fazem, como por exemplo, a escrita de poemas, blogue pessoal ou facebook.

- *Lia muito e tenho uma veia de poeta. Tenho muitos poemas feitos e eu nessa altura lá em Moçambique jantava por volta das 20h e das 20h às 23h era a minha hora de fazer poemas. Ficaram todos em Moçambique.* (João, 62 anos, empregado como responsável pelo departamento financeiro/compras/frota e maquinaria, a frequentar o 12º ano - RVCC)

- *Leio bastante e continuo a ler e a escrever também. Escrevia muito antes e continuo a escrever. Já tive um blogue ...* (José, 42 anos, desempregado, completou o 12º ano - RVCC)

- *Tenho mail e há muita troca de e-mail, tenho facebook que é um motor de escrita e de leitura e vou lá muitas vezes por curiosidade e leio tudo até porque há lá muitas coisas que o mundo nos ensina.* (Catarina, 32 anos, empregada administrativa, completou o 12º ano, RVCC).

3.3.2 Importância atribuída à leitura e à escrita

Em relação à importância atribuída à leitura e à escrita no seu quotidiano, constatou-se que a maioria dos indivíduos entrevistados considera a leitura uma tarefa importante, sendo os contextos de lazer, de trabalho e de ajuda aos filhos os que surgem com maior incidência.

- *Considero que ler é uma tarefa importante para o dia-a-dia.* (Joaquim, 43 anos, lay off, completou o 9º ano - RVCC)

- *Hábitos de leitura são importantíssimos.* (José, 42 anos, desempregado, completou o 12º ano - RVCC)

Sabendo que a literacia se relaciona com a capacidade de compreensão de textos impressos e de comunicar através da escrita nas atividades do dia-a-dia, tanto em casa como no trabalho e na comunidade (Wagner, 2001), quando há informação de que alguns entrevistados têm práticas de

literacia e que estes surgem em variadíssimos contextos do seu quotidiano, leva a crer que estes adultos têm conhecimentos e competências que lhes permitem responder e lidar com as exigências e os desafios da nossa sociedade. Esta informação é ainda mais credível quando esses entrevistados revelam resolver, sem hesitações, os problemas que possam surgir no dia-a-dia.

- *Nas práticas do dia-a-dia o processo não vem ajudar, pois eu já era desenrascada.* (Renata, 41 anos, desempregada, a frequentar o 12º ano - RVCC)

- *Em relação à resolução de problemas, quando eu entrei para a empresa, a empresa era nova, abriu na altura que eu entrei e eu tratei de muita coisa. Pedir luz, pedir água, pedir telefones, ir às finanças, pedir certidões, reconhecer assinaturas. Eram assuntos em que eu estou perfeitamente ambientado. Estive como motorista 12 anos e fazia também os bancos...* (Joaquim, 43 anos, lay off, completou o 9º ano - RVCC)

- *Resolução de problemas do dia-a-dia manteve-se. Contacto qualquer entidade sem qualquer tipo de problema.* (José, 42 anos, desempregado, completou o 12º ano - RVCC)

- *Continuo a conseguir resolver os meus problemas quer antes, quer depois do processo RVCC.* (Carolina, 29 anos, desempregada, completou o 9º ano - RVCC).

3.3.3 Importância do livro

O livro tem sido considerado como um dos principais símbolos definidores da nossa cultura, constituindo-se como uma das características definidoras das civilizações desenvolvidas e sendo identificado como veículo para a transmissão de conhecimentos. O aparecimento do livro e a sua posterior difusão a grande parte da população trouxe entretenimento, educação, mudança política e desenvolvimento espiritual ou intelectual a milhões de pessoas ao longo dos séculos (Pearson, 2008).

Para Salgado (2010), a ler um livro evoluímos pessoalmente, desenvolvendo a nossa capacidade crítica e criativa. Como benefícios, a autora aponta para o aumento da cultura geral e estimular a concentração, a criatividade e imaginação, o pensamento analítico, possibilitando ainda o aumento de vocabulário e uma maior capacidade de raciocínio e de comunicação de ideias. À semelhança do estudo de Salgado (2010) também nesta pesquisa foram referidos pelos entrevistados alguns destes benefícios, entendidos enquanto motivo para a leitura.

- *Ler é muito importante, porque só lendo muito é que agente escreve bem e por isso a escrita é muito importante (...)* (João, 62 anos, empregado, responsável pelo departamento financeiro/compras/frota e maquinaria, a frequentar o 12º ano – RVCC.)

- *Ler é muito importante para desenvolver o cérebro e o meu estava muito parado...Com estas leituras desenvolvi muito mais, leio mais rápido, escrevo mais rápido.* (Carolina, 29 anos, desempregada, concluiu o 9º ano - RVCC)

3.4 Mudanças face à leitura e à escrita sentidas pelos entrevistados após o ingresso no processo RVCC

Um dos objetivos deste estudo era analisar a relação existente entre a frequência dos adultos, pouco escolarizados, no processo RVCC e as práticas de literacia familiar que se poderiam desenvolver, nomeadamente no acompanhamento dado aos filhos em idade escolar. Deste modo, tornou-se essencial que através das entrevistas se percebesse o que poderia ou não ter mudado em relação à leitura e à escrita na vida destes adultos.

Sabe-se que hoje em dia o papel dos pais no apoio ao desenvolvimento das competências de literacia dos filhos é muito mais abrangente do que o mero auxílio e apoio nas tarefas escolares. Tal como Purcell-Gates (2004, em Salgado, 2011) refere, embora as atividades tipo escolar sejam úteis, elas não explicam o sucesso das crianças cujos ambientes familiares são ricos em atividades e práticas de literacia. Assim sendo, são importantes as crenças que os pais desenvolvem, quer relativas à sua percepção de papel e importância das suas ações, quer sobre a importância e o processo de aprendizagem e desenvolvimento da literacia (DeBaryshe, Binden & Buele, 2000, em Salgado, 2011; Norman, 2007, em Salgado, 2011; Weiel, Martin & Bennet, 2006, em Salgado, 2011). Perante estas referências, é importante compreender essas crenças e também as percepções de mudança introduzidas pelo processo de RVCC.

Com a análise das entrevistas constatou-se que a maior parte dos adultos considerou que o processo RVCC provocou mudanças na percepção da importância dada à leitura e à escrita. Alguns adultos referiram que já utilizavam a leitura e a escrita no seu quotidiano, mas ao longo do processo RVCC essas práticas foram reforçadas. Muitos dos entrevistados referiram que a grande mudança se centrou no desenvolvimento de competências em relação à escrita.

“Há certas coisas que uma pessoa no dia-a-dia nem quer saber e aquilo ajuda-nos, como agente pesquisa ajuda-nos bastante a perceber algumas coisas em relação às quais não sentíamos interesse nenhum. Passei a sentir-me mais confiante... Escrevo mais aqui no trabalho.” (Teresa, 33 anos, empregada, assistente de consultório, concluiu o 12º ano - RVCC)

“Desde que conclui o RVCC sinto-me mais confiante nas minhas capacidades em termos de escrita e de leitura. Aprendem-se novas palavras, novas formas de fazer um texto pois tenho de fazer cartas, porque eu trabalho com uma advogada em que ela me manda os contratos e eu tenho de fazer alterações consoante as situações e é mais fácil neste momento organizar as ideias para o texto. Mesmo para falar, nós temos conhecimentos mas agora é diferente, ajudou-me bastante. Porque às vezes nós queríamos falar mas era difícil saber organizar as ideias, e às vezes não dizíamos o que queríamos e agora é mais fácil. Ajudou-me muito.” (Catarina, 32 anos, empregada, administrativa, completou o 12º ano - RVCC)

- “Eu quando começo a falar não me calo e com a escrita acontece o mesmo e depois vem tudo para trás. Olhe, falta o ponto, falta as vírgulas. Por isso a escrita melhorou bastante e a professora Ana Isabel deu-me uma ajuda excelente porque eu era tudo a eito.” (Renata, 41anos, desempregada, a frequentar o 12º ano - RVCC)

- *“A grande mudança foi em termos da escrita e não da literatura (...) agente lê, lê, lê e não escreve. Deixei de escrever cartas há muito tempo e não escrevo para nada e agora estar a escrever a minha autobiografia e achei estranho porque não estava habituada a escrever. Digamos que senti isso (...) a mudança na escrita.”* (Paula, 37 anos, desempregada, a frequentar o 12º ano - RVCC)

- *“Durante o processo sim, tive que ler e os meus hábitos modificaram-se”* (Joaquim, 43 anos, layoff, Fiel de armazém, completou o 9º ano - RVCC).

Sabendo que a percepção das pessoas face às suas competências e face à leitura e à escrita têm impacto nas suas ações e nas atividades que desenvolvem (Stoll e Notter 2000 em Salgado, 2011), no capítulo que se segue procura-se demonstrar que a mudança dessas percepções poderá ter impacto nas práticas dos filhos, nas relações que estes pais estabelecem com os filhos em torno da literacia, contribuindo ativamente para o desenvolvimento de literacia das crianças (Bingham, 2007 em Salgado, 2011; DeBaryshe, Binder & Buell, 2000 em Salgado, 2011; Linch, 2006 em Salgado, 2011).

3.5 Envolvimento das crianças nas práticas de literacia familiar

Há conhecimento de que as crianças desenvolvem as competências de literacia com base nos valores e na cultura do meio social em que estão inseridas, e no tipo de experiências de literacia a que têm acesso (Mata, 1999), por isso, considerou-se pertinente, ao longo desta investigação, tentar perceber quais as práticas de literacia familiar desenvolvidas pelos pais que realizam o processo RVCC.

Deste modo, a questão que se segue prende-se com a necessidade de perceber se os adultos consideravam a leitura e a escrita importantes para os seus filhos. Como se poderá verificar nos testemunhos seguintes, dos adultos entrevistados, todos consideram importante que os seus filhos tenham hábitos de leitura e escrita.

- *“Com a minha filha sinto importante que tenha hábitos de leitura, mesmo nas férias gosto que leia sempre um livro porque acho que é bom para não se afastarem muito nas férias da parte escolar...”* (Teresa, 33 anos, empregada, assistente de consultório, completou o 12º ano - RVCC)

“É importante ela ter hábitos de leitura. Não pode seguir o meu exemplo. Só se passam as coisas boas e não as coisas más -“Faz o que eu digo e não faças o que eu faço.” (...) (Joaquim, 43 anos, lay off, fiel de armazém, completou o 9º ano - RVCC)

- *“Considero que é importante a minha filha ter hábitos de leitura e compro sempre livros para ela (...)”* (João, 62 anos, empregado, responsável pelo departamento financeiro/compras/frota e maquinaria, a frequentar o 12º ano - RVCC)

Ainda outra questão, relacionada com as práticas de leitura e escrita, centrou-se no tipo de leitura e escrita realizada não só pelos filhos, mas também em conjunto. Aferiu-se que as práticas individuais centram-se na leitura de livros, na escrita de mensagens, nas redes sociais e em trabalhos de pesquisa, bem como nas tarefas escolares. As práticas em conjunto, entre pais e filhos, passam pela leitura de revistas, de histórias e pela realização das tarefas escolares.

Regressar à escola com os filhos: Literacia familiar e educação de adultos

- *“Ela lê livros tipo: “Uma aventura”...” (...) As fofoquices nas revistas também gostamos de ler e comentamos algumas coisas... Algum livro que eu já tinha lido e que ela também comenta que gostou muito. Acontece lermos os mesmos livros e as mesmas revistas (...) Ela escreve bastante na escola e no dia-a-dia ela escreve mais... Agora é só computador, escreve, escreve, Facebook e dois telemóveis. Nem olha quando escreve.* (Teresa, 33 anos, empregada, assistente de consultório, completou o 12º ano - RVCC)

- *“ Ele próprio já começa a mexer no computador, já começa a abrir e depois daí vamos ler a historinha em conjunto. Apesar do tempo ser pouco há o acompanhamento... Ele vê-me a ler e a escrever, apesar de ver mais o pai. (...)”* (Catarina, 32 anos, empregada, administrativa, completou o 12º ano - RVCC)

- *“ No computador ele escreve, faz os trabalhos que tem de apresentar por escrito. Aliás a informática é umas das práticas do dia-a-dia e eu acho muito bem. Ainda ontem andou a pesquisar sobre 3 autores portugueses e eu acompanhei. Ler propriamente, lê aqueles livros que o amigo deu e que gostou e recomendou. (...) Já não fazemos tantas práticas de leitura em conjunto mas quando era mais pequeno sim. No entanto, dou o incentivo, principalmente quando estão chateados: “o que é que eu vou fazer agora?”. Epá! Vai ler um livro, vai fazer um desenho. Incentivar sempre para a parte escolar. E nas férias também costumamos ler 1 ou 2 livros, mantemos sempre esse hábito.”* (Mário, 46 anos, empregado, cargo de chefia na preparação de equipamentos médicos, completou o 12º ano - RVCC).

- *“Ela faz tudo com o pai e comigo só mais a parte da leitura em conjunto. Ela lê os livros do Geronimo Stilton, o Clube das Chaves, os Cinco.... Conseguir ler o livro todo. Todas as semanas vamos à biblioteca pesquisar livros. Ela normalmente lê dois.....tanto eu como ela passamos a vida nisso.* (Paula, 37 anos, desempregada, a frequentar o 12º ano - RVCC)

- *“Leitura e escrita com ela é só nos trabalhos de casa (...)”* (João, 62 anos, empregado, responsável pelo departamento financeiro/compras/frota e maquinaria, a frequentar o 12º ano)

- *“Lia para ela muitas histórias infantis, e a maior parte delas já as sabia de cor. Era só abrir o livro e ela já sabia. Há muitos livros lá em casa. Ela costuma escrever, nos tpc, nas mensagens para os amigos (...)”* (Joaquim, 43 anos, lay off, fiel de armazém, completou o 9º ano - RVCC)

Sentindo a necessidade de perceber se o processo RVCC provocou mudanças nas práticas de leitura e escrita no seio familiar, solicitou-se aos adultos que enumerassem algumas alterações sentidas em relação à leitura e à escrita enquanto frequentaram ou quando terminaram o processo RVCC. Embora em muitas das respostas os adultos salientassem que não existiram grandes alterações, é perceptível que em alguns casos se atribuiu outro significado à leitura e à escrita praticada em conjunto com os filhos.

- *Ela até à hora de se ir deitar ficava ali ao pé de mim (...) e às vezes assistia quando eu fazia os trabalhos. Agora (depois do processo RVCC), quando tenho que ler com ela faço diferente (...) por exemplo ela leu um livro e depois teve que fazer o resumo. Para a ajudar a fazer o resumo também decidi ler o livro.* (Joaquim, 43 anos, lay off, fiel de armazém, completou o 9º ano - RVCC)

- *Atividades de leitura e escrita eram em casa, mas agora (depois do processo RVCC) quando saímos à rua, incentivado por mim, ele já começa a ligar aos folhetos e no supermercado já vai para os livros e não só para os brinquedos.* (Catarina, 32 anos, empregada, administrativa, completou o 12º ano - RVCC)

- *No início só gostava de folhear e ver livros com desenhos e agora não, já lê bastante, já compreende a história. Desde que comecei a frequentar o processo RVCC, no final da leitura peço para me contar ou escrever um apanhado da história, para saber se ela a compreendeu.* (Paula, 37 anos, desempregada, a frequentar o 12º ano)

Uma análise detalhada de todas as descrições das práticas realizadas, em contexto familiar, referidas nas entrevistas, evidencia que apesar das atividades escolares (TPC) terem um papel quase central nas interações dos pais com os filhos, existem inúmeras referências a outras atividades que se podem caracterizar como sendo complexas e multifacetadas.

De acordo com a literatura, diferentes tipos de práticas poderão promover o desenvolvimento de diferentes tipos de competências nas crianças (Mata, 2006; Mata e Pacheco, 2009; Sénechal& Lefèvre, 2001 em Salgado, 2011; Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Fernandez-Feir& Munsterman, 1996 em Salgado, 2011) e assim sendo, à semelhança do estudo de Salgado (2010), também aqui houve a necessidade de caracterizar as práticas desenvolvidas entre pais e filhos durante a realização do processo RVCC, ou após a sua finalização em três tipos: práticas de entretenimento com uma função lúdica ou cultural (por exemplo: histórias, jogos, exposições, museus...); atividades de dia-a-dia com a função de resolver situações do quotidiano (por exemplo: receitas, lista de compras, como fazer requisições...) e atividades de ensino/treino de aprendizagem (por exemplo: trabalhos de casa, escrita de palavras, textos...). De seguida, seguem-se testemunhos exemplificativos de cada uma das situações:

Práticas de entretenimento com uma função lúdica ou cultural

- *“Ao fim-de-semana não paramos. Patins em linha, bicicleta, skates, museus, exposições no CCB e no forte, ali ao lado da torre de Belém...”* (José, 42 anos, desempregado, concluiu o 12º ano - RVCC);

- *“Aos fins-de-semana, praticamos jogging (...) Ela gosta de jogar andebol. A mais velha, que está em Belas Artes, o ano passado fez uma exposição em Cascais e ela foi ver (...) Cinema, quando vai, não vai comigo ou é com os irmãos ou com a mãe ou com os amigos (...)”* (João, 62 anos, empregado, responsável pelo departamento financeiro, compras, frota e maquinaria, a frequentar o 12º ano - RVCC).

- *“Costumamos fazer atividades culturais com eles. Antigamente íamos aos domingos de manhã que era grátis... depois vem o inverno e ficamos mais parados, mas depois recomeçamos. E em casa fazemos sempre revisão do que aprendemos.”* (Paula, 37 anos, desempregada, a frequentar o 12º ano - RVCC)

- *“Fazemos viagens na sequência de um desporto chamado geocaching (...) é o chamado “caça ao tesouro” dos séculos XX/XXI é com base num GPS (...) fazemos o registo no geocach com que consiste no encontro onde está escondido algo. A pessoa vai visitar o local (uma igreja, um monumento (...)) e faz com que a pessoa (...) visite o local e participe no jogo, neste caso, encontrar o tesouro. Pode ter pistas, que estão escritas, o que nos leva a sair para o campo, praia, cidade... a vertente principal do jogo é dar a conhecer às pessoas locais que talvez morem ao pé e não conhecem (...) Uma das obrigadoriedades do jogo é contar um pouquinho da história do local onde é colocado o objeto que está escondido, mas o objeto fica sempre lá. A pessoa que descobre lê, tem um notebook (...) escreve.* (Mário, 46 anos, empregado, cargo de chefia na preparação de equipamentos médicos, completou o 12º ano - RVCC).

Práticas do dia-a-dia com a função de resolver situações do quotidiano

- *“Em ‘conjunto’ lemos as receitas, fazemos a lista de compras...”* (Paula, 37 anos, desempregada a frequentar o 12º ano – RVCC).

- *“Elas têm livros e gostam muito de ir à biblioteca fazer a requisição de livros porque agente cultiva essa parte de saber ir à biblioteca e procurar o que se quer ler.”* (José, 42 anos, desempregado, completou o 12º ano – RVCC).

- *“Às vezes costumamos procurar receitas na internet...”* (Teresa, 33 anos, empregada, assistente de consultório, completou o 12º ano – RVCC).

Práticas de ensino/treino de aprendizagem.

- *“Ele quando tem testes... no percurso da escola para casa e da casa para a escola eu faço-lhe aquelas perguntas que eu sei que ele tem mais dificuldade até ele perceber, até entender, até ter aquilo na ponta língua.* (António, 34, anos, diretor de segurança, concluiu o 12º ano – RVCC)

- *“... na 2ª classe trazia um livrinho com umas folhinhas para preenchemos em conjunto, estilo ficha de leitura...”* (Paula, 37 anos, desempregada a frequentar o 12º ano – RVCC).

- *“o meu apoio é mais a matemática que é a disciplina que eu gostava mais (...) Além disso ela anda na explicação e faz lá alguns trabalhos, outros faz em casa com a minha ajuda (...)”* (Joaquim, 43 anos, lay off, completou o 9º ano – RVCC).

- *“Por vezes, ao fim-de-semana eu escrevo meia dúzia de frases ou palavras para ela dividir por sílabas ou mais relacionado com a escola para além daquilo que a professora passou.* (José, 42 anos, desempregado, completou o 12º ano – RVCC).

Dos pais entrevistados é curioso o facto de alguns referirem que após as atividades desenvolvidas com os filhos elaboravam questões para que essas atividades fossem produtivas pedagogicamente.

3.6 Percurso escolar dos filhos dos participantes

Sabendo, desde já, através da análise efetuada nos capítulos anteriores, que a família constitui, pelas suas especificidades e potencialidades, um espaço privilegiado para aprendizagem das crianças tornou-se fundamental neste estudo perceber até que ponto a frequência no processo RVCC condicionou o percurso escolar dos filhos dos participantes e a sua interação na vida da escola.

Ao questionar os entrevistados sobre o percurso escolar dos seus educandos constatou-se que a maioria revelou ter um percurso escolar contínuo, positivo e sem reprovações.

- *“...ela esta no 3º ano e considero o percurso escolar muito importante; ela deve manter-se assim para continuar. Um aluno que seja bom tem sempre tendência a continuar.”* (Paula, 37 anos, desempregada, a frequentar o 12º ano - RVCC);

- *“O percurso da minha filha é ótimo, eu acompanhei-a sempre desde a primária porque normalmente quem fica como Encarregado de Educação é a minha mulher, mas a maior parte das vezes eu também apareço lá. Apareço um bocado mais tarde porque o percurso de trabalho casa é um bocado longe e quando lá chego já iniciou, mas acompanho sempre. Na primária ela foi sempre aluna de excelência e agora no 2º ciclo também foi*

sempre aluna de excelência e agora que está no 7º ano está a iniciar bem.” (João, 62 anos, responsável pelo departamento financeiro/compras/ frota/ maquinaria, a frequentar o 12º ano - RVCC)

- *“As minhas filhas têm feito um percurso contínuo e excelente. Gostam da escola, graças a Deus. O percurso escolar é importantíssimo.”* (José, 42 anos, desempregado, concluiu o 12º ano - RVCC)

Os únicos casos de reprovação coincidem com os relatos de entrevistados com menor escolaridade, que concluíram ou estão a frequentar o 9º ano, e que podem decorrer da falta de acompanhamento escolar aos seus filhos.

- *“Como eu tenho a menina pequenina é difícil acompanhá-lo. Ele costuma fazer no Apoio ao Estudo na escola... Ele por acaso mudou há pouco tempo de escola. Ele não tem dificuldade na aprendizagem e isso tenho agora a certeza porque tenho o parecer de outra professora, mas ele chumbou no 2º ano e ficou lá até ao 4º ano, mas não via desenvolvimento nele.”* (Carolina, 29 anos, desempregada, concluiu o 9º ano - RVCC)

- *“Nunca acompanhei a minha filha nos TPC, ela fez sempre tudo sozinha, nem nunca teve explicadora... quando mudei de casa ela repetiu esse ano ... a diretora considerou que ela não tinha maturidade e então repetiu esse ano.”* (Pedro, 52 anos, desempregado, concluiu o 9º ano - RVCC)

Após a frequência no processo RVCC, surgem referências e manifestações, por parte destes entrevistados de querer alterar a forma de acompanhamento aos seus filhos:

- *“Agora sentia-me mais confiante para fazer o acompanhamento da minha filha, não tinha problemas nenhuns se tivesse de falar com a professora, vinha.* (Pedro, 52 anos, desempregado, concluiu o 9º ano - RVCC)

- *“Ainda agora lhe disse: “Estás a ver, não estudei quando tinha a tua idade e quando tive oportunidade e por isso agora tenho que te deixar aqui na avó para ir estudar.” Ele até estava com um amigo e (...) o amigo até estava a dizer: “você está em que ano?” – e eu respondi: “Não é ano, estou aprender inglês porque é importante saber outras línguas e é importante estudar, vocês têm de estudar.”* (Carolina, 29 anos, desempregada, concluiu o 9º ano - RVCC)

3.7 Mudanças percepcionadas e o impacto na vida dos participantes

Esta investigação não faria sentido se não se analisassem as consequências que decorreram da passagem dos adultos, pouco escolarizados e com filhos em idade escolar, pelos processos de RVCC.

A análise realizada mostra que os efeitos se fazem sentir em diversas dimensões e por isso organizaram-se os dados em torno de dois grandes eixos analíticos: no primeiro, o enfoque são as relações familiares que se desenvolveram a partir da entrada dos adultos no processo RVCC, especificamente as relações entre pais e filhos; no segundo, procura perceber-se quais as competências adquiridas. No entanto, visto as competências adquiridas em relação à leitura e à escrita se encontrarem já devidamente descritas no capítulo 3.4 e 3.5., neste ponto serão abordadas apenas competências relacionadas com as Tecnologias de Informação e Comunicação e competências centradas no desenvolvimento da auto-estima e confiança em relação a tudo o que os rodeia.

Influência dos filhos no percurso escolar

Muitas foram as mudanças percebidas pelos entrevistados, ao longo do processo RVCC e após a sua concretização, indo assim ao encontro dos estudos feitos sobre o impacto dos processos RVCC na vida dos participantes e que foram destacados no capítulo 5.

Era condição para esta investigação que todos os entrevistados tivessem filhos em idade escolar, pois deste modo o universo escolar e tudo o que ele representa não estavam de todo distantes das vivências destes adultos. Por isso, ao longo das entrevistas realizadas foi notória a percepção de alguns momentos de “partilha” da experiência escolar no espaço doméstico, traduzindo-se num importante factor de mobilização dos adultos constatando-se que: “por via da experiência quotidiana de familiares, a escola está já, de alguma forma, presente no dia-a-dia de muitos entrevistados” (Ávila, 2008:359).

Este facto indica que “os contextos familiares em que a escola já está presente poderão ser particularmente favoráveis ao envolvimento dos adultos em ações destinadas a promover o desenvolvimento de competências e de qualificação escolar” (Ávila, 2008:359).

Com efeito, a influência que os filhos exercem sobre os pais em relação à frequência o processo RVCC vai muito mais além de uma simples opinião.

Neste ponto destacam-se duas situações:

a) *Os filhos que se encontram num grau de escolaridade semelhante ao dos pais constituem uma forte fonte de ajuda, principalmente nas áreas das TIC:*

- “No outro dia pedi-lhe que me ajudasse a fazer um trabalho em Powerpoint... por acaso já fiz um na empresa onde trabalhava, mas agora não estou a perceber, acho que é do meu computador, então pedi ajuda... A ajuda que ela me deu é boa porque ajudou-me a finalizar o trabalho do processo RVCC.” (Renata, 41 anos, desempregada, a frequentar o 12º ano - RVCC).

- “Os trabalhos escritos faço-os eu e só peço ajuda para me passarem para o computador. Essa ajuda peço-a à minha filha ... Eu faço tudo no papel e ela passa-me tudo para o computador. E depois passo para uma pen para entregar aqui... Esta ajuda é boa para mim e é boa para ela... ela preocupa-se muito.” (Pedro, 52 anos, desempregado, a frequentar o 9º ano - RVCC).

- “Ele ensina-me a mexer no computador. Eu quando preciso de alguma coisa digo: “Ó É. vem cá”. - E ele diz: “ó mãe, é assim, assim, assim.” - Ele domina. (Joana, 46 anos, empregada doméstica, a frequentar o 9º - RVCC).

- “Ela sabe que eu estou a fazer o processo RVCC e sempre me perguntou se eu queria ajuda e eu disse-lhe: “oh filha! Eu por acaso preciso (...). Ajudou-me principalmente nas questões do meio ambiente que são coisas que eles dão agora e que eu não dava na altura (...)” (João, 62 anos, responsável pelo departamento financeiro/compras/frota e maquinaria, a frequentar o 12º ano - RVCC).

b) *Os filhos que constituem fonte de inspiração para os trabalhos que estão a ser desenvolvidos:*

- “Ele foi parte de inspiração para o meu trabalho” (Catarina, 32 anos, empregada administrativa, completou o 12º ano - RVCC)

Regressar à escola com os filhos: Literacia familiar e educação de adultos

- *“Ela sempre me motivou sempre me disse que achava bem que eu tirasse o 12º ano visto não ter tido oportunidade na altura e realmente motivou-me. Ela foi observadora e fazia comentários mas estava ali ao meu lado e incentivou-me”* (Teresa, 33 anos, assistente de consultório, completou o 12º ano - RVCC).

- *“Os meus filhos foram fonte de inspiração para mim e aquilo que eu faço na minha vida é para eles e aquilo que eu me esforço, no fundo, não é só para me valorizar o nível pessoal, mas também a nível familiar e portanto o esforço que faço no desenvolvimento profissional não é apenas porque gosto é também porque o facto de me desenvolver a nível profissional vai-me trazer garantias para ganhar mais, ter um salário melhor e isso é tudo para eles.”* (António, 34 anos, diretor de segurança, completou o 12º ano - RVCC)

- *“Durante a minha história de vida a minha filha foi inspiração pois falei sobre ela (...)”* (Joaquim, 43 anos, lay off, fiel de armazém, completou o 9º ano - RVCC).

Estes relatos sugerem que, tal como mencionado, “as competências que os pais têm a desenvolver potenciam uma forte, e provavelmente inesperada, aproximação entre dois universos, até aí pouco comunicantes” (Ávila, 2008:360).

É ainda importante salientar que para os filhos, o diploma alcançado pelos pais tem um importante valor, pois melhorando a qualificação escolar, também o estatuto social se altera – “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” (Ávila, 2008:374).

- *“... no dia da entrega do diploma fizemos questão que ele fosse porque ele foi o mais prejudicado, (...) foi um orgulho ele estar na plateia a aplaudir a mãe e o pai”* (António, 34 anos, diretor de segurança, concluiu o 12º ano - RVCC).

- *“O meu filho via-me a escrever, comentava e acompanhava o processo. Quando soube do diploma ficou contente, aliás, ficou logo no dia em que fui fazer a prova (...)”* (Mário, 46 anos, cargo de chefia na preparação de equipamentos médicos, completou o 12º ano - RVCC)

- *“O meu filho vê-me a fazer os trabalhos porque eu faço-os ao domingo e ele vê... Ficámos mais próximos e acho que esta experiência está a ser positiva.”* (Joana, 46 anos, empregada doméstica, a frequentar o 9º ano - RVCC).

Pais e filhos passam a partilhar um mesmo universo – construído em torno dos processos de aprendizagem e as relações que estabelecem a partir daí produzem efeitos em vários patamares, favorecendo quer o desenvolvimento do processo RVCC, quer o percurso escolar dos filhos.

Ainda neste âmbito, é importante destacar que quanto mais próximo estão os níveis de ensino de pais e filhos maior é a cumplicidade e entajuda.

Contrastando com o estudo de Ávila (2008) em que apenas as mulheres mencionavam o forte envolvimento e interesse dos filhos pelo processo educativo dos pais, no presente estudo há referências tanto por parte do sexo feminino, como do masculino.

Competências Adquiridas: Tecnologias de Informação e Comunicação/ Auto - confiança

Não se pode deixar de referir que uma das grandes mudanças percebidas na vida dos entrevistados e com impacto imediato nas suas vidas foi a utilização de práticas de leitura e de escrita

associadas a suportes digitais e da internet. A utilização das novas tecnologias de informação e comunicação foi um fenómeno referido pela totalidade dos entrevistados.

- *“Sou mais capaz para resolver os meus problemas do dia-a-dia. Antes eu nem sabia como mexer no computador. Hoje já mexo no computador, já sei navegar na internet e já estou diferente.”* (Joana, 46 anos, empregada doméstica, a completar o 9º ano - RVCC).

- *“Costumamos sair, ainda agora há pouco tempo fomos andar de cavalo comprei através de uma promoção na internet, coisa que antes de frequentar o curso não fazia porque odeio computadores, agora consigo desenrascar-me.”* (Carolina, 29 anos, desempregada, completou o 9º ano - RVCC).

- *Eu tenho muita dificuldade em perceber o que está escrito nos livros dele. O RVCC ajudou-me a desenvolver a ferramenta da internet (...) e por isso vou pesquisar para o ajudar, coisa que provavelmente não faria (...) Ainda hoje é uma ferramenta que utilizo (...)* (António, 34 anos, diretor de segurança, concluiu o 12º ano – RVCC).

Analisando as respostas dadas, a utilização da internet, de um processador de texto e a realização de operações básicas no computador, encontram-se entre as competências adquiridas mais frequentes.

Assumindo e tendo consciência que a internet representa uma ferramenta essencial para a integração e resposta às exigências da sociedade atual, saber como aceder, avaliar e aplicar a informação é uma competência necessária ao sucesso, quer no trabalho, quer na escola. Ser capaz de utilizar a internet com sucesso coloca, nos dias de hoje, exigências especiais aos leitores (Schmar - Dobler, 2003), quer relativas ao domínio de competências técnicas (como utilizar um motor de pesquisa e navegar por sites, textos e hiperligações), quer à mobilização de competências cognitivas, mais especificamente as de literacia (Ávila, 2008).

Mas se a literacia é uma competência imprescindível para a aquisição de competências no âmbito das tecnologias de informação e 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. (Ávila, 2008:406).

Para além das referências às TIC, alguns dos entrevistados manifestaram sentir diferenças significativas na forma como se sentiam e como encaravam o seu futuro. Ao analisar as entrevistas constatou-se que os indivíduos adquiriram nas suas vidas uma maior confiança e atitude nas suas práticas diárias.

- *“Com o processo RVCC altera-se sempre qualquer coisa. Nós vamos adquirindo outros conhecimentos, conhecemos novas pessoas, novas culturas e tudo aquilo que falamos nas aulas e com os próprios professores (...) vamos tendo mais conhecimento. Eu acho que basta conversar com alguém para podermos captar qualquer coisa de novo”* (João, 62 anos, responsável pelo departamento financeiro / compras / frota e maquinaria, a frequentar o 12º ano - RVCC).

Regressar à escola com os filhos: Literacia familiar e educação de adultos

- *“Sinto-me mais confiante para alcançar os meus objectivos futuros. Porque já consigo responder, porque eu sou muito sério e não respondia a anúncios que pediam o 12º ano, não tinha lógica chegar a uma entrevista, pedirem-me o certificado e eu ... não faz o meu género. A partir daí, já respondo, já vou com outra dinâmica, já vou com outra moral” (José, 42 anos, desempregado, completou o 12º ano - RVCC).*

- *“Eu hoje sinto-me muito melhor porque posso escolher um curso de que goste mais ... Eu quero ir muito mais além.” (Carolina, 29 anos, desempregada, completou o 9º ano - RVCC).*

Com esta nova atitude e tendo por base alguns estudos (Salgado, 2010; Ávila, 2008) é bem provável que estes entrevistados se motivem e se envolvam em mais práticas de literacia.

4. CONCLUSÃO

Importa sistematizar algumas das conclusões a que se chegou nesta investigação tendo presentes os objetivos propostos inicialmente - Identificar práticas e representações de Literacia Familiar, em adultos pouco escolarizados, com filhos em idade escolar, antes e depois de frequentarem os Cursos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – e fazendo a relação com o quadro teórico já existente.

Em primeiro lugar, a análise realizada permitiu ilustrar empiricamente a importância das trajetórias de vida de cada um dos entrevistados. Ao caracterizar a sociedade em que vivemos como Sociedade do Conhecimento, Castells (2003) demonstra que a distância entre letrados e iletrados, no acesso à informação, se torna cada vez maior. Os adultos, pouco escolarizados, entrevistados sentem essa distância, pois na sua trajetória de vida, quer fosse por razões pessoais, quer familiares, abandonaram a escola ficando assim condicionados socialmente.

A vontade ou necessidade de querer regressar à escola, mesmo depois de tomada a decisão de a abandonar, é frequente no relato da maior parte dos entrevistados. Há na ambição do regresso, a vontade de querer melhorar competências e de aumentar as qualificações escolares. É dada uma importância pessoal e social ao diploma escolar. Por referência ao tema em análise, Ávila (2008) refere que o diploma escolar, enquanto instrumento de certificação formal de competências, constitui um recurso muito requerido no acesso a determinados lugares e profissões. Ter um diploma significa uma satisfação pessoal e possuir uma percepção de maior confiança perante os outros.

Tendo consciência de que aprender ao longo da vida se torna imprescindível para fazer face às crescentes exigências, potencialidades e oportunidades das sociedades atuais (Ávila, 2008), os adultos, pouco escolarizados reconhecem a Iniciativa Novas Oportunidades como a possibilidade de regressar ao sistema de ensino. Tendo diferentes motivações: iniciativa própria, desejo de melhor enfrentar o mercado de trabalho, imposição do centro de emprego ou por influência de alguém, estes adultos são encaminhados para o processo RVCC, trazendo para o nível formal as aprendizagens desenvolvidas a nível informal e não formal. Assim, reúnem num só espaço diferentes contextos e diferentes tipos de aprendizagens (Ávila, 2008).

Em segundo lugar, e tendo como referência o professor Roberto Carneiro (2012), foi fundamental para esta investigação, saber a opinião dos adultos sobre as mudanças, práticas e competências alcançadas. Tal como no relatório de avaliação externa sobre a iniciativa Novas Oportunidades, também neste estudo foram percecionadas mudanças de cariz profissional e pessoal, nomeadamente no âmbito da Literacia.

Aferiu-se que para a maior parte dos entrevistados, as práticas de leitura e escrita já faziam parte do quotidiano. No entanto, essas práticas foram reforçadas e em alguns casos modificadas quando

ingressaram no processo RVCC. Destaca-se uma significativa mudança a nível da escrita, pois o desenvolvimento de competências nesta área é percebido pelos entrevistados como sendo superior a todas as outras. Os entrevistados com reduzidas práticas de leitura e escrita no seu dia-a-dia, consideram tê-las desenvolvido ao longo do processo, concluindo que, tal como Loningan (2004 em Salgado, 2011) evidencia no seu estudo, diferentes práticas de literacia conduzem a diferentes competências.

Além de serem reconhecidas mudanças ao nível da literacia, a investigação realizada revelou que estas tiveram também impacto no contexto familiar e nas relações que nele se estabelecem. Percebeu-se, assim, que as práticas de literacia familiar também se alteram com o ingresso dos adultos no processo RVCC.

Tanto os pais que frequentavam o processo RVCC, como os pais que já o tinham finalizado, exprimem a preocupação com o fomento de hábitos de leitura e escrita nos seus filhos. Note-se que os pais que o faziam menos estavam inseridos no grupo de pais com menos escolaridade. Sabendo-se que os seus filhos eram os que menos “sucesso” tinham no seu percurso escolar e os únicos com reprovações, pode perceber-se que famílias onde as crianças são envolvidas com mais frequência em atividades de leitura e escrita em diferentes esferas da sua vida, as concepções de literacia são mais avançadas (Mata&Pacheco, 2009).

No entanto, as referências em relação à forma como acompanham os seus filhos e participam na sua vida escolar muda após a frequência do processo RVCC. Essa participação e acompanhamento passam a ser mais ativas e confiantes. Estes adultos, enquanto pais, sentem-se mais capazes e motivados para participarem e incentivarem os seus filhos no seu percurso, demonstrando que o processo RVCC implicou mudanças significativas nas suas vidas.

Também fazendo referência a estas mudanças, Ferreira e Cardoso (2010 em Salgado, 2011) aferiram que ao surgir uma oportunidade para cumprir o seu projeto de escolarização, o processo de RVCC, parece contribuir para uma maior integração e adaptação dos adultos às exigências da sociedade atual, o que provoca mudanças na percepção de si próprios e das suas competências intelectuais. Estas mudanças transferem-se também para a vida familiar, pois ao se reverem positivamente, estes adultos, enquanto pais, são agora capazes de participarem com maior motivação nas actividades intelectuais dos seus filhos. Há o reconhecimento da importância da escolarização dos filhos e sentem que podem ter uma participação mais ativa neste processo, tanto em casa como na escola.

Relativamente às práticas de literacia, entre pais e filhos, desenvolvidas após o ingresso ou finalização do processo RVCC destacam-se várias atividades que se distribuíram por três tipos de práticas: práticas de entretenimento com uma função lúdica ou cultural; práticas de ensino/treino de aprendizagem; e, práticas do dia-a-dia com função de resolver situações do quotidiano. Todas estas práticas se enquadram nos sete princípios que se contextualizam na definição de literacia familiar (Morrow, Paratore & Tracey, 1994).

Por fim, mostrou-se que para os adultos envolvidos no processo RVCC e com filhos em idade escolar, o contexto familiar surge como um dos principais contextos mobilizadores de novas competências adquiridas. A proximidade do grau de escolaridade entre pais e filhos permite estabelecer uma forte relação de interajuda e partilha de saberes, nomeadamente na área das TIC. É usual os filhos ajudarem os pais e sentirem-se orgulhosos pelo diploma que os pais alcançaram. Mas, também é usual, os filhos serem fonte de inspiração para os pais e tornarem-se tema do trabalho final. Fica assim demonstrado que para os adultos envolvidos em processos de educação e formação com os filhos em idade escolar, o contexto familiar surge como um dos principais contextos mobilizadores de novas competências adquiridas e dinâmicas aí (re)criadas (Ávila, 2008).

Em suma, a hipótese inicialmente colocada – Será possível alterar as condições de partida dos alunos intervindo no seu contexto familiar? – parece confirmar-se neste estudo. Ao voltarem à escola frequentando o processo RVCC, os pais alteram as suas práticas de leitura e escrita e reconhecem, de uma forma renovada, a importância da escolarização dos filhos. Conclui-se que o envolvimento dos pais em processos de aprendizagem ao longo da vida tem efeitos positivos no percurso escolar dos seus filhos.

Muitos estudos internacionais vão neste sentido, mostrando que quanto maior o nível de escolaridade dos pais, maior a possibilidade dos filhos alcançarem, bons resultados na escola. A existência de uma continuidade cultural entre o universo familiar e escolar favorece o êxito escolar (Seabra, 2010).

O presente estudo permite concluir que, sendo o diploma escolar importante e estando muitas vezes na base do regresso à escola, a partilha de um mesmo “universo” entre pais e filhos e as aprendizagens e interações que dele resultam são fundamentais para a aquisição de competências de pais e filhos.

Como desafios futuros, seria interessante propor que fosse ouvida a opinião dos filhos em relação a todo este processo e percurso dos pais; seria importante implementar programas onde pais e filhos pudessem interagir frequentemente e refletir sobre as suas aprendizagens, bem como fazer a distinção entre literacia familiar e literacia escolar, pois a literacia familiar tem muito mais potencialidade do que simplesmente ajudar os filhos nas tarefas escolares; alertar a sociedade que a Educação de Adultos é necessária e que o seu plano de ação não se limita apenas aos adultos que decidem voltar a estudar, mas também modificam a relação que os filhos destes adultos têm com a escola e que pode mudar o seu percurso escolar.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, Pedro (2003), *Os sentidos da escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas da escolaridade*, Lisboa, ISCTE.
- Alonso, L. e tal (2000), *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*, Lisboa, ANEFA.
- Ávila, Patrícia (2005), *A Literacia dos Adultos, Competências - chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, ISCTE, Departamento de Sociologia (tese de doutoramento).
- Ávila, Patrícia (2008), *A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, Celta Editora.
- Ávila, Patrícia (2008), *Gerações de Desigualdade no Portugal Contemporâneo (Painel) Adultos, Literacia e Desigualdades*, Lisboa.
- 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 da Educação.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora.
- Burgess, Robert G. 1997 (1984) *A pesquisa de terreno. Uma Introdução*, Oeiras, Celta.
- Canário, Rui (2006), “A escola e abordagem comparada. Novas realidades e novos olhares”, *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp.27-36
- Carneiro, R. (2003), *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 Ensaio para o século 21*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2011), *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: Lessons learnt from the new opportunities initiative*, Portugal. UNESCO, MENON Network, CEPCEP.
- Carneiro, R. (Coord.) (2009), *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como ação de política pública educativa*, Lisboa, ANQ.
- Carneiro, R. (Coord.) (2012), *Iniciativa Novas Oportunidades. Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*, Lisboa, ANQ.
- Castells, Manuel (1996, 2002), *A sociedade em rede. A Era da informação: economia, sociedade e cultura (Vol.1)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel (1998, 2003a), *O fim do Milénio. A Era da informação: economia, sociedade e cultura. (Vol.II)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel (1998, 2003b), *O poder da identidade. A Era da informação: economia, sociedade e cultura. (Vol.III)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CNE (2011), *Estado da Educação: A Qualificação dos Portugueses*, CNE.
- Comissão das Comissões Europeias (2000), *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*, Bruxelas.
- Costa, Antónia F. 1986, “A pesquisa de terreno em sociologia” in Silva, Augusto S. e Pinto, José M. (ed) *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento.
- Costa, António Firmino da (2008 [1999]), *Sociedade de Bairro. Dinâmicas sociais da identidade cultural*, Oeiras, Celta Editora, pp.9.

- Costa, António Firmino da, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (orgs) (2007), *Sociedade e Conhecimento* (Portugal no contexto Europeu, Vol. II), Lisboa, Celta Editora.
- CNE (2011), *O Estado da Educação 2011, a qualificação dos portugueses*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.
- Delors, Jackes (1996), *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Porto, Edições ASA.
- Eurydice (2011) *Adults in formal education: Policies and Practice in Europe*, European Commission.
- Gomes, Maria do Carmo (coord.) (2006), *Referencial de Competências-Chave para a educação e Formação de Adultos. Nível Secundário*, Lisboa, DGFV.
- Gomes, M.C. e Simões, F. (2007), *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*, Lisboa, ANQ.
- Gomes, Maria do Carmo, e Dora Santos (Coord.) (2009), *Um Milhão de Novas Oportunidades*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação.
- Gomes, Maria do Carmo (2012), *Qualificar adultos em Portugal: Políticas e dinâmicas sociais*, Lisboa, ISCTE.
- Henk, W. & Melnick, S. (1995), “The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers”. *The Reading Teacher*, 48, 470-482.
- Jordan, G., Snow, C. & Porche, M. (2000), “Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students’ early literacy skills.” *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Leitão et al (2001), *Roteiro Estruturante*, Lisboa, ANEFA.
- Lynch, J. (2006), “Parents’ beliefs about young children’s literacy development and parents’ literacy behaviours”. *Reading psychology*, 27, 1-20.
- Machin, S. (2006), “Social disadvantage and education experiences”. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 32, OECD.
- Mata, L. (1991), “Desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre escrita – Papel das interações sociais.” *Análise Psicológica*, 9 (3/4), 403-410.
- Mata, L. (1995), *Práticas familiares sobre leitura e escrita*. Paper apresentado no Vème Congrès International d’Education Familiale, Porto.
- Mata, L. (1999), “Literacia – O papel da família na sua apreensão.” *Análise Psicológica*, 1 (17), 65-77.
- Mata, L., & Pacheco, P. (2009). “Caracterização das práticas de literacia familiar.”, em B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Org.) *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753), Centro de Investigação em Educação – CIEd, Braga, Universidade do Minho.
- Martins, Mauritti & Costa (2005), *Condições socioeconómicas dos estudantes do Ensino Superior em Portugal*, Lisboa, Direcção-Geral do Ensino Superior.
- Martins, S. (2010), *Educar (n)a Europa: Contextos, Recursos e Percursos de Escolarização*. Lisboa, ISCTE.
- Morrow, L., Paratore, J., & Tracey, D. (1994), *Family literacy: New perspectives, new opportunities*. Brochura publicada pela International Reading Association – Family Literacy Commission.
- MTSS e ME (sem data), *Iniciativa Novas Oportunidades – Dois Anos em Balanço*, ANQ.

- Niza, S. (1998), “A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do ensino básico”. Inovação vol. II, nº1.
- Nutbrown, C., Hannon, P., & Morgan, A. (2005), *Early literacy work with families – Policy, practice and research*, London, Sage Publications.
- OECD (1997), *Literacy Skills for the Knowledge society*, Pembroke, MA, Human Resources Development Canada.
- OECD, statistics Canada (2000), *Literacy in the Information Age – final report of the international Adult Literacy Survey*, Paris, OCDE.
- OECD (2001), *Education at a Glance. OECD Indicators. Education and Skills*, Paris, OCDE.
- OECD (2007), *Education at a Glance. OECD Indicators. Education and Skills*, Paris, OCDE.
- OECD (2008), *Education at a Glance. OECD Indicators. Education and Skills*, Paris, OCDE.
- OECD (2009), *Education at a Glance. OECD Indicators. Education and Skills*, Paris, OCDE.
- Primavera, J. (2000), Enhancing family competence through literacy activities. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20(1), 85-101.
- Purcell – Gates, V. (2004), “Family literacy as the site for emerging knowledge of written language.”
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2010), *A escola pública pode fazer a diferença*, Lisboa, Almedina.
- Salgado, Lucília (2010), “As novas potencialidades da educação de adultos na construção do sucesso escolar dos filhos”, em Lucília Salgado (orgs) *A Educação de Adultos uma dupla oportunidade na família*, Lisboa, ANQ.
- Salgado, Lucília (coord.) (2010), *A Educação de Adultos uma dupla oportunidade na família*, Lisboa, ANQ.
- Salgado, Lucília (coord) (2011), *O aumento das competências educativas das famílias: Um efeito dos Centros Novas Oportunidades*, Lisboa, ANQ.
- Seabra, Teresa (2010), *Desempenho escolar, Desigualdades Sociais e Etnicidade: Os Descendentes de Imigrantes Indianos e Cabo-Verdianos no Ensino Básico em Portugal*, Lisboa, ICS.
- Seabra, Teresa (2009), “Desigualdades escolares e desigualdades sociais”, *Sociologia Problemas e práticas*, 59, pp. 75-106.
- Sebastião, João (2006), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias escolares*, Lisboa, ISCTE.
- Sebastião, João (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, C. G. (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.
- Silva, L. e tal (Org.) (2002), *Educação e Formação de Adultos: Factor de Desenvolvimento e Competitividade*, Lisboa, ANEFA.
- UNESCO (2005), United Nations literacy decade 2003-2012.
- Wagner, D. (2001), *Literacy and Adult Education*, Paris, Unesco.

ANEXO A

Guião da Entrevista

TRAJECTÓRIAS DE VIDA	<ul style="list-style-type: none">- Na sua trajectória de vida o que o levou a desistir / abandonar o seu percurso escolar?- Antes de Ingressar no processo RVCC quais as habilitações que possuía e como se sentia em relação a essas habilitações?- Antes de Ingressar no processo RVCC como era a sua situação profissional e como se sentia em relação aos objectivos profissionais futuros?- Quais as motivações que condicionaram a sua entrada no processo RVCC?- Desde que concluiu (Desde que começou a frequentar) o processo RVCC em que medida se sente mais confiante nas suas capacidades e competências para alcançar os seus objectivos profissionais?- Desde que frequentou o processo RVCC em que medida pensa que esta atividade lhe ocupou mais tempo sem o deixar disponível para a família ou para o trabalho?- E ao contrário, em que medida é que a família ou o trabalho lhe ocupam muito tempo que não fica com disponibilidade para a concretização dos trabalhos RVCC?- Desde que terminou o processo de RVCC passa mais ou menos tempo com o seu filho? O que fazem nesse tempo?- Após a conclusão do processo RVCC a sua vida sofreu alguma alteração? Qual?
REPRESENTAÇÕES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">- Como caracteriza o percurso escolar do seu filho até ingressar no processo RVCC?- Desde que concluiu o processo RVCC (Desde que começou a frequentar), como considera importante o percurso escolar do seu filho para o futuro dele? O que mudou?- Como vê o futuro escolar do seu filho daqui a 5 anos?
	<ul style="list-style-type: none">- Antes de Ingressar no processo RVCC como se sentia em

<p>PRÁTICAS DE ENVOLVIMENTO DOS PAIS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS</p>	<p>relação à forma como acompanhava o seu filho nas tarefas escolares?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de Ingressar no processo de RVCC em que medida se sentia confiante em falar com o professor ou participar na vida da escola do seu filho? - Desde que frequentou o processo RVCC interfere mais na vida escolar do seu filho? A que níveis? (participações em sala de aula, reuniões, festas...)
<p>LITERACIA FAMILIAR – REPRESENTAÇÕES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desde que frequentou o processo RVCC a ideia que tinha sobre a leitura, a escrita e a resolução de problemas do seu dia-a-dia modificou-se? - Quais as diferenças que nota mais? - Considera que ler é uma tarefa importante no seu dia-a-dia? - Em que situações costuma ler ou escrever? - Considera importante que o seu filho tenha hábitos de leitura? Indique os motivos?
<p>LITERACIA FAMILIAR – PRÁTICAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desde que frequentou o processo RVCC em que medida se senta mais capaz em acompanhar o seu filho nas tarefas escolares? E em falar com o professor do seu filho? - Desde que frequentou o processo RVCC costuma ler mais com o seu filho? Dê exemplos dessas práticas. - Desde que frequentou o processo RVCC costuma escrever mais com o seu filho? Dê exemplos dessas práticas. - Desde que frequentou o processo RVCC costuma resolver problemas do dia-a-dia com o seu filho? Dê exemplos. - O seu filho costuma observar ou participar nas práticas de leitura e escrita que realiza no dia-a-dia? (Quais) - Costuma envolver-se em brincadeiras / atividades lúdicas com o seu filho que incluam a leitura e a escrita? (Quais) - Costuma ajudar / ensinar o seu filho a treinar a leitura / escrita ou a resolver problemas do dia-a-dia? - O seu filho ajudou-o no desenvolvimento de trabalhos ao longo do processo RVCC? Quais? - Em que medida considera importante a participação do seu filho na ajuda de frequência ou conclusão do processo RVCC?