

PERCURSOS DE LITERACIA

Maria do Carmo Gomes

O presente artigo procura apresentar alguns dos principais resultados de uma investigação que teve por objecto o estudo da literacia no contexto dos cursos de educação de adultos do ensino recorrente ao nível do 1.º ciclo do ensino básico.¹

A investigação desenvolvida pretendeu constituir-se como mais um contributo para os estudos sobre o fenómeno da literacia, particularmente para os de carácter qualitativo-intensivo. Partindo de um objecto empírico constituído por indivíduos com fracos recursos escolares formais (ou total ausência dos mesmos), localizados em posições estruturalmente desfavorecidas e enquadrados em molduras socioculturais específicas de exclusão social, procurava-se perceber que competências de leitura, escrita e cálculo possuíam e de que modo eram accionadas nos diferentes contextos de uso da literacia.

Simultaneamente, a opção pelos CEA como locais privilegiados para se encontrarem indivíduos com estas características permitiu, não só compreender os efeitos das interacções estabelecidas num determinado contexto sociocultural, como também as implicações que as aprendizagens escolares tinham para os processos de decifração da informação escrita na vida quotidiana. Esta conjunção de factores — as características dos indivíduos e o contexto da educação de adultos —, numa escola onde existiam os CEA, fez com que a opção por uma estratégia metodológica intensiva se afigurasse como a mais adequada. E essa estratégia foi o desenvolvimento de um estudo de caso.

Metodologicamente, tomou-se como referência um número restrito de unidades analíticas. São, pois, os alunos, por um lado, e os CEA, por outro, as principais unidades de análise. Pretendeu-se aceder às práticas e aos significados que os alunos imprimem às suas acções individuais, e ao mesmo tempo identificar os efeitos produzidos pelas instituições escolares nas aprendizagens escolares dos adultos, nas suas capacidades de literacia e nos modos de estarem e viverem em sociedade.

Operacionalmente, articularam-se três eixos analíticos:

- um primeiro diz respeito às *posições que os indivíduos ocupam estruturalmente na hierarquia social*, caracterizadas pelas origens e trajectórias sociais, e ainda pelos seus modos de vida;
- o segundo centra-se nas *capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana*, ou seja, na identificação das competências de literacia e suas formas de utilização;
- a partir do terceiro eixo analítico pretende-se compreender os *efeitos institucionais* que a frequência dos CEA pode ou não desenvolver nos alunos.

1 Daqui por diante, os cursos de educação de adultos do ensino básico recorrente do 1.º ciclo aparecerão referenciados pela sigla CEA.

Na investigação desenvolvida, um caminho foi traçado desde o início, o da exploração do fenómeno da literacia dos adultos em relação com processos formais de alfabetização/escolarização do ensino básico recorrente. Esta pesquisa põe em diálogo campos distintos de análise sociológica através de um objecto empírico comum: os alunos do ensino básico recorrente do 1.º ciclo.

Ao analisar, por um lado, o fenómeno da literacia dos adultos, nas suas múltiplas dimensões — práticas, auto-avaliações e valorizações das competências de leitura, escrita e cálculo — e, por outro, o campo da educação de adultos, através dos cursos de ensino recorrente do 1.º ciclo, percebendo motivações, posicionamentos e relações com a escola, pretendeu-se, também, captar a diversidade da população que se encontra nestes processos de escolarização de “segunda oportunidade”.

De um modo mais genérico, procurou-se ainda clarificar qual a função da literacia, como uma das dimensões de exclusão social que estes indivíduos experienciam, conceptualizada como *literexclusão* (Gomes, 2002; 2003).

Pôde-se, então, responder às seguintes interrogações: Que origens e trajectórias sociais conduzem a situações de aprendizagem no decorrer da vida adulta? Como podem os modos de vida condicionar, ou não, processos de alfabetização/escolarização de adultos que se encontram em condições desfavorecidas socialmente? De que modo os indivíduos com baixas qualificações escolares formais lidam com a informação escrita na vida quotidiana? Quais os efeitos escolares e sociais produzidos no contexto dos CAE, nomeadamente em relação às competências de literacia que os indivíduos podem adquirir?

Um modelo de análise

Em meados dos anos 90, em Portugal, surgiu um novo conceito no panorama da investigação em ciências sociais — o de literacia (Benavente e outros, 1996; Costa e Ávila, 1998). Até aí, as análises realizadas tinham em conta, essencialmente, a certificação formal das aprendizagens escolares. Media-se o analfabetismo ou as taxas de sucesso/insucesso escolar, na tentativa de perceber a eficácia dos sistemas educativos. Mas ficava por explicar a aplicação das competências adquiridas e certificadas por processos de alfabetização/escolarização nas diferentes situações do dia-a-dia em que elas podem ser accionadas.

São inúmeros os exemplos de contacto que, diariamente, os indivíduos têm com a informação escrita e nos quais têm de efectuar operações cognitivas, de menor ou maior grau de exigência. Pense-se, designadamente, nos vários momentos de interacção com instituições onde são fornecidos impressos para preencher dados pessoais, entre outros. Enumerem-se os contextos em que é necessário ler um aviso, um folheto, ou um cartaz com informações ou explicações sobre um determinado assunto. Imagine-se a quantidade e a complexidade de cálculos que diariamente todos realizamos — desde a aquisição dos diferentes produtos e serviços indispensáveis à vida quotidiana, até às operações de gestão dos orçamentos domésticos ou transacções monetárias. Poder-se-á afirmar que o quotidiano

experienciado nas sociedades ocidentais está impregnado de situações nas quais o uso da informação escrita se assume como um dos elementos centrais de interacção.

Muitas destas situações são, habitualmente, resolvidas com relativa facilidade pelos indivíduos alfabetizados. Porém, alfabetização não significa uso eficaz da informação escrita, tal como ser analfabeto ou pouco escolarizado não corresponde literalmente à total incapacidade de ler, escrever ou calcular. Como se poderá então dar conta destes processos que ultrapassam a esfera analítica da certificação formal de competências através dos processos de alfabetização/escolarização?

O conceito de literacia traduz, exactamente, a capacidade de os indivíduos utilizarem as competências básicas — a leitura, a escrita e o cálculo — para o processamento da informação escrita contida em diferentes suportes nas suas vidas do dia-a-dia (Benavente e outros, 1996; Costa e Ávila, 1998). De forma mais detalhada, e concretizando no plano substantivo, a literacia coloca a ênfase no uso das competências de leitura, escrita e cálculo, ao mesmo tempo que pressupõe a existência de um contínuo de competências que pode ser medido através de níveis de proficiência da utilização da informação escrita contida em diferentes suportes. O centramento da atenção em novos fenómenos sociais que resultam do próprio desenvolvimento do sistema educativo, como é o caso da literacia, e nomeadamente dos processos de decifração da informação escrita implicados nas diferentes situações em que são utilizadas as competências de leitura, escrita e cálculo, traz à investigação científica, não só a possibilidade de inovar conceptualmente, como também a construção de novos objectos de estudo e o desenho de estratégias metodológicas adequadas.

Foi neste sentido que se construiu o modelo de análise para a investigação em causa. Atente-se, pois, mais detalhadamente em cada uma das dimensões analíticas que o compõem e que se articulam com os eixos analíticos já atrás mencionados.

A primeira dimensão dá conta das posições estruturais e das origens e trajetórias sociais dos indivíduos que, num determinado momento da sua vida, encetam um processo de alfabetização/escolarização no ensino recorrente. Interessava, nesta pesquisa, perceber os *percursos* que conduzem a processos de escolarização na vida adulta e detectar quais as relações existentes com determinadas situações de exclusão social e com modos de vida específicos, decorrentes das posições estruturais desfavorecidas que ocupam socialmente, nos quais as baixas habilitações escolares surgem como um denominador bastante comum. Através da análise desta dimensão, caracterizam-se os alunos dos CEA. Algumas dessas características serão evidenciadas mais adiante.

A segunda diz respeito à utilização das competências de literacia, essencialmente, no que toca às práticas, auto-avaliações e valorizações desenvolvidas no domínio do processamento da informação escrita na vida quotidiana através da leitura, da escrita e do cálculo (Gomes, 2002; 2003). Partindo das posições estruturais identificadas na primeira dimensão, tentam-se caracterizar os *processos* de decifração da informação escrita no quotidiano. Perceber os usos contextuais da literacia por indivíduos com fracos recursos escolares formais, as auto-avaliações e as

valorizações que fazem das competências de leitura, escrita e cálculo é um dos principais objectivos da exploração desta dimensão analítica.

Por fim, a terceira remete para a análise dos CEA, contexto onde os indivíduos observados se encontram em processos de alfabetização/escolarização. Importava compreender as formas de relação destes alunos com a escola, suas motivações para a frequência destes cursos e as projecções para o futuro. Através do contexto institucional dos CEA, procuram-se entender os *efeitos* produzidos pela frequência de um processo de escolarização, quer nas competências de literacia quer noutros domínios da vida social. Esta é a dimensão que mais se explorará ao longo do presente artigo.

Estas três dimensões foram construídas a partir das inter-relações existentes entre os três eixos analíticos centrais: o *estrutural*, o *processual* e o *contextual*. A análise axial constituiu-se como central para a compreensão dessas inter-relações. Através das três dimensões analíticas, desmultiplicaram-se as questões de partida, estabelecendo entre os vários eixos as interconexões que emergiam do próprio discurso dos entrevistados. Veja-se melhor.

Por um lado, os CEA, enquanto oferta do sistema educativo, têm como alunos indivíduos com características sociais específicas. Como se inter-relacionam as suas posições estruturais (origens, trajectórias sociais e modos de vida) com a frequência destes cursos? Ou por outras palavras, que características sociais conduzem estes indivíduos aos CEA? São estas as questões que emergem das relações entre os eixos *estrutural* e *contextual* da pesquisa (dimensão 1), de modo a analisar que tipo de destinatários tem este segmento da oferta educativa, a compreender as articulações que se estabelecem com os modos de vida por eles desenhados, e a entender, de forma mais genérica, como surge, num determinado momento das suas trajectórias, a entrada para um processo de alfabetização/escolarização.

Por outro lado, os alunos dos CEA, ao posicionarem-se estruturalmente em lugares específicos da hierarquia social (neste caso, nos mais desqualificados e desfavorecidos), estabelecem uma relação quotidiana particular com a informação escrita e respectiva utilização. De que modo as pessoas com baixas qualificações escolares e escassos recursos sociais utilizam as competências da leitura, da escrita e do cálculo? Que processos são desencadeados na relação de uso da informação escrita no dia-a-dia por indivíduos que não possuem as competências básicas de literacia? Aqui se encontram outros dois eixos analíticos: o *estrutural* e o *processual* (dimensão 2). Através desta última, podem identificar-se as diferentes situações de uso, as soluções adaptativas encontradas por estes indivíduos, as valorizações das competências de leitura, escrita e cálculo, e demais processos de relação com a informação contida em materiais escritos. Neste artigo, não serão apresentados de forma pormenorizada os resultados alcançados nesta dimensão de análise, por já terem sido alvo de uma outra publicação (Gomes, 2003).

Por outro lado, falta perceber ainda as relações entre a aquisição de competências de literacia e os cursos estudados. Se os indivíduos analisados têm baixas qualificações escolares e se encontram a frequentar os CEA, é necessário entender que consequências têm estes contextos de alfabetização/escolarização para a

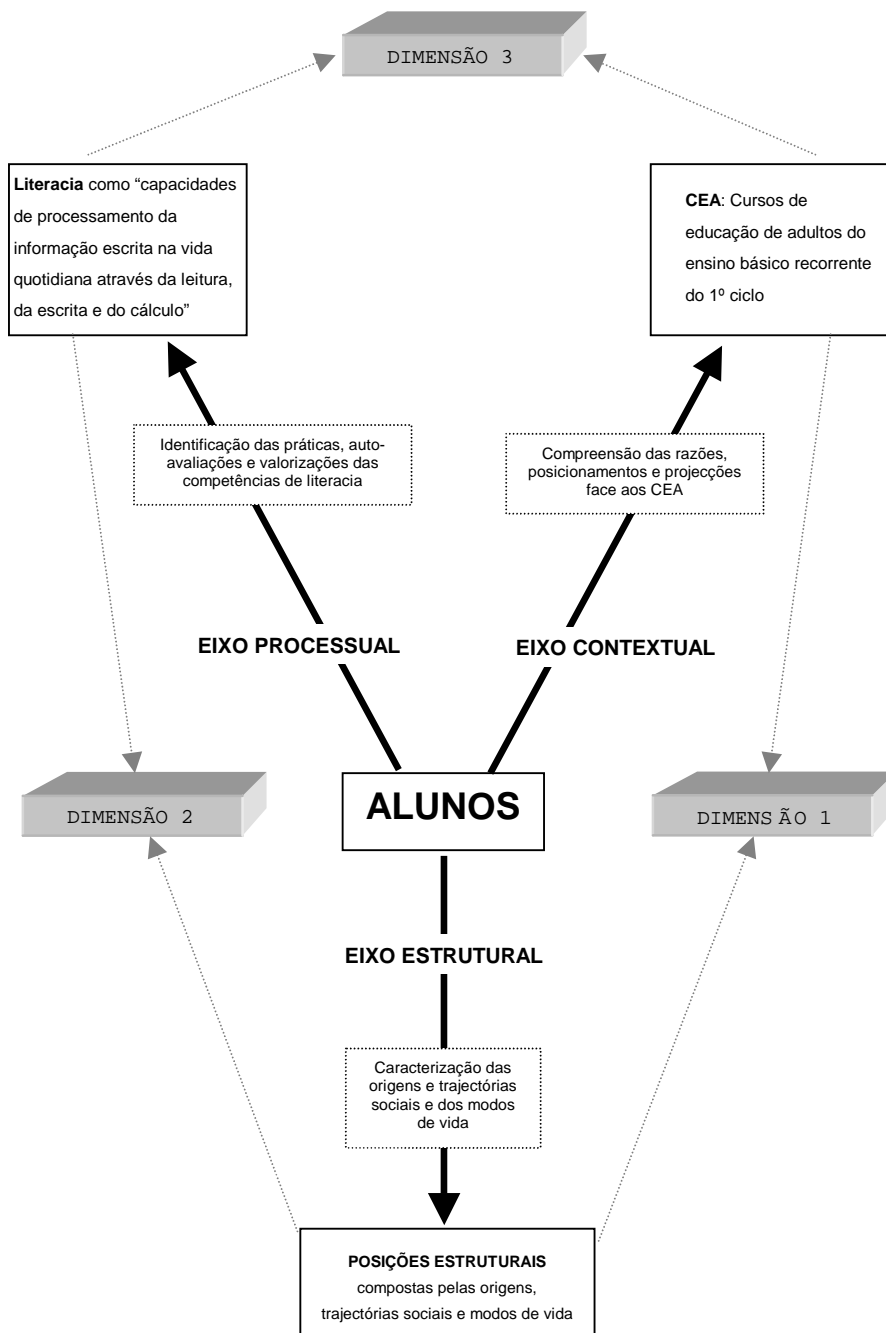


Figura 1 Modelo de análise

melhoria das competências de leitura, escrita e cálculo e, eventualmente, para a alteração das posições estruturais por eles ocupadas. São os efeitos, para a literacia, da passagem por um processo institucional como o da escolarização de adultos, que as relações entre os eixos *processual* e *contextual* pretendem aferir (dimensão 3).

Como se referiu, as abordagens qualitativas ao fenómeno da literacia constituem-se como análises profícuas, não só para a melhoria dos indicadores utilizados nos estudos quantitativos, mas também para a compreensão da intensividade e complexidade que envolve a utilização das competências de leitura, escrita e cálculo na vida quotidiana e seus múltiplos significados sociais. O estudo realizado comporta estas duas vertentes, para além de adicionar a exploração dos elementos institucionais dos processos de alfabetização/ escolarização de adultos.

Expostos os objectivos e o modelo analítico da pesquisa, interessa agora enunciar algumas das discussões e evoluções que têm vindo a marcar o campo da educação de adultos em Portugal e no contexto europeu.

A educação de adultos: de paradigma educativo a objecto de estudo

Actualmente, tem-se vindo a assistir a um debate sobre as novas exigências da “sociedade da informação” no que diz respeito às aprendizagens ao longo da vida, centrando-se essencialmente essa discussão na educação e formação profissional de adultos não escolarizados ou com qualificações obsoletas para eficientemente funcionarem e se integrarem nas lógicas de organização social impostas pela mundialização e competitividade económicas.

É comum, em documentos estratégicos da União Europeia ou de organizações como a UNESCO ou a OCDE, aparecerem referências enquadradoras da educação ao longo da vida, como um paradigma integracionista de saberes formais e informais, de aprendizagens escolares certificadas e de saberes culturais enraizados nos quotidianos das diferentes comunidades e grupos em que as pessoas se inserem, de formações profissionais pontuais e aprendizagens sociais mais alargadas, no contexto familiar, profissional, cultural ou associativo.

Esta multiplicidade de fontes de aprendizagem, às quais os indivíduos podem ir buscar saberes, competências e qualificações, enformam o que se conceptualiza como educação permanente (ou ao longo da vida) numa perspectiva pluridimensional. A tónica coloca-se nas competências em detrimento das qualificações formais.

A deslocação paradigmática da educação permanente, enquanto corrente humanista, para a educação ao longo da vida, como quadro de referência para o estabelecimento de competências-chaves, coloca também a ênfase na face contrária da moeda, impondo-se a seguinte pergunta: o que fazer com os adultos que, não possuindo as competências nem as qualificações escolares básicas para a vida das sociedades modernas, têm outros saberes informais não certificados e, por isso mesmo, também não reconhecidos socialmente?

A resposta tem vindo a ser dada através do desenvolvimento de sistemas de

educação e formação de adultos e, actualmente, também de validação e certificação de competências e aprendizagens.² Porém, estes sistemas estão remetidos, em Portugal, desde sempre, para um papel de segundo plano, com um estatuto de menoridade face a outros que proporcionam formação de base a crianças e jovens em idade escolar.

A descoincidência entre os discursos oficiais centrados na importância da educação de adultos, assumindo múltiplas formas e estratégias de implementação para o desenvolvimento económico e social do país, e a fraca valorização e atenção que se tem dado a este sistema educativo e formativo, é indiciadora das situações de exclusão face aos saberes escolares, à cidadania, ao emprego, ao acesso à cultura e a outros bens materiais e simbólicos que populações nestas condições têm vindo a experienciar.

Em Portugal, e como consequência de uma tradição de fraca valorização e investimento na escolarização, assiste-se ainda hoje a uma situação que se pode considerar grave, do ponto de vista comparativo com outros países europeus, no que respeita ao perfil das qualificações escolares básicas no conjunto da população nacional. Situação de gravidade em múltiplas direcções. Por um lado, o persistente analfabetismo situa-se ainda hoje acima da média dos restantes países da União Europeia (Almeida e outros, 2000: 41; Costa e outros, 2000: 32-33), por outro, as elevadas taxas de abandono e insucesso dos jovens em idade escolar a frequentar a escolaridade obrigatória fazem antever quadros sociais de não menor gravidade para o futuro. Os perfis de literacia da população adulta portuguesa não são também favoráveis neste enquadramento.³

Ocupando um segundo plano na atenção política e científica, o campo da educação de adultos em Portugal (Silva, 1990) tem vindo a sofrer, essencialmente, desde o início do séc. XX, várias alterações legislativas no sentido de proporcionar uma melhor adequação dos seus objectivos às necessidades concretas da população que dela poderia necessitar (Melo e outros, 1998: 68-78).

Ações dispersas do sistema público e privado caracterizam a evolução da oferta educativa para adultos. Oscilando entre ofertas públicas formais de alfabetização e educação de adultos e movimentos sociais colectivos numa lógica de desenvolvimento local ou regional, este campo acaba por se constituir, actualmente, no seu essencial, em processos de escolarização da população adulta não escolarizada ou afastada do sistema educativo por abandono ou insucesso escolar. Por um lado, desenvolve-se o subsistema de educação de adultos baseado nas ofertas do ensino básico recorrente; por outro, surgem algumas iniciativas nesta área através

2 Em Portugal, encontramos, por exemplo, na constituição da Agência Nacional para a Educação e a Formação de Adultos (ANEFA) — actualmente, a Direcção-Geral de Formação Vocacional, do Ministério da Educação — linhas de acção que passam exactamente pela educação e formação profissional de adultos (Cursos EFA), e pelo reconhecimento, validação e certificação de competências (Centros RVCC). A avaliação dos cursos EFA de 2002/2003 mostra claramente os resultados alcançados a nível nacional (Ávila, 2004).

3 O perfil de literacia da população adulta portuguesa, em 1996, distribuía-se do seguinte modo: 10,3% da população nacional encontrava-se no nível 0; 37,0% no nível 1; 32,1% no nível 2; 12,7% no nível 3; e apenas 7,9% no nível mais alto, o 5 (Benavente e outros, 1996).

de projectos de luta contra a pobreza ou de desenvolvimento integrado a nível local ou regional.

Centre-se, então, a análise na rede pública do ensino básico recorrente, nomeadamente, nos CEA.

Partindo do período pós 25 de Abril, este campo educativo sofreu várias reformulações enquanto subsistema educativo público. Vividos os anos de 1976 e 1977, os movimentos de “educação popular” constituíram-se enquanto grandes impulsionadores de acções locais de alfabetização/educação de franjas desfavorecidas da população adulta portuguesa.⁴ Estas acções locais baseadas no desenvolvimento de dimensões educativas das práticas sociais assentaram em métodos de animação sociocultural, nas quais os próprios indivíduos concebiam os seus próprios percursos de aprendizagem.

Em 1979, inicia-se a elaboração do plano nacional de alfabetização e educação de base de adultos (PNAEBA) da Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP), documento que é considerado um marco fundamental para a definição e conceptualização da educação de adultos em Portugal. Define-se este domínio como uma área de intervenção estatal aos níveis central, regional e local, numa perspectiva de participação alargada. Embora inicialmente definido para a década de 1980, acabou por ser extinto em 1985, constituindo-se ainda assim como um pano de fundo para o que viria a acontecer posteriormente.

Em 1986, no início da reforma educativa e com a criação da lei de bases do sistema educativo, a educação de adultos sofre novamente uma inflexão nos seus propósitos de rede alargada relativamente aos seus objectivos, estratégias e métodos pedagógicos a adoptar no contexto da sociedade do conhecimento. Introduce-se o ensino recorrente, que acaba por ter uma função paliativa das dificuldades com que se depara o ensino regular, privilegiando a escolarização e certificação dos indivíduos jovens que não completaram a escolaridade obrigatória, sem quaisquer outras alternativas no domínio da educação e formação profissional. Depois da vaga escolarizante e oficializante da educação de adultos, este subsistema veio a ser revisto pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) (Lima, 1988) e pôde contar ainda com o apoio financeiro complementar do PRODEP para a implementação de cursos em todo o território nacional (Melo e outros, 1998: 16).

Foram então definidas quatro dimensões que deveriam estar contidas no sistema de educação de adultos em Portugal: (i) a formação de base através da alfabetização e do fornecimento das competências básicas de literacia para uma efectiva participação social e cívica; (ii) o ensino recorrente de adultos como uma nova oportunidade de aprendizagem para obter a certificação equivalente à conclusão da escolaridade obrigatória; (iii) os projectos de formação encerrados no paradigma da educação ao longo da vida, plural e multimodo, para uma efectiva inclusão através do desenvolvimento pessoal e social; e (iv) a animação social e desenvolvimento comunitário, com base numa determinada inserção territorial dos

4 Como no caso das mulheres, através da Comissão da Condição Feminina, ou nalgumas regiões, como por exemplo Almada, com o trabalho da associação Semear para Unir.

grupos que devem gerir um conjunto de recursos materiais e simbólicos, numa lógica de dinâmica social colectiva. Deste modo, e enunciada a pluralidade de dimensões da educação de adultos (multiformes e construídas a partir de diferentes dinâmicas sociais), esta acaba por se transformar, essencialmente, numa rede pública oficial e escolarizante que proporciona a certificação até ao 3.º ciclo do ensino básico, ou seja, a conclusão da escolaridade obrigatória através do ensino recorrente.

Nomeadamente, nos cursos do 1.º ciclo do ensino básico “o objectivo da alfabetização literal, encarado em articulação com a formação cívica e política, foi subestimado, prevalecendo uma visão escolarizada dessa alfabetização, a qual é tendencialmente enquadrada no ensino recorrente do 1.º ciclo.” (Pinto e outros, 1998: 36). A construção de itinerários educativos específicos de formação para os adultos deixa também de ser uma realidade para se passar a lidar com a heterogeneidade dos públicos em função das motivações expressas para a aprendizagem por parte dos alunos ou da disponibilidade dos formadores para a sua construção.⁵

Como se podem então definir projectos educativos baseados na alfabetização e/ou na aquisição das competências de literacia básicas para a promoção cívica e cultural no contexto oficial e escolarizado dos CEA? Que atenção se dá às trajectórias e às posições de desfavorecimento social e económico que caracterizam os modos de vida destes alunos? Que usos se fazem dos saberes informais dos adultos em processos de formação? Que relações estabelecem com a literacia na vida quotidiana as populações não escolarizadas ou afastadas do sistema educativo? Que soluções adaptativas encontram estes públicos para lidar com a informação escrita no dia-a-dia? Quais os efeitos escolares e sociais destas ofertas educativas nas populações que os frequentam? Que implicações têm as lógicas de inserção das medidas activas de protecção social, como é o caso do rendimento mínimo garantido (RMG), nas motivações e relações que se estabelecem com os processos de escolarização e com a aquisição das competências básicas de literacia?

Vejam como algumas das respostas a estas perguntas surgem daqui para diante com a apresentação de alguns dos principais resultados a que se chegou.

Origens sociais, trajectos biográficos e modos de vida

A relação existente entre baixos níveis de escolaridade e o uso residual das competências de leitura, escrita e cálculo está por demais explicada e evidenciada nos estudos extensivos sobre esta temática (Benavente e outros, 1996). Porém, as baixas competências de literacia e os reduzidos percursos de escolarização são componentes de biografias sociais que importa analisar para que se consiga conhecer melhor as trajectórias sociais que as encerram e os modos de vida preconizados por esses indivíduos.

5 Ver a respeito de metodologias pedagógicas no ensino de adultos: Gerard Malglaive (1995) e John R. Verduin Jr., Harry G. Miller e Charles E. Greer (1977).

Os CEA, tal como os que são analisados neste trabalho, por funcionarem como uma das opções que o sistema educativo oficial disponibiliza para indivíduos em processos de alfabetização ou de prolongamento da escolarização, têm também como base de recrutamento uma população cuja composição socioprofissional (de origem e actual) se inscreve nos grupos, estruturalmente, mais subalternizados, desqualificados e desfavorecidos material e simbolicamente.

Os destinatários dos CEA são, em grande maioria, indivíduos cujas trajectórias e modos de vida se confundem enquanto causas e/ou consequências desses fracos níveis de escolaridade e, conseqüentemente, das baixas competências de leitura, escrita e cálculo.⁶

O conceito de “modo de vida da pobreza” (Almeida e outros, 1992) pretende articular os dois paradigmas ou tradições teóricas — o socioeconómico (Silva, 1982; Costa e outros, 1985; Costa e Silva, 1989) e o culturalista (Lewis, 1979; Capucha, 1998). Define as condições de existência dos diferentes grupos sociais vulneráveis, a forma como são afectados pelas dinâmicas sociais que produzem, reproduzem e transformam as posições sociais ocupadas pelos pobres, tendo a atenção centrada nos estilos de vida, representações, interesses, ambições, valores e modos de agir e de pensar dos indivíduos que os integram (Capucha, 1998: 213). Este conceito permite a identificação de uma pluralidade de condições de pobreza e suas características, com uma amplitude que vai desde os que estão próximos dos padrões mais normativos da sociedade dominante até aos que se designam por “modos de vida marginais”.

Conclui-se, então, que a população em causa — os destinatários dos CEA — posiciona-se, de forma oscilante, nos modos de vida designados por *destituição*, *restrição* e/ou *convivialidade* (Almeida e outros, 1992; Capucha, 2004). O factor que aqui parece ser mais importante é exactamente o da *oscilação*. O que se pretende dizer com isto é que, na realidade, o grupo de entrevistados é composto por indivíduos que correspondem a um dos três tipos de modos de vida atrás apresentados, mas, o que se pôde constatar também, com a análise dos dados empíricos, é que existem zonas de intersecção entre eles que surgem como novas combinações dos tipos de pobreza já identificados. Este facto deve-se, principalmente, à deslocação dos indivíduos de etnia cigana no sentido de uma maior integração social, o qual não pode, de modo algum, ser indissociável da frequência escolar do ensino recorrente, como contrapartida do benefício da medida de protecção que é o RMG.⁷

Mais importante ainda de salientar é o facto de a identificação de grupos desfavorecidos socialmente — suas maneiras de pensar, agir e sentir em sociedade —,

6 A análise das trajectórias sociais e dos modos de vida dos alunos da “escola da noite” deve ter em atenção um corpo teórico que sedimenta a operacionalização dos conceitos utilizados. Cruzaram-se para o efeito duas temáticas sociológicas — a primeira é a análise das posições socioprofissionais ocupadas pelos entrevistados na estrutura social (Almeida e outros, 1994; Costa e Machado, 1998; Costa e outros, 2000), e a segunda é a apresentação das dinâmicas socioculturais, constelizadas enquanto modos de vida da pobreza e exclusão social (Almeida e outros, 1992; Capucha, 1992; 1998; 2004).

7 O estudo desenvolvido poderá constituir, assim, um elemento que, embora localizado, contribua para a explicitação de algumas dinâmicas e processos associados ao RMG.

colocar na linha de frente o debate sobre a obtenção de competências-chave, tanto sociais como certificações escolares, que combatam a exclusão destes indivíduos relativamente ao mercado de trabalho, ao acesso à cultura e ao exercício de uma cidadania plena. Debate que assume ainda uma maior centralidade quando conhecidas as condições de existência desta população (Gomes, 2002).

Os cursos de educação de adultos do ensino recorrente: entendimentos e efeitos

A “escola dos grandes” é pois o terreno onde a informação empírica foi recolhida.⁸ Trata-se de uma escola do 1.º ciclo do ensino básico, como foi dito, na qual em horário pós-laboral decorrem os CEA.

Não se pretendendo analisar o ensino recorrente na sua totalidade, nem tão-pouco as lógicas institucionais de organização social dos diferentes cursos que o compõem, o centramento numa escola e na oferta educativa que esta dispõe no que diz respeito à educação de adultos, poder-se-á constituir num exercício interpretativo transponível para outros contextos e populações escolares semelhantes.

Embora a relação existente entre níveis de ensino formalmente obtidos e a posse de competências de literacia assumam contornos específicos nesta população, como já se viu, continua a ser indispensável compreender a importância que a aquisição e certificação de aprendizagens formais adquire para a obtenção de capacidades para decifrar a informação escrita na vida quotidiana através da leitura, da escrita e do cálculo. É sobre esta complexa relação que o presente artigo também se debruça.

Enquadrados no contexto formal do ensino básico recorrente, os alunos que frequentam os cursos disponibilizados neste subsistema adquirem (ou, pelo menos, esse seria um dos propósitos da frequência) aprendizagens escolares que lhes permitirão obter a certificação através de um diploma correspondente ao nível de ensino completado.

Como se posiciona então o ensino recorrente de adultos da rede oficial face às mudanças, não só ideológicas, mas também de práticas educativas? Em que modelos pedagógicos se baseia? Que estratégias de aprendizagem são desenvolvidas?

Redefinido na lei de bases do sistema educativo, em 1986, o conceito de

8 Realizaram-se entrevistas biográficas semiestruturadas aos alunos, em paralelo com a recolha de notas decorrentes do trabalho de campo registadas num diário de terreno (Gomes, 2002). A designação de “escola dos grandes” é, aliás, a referência terminológica de uma das alunas aos CAE. Na altura do trabalho de campo, os CEA decorriam em 5 turmas. Os alunos eram cerca de 75, maioritariamente de etnia cigana, divididos por turmas compostas por 15 a 20 elementos. Dado o absentismo regular, habitualmente, os alunos a assistirem às aulas eram muito poucos (5 a 10 em cada turma). O que perfaz um total diário de 30 a 40 alunos, no máximo. De entre estes alunos, foram entrevistados 12 indivíduos (6 do sexo masculino e 6 do sexo feminino). Relativamente a outras variáveis, como a idade, o grupo étnico de pertença e o ano de escolaridade frequentado anteriormente, tentou-se alcançar a maior dispersão possível dentro do grupo, para captá-lo em toda a sua amplitude.

ensino recorrente torna-se mais abrangente que o da educação de adultos, constituindo-se, então, como uma rede pública única no seio do sistema educativo português. Alarga-se em termos de oferta educativa, proporcionando agora cursos que vão desde o 1.º ao 3.º ciclo do ensino básico, e alarga-se também nos seus destinatários, tendo como principal público os jovens cujos percursos são marcados pelo abandono ou insucesso escolar, e que, por esta razão, acabam por frequentar a escola em regime nocturno no ensino recorrente (ME/MTS, 2000: 17). Estes dois factores condicionam-no cada vez mais ao sistema escolar (Esteves, 1996: 223).

A frequência da “escola dos grandes”: razões e projecções

A decisão de voltar a estudar ou, em alguns casos, de ir para a escola pela primeira vez, não decorre somente de uma vontade individual. Factores exógenos estão na base das razões indicadas para a frequência dos cursos. Tal como já foi referido, uma das características desta população é o facto de, na sua maioria, ser beneficiária do RMG. Enquanto prestação não contributiva da segurança social, o RMG assenta em processos de contratualização através da promoção de medidas activas de inserção, tendo como um dos seus principais requisitos a frequência de acções de formação escolares ou profissionais pelos indivíduos que dele beneficiam.

Ora, a frequência dos CEA inclui-se na lógica de uma “política social activa”, que tem como objectivo a definição de estratégias de inserção social e profissional dos beneficiários (Capucha e outros, 1998; Capucha, 2004), na qual as questões relacionadas com a educação/formação se constituem como uma das principais prioridades.⁹ Deste modo, e obedecendo às lógicas de contratualização e inserção do RMG, a maior parte dos alunos entrevistados, e que constituem a população escolar dos CEA analisados, estão na “escola dos grandes” porque o *rendimento mandou*, obedecendo a factores exógenos de organização social.

Uma minoria, porém, declara como razão para a frequência dos cursos a livre e espontânea vontade de *(re)começar os estudos*. Estas opções individuais devem ser entendidas enquanto factores endógenos às próprias condições sociais. Assumem-se as fracas ou nulas qualificações e criam-se expectativas que poderão ser alcançadas através da frequência escolar de um curso deste tipo.

Entre uns e outros começam a adivinhar-se diferentes lógicas motivacionais relativamente à frequência dos cursos. Enquanto, para uns, o facto de estarem a estudar se relaciona directamente com a obtenção de um rendimento financeiro, indispensável à sobrevivência individual e familiar, para outros, a escola é o local por excelência de aprendizagem, onde poderão recuperar tempos que se julgavam irremediavelmente perdidos.

Razões exógenas e endógenas, bem como diferentes motivações individuais levam populações desqualificadas e subalternizadas, relativamente ao emprego e à sociedade em geral, a processos de escolarização durante a vida adulta.

9 A escolarização é uma das formas de inserção mais importantes do RMG, tal como se realizou noutros países da Europa onde esta medida foi implementada (Capucha e outros, 1998: 37).

Afirmações dissonantes em relação às razões apontadas para estarem a frequentar os CEA surgem, também, entre os que beneficiam do RMG e os que não recebem essa prestação de solidariedade social. A valorização do papel do RMG como impulsionador de práticas educativas de alfabetização e educação de adultos é prática discurssiva frequente entre os alunos beneficiários. Pelo contrário, os que não beneficiam dessa medida política são severamente críticos relativamente ao modo como este subsídio é atribuído, invocando discricionariedade nos critérios e desatenção por parte das entidades competentes no que diz respeito à monitorização e ao acompanhamento da utilização das verbas recebidas pelos indivíduos e famílias beneficiárias.

Se, por um lado, as declarações dos alunos não beneficiários são indiciadoras e acusatórias de permissividade nas lógicas organizativas institucionais dos cursos, traduzindo-se em “absentismo camuflado” ou em “sinais exteriores de riqueza” de algumas famílias de etnia cigana, por outro lado, os beneficiários são peremptórios em afirmar a importância do RMG no combate à pobreza em Portugal.

Estas apreciações intragrupo no contexto dos CEA adquirem, assim, uma importância explicativa central para a compreensão dos processos de aprendizagem desenvolvidos por beneficiários e não beneficiários.

Constelados em meios sociais pobres e na ocupação de lugares estruturais desqualificados, as projecções são, na maioria das vezes, referenciadas nas posições e disposições actuais. Futuros que se pensam em relação ao passado e ao presente surgem, por vezes, próximos das realidades já experienciadas e, outras vezes, distantes demais para que possam ser efectivamente alcançados. Nas populações adultas em processos de escolarização, as aspirações e expectativas face às trajectórias de vida futuras vêm-se imbuídas em estratégias distintas de projecção radicadas nas posições estruturais e vivências actuais, mas também nos posicionamentos face à escola que frequentam.

Deste modo, identificaram-se, neste grupo de alunos, estratégias dissemelhantes de projecção, o que se explica, sem dúvida, pelas relações estabelecidas com (e na) escola.

Numa banda, estão os que se poderiam definir pela radicalidade das suas projecções. Vêm na frequência dos CEA, como medida de inserção do RMG, uma porta de saída das situações de pobreza e exclusão social. As expectativas de alcançarem um emprego melhor, como comerciantes estabelecidos por conta própria ou como empregados(as) de balcão ou de cozinha no ramo hoteleiro estão agora ao alcance da obtenção do diploma da 4.^a classe. O *trabalho certo*, como reinterpretção do trabalho por conta de outrem ou do estabelecimento por conta de própria, constitui o principal desejo de integração social. Estes cruzam-se maioritariamente, no plano escolar, com os que atrás foram designados de “aprendentes”, tendo como principal objectivo *mudarem de vida*.

Noutra banda, identificam-se os projectos de estacionariedade. Para estes indivíduos, a frequência dos CEA pouca importância tem para a redefinição de projectos de vida futuros. Talvez um melhor desempenho no *negócio* pela aquisição de competências de numeracia ou um futuro de horizontes mais alargado para os filhos pode ser agora proporcionado pelo benefício do RMG. Estes situam-se no grupo dos que foram definidos como “beneficiários” ou “instrumentais”.

A estreita relação estabelecida entre a aquisição de aprendizagens escolares formais e informais e a obtenção de um emprego fixo pela inserção no mercado de trabalho formal, faz ressaltar a dimensão de integração social que, se por um lado, se deseja fortemente, por outro, se lhes afigura de difícil acesso por falta de qualificações. A ideia que já é tarde para se aprender deveria ser combatida através da educação de adultos. Valorizar competências informais e completá-las com a aquisição de saberes escolares formalizados transforma-se em estratégias pedagógicas fulcrais para o sucesso escolar destas populações. Veja-se então como as aprendizagens escolares e sociais se desenrolam nos CEA e quais os seus efeitos.

Os efeitos escolares e sociais dos cursos de educação de adultos do ensino básico recorrente

A dimensão contextual dos CEA conduz a efeitos escolares e sociais que importa analisar. Estes surgem formalmente no que se refere às aprendizagens escolares, propriamente ditas, através da alfabetização dos alunos e da certificação de competências e qualificações escolares ao nível do 1.º ciclo do ensino básico. Contudo, têm também efeitos que podem ser designados como sociais (enquanto aprendizagens não formais ou informais), traduzindo-se num conjunto de competências mais alargadas do que a capacidade de ler, escrever e contar.

De salientar, ainda, as implicações directas destes cursos nas capacidades de processamento de informação escrita, quer pela transmissão e certificação de saberes escolares formais, quer pela submergência destas populações em contextos ricos em literacia, como são os educativos.

No caso dos cursos analisados, e dada a heterogeneidade da população escolar, já evidenciada em relação às diferentes variáveis consideradas para esta investigação, as aprendizagens formais a adquirir são também elas pensadas numa lógica de projecto de escolarização individual e personalizado, ao mesmo tempo que estão referenciadas curricularmente para o 1.º ciclo do ensino básico.

As competências e qualificações escolares, culturais e sociais diferenciadas, que os alunos já transportam consigo quando entram para os CEA, bem como as razões que os levaram a essa frequência e os posicionamentos face à escola, condicionam em grande parte os processos de aquisição de aprendizagens desenvolvidos.

Os suportes escolares de matriz formal e as lógicas organizativas destes cursos são também um dos factores determinantes para o sucesso da aquisição de competências. Tem-se, por um lado, o *input* sociocultural que os alunos trazem consigo, enquanto experiências desenvolvidas e incorporadas ao longo das suas trajectórias. Por outro lado, a instituição escolar organiza-se de modo a formalizar lógicas, processos e estratégias educativas para a certificação de qualificações de grande valor para a estratificação social, seleccionando, qualificando e reorientando percursos educativos. Finalmente, do conjunto de todas estas variáveis surgem diferentes aquisições de competências e saberes mais ou menos formalizados e inseridos na lógica escolar.

Analisem-se, em primeiro lugar, as aprendizagens escolares formais. Para os indivíduos que chegam à escola sem qualquer processo de escolarização anterior a

este — os analfabetos literais — os CEA passam, antes de mais, por locais de aprendizagem da leitura e da escrita nos quais se encerram processos pedagógicos escolares do ensino básico. Ensina-se a desenhar as vogais, depois o alfabeto, depois os nomes próprios e os restantes apelidos, para que, dominados os caracteres, se possa iniciar o desenvolvimento da leitura, primeiro através da junção de letras em sílabas, e depois de sílabas em palavras, até à construção gramatical de frases e respectiva capacidade de leitura. Até aqui, o plano é o da aquisição das competências formais da leitura e da escrita. Mas para que serve tudo isto se não se conseguir interpretar o conteúdo da frase, do parágrafo ou do pequeno texto que se tem de decifrar na vida quotidiana?

No cálculo, o processo de aprendizagem é semelhante. Primeiro, a escrita através do desenho dos algarismos, depois a relação destes com quantidades concretas e, finalmente, as operações aritméticas básicas (adicionar, subtrair, multiplicar e dividir), à boa maneira escolar com determinada representação gráfica e provas ao cálculo correcto. A maioria dos alunos demonstra uma grande facilidade na realização de cálculos mentais sem recorrer à escrita, desde que aplicados a objectos e contextos quotidianos concretos. Serão estas competências informais adquiridas pela via do *negócio* valorizadas no contexto escolar da educação de adultos?

Alguns dos testemunhos recolhidos evidenciam o contrário, as lógicas de aprendizagem escolar sobrepõem-se às lógicas de aquisição das competências pelo uso dos saberes informais, estes já consolidados nos quotidianos desta população.

Também a utilização de contextos situacionais concretos de aprendizagem aparece pouco valorizada. Na cultura letrada e nas lógicas de aprendizagem escolar, o papel central é ocupado pelo raciocínio abstracto, em detrimento das situações concretas e instrumentais. Ora, estes alunos têm universos sociais de referência em que se movem quotidianamente e para os quais necessitam de adquirir saberes escolares que lhes permitam uma maior eficácia no manuseamento, por exemplo, da informação escrita. Mas na escola são mobilizadas as capacidades cognitivas para as aprendizagens abstractas que, se não aparecem contextualizadas e concretamente referenciadas, perdem significado de uso e de apreensão enquanto competência. Este desfasamento entre as necessidades concretas de aprendizagem para situações de uso efectivas no quotidiano e as lógicas abstractas de escolarização, mediadas pela heterogeneidade do público destes cursos, pode acarretar problemas de insucesso escolar para esta população.

Contudo, existem algumas situações em que são utilizadas as aprendizagens escolares para a resolução dos problemas concretos da vida quotidiana, como é o caso de aprender a escrever o nome.

F — Agora já escrevo... o meu nome já... mas como é muito grande... (risos) eu agora tenho de estar sempre a pôr só o primeiro nome, porque senão... porque era isso que eu queria, assim que soubesse bem ler e escrever... punha o primeiro nome e o último nome... que era isso que eu tinha ideias... de pôr isso no BI... [sexo feminino; 58 anos; viúva; sem escolaridade]

O manuseamento da informação escrita em documentos impressos, como é o caso

da leitura, perde significado instrumental quando os textos não se referenciam a situação concretas. As histórias ou os textos utilizados nos manuais escolares são, muitas vezes, desfasados das realidades actuais e os exercícios de interpretação do significado das frases são remetidos para segundo plano, quando se trata efectivamente de adquirir competências formais de leitura e escrita ao nível do ensino básico do 1.º ciclo.

Depoimentos de alunos mais escolarizados (com frequência anterior da 2.ª ou 3.ª classe) referem a inexistência de aprendizagens porque já tinham sido adquiridas anteriormente. A mais-valia adicional que os CEA, para estas populações, poderia adquirir parece não estar a ser plenamente aproveitada, no sentido de conferir competências básicas de literacia para a vida quotidiana.

Outros exemplos mostram como os alunos interiorizam a necessidade dos saberes escolares e os valorizam socialmente. Para os que têm desenvolvida a capacidade de cálculo mental, é enunciada como aprendizagem o facto de se estar a aprender a utilizar a escrita para esse efeito, sem que isso signifique valor adicional para as situações concretas de uso.

Claramente se percebe que os modelos pedagógicos utilizados se baseiam em lógicas formais que pretendem a certificação, obtida no exame da 4.ª classe, e consequente diploma. A dúvida reside na utilidade da aquisição dessas competências formais, para além da certificação e qualificação escolar, já que não adquirem elevado valor nas esferas individuais de acção em universos sociais concretos.

Conversas habituais entre educadores e funcionários da escola sugerem a ausência de motivação para a aprendizagem por parte dos alunos:

Eles querem lá saber da escola, eles querem é o rendimento mínimo.

Estão sempre a inventar desculpas para não virem à escola, hoje é o filho que foi para o hospital, amanhã é o pai ou a mãe que está doente... eles não querem saber disto para nada

Para os ciganos isto não é nada porque eles não querem aprender.

Estes são alguns exemplos de argumentos utilizados nas conversas antes das aulas. Um facto curioso a salientar relaciona-se com o absentismo dos formadores e com as substituições dos mesmos, o que não é, de modo algum, inócuo para os processos de aprendizagem dos alunos.¹⁰

Um outro aspecto a referir prende-se com a duração das aulas. Frequentemente os alunos não tinham aulas e, para além disso, os tempos lectivos que deveriam ser de duas horas (das 19 às 21 horas) eram reduzidos para cerca de metade. Iniciavam-se as aulas por volta das 19h. 30m., na maioria das vezes, e terminavam o

10 Durante a realização do trabalho de campo, que durou cerca de quatro meses, pude registar que dos cinco formadores daquela escola, dois saíram e foram substituídos por novos formadores desconhecidos, os quais segundo os alunos utilizavam metodologias de ensino-aprendizagem diferentes (exercícios, fichas, etc.).

mais tardar às 20h. 30m. Num contexto moldado desta forma, a importância das aprendizagens é frequentemente remetida por formandos e formadores para um plano inferior: o da assiduidade contabilizada para efeitos do RMG.

Que aprendizagens informais e não formais se adquirem nestes contextos da educação de adultos? Os discursos dos alunos centram-se no desenvolvimento dos mecanismos cognitivos, através do enunciado simples de que “isto aqui é só puxar pela cabeça”. Mas o que é efectivamente o *puxar pela cabeça*?

Desconhecendo-as por completo ou já muito distanciados das lógicas escolares, os alunos que frequentam os CEA encaram a escolarização com alguma dificuldade relativamente aos processos cognitivos de aprendizagem. Desenvolver o raciocínio abstracto é uma tarefa árdua para quem possui baixas qualificações escolares. Atribui-se aos factores sociográficos, como a idade ou o sexo, a fraca produtividade escolar. É-se velho para aprender. Ou então a escola não é para as mulheres. Nos paradigmas actuais da igualdade de oportunidades e da aprendizagem ao longo da vida, estas lógicas de interiorização de (in)capacidades não fazem sentido. Os métodos pedagógicos utilizados devem contrariar as disposições e predisposições sociais incorporadas pelos indivíduos, como estas que aqui foram apresentadas. Um terceiro factor a que se atribui a ausência ou dificuldades na aprendizagem é a *inteligência*. Ainda encerrados no paradigma da “teoria dos dotes” (Pinto, 1999), estes alunos incorporaram a ideia de que os indivíduos têm capacidades cognitivas diferentes e que estas são determinantes e condicionam todo o processo de escolarização.

Deste modo, e condenados que já foram pela ausência ou abandono escolar nas suas trajectórias de vida, os alunos entrevistados colocam-se agora de novo perante o problema da aquisição de aprendizagens. É, por isso, extremamente importante que ocorram, para estes alunos, descobertas das suas capacidades cognitivas, que enquanto adultos podem gerir de forma mais facilitada do que as crianças neste nível de ensino. A ideia de que as crianças aprendem mais facilmente está intimamente relacionada com a incorporação do modelo escolar formal. Para os adultos, e particularmente para este tipo de população, as lógicas escolares fazem parte de um universo distante das suas interacções sociais, quer por não terem tido sucesso em processos anteriores, quer por, devido a imposições socioculturais, este campo social lhes ter sido vedado. Assim, as aprendizagens informais e não formais que ocorreram ao longo das suas vidas nos mais diversos contextos, embora de grande pobreza qualificacional, podem e devem ser a base para as aprendizagens formais, afastando-se a educação de adultos do modelo escolar, e possibilitando a certificação de competências a um maior número de pessoas nestas circunstâncias.

Em qualquer que seja a situação perante as aprendizagens, contam-se entre os objectivos *aprender a ler e a escrever, aprender melhor as contas* ou, para alguns, a hipótese de *continuarem os estudos*.

Passe-se agora aos que aqui foram designados por efeitos sociais produzidos pela frequência dos CEA. Distinguiram-se os efeitos escolares (também eles sociais, em sentido lato) dos, propriamente ditos, sociais, pretendendo-se aqui dar conta das consequências deste tipo de escolarização no plano das sociabilidades, da estruturação do quotidiano e da relação com o sistema educativo.

Entende-se por sociabilidades todos os contactos conhecidos, frequentes e que perduram no tempo, estabelecendo-se no âmbito de referências diversificadas, como são as das famílias, dos amigos, do trabalho, dos vizinhos e das formas de associação (Costa e outros, 1990). O conceito de *sociabilidade* — como “socialização e contágio” (*idem, ibidem*: 200) — assume também diferentes contornos consoante a faixa etária, a classe social de pertença ou a própria configuração cultural do grupo social. Essas sociabilidades desenvolvem-se especificamente em torno de determinadas práticas culturais e grupos sociais, contribuindo para a definição de uma dada identidade sociocultural.

Ora, como se sabe, as comunidades de etnia cigana caracterizam-se por sociabilidades voltadas para o interior, nomeadamente, quase que poderiam ser classificadas de estranguladoras ou claustrofóbicas para as mulheres que pertencem a este grupo étnico. A elas, mais do que a eles, está-lhes vedado, por constrangimentos socioculturais de organização comunitária, o casamento com membros exteriores à comunidade cigana, o trabalho remunerado por conta de outrem fora do espaço doméstico, os contactos alargados com pessoas de outros referenciais culturais e, particularmente, do sexo oposto.

A “escola da noite” é assim um local privilegiado para o estabelecimento de novas relações sociais mais abertas à sociedade envolvente e que obrigam a contactos institucionais com outras esferas da vida social.¹¹ Neste sentido, um dos efeitos sociais que efectivamente se produz nos CEA é o alargamento da rede de interações sociais, efémero, e confinado ao espaço da escola, ao mesmo tempo que lhes são fornecidas novas competências relacionais para que consigam lidar melhor com essa abertura. Nas turmas existem homens e mulheres, alguns dos formadores são homens e nenhum deles pertence à etnia cigana, as formadoras representam universos sociais de paridade e de participação social e profissional das mulheres, constituindo modelos de comportamento que podem influenciar uma mudança de atitudes no seio desta minoria étnica, relativamente à condição feminina.¹² A escola constitui assim uma oportunidade de *convívio* que não seria possível de outro modo.

Privilegiadamente entendida como local de convivialidade, a escola enquanto espaço de relações sociais assume também uma função (re)socializadora para alguns dos seus alunos. Levando à risca o conceito de aprendizagem ao longo da vida, os cursos aqui desenvolvidos desembocam em processos socializadores para algumas destas pessoas que inculcam e adoptam outras formas de pensar, agir e sentir, nomeadamente em relação aos modos de vida das minorias étnicas.

11 A pressão para os relacionamentos intragrupo e a desconfiança perante as redes sociais mais alargadas foi, por diversas vezes, evidenciada no decurso da pesquisa, nomeadamente quando os cônjuges de etnia cigana procuravam “vigiar” o processo de entrevista das mulheres.

12 Uma das entrevistadas de etnia cigana particularmente empenhada no seu processo de escolarização relatou-me situações de agressão física por parte de familiares do marido por esta se encontrar a frequentar os cursos da “escola da noite”. Mesmo assim, afirmava veemente que não desistiria, porque o seu objectivo era aprender a ler e a escrever.

A — Pronto, eu estou a estudar p'ra ter um... pronto, quero ver se eu consigo... e pronto, eu sou sincero... pronto uma vida com mais sossego, pronto, mais calma, com mais sossego... um trabalho... um trabalho que a pessoa esteja, esteja para orientar a vida... se uma pessoa tiver um emprego, uma coisa de sossego só, poder estar a estudar e estar a trabalhar, e um trabalho que você possa ter para pagar a casa, a água, essas coisas todas... [sexo masculino; 24 anos; solteiro; etnia cigana; sem escolaridade]

Os universos sociais de referência alargam-se e é no espaço colectivo da escola que se formulam novas opiniões, que se estabelecem novos laços de amizade, que se encontram novas perspectivas sobre a existência humana e a vida em sociedade, etc. A este processo genérico de reconversão de atitudes, comportamentos, pensamentos parece estar associada uma forma diferente de viver os quotidianos.

Há um novo espaço-tempo ocupado pela frequência da escola e que, muitas vezes, obriga a reestruturações na forma de organização e estruturação do quotidiano. Com quem se deixa os filhos para vir à escola? Quem prepara o jantar? Como se organiza o tempo de modo a permitir a frequência assídua?

Mais uma vez, esta (re)organização dos tempos quotidianos é um processo facilitado para os homens, que não têm as funções domésticas a seu cargo. Para as mulheres, há um conjunto de actividades quotidianas que têm de ser distribuídas ao longo do restante tempo para que se consiga frequentar a escola.

Não será difícil compreender que homens e mulheres fazem diferentes esforços para vir à “escola da noite”, mas também não será de descurar o facto de estas reorganizações quotidianas dos tempos e das tarefas domésticas poderem funcionar como impulsionadores de um caminho mais paritário entre mulheres e homens, tanto no seio da comunidade cigana como nas classes populares.

Por último, interessa perceber um outro efeito considerado social, e que tem a ver com o regresso ou o ingresso pela primeira vez no sistema educativo. Quando interrogados sobre o que pensam da frequência dos cursos do ensino recorrente enquanto adultos, a resposta foi peremptória em afirmar que se tratava de um processo positivo.

S — Torna-se muito... mas eu acho que é a mesma coisa, é... a gente a irmos buscar quando a gente éramos crianças, porque convivemos com as pessoas, conhecemos as pessoas, né... apanhamos amizade com as pessoas... e acho que é um convívio muito bom... p'ra além da gente querer a 4.^a classe, não é... eu acho que a mim tá-me a fazer bem, se eu quero ir à 4.^a classe, quero tirar a 4.^a classe tá-me a fazer bem, né... [sexo masculino; 36 anos; casado; etnia cigana; frequência da 2.^a classe]

As opiniões revestidas de positividade relativamente à sua integração no sistema educativo estão também relacionadas com o facto de ser um processo que, embora localizado, adquire um desenvolvimento noutras regiões, podendo assim ser percebido como mais colectivo do que individual. Por outro lado, o facto de o RMG determinar a vinda para a educação de adultos, ou para outras acções de formação, de familiares, amigos e conhecidos, faz com que, nesses casos, a dinâmica colectiva do fenómeno legitime por si só a frequência dos cursos.

Para alguns dos alunos, frequentar, nesta altura das suas trajectórias de vida, os CEA é a concretização de um sonho — o de *aprender a ler e a escrever*. As possibilidades abertas por processos de escolarização deste género estão, muitas vezes, relacionadas com a alfabetização ou com a aquisição de melhores competências básicas formais de leitura, escrita e cálculo, certificadas.

Para outros, os efeitos sociais produzidos pela frequência dos cursos são muito menores. Estando o acesso ao RMG condicionado pela assiduidade nos cursos do ensino recorrente, a escola é muito mais um local onde se tem de estar por *obrigação* do que um processo de onde se espera retirar proveitos escolares e/ou sociais. Relativamente aos que vêm nos cursos uma possibilidade de certificação (mais do que de aquisição de competências), os efeitos sociais reduzem-se à possibilidade de adquirirem papéis sociais mais valorizados através da qualificação certificada.

Os efeitos sociais aqui apresentados poderão ainda, a médio e longo prazo, trazer outras repercussões impossíveis, para já, de prever ou antecipar. As relações sociais estabelecidas no contexto dos CEA — embora no caso analisado se estabeleçam maioritariamente entre indivíduos pertencentes aos mesmos grupos étnicos ou sociais, e baseados em relações de género muito vincadas, privilegiadamente entre homens ou entre mulheres —, mesmo as que surgem de modo mais marginal, constituem-se como essenciais para o alargamento das redes de sociabilidade e para os processos de (re)socialização que aí ocorrem. Dinâmicas que não serão com certeza alheias ao facto de terem colegas de turma que não pertencem aos mesmos grupos étnicos, às relações com os formadores(as) e funcionários(as) da escola e ao próprio desenrolar do trabalho de campo para esta investigação.

Alunos dos cursos de educação de adultos e relações com a literacia: a construção de uma tipologia

A identificação dos tipos de perfil encontrados permitirá compreender melhor a heterogeneidade da população analisada, não só no que se refere à posse e utilização das competências da leitura, da escrita e do cálculo nos processos de decifração da informação escrita na vida quotidiana, como também relativamente aos posicionamentos e atitudes face ao processo de escolarização.

No quadro 1, apresenta-se a tipologia construída e as categorias classificatórias utilizadas.

Os “beneficiários”

No primeiro grupo de perfis incluem-se maioritariamente as mulheres de etnia cigana, casadas, com filhos menores. São as que mais afastadas se encontram do sistema educativo e das lógicas escolares. São maioritariamente analfabetas literais e beneficiárias do RMG. Posicionam-se maioritariamente no nível zero da escala quantitativa de literacia. As relações com a literacia nos seus quotidianos

Quadro 1 Tipologia dos alunos dos CEA (1.º ciclo)

Categorias	Perfis-tipo		
	Os "beneficiários"	Os "aprendentes"	Os "instrumentais"
Trajectória escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de escolarização anterior. - Inexistência de aprendizagens formais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência ou frequência com insucesso de escolarização anterior. - Inexistência de aprendizagens formais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trajectórias de escolarização anteriores com sucesso. - Abandono escolar por necessidades financeiras (maioritariamente).
Práticas de literacia	<ul style="list-style-type: none"> - Nulas (na sua maioria). - Rudimentares (em relação a um dos domínios de literacia). 	<ul style="list-style-type: none"> - Rudimentares (na sua maioria). - Nulas (em relação a um dos domínios de literacia). 	<ul style="list-style-type: none"> - Básicas (na sua maioria). - Rudimentares (em relação ao cálculo escrito, por exemplo).
Soluções adaptativas	<ul style="list-style-type: none"> - Substituição por familiares ou elementos da comunidade na resolução de problemas do dia-a-dia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedido de auxílio aos "executores da literacia", do agregado familiar ou da comunidade, para a resolução de problemas do dia-a-dia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel de "executores da literacia" no agregado familiar e/ou na comunidade.
Posicionamento face à escola	<ul style="list-style-type: none"> - Fraca motivação para a frequência escolar. - Ausência de aprendizagens formais. - Efeitos sociais: alargamento da rede de sociabilidades; valorização pelo RMG no contexto familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Forte motivação para a frequência escolar. - Existência de progressos nas aprendizagens. - Efeitos sociais: processo de (re)socialização, alargamento da rede de sociabilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivação instrumental para a frequência escolar. - Existência de progressos nas aprendizagens para a obtenção do <i>diploma</i> (certificação). - Efeitos sociais: alargamento da rede de sociabilidades, processo de (re)socialização.
Variáveis de caracterização social	<ul style="list-style-type: none"> - Maioritariamente mulheres - Pertencentes à etnia cigana. - Casadas e com filhos menores. - Colaboradoras nas actividades do <i>negócio</i> e/ou <i>donas de casa</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Polarização entre os alunos mais novos (ambos os sexos) e mais velhos (mulheres). - Maioritariamente não pertencentes à etnia cigana. - Sem famílias a cargo, por serem solteiros ou viúvas. - Exercício de profissões desqualificadas fora do <i>negócio</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maioritariamente homens. - Pertencentes à etnia cigana. - Casados, com filhos, "chefes de famílias" alargadas. - Responsáveis pelas actividades do <i>negócio</i>.
Situação em relação ao RMG	<ul style="list-style-type: none"> - Beneficiários do RMG 	<ul style="list-style-type: none"> - Não beneficiários do RMG 	<ul style="list-style-type: none"> - Beneficiários do RMG

baseiam-se, essencialmente, em práticas de literacia nulas, podendo, em alguns casos e relativamente a um dos domínios da leitura, da escrita e do cálculo desenvolver práticas rudimentares como, por exemplo, conseguir escrever o nome. As

soluções adaptativas traduzem-se em recorrer a outros elementos do agregado familiar para solucionarem os processos de decifração de informação escrita na vida quotidiana. Andando no *negócio*, desempenham as funções mais desqualificadas mas, a maioria das vezes, são “domésticas”. A frequência dos CEA é encarada como um meio de continuar a usufruir do RMG e, através disso, contribuir para o rendimento do agregado familiar. No que se refere às aprendizagens ocorridas em contexto escolar, elas relacionam-se mais com os efeitos sociais de alargamento das redes de sociabilidade do que, efectivamente, com a aquisição de competências escolares. São aqueles que atrás se designaram por “beneficiários”. Não experienciam estes cursos como uma oportunidade para a aquisição de novas competências que lhes permita mudarem as suas vidas.

Os “aprendentes”

Este segundo grupo é constituído essencialmente por polarizações no que respeita às características sociais. São, por um lado, os indivíduos mais jovens, sem processos de escolarização e de aquisição de aprendizagens anteriores, e, por outro, são mulheres mais velhas, analfabetas literais. Ambos sem famílias a cargo, por serem ainda solteiros ou por viuvez. As relações com a informação escrita nos seus quotidianos baseiam-se, essencialmente, em práticas de literacia rudimentares, podendo relativamente a um dos domínios da leitura, da escrita ou do cálculo caracterizarem-se pela ausência total de capacidades de utilização das competências básicas, como, por exemplo, o cálculo escrito. As soluções adaptativas são, essencialmente, o recorrer ao auxílio de um executor da literacia do agregado doméstico ou da comunidade, para ultrapassar os obstáculos com que se deparam. São também os que desempenham maioritariamente profissões fora do *negócio*. Pertencem minoritariamente à etnia cigana e, na sua maioria, não são beneficiários do RMG. Em relação à escola adquirem posturas de “aprendentes”, ou seja, esperam dela a aquisição das competências básicas para melhor utilizarem a informação escrita na vida quotidiana e desenvolverem papéis mais qualificados e integrados nos campos profissional, social, cívico e cultural.

Os “instrumentais”

Por último, encontram-se neste terceiro perfil-tipo os indivíduos de etnia cigana, maioritariamente do sexo masculino, menos jovens, casados e “chefes de famílias” alargadas, muitas das vezes, também beneficiários do RMG, a par com o desenvolvimento das actividades do *negócio*. Têm escolarização anterior, podendo ser a frequência da 2.^a ou 3.^a classe. Abandonaram a escola para contribuir para o rendimento das suas famílias de origem, por serem, cumulativamente, homens e irmãos mais velhos. A relação que estabelecem com a literacia pode ser a de “executores da literacia” no contexto do agregado doméstico ou da comunidade a que pertencem. Desenvolvem práticas de literacia básicas e poderiam ser ilustrativos dos indivíduos que se situam no nível um da escala

quantitativa. Por já terem adquirido essas competências em escolarizações anteriores, vêm nos CEA uma forma de conseguirem a certificação das suas qualificações escolares e, conseqüentemente, a obtenção do diploma da 4.^a classe. São os “instrumentais”. Para eles, a escolarização é, acima de tudo, um instrumento para obter outras certificações sociais.

Estes três tipos correspondem *grosso modo* aos diferentes grupos de indivíduos que se podem encontrar como alunos dos CEA. Contudo, será interessante perceber ainda algumas características genéricas desta população e que funcionam como enquadramentos socioculturais desta tipologia.

Como se viu no início deste artigo, a população escolar estudada caracteriza-se por um posicionamento nos lugares estruturais mais desqualificados e subalternizados da sociedade portuguesa. São considerados como pertencentes aos grupos mais desfavorecidos, experienciando situações de desigualdade e exclusão social a vários níveis — económico, profissional, educacional, cívico. Por outro lado, as suas capacidades de literacia são muito baixas, o que os posiciona novamente nos lugares inferiores da escala quantitativa de medida — níveis zero e um. Estes dois posicionamentos estruturais constituem-se como factores de homogeneidade.

Em complementaridade, a tipologia aqui construída permite-nos compreender a diversidade de posições e disposições desta população face às práticas de literacia que desenvolvem, às relações que estabelecem com os materiais escritos na vida quotidiana e às formas como encaram os processos de escolarização do ensino básico recorrente. Esta heterogeneidade, que possibilita a construção de uma tipologia, constitui-se como uma forma de compreender a diversidade que caracteriza os indivíduos posicionados num mesmo nível de literacia, e com condições sociais de existência também semelhantes.

A literacia nos cursos de educação de adultos

Biografias encerradas no fechamento social das comunidades a que pertencem, vêm-se submetidas a processos de reconfiguração social pela frequência escolar dos CEA, como se viu.

Mas que implicações têm os processos de escolarização para a literacia dos alunos a frequentar os CEA?

As práticas e auto-avaliações das capacidades de leitura, escrita e cálculo, bem como as suas origens e posições estruturais, trajectórias escolares e de vida, remetem esta população, por um lado, para os níveis mais baixos de literacia e, por outro, numa relação de causalidade viciosa, para os lugares mais desqualificados da hierarquia e estratificação sociais.

O contacto pontual de uma população com estas características e, nomeadamente, no caso dos indivíduos de etnia cigana, com um contexto sociocultural rico em literacia, para além de escolar, tem implicações que importa registar.

O contexto escolar caracterizado por lógicas da cultura letrada, no qual a posse de competências de processamento da informação escrita é altamente

valorizada e elemento central para nele conseguir funcionar, acarreta implicações para a literacia dos adultos que nele se movimentam em patamares distintos e com posturas de aprendizagem também diferentes.

A questão continua a residir nas lógicas escolares em que se encerram os cursos estudados. Baseadas em modelos pedagógicos essencialmente formais, serão adequadas à incrementação de competências de literacia necessárias para o funcionamento nas sociedades modernas? Serão realmente estes CEA instrumentos eficazes para a efectiva inclusão de populações estruturalmente desfavorecidas?

A partir das observações e dos dados recolhidos na pesquisa desenvolvida, o que se pôde constatar é que estes cursos de educação de adultos baseiam-se em modelos pedagógicos colados às lógicas escolares formais, tendo como objectivos principais, por um lado, a alfabetização e, por outro, a certificação de aprendizagens correspondentes ao 1.º ciclo do ensino básico.

A relação entre estes objectivos, assim explicitados, e a aquisição de competências de literacia, radica-se, mais uma vez, por parte da instituição escolar, nos saberes formais e, por parte do público que os frequenta, não só nestes mas também nos que se poderiam designar por instrumentais. Claro que, tratando-se de populações com qualificações escolares nulas ou muito reduzidas, como é o caso, uns e outros confundem-se. Os saberes formais correspondem à aquisição das competências básicas de leitura, escrita e cálculo e os saberes instrumentais radicam-se, essencialmente, na posse dessas competências e consequente utilização na vida quotidiana. Aprendizagens abstractas e concretas assumem um papel central nesta discussão pedagógica.

É comum os discursos dos entrevistados remeterem a posse das competências básicas para a sua instrumentalidade na vida quotidiana, relacionada com situações de uso pouco exigentes do ponto de vista dos universos letrados.

A familiaridade com a leitura, a escrita e o cálculo introduzida pela frequência dos cursos do ensino básico recorrente é, sem dúvida, o aspecto mais importante no que concerne à literacia dos adultos nestas circunstâncias. Universos, lógicas e dinâmicas desconhecidas ou muito afastadas dos seus quotidianos (re)começam a fazer parte das referências sociais pela imiscuição no dia-a-dia dos indivíduos na cultura escolar letrada. Muitas vezes, só o próprio facto de se ter de assinar a folha de presenças (no caso dos analfabetos o desenho de um X) constitui um exercício de literacia diário quase improvável de acontecer, não fosse a frequência dos CEA.

Estes pequenos gestos que se desenvolvem nos cursos do ensino básico recorrente poderão constituir, para estes indivíduos, momentos únicos do dia, em que se estabelece uma relação com a leitura, a escrita e o cálculo formal. As situações contextuais de uso e o tipo de práticas de literacia característicos desta população (Gomes, 2003) não correspondem de modo algum a acontecimentos ou dinâmicas frequentes no dia-a-dia destas pessoas. A relação com as esferas letradas da sociedade traduz-se, na maioria dos casos, na não utilização de materiais escritos formais (livros, revistas, jornais, outros documentos escritos), e em utilizações escassas das competências de leitura, escrita e cálculo para o processamento da informação escrita em suportes informais, umas vezes devido a estratégias de evitamento explícito, e outras por ausência de competências para o efeito. Os contextos

situacionais de uso impostos pela organização social (o pedido de renovação do bilhete de identidade, do cartão de contribuinte, do cartão de utente do serviço nacional de saúde) poderão ser considerados como transversais, mas sem dúvida que outras relações estabelecidas com os materiais escritos se configuram por determinações das posições estruturais e de dinâmicas socioculturais específicas aos diferentes grupos sociais.

Existe, como foi visto, um pano de fundo estrutural desfavorecido que se concretiza em vários factores: trajectórias escolares nulas ou muito reduzidas devido ao abandono e/ou insucesso escolar; ocupação dos lugares mais desqualificados e subalternizados da hierarquia social, nomeadamente desempenhando profissões como as de vendedores ambulantes, empregadas domésticas ou operários sem qualificação na construção civil; encerramento das suas práticas socioculturais enquanto modos de vida da pobreza e da exclusão social; e ainda, para uma maioria dos entrevistados neste trabalho, a pertença à etnia cigana, constitui-se como um factor acrescido de desigualdade.

A identificação de *variáveis socioculturais* facilitadoras ou inviabilizadoras de literacia tem, essencialmente, a ver com o carácter instrumental por que se pautam os contextos situacionais de uso no dia-a-dia. Partindo da instrumentalidade das competências, ou seja, tomando como referência as situações concretas, é mais fácil para estes indivíduos desenvolverem o processamento da informação escrita, ao passo que o raciocínio abstracto, por não estar interiorizado através de percursos escolares mais alargados, é um processo que se reveste de grande dificuldade. Utilizam as contas nas actividades do comércio, fazendo as operações aritméticas mentalmente, mas não conseguem realizar um cálculo escrito. Desenham o nome num documento em forma de assinatura, mas não conseguem escrever um pequeno texto num recado ou numa carta. Identificam os preços dos produtos a comprar mas não conseguem ler um artigo no jornal. E estes são apenas alguns exemplos.

Ora, esta distinção entre pensamento abstracto e concreto devia ser tida em conta nos processos de aprendizagem desenvolvidos nos CEA, o que, pelos resultados obtidos, parece ser descurado para segundo plano em detrimento de modelos pedagógicos baseados em lógicas formais escolarizantes.

As conclusões a que esta pesquisa conduziu, embora tragam alguns contributos para os estudos sobre literacia, têm também limitações. Por um lado, pelo facto de só tomar como referência empírica uma única escola de 1.º ciclo ficam limitadas ao contexto estudado, mesmo que algumas delas se possam transpor para outros casos semelhantes. Por outro, pelo facto de o processo de investigação poder ser alargado, conjugando a observação contextual com a avaliação directa das competências de literacia, através da simulação de situações de uso na vida quotidiana, semelhante ao que se tem vindo a fazer nos estudos quantitativos. Estas são algumas hipóteses de desenvolvimento e aprofundamento em futuros trabalhos sobre esta problemática.

Referências bibliográficas

- Almeida, João Ferreira de, Luís Capucha, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Isabel Nicolau, e Elizabeth Reis (1992), *Exclusão Social: Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.
- Almeida, João Ferreira de, António Firmino da Costa, e Fernando Luís Machado (1994), “Recomposição socioprofissional e novos protagonismos”, em António Reis (org.), *Portugal: 20 anos de Democracia*, Lisboa, Círculo de Leitores, pp. 307-330.
- Almeida, João Ferreira de, Luís Capucha, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, e Anália Torres (2000), “A sociedade”, em António Reis (org.), *Portugal. Anos 2000*, Lisboa, Círculo de Leitores, pp. 36-72.
- Ávila, Patrícia (2004), *Relatório Nacional de Avaliação: Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003*, Lisboa, Direcção-Geral de Formação Vocacional/Ministério da Educação.
- Benavente, Ana (org.), Alexandre Rosa, António Firmino da Costa, Patrícia Ávila (1996), *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Capucha, Luís (1992), *Problemas da Pobreza: Conceitos, Contextos e Modos de Vida*, tese de mestrado, Lisboa, ISCTE.
- Capucha, Luís (1998), “Pobreza, exclusão social e marginalidades”, em José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora, pp. 209-244.
- Capucha, Luís (org.), José Luís Castro, Helena Seita Gonçalves, Maria das Dores Guerreiro, Francisco Melro, Elsa Pegado, Ana Luzia Reis, Sandra Palma Saleiro, e Paulo Costa Santos (1998), *Rendimento Mínimo Garantido: Avaliação da Fase Experimental*, Lisboa, MTS/Comissão Nacional do Rendimento Mínimo/Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento /CIES.
- Capucha, Luís (2004), *Desafios da Pobreza*, tese de doutoramento, Lisboa, ISCTE.
- Costa, Alfredo Bruto da, Manuela Silva, J. Pereirinha, e Madalena Matos (1985), *A Pobreza em Portugal*, Lisboa, Cáritas.
- Costa, Alfredo Bruto da, e Manuela Silva (orgs.) (1989), *Pobreza Urbana em Portugal: Um Inquérito a Famílias em Habitat Degradado, nas Cidades de Lisboa, Porto e Setúbal*, Lisboa, Cáritas.
- Costa, António Firmino da, Fernando Luís Machado, e João Ferreira de Almeida (1990), “Estudantes e amigos: trajectórias de classe e redes de sociabilidade”, *Análise Social*, XXV (105-106), pp. 193-221.
- Costa, António Firmino da, e Fernando Luís Machado (1998), “Processos de uma modernidade inacabada”, em José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora, pp. 17-44.
- Costa, António Firmino da, e Patrícia Ávila (1998), “Problemas da/de literacia: uma investigação na sociedade portuguesa contemporânea”, *Ler História*, 35, pp. 127-150.
- Costa, António Firmino da, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, Fernando Luís Machado, e João Ferreira de Almeida (2000), “Classes sociais na Europa”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 34, pp. 9-43.

- Esteves, Maria José Bruno (1996), "O retorno à escola: uma segunda oportunidade? Trajectórias sociais e escolares dos jovens que frequentam os cursos do ensino recorrente de adultos", *Inovação*, 9, pp. 219-240.
- Gomes, Maria do Carmo (2002), *Literacia e Educação de Adultos: Percursos, Processos e Efeitos: Um Estudo de Caso*, tese de mestrado, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.
- Gomes, Maria do Carmo (2003), "Literexclusão na vida quotidiana", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, pp. 63-92.
- Lewis, Oscar (1979), *Os Filhos de Sanchez*, Lisboa, Moraes Editores.
- Lima, Licínio C. (1988), "A reorganização e a administração da educação de adultos nos trabalhos da reforma educativa", *Revista Portuguesa de Educação*, 3, pp. 69-86.
- Malglaive, Gerard (1995), *Ensinar Adultos: Trabalho e Pedagogia*, Coleção Ciências da Educação, Porto, Porto Editora.
- ME/MTS (2000), *Portugal: Sistemas de Educação e Formação Profissional*, Lisboa, Programa Leonardo da Vinci, ME/MTS.
- Melo, Alberto, Ana Maria Queirós, Augusto Santos Silva, Lucília Salgado, Luís Rothes, e Mário Ribeiro (1998), *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos: Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*, Lisboa, Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e da Inovação.
- Pinto, Conceição Alves (1999), *Sociologia da Escola*, Amadora, McGrawHill.
- Pinto, Jorge (org.), Lisete Matos, e Luís Rothes (1998), *Ensino Recorrente: Relatório de Avaliação*, Lisboa, Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e da Inovação.
- Silva, Augusto Santos (1990), *Educação de Adultos: Educação para o Desenvolvimento*, Porto, Edições Asa.
- Silva, Manuela (1982), "Crescimento económico e pobreza em Portugal (1950-74)", *Análise Social*, XVIII (72-73-74), pp. 1077-1086.
- Verduin Jr., John R., Harry Miller, e Charles Greer (1977), *Adults Teaching Adults*, Texas, Learning Concepts.

Maria do Carmo Gomes. Socióloga. Investigadora do CIES/ISCTE.
E-mail: carmo.gomes@iscte.pt

Resumo/ abstract/ résumé/ resumen

Percursos de literacia

A investigação que serve de base a este artigo tem como objecto empírico central os alunos dos cursos de educação de adultos do 1.º ciclo do ensino básico do ensino recorrente (CEA). A partir das suas posições estruturais — origens, trajectórias sociais e modos de vida — e das relações que estabelecem com a literacia na vida quotidiana, pretende-se entender a forma como são vividos os percursos formativos no contexto do ensino recorrente e as implicações que têm na aquisição de competências básicas de leitura, escrita e cálculo para o processamento da informação escrita contida em

materiais impressos. Isto, para além de se tentar compreender as dimensões processuais que o fenómeno social da literacia pode revestir para populações não escolarizadas, e os desenvolvimentos teórico-metodológicos que o uso das técnicas qualitativas poderá trazer aos estudos subordinados a esta temática.

Palavras-chave Literacia, competências básicas, educação de adultos.

Paths to literacy

The key empirical object of the research work on which this article is based is pupils in adult education courses from the first cycle of basic education to ongoing education (CEA). Based on those pupils' position in the structure of society — origins, social trajectories and ways of life — and their relationships to literacy in daily life, this article seeks to understand the ways in which learning is experienced in the context of ongoing education and its implications for the acquisition of basic reading, writing and computational skills in order to process written information contained in printed documents. An attempt is also made to understand the procedural aspects of the social phenomenon of literacy for those without formal schooling, and the theoretical and methodological developments which the use of qualitative techniques may bring to studies in this area.

Key-words Literacy, basic skills, adult education.

Itinéraires de littératie

La recherche qui étaye cet article a pour objet empirique central les élèves des formations pour adultes de l'enseignement primaire récurrent (CEA). À partir de leurs positions structurelles — origines, trajectoires sociales et modes de vie — et des rapports qu'ils entretiennent avec la littératie dans leur vie quotidienne, l'article s'efforce de comprendre comment sont vécus les itinéraires formatifs dans le contexte de l'enseignement récurrent et leurs répercussions sur l'acquisition de compétences basiques de lecture, d'écriture et de calcul pour le traitement de l'information écrite figurant sur des supports imprimés. Il s'agit, par ailleurs, de comprendre les dimensions que peut revêtir le phénomène social de la littératie pour les populations non scolarisées, ainsi que les développements théorico-méthodologiques que peut apporter l'utilisation des techniques qualitatives aux études concernant ce thème.

Mots-clés Littératie, compétences basiques, éducation des adultes.

Recorridos de literacia

La investigación que sirve de base a este artículo tiene como objeto empírico central a los alumnos de los cursos de educación de adultos del 1.º ciclo de enseñanza básica de la educación recurrente (CEA). A partir de sus posiciones estructurales — orígenes, trayectorias sociales y modos de vida — y de las relaciones que establecen con la literacia

en la vida cotidiana, se pretende entender la manera en la que se viven los recorridos formativos en el contexto de la educación recurrente y las implicaciones que tienen en la adquisición de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo para el procesamiento de la información escrita contenida en materiales impresos. Esto, más allá de intentar comprender las dimensiones procesales en las que el fenómeno social de la literacia se puede revestir para poblaciones no escolarizadas, y los desarrollos teórico-metodológicos que el uso de las técnicas cualitativas podrá aportar a los estudios subordinados a esta temática.

Palabras-clave Literacia, competencias básicas, educación de adultos.