



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

O IMPACTO DO PROCESSO RVCC NA LITERACIA EM PROSA E
DOCUMENTAL.
UM ESTUDO DESCRITIVO COM UM GRUPO DE ADULTOS.

TÂNIA PATRÍCIA DINIS MARQUES

COIMBRA, 2009

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

O IMPACTO DO PROCESSO RVCC NA LITERACIA EM PROSA E
DOCUMENTAL.
UM ESTUDO DESCRITIVO COM UM GRUPO DE ADULTOS.

TÂNIA PATRÍCIA DINIS MARQUES

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação,
área de especialização em Educação de Adultos e
Intervenção Comunitária, apresentada à Faculdade
de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra e realizada sob a
orientação da Doutora Cristina Maria Coimbra
Vieira, e do Doutor Joaquim Luís Medeiros
Alcoforado.

COIMBRA – 2009

Aos meus pais

O sol dos sonhos derreteu-lhe as asas
E caiu lá do céu onde voava
Ao rés-do-chão da vida.
A um mar sem ondas onde navegava
A paz rasteira nunca desmentida...

Mas ainda dorida
No seio sedativo da planura,
A alma já lhe pede, impenitente,
A graça urgente
De uma nova aventura.

(Ícaro. Miguel Torga in *Poesia Completa*, vol. II)

Agradecimentos

À Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira pelo rigor científico na orientação desta investigação, pelos conselhos prestados e por proporcionar um ambiente de desafio científico e conforto pessoal.

Ao Professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado pelas aprendizagens inesgotáveis que sempre me proporcionou e pelo modo como, ao longo deste trabalho, me foi desafiando e permitindo evoluir.

À minha colega de aventura científica, Cristina Lavadinho, com quem partilhei desde o primeiro momento a alegria deste desafio, os medos que nos assaltavam a cada passo dado, sendo sempre uma ajuda imprescindível para pôr em prática todas as nossas ideias.

A todos os adultos que fizeram parte do estudo e que se disponibilizaram prontamente a ajudar. Sem eles, nada seria possível.

Ao CNO da Escola de Hotelaria de Coimbra, que generosamente abriram as portas da sua instituição, tornando possível a concretização da parte empírica.

Ao meu pai Manuel e à minha mãe Lisdália, por todo o carinho e apoio, por terem sempre acreditado em mim e, por desde cedo, me terem inculcido o gosto pela descoberta e pela leitura.

A todos os meus amigos com quem discutia pormenores, partilhava os meus receios e avanços; com quem desabafada e recebia sempre palavras de conforto e ânimo.

Ao Edgar por me acompanhar ao longo do tempo com a sua amizade e dedicação, nas eternas viagens para Coimbra.

A alguns colegas do meu trabalho pelo apoio e paciência que sempre tiveram, em especial à Sílvia, à Lúcia, à Anabela à Paula e ao director do IEFP da Guarda, o Sr. Armando Reis.

Mas também,

A todos os que me calaram e me ouviram

A todos os que se opuseram e concordaram

A todos os que perguntaram e responderam

A todos os que me elogiaram e criticaram

A todos os que me empurraram e me travaram

A todos estes e aos outros,

O meu Bem-Haja.

Resumo

Esta investigação situa-se no campo da educação de adultos e chama a atenção para a importância que esta tem assumido nos últimos anos como factor de desenvolvimento da sociedade a diversos níveis, como o socioeconómico, o educativo e o democrático. Para além da importância da educação de adultos e do impacto que as Novas Oportunidades têm neste momento na sociedade portuguesa, no presente trabalho também se destaca o estado da literacia na população adulta, partindo dos resultados obtidos pelos mais diversos estudos, tanto internacionais como nacionais.

No trabalho de investigação desenvolvido propomo-nos analisar se o facto de os adultos frequentarem o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), influenciou ou não os níveis de literacia em prosa e documental que os mesmos evidenciaram no desempenho de diversas tarefas, antes e depois do reconhecimento de competências. Trata-se assim de um estudo não experimental, de carácter longitudinal, que durou cerca de quatro meses e acompanhou vinte e um adultos que frequentaram o processo de RVCC no Centro Novas Oportunidades da Escola de Hotelaria de Coimbra.

A estratégia metodológica definida combina a análise quantitativa, através da análise descritiva dos resultados obtidos por todos os envolvidos na resolução das tarefas propostas, e a análise qualitativa, centrada na técnica de explicitação individual de raciocínio por parte de um conjunto mais restrito de adultos, à medida que iam resolvendo as tarefas.

Através dos resultados obtidos nas tarefas propostas, denotou-se que foram poucas as melhorias a salientar, bem como se manteve o nível de literacia em prosa e documental dos adultos estudados, antes e depois do processo RVCC.

Palavras-chave: Educação de adultos, literacia, competências-chave, adultos.

Abstract

The following investigation is related to the education of adults and focuses on the importance that this has been assuming lately in the society at several levels namely the socio-economic level, the educative level and the democratic level.

Besides giving emphasis to the importance of the reeducation of adults and to the impact that the New Opportunities process has in the portuguese society at the present time, this paper also analyses the adult literacy level, the starting point was the results obtained by several national and international studies already carried out.

By this investigation one intends to analyse if the fact that the adults attending the Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC) process has influence on the documental and the literacy in prose levels they demonstrated while carrying out the several tasks, before and after the Recognition of Competences. This is a non-experimental longitudinal study that lasted four months and observed twenty one Adults attending the RVCC process at *Centro Novas Oportunidades at Escola de Hotelaria de Coimbra*.

The methodological strategy defined combines both the quantitative analysis, through the descriptive analysis of the results obtained by everybody involved in the resolution of the proposed tasks, and the qualitative analysis centered on the individual reasoning presentation technique by a more restrictive group of adults as they solved the tasks.

By the results obtained in the proposed tasks, one noticed that the improvement concerning the adults knowledge was non-significant, and the documental literacy and the literacy in prose levels of the observed adults remained the same.

Keywords: Education of adults, literacy, key competences, adults.

Résumé

L'investigation suivante est à propos de l'éducation des adultes et souligne l'importance que celle-ci a assumée, dans les dernières années, en tant que facteur de développement de la société à niveau socioéconomique, éducatif ainsi que démocratique.

On analyse l'importance de l'éducation des adultes et de l'impact que les Nouvelles Opportunités ont, à présent, dans la société portugaise et on étudie aussi le niveau de littératie en ce qui concerne la population adulte, par les résultats obtenus à travers des plusieurs études faites soit à niveau national soit à niveau international.

Par cette investigation on analyse si le fait des adultes à fréquenter le processus de Reconnaissance, Validation et Certification de Compétences (RVCC), influence ou pas les niveaux de littératie en prose ou documentaire que les adultes ont démontré dans le déroulement des diverses tâches, avant et après la Reconnaissance de Compétences. Il s'agit ainsi d'une étude non- expérimental, de caractère longitudinal, qui s'est déroulée pendant quatre mois et qui a analysé vingt et un adultes qui ont fréquenté le processus chez *Escola de Hotelaria de Coimbra* du *Centro Novas Oportunidades*.

La stratégie méthodologique définie associe l'analyse quantitative, par l'analyse descriptive des résultats obtenus par tous ceux qui ont contribué à la résolution des tâches proposées, et l'analyse qualitative, centrée sur la technique de la présentation individuelle de raisonnement par un groupe plus restrictif d'adultes, lorsqu'ils résoudre les tâches.

Par les résultats obtenus dans les tâches proposées, on a trouvé qu'il y avait peu de développement en ce qui concerne les connaissances des adultes et que leurs niveaux de littératie en prose ainsi que documentaire sont les mêmes.

Mots-clés: Education des adultes, littératie, compétences-clés, adultes.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Résumé	iv
Índice	v
Índice de figuras	vii
Índice de quadros	viii
Índice de gráficos	ix
Siglas	xi
Introdução.....	1
Capítulo 1	
Educação de adultos: referências históricas, teóricas e conceituais	5
1.1. Origem e evolução da educação de adultos	5
1.1.1. Correntes de pensamento na educação de adultos.....	10
1.1.2. Pedagogia Crítica.....	14
1.2. Educação de adultos em Portugal	17
1.3. Centros Novas Oportunidades	21
1.3.1. O Processo RVCC	24
1.3.1.1. O processo RVCC e a pedagogia crítica.....	28
Capítulo 2	
Literacia: perspectivas teóricas e estudos nacionais e internacionais	31
2.1. Conceito de literacia	31
2.2. A literacia e a sua importância na sociedade	34
2.3. Estudos de literacia – Breve resenha.....	36

2.3.1. IALS - Metodologias e resultados comparativos.....	39
2.3.1.1. Resultados do IALS em Portugal e comparações com os demais países ...	44
2.3.2. ENL – Estudo Nacional de Literacia – Metodologias e resultados	48
Capítulo 3	
Estudo Empírico	53
3.1. Objectivos e caracterização do estudo	53
3.2. Caracterização da amostra.....	54
3.3. Instrumento de recolha de dados	56
3.4. Procedimento	59
3.5. Apresentação de resultados	61
3.5.1. Análise quantitativa dos resultados.....	61
3.5.1.1. Literacia em Prosa	62
3.5.1.2. Literacia Documental	78
3.5.2. Análise Qualitativa.....	91
3.5.2.1. Adulto 1	91
3.5.2.2. Adulto 2	97
3.5.2.3. Adulto 3	104
3.5.3. Discussão dos resultados	110
Considerações finais	113
Referências Bibliográficas	119
Anexo - Instrumento utilizado	127

Índice de figuras

Figura 1.1: Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades	24
Figura 2.1: Perfis de literacia em Portugal, 2000	44
Figura 2.2: Literacia em Prosa, Documental e Quantitativa nos países do IALS, 2000	46
Figura 2.3: Resultados comparados da distribuição da população adulta por níveis de literacia na escala de prosa.	47
Figura 2.4: Resultados comparados da distribuição da população adulta por níveis de literacia na escala de documento.	47
Figura 2.5: Resultados globais da distribuição adulta (15-64) por níveis de literacia - 1994.....	51
Figura 2.6: Resultados comparados da distribuição da população adulta por níveis e escalas de literacia (ENL 94 e IALS 98).....	51
Figura 3.1: Tarefas de nível 1 de literacia em prosa.....	57
Figura 3.2: Tarefas de nível 2 de literacia em prosa.....	57
Figura 3.3: Tarefas de nível 3 de literacia documental.....	58
Figura 3.4: Excerto da tarefa de nível 4 de literacia documental.....	58

Índice de quadros

Quadro 1.1: Evolução do conceito de educação de adultos	8
Quadro 2.1: Níveis de Literacia IALS	42
Quadro 2.2: Síntese explicativa dos níveis de literacia IALS	43
Quadro 2.3: Descrição dos níveis de literacia do ENL (1994) bem como das tarefas de prosa e documento.....	49
Quadro 3.1: Quadro resumo de todos os resultados obtidos de literacia em prosa.	62
Quadro 3.2: Quadro resumo dos resultados obtidos de literacia em prosa dos 21 adultos que se mantiveram no estudo.....	62
Quadro 3.3: Quadro resumo de todos os resultados obtidos de literacia documental.	78
Quadro 3.4: Quadro resumo dos resultados obtidos de literacia documental dos 21 adultos que se mantiveram no estudo.....	79
Quadro 3.5: Resultados obtidos pelo adulto 1 nos 4 níveis e nas diferentes tarefas.	91
Quadro 3.6: resultados obtidos pelo adulto 2.....	97
Quadro 3.7: resultados obtidos pelo adulto 3.....	104

Índice de gráficos

Gráfico 3.1: N.º de homens e mulheres que participaram no estudo.....	54
Gráfico 3.2: Habilitações literárias dos participantes	55
Gráfico 3.3: Média de idades dos participantes.....	55
Gráfico 3.4: Resultados gerais das tarefas de nível 1 de literacia em prosa	63
Gráfico 3.5: Resultados antes e depois da tarefa 1.1 de nível 1 de literacia em prosa	64
Gráfico 3.6: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 1.1 de nível 1 de literacia em prosa	64
Gráfico 3.7: Resultados antes e depois da tarefa 1.2 de nível 1 de literacia em prosa	65
Gráfico 3.8: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 1.2 de nível 1 de literacia em prosa	65
Gráfico 3.9: Resultados gerais das tarefas de nível 2 de literacia em prosa	66
Gráfico 3.10: Resultados antes e depois da tarefa 1.1 de nível 2 de literacia em prosa	67
Gráfico 3.11: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 1.1 de nível 2 de literacia em prosa	67
Gráfico 3.12: Resultados antes e depois da tarefa 1.2 de nível 2 de literacia em prosa	68
Gráfico 3.13: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 1.2 de nível 2 de literacia em prosa	68
Gráfico 3.14: Resultados gerais das tarefas de nível 3 de literacia em prosa	70
Gráfico 3.15: Resultados antes e depois da tarefa 1.1 de nível 3 de literacia em prosa	71
Gráfico 3.16: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 1.1 do nível 3 de literacia em prosa	71
Gráfico 3.17: Resultados antes e depois da tarefa 1.2 do nível 3 da literacia em prosa	72
Gráfico 3.18: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 1.2 do nível 3 da literacia em prosa	72
Gráfico 3.19: Resultados gerais das tarefas de nível 4 de literacia em prosa	74
Gráfico 3.20: Resultados antes e depois da tarefa 1.1 de nível 4 de literacia em prosa	75
Gráfico 3.21: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 1.1 de nível 4 de literacia em prosa	75
Gráfico 3.22: Resultados antes e depois da tarefa 2.1 de nível 4 de literacia em prosa	76

Gráfico 3.23: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 2.1 de nível 4 de literacia em prosa.....	76
Gráfico 3.24: Resultados antes e depois da tarefa 3 de nível 1 de literacia documental....	79
Gráfico 3.25: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 3 de nível 1 de literacia documental.....	80
Gráfico 3.26: Resultados gerais das tarefas de nível 2 de literacia documental	80
Gráfico 3.27: Resultados antes e depois da tarefa 4.1 de nível 2 de literacia documental.	81
Gráfico 3.28: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 4.1 de nível 2 de literacia documental.....	81
Gráfico 3.29: Resultados antes e depois da tarefa 4.2 de nível 2 de literacia documental.	82
Gráfico 3.30: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 4.2 de nível 2 de literacia documental.....	83
Gráfico 3.31: Resultados gerais das tarefas de nível 3 de literacia documental	84
Gráfico 3.32: Resultados antes e depois da tarefa 4.1 de nível 3 de literacia documental.	84
Gráfico 3.33: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 4.2 de nível 2 de literacia documental.....	85
Gráfico 3.34: Resultados antes e depois da tarefa 4.2 de nível 3 de literacia documental.	86
Gráfico 3.35: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 4.2 de nível 3 de literacia documental.....	86
Gráfico 3.36: Resultados gerais das tarefas de nível 4 de literacia documental	87
Gráfico 3.37: Resultados antes e depois da tarefa 5.1 de nível 4 de literacia documental.	88
Gráfico 3.38: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 5.1 de nível 4 de literacia documental.....	88
Gráfico 3.39: Resultados antes e depois da tarefa 5.2 de nível 4 de literacia documental.	89
Gráfico 3.40: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 5.2 de nível 4 de literacia documental.....	90

Siglas

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

APL – Adult Performance Level

CNO – Centro Novas Oportunidades

DGEP – Direcção Geral de Educação Permanente

DGAEE – Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa

DGEA – Direcção Geral de Educação de Adultos

DGFV – Direcção Geral de Formação Vocacional

ENL – Estudo Nacional de Literacia

IALS – International Adult Literacy Survey

NAEP – National Assessment of Educational Progress

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização de Educação de Base de Adultos

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagem

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

O conceito de educação de adultos está associado às aprendizagens e à sua valorização no desenvolvimento profissional e pessoal de cada indivíduo ao longo da vida adulta. Importa realçar que as experiências vivenciadas por cada pessoa e as situações que envolvem interações sociais contribuem determinadamente para o seu processo de formação e para a construção e/ou reconstrução de uma identidade própria (Forte, 2005). Num país como Portugal, onde os níveis de escolaridade e formação dos portugueses são ainda baixos, verifica-se que apenas 20% dos adultos portugueses em idade activa possuem mais do que o ensino básico, enquanto na União Europeia a média ronda os 60% (Costa, 2002).

No sentido de incentivar a população portuguesa a melhorar as suas qualificações, a *Agência Nacional para a Qualificação (ANQ)* apostou na criação de estratégias para interligar as competências formais às competências informais, ou seja, para além das aprendizagens formais associadas à escola, pretende-se que as aprendizagens se façam também na família, meios de comunicação, internet, empresas e organizações de trabalho, associações cívicas, entre outras instâncias, e que sejam reconhecidas como tal.

Como profissionais do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) num Centro de Novas Oportunidades (CNO), em que diariamente estamos em contacto com adultos que chegam até nós com o intuito de ver certificadas as competências que foram adquirindo ao longo da vida, assalta-nos a questão sobre até que ponto esta servirá para tornar os adultos mais capazes de enfrentar os problemas do dia-a-dia, e se no final do processo de facto se tornaram cidadãos mais atentos e críticos ao mundo que existe ao seu redor.

Assim sendo, este desafio é importante no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, no sentido em que se procura perceber se o empenho político na educação de adultos, através dos Centros Novas Oportunidades, poderá ter reflexo na capacidade dos adultos entenderem e saberem lidar com os problemas diários, bem como utilizarem de forma correcta todas as suas competências, não esquecendo que na educação de adultos entende-se que as competências podem ser

adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, através da sua experiência pessoal, profissional e social. Assim, é permitido aos indivíduos, em qualquer momento da sua vida, a possibilidade de retomar os estudos, podendo valorizar os seus saberes e conhecimentos adquiridos, não só pela via da escolarização, mas também através do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). Num mundo e numa Europa em constante evolução, o conceito de educação de adultos assume, desta forma, uma particular relevância, visto que se pretende que a população adulta tenha uma participação socialmente activa, dado que com as mudanças provocadas pela evolução científica e tecnológica exigem-se dos indivíduos novas atitudes, conhecimentos e competências para conseguirem lidar com essa nova realidade.

Na União Europeia têm sido definidas estratégias e objectivos que pretendem delimitar o papel estratégico da educação e formação de adultos, onde é expressa uma necessidade dos indivíduos terem uma educação e uma formação que sejam contínuas, isto é, que aconteçam ao longo da vida e que permitam a sua adaptação às constantes e exigentes novas formas de organização e divisão do trabalho (Osório, 2003).

Em Portugal, o processo de educação de adultos iniciou-se através do ensino recorrente, que assegurava uma oportunidade de acesso à escolaridade para quem não tinha tido oportunidade de frequentar na ‘devida’ altura a escola e para aqueles que tiveram de abandonar precocemente o sistema educativo. Actualmente, a educação de adultos está fortemente associada às Novas Oportunidades, nomeadamente ao sistema Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Numa sociedade em constante mudança, à qual as pessoas têm de se adaptar, a educação de adultos desempenha um papel preponderante na preparação de adultos que não tiveram, a seu tempo, possibilidade de prosseguir os seus estudos. Como é sabido, no nosso quotidiano o uso da informação escrita assume-se como um dos elementos centrais de interacção. Muitas situações quotidianas são 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.

O conceito de literacia traduz a capacidade de os indivíduos utilizarem as competências básicas de leitura, escrita e cálculo, para o processamento da informação escrita contida em diferentes suportes do dia-a-dia (Benavente et al., 1996).

Cada vez mais, numa sociedade altamente competitiva, é importante haver pessoas preparadas para lidarem com situações novas e que tenham bons níveis de literacia. Actualmente, a capacidade de utilização das competências de leitura, escrita e cálculo na vida quotidiana, a partir de materiais escritos, é considerada como indispensável para os cidadãos funcionarem em pleno nas sociedades modernas. A este propósito, a OCDE e as estatísticas oficiais do Canadá (1995) consideram a literacia uma chave facilitadora no processo de globalização.

O quadro teórico da investigação apresentada neste trabalho, ancorado nas Ciências da Educação, pretende analisar a importância de um processo RVCC de nível básico para os níveis de literacia. Através deste estudo, é nosso objectivo verificar se o facto de as pessoas passarem por um balanço de competências é determinante para o aumento das suas competências de literacia. Para a sua concretização, foi passado um conjunto de tarefas de 4 níveis de literacia em prosa e documental a um grupo de adultos, antes e depois do reconhecimento do processo de RVCC, tendo a investigação decorrido entre Junho e Outubro de 2008.

A exposição que se segue está dividida em 3 capítulos, sendo que no primeiro abordamos a origem e evolução do conceito de educação de adultos, as correntes de pensamento (dando um especial ênfase à pedagogia crítica), a evolução da educação de adultos em Portugal, os Centros Novas Oportunidades e exploramos mais profundamente o processo de RVCC.

Num segundo capítulo, o tema central é a literacia. Com este capítulo pretendemos explicitar o conceito de literacia, a importância desta na sociedade em que vivemos e apresentamos os principais resultados de diversos estudos internacionais realizados neste âmbito. Na resenha que fazemos acerca de estudos realizados, não deixamos de fora o *Estudo Nacional de Literacia*, realizado em 1994/95, e que foi coordenado por Ana Benavente.

No terceiro capítulo é apresentado o nosso estudo empírico. Depois de explicitados os objectivos deste é caracterizada a nossa amostra, explicamos como foi construído o nosso instrumento e os procedimentos que adoptámos para a realização da nossa investigação. Como parte importante do capítulo, apresentamos também os resultados obtidos através da aplicação do instrumento bem como uma discussão dos mesmos, abrangendo quer a vertente quantitativa, quer a qualitativa.

Na última parte apresentamos uma conclusão, deixando, no entanto, algumas questões que poderão antever uma continuidade a nível do trabalho de investigação teórica e prática neste domínio.

Capítulo 1

Educação de adultos: referências históricas, teóricas e conceituais

À medida que a sociedade ambiciona tornar-se numa sociedade de aprendizagem, também a educação se integra no conceito de aprendizagem ao longo da vida, sendo a educação de adultos uma parte desse processo.

“Os seres humanos sempre estiveram sujeitos à mudança. O homem, como ser inacabado, que é proclamado tanto pela antropologia como por outros âmbitos científicos, tentou procurar soluções e adaptar os seus conhecimentos, os seus modelos de conduta, etc., aos desafios estabelecidos pelas diferentes condições materiais e sociais” (Osório, 2003, p. 15).

O conceito de educação de adultos não é novo, desenvolveu-se desde os inícios do século XX e já assumiu diferentes expressões, como educação popular, formação profissional, educação cívica, entre outros.

Neste capítulo iremos fazer uma abordagem à evolução da educação de adultos no mundo ao longo dos anos, e em seguida falaremos um pouco das correntes do pensamento da educação de adultos, aprofundando, em particular, a Pedagogia Crítica. Em sequência, e porque é fundamental conhecer a história da educação de adultos no nosso país, abordaremos algumas medidas e estratégias avançadas nos últimos anos, dando principal enfoque às Novas Oportunidades e ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências RVCC. Por fim faremos um breve paralelismo entre o processo RVCC e a pedagogia crítica.

1.1. Origem e evolução da educação de adultos

A educação, ao longo da sua história, sempre se adaptou a mudanças e pressões. Na sua pluralidade de formas de expressão, vem-se deparando, nos últimos tempos e em particular, com as tensões da globalização (Jarvis, 2001, p.13).

Em 1919 surge o termo *lifelong education* – educação permanente - no relatório que Lloyd George apresenta ao Ministério da Reconstrução (Osório, 2003). Depois, com o pós-guerra, nos anos 40 do séc. XX, era necessário preparar as pessoas para a reconstrução da Europa. O modelo central era o do ensino escolar, o qual se foi demonstrando algumas limitações, para preparar, para além dos jovens, os adultos para recompor uma Europa desfeita. O modelo educativo vigente começou a reclamar uma nova concepção de educação, sendo esta uma educação permanente “que pressupunha uma tarefa educativa que se realizaria em diferentes espaços sociais, defendendo o homem como um ser inacabado pois as transformações sócio-económicas exigiam a sua readaptação através de uma formação contínua, ao longo da vida” (Velo, 2007, p. 60).

Em 1949, na Conferência da UNESCO sobre educação de adultos, realizada em Elsinore foram definidos alguns objectivos e estratégias para a sua implementação. Nesta conferência deu-se particular realce à questão da Alfabetização e à importância de se valorizarem as iniciativas não-governamentais para pôr em prática o que ali foi definido (Alcoforado, 2008). Em 1955, H. Kempfer avança com o conceito *Lifelong Education* na obra *Adult Education*, não tendo tido muita aceitação na altura, no entanto, em 1960, na II Conferência, realizada em Montreal, a educação de adultos aparece consagrada, em definitivo, num contexto mais global de educação.

Decorria o ano de 1971 quando a UNESCO criou a *Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação*, constituída por seis especialistas internacionais, com o objectivo de se fazer um relatório acerca do estado da educação. Este grupo de especialistas era presidido pelo francês Edgar Faure (Cabete, 2006). O relatório resultante desta investigação veio a público sob o título *Aprender a Ser*, em 1972, e representa um ponto de viragem no pensamento acerca da educação “por contrapor um processo de aprender a ser, que ocorre ao longo da vida, a um processo de mera acumulação de conhecimentos, que ocorre num espaço definido e num tempo predeterminado (Canário, 2001 in Cabete, 2006, p. 99).

Não tendo havido grande consenso, só em 1976 na Conferência de Nairobi, organizada pela UNESCO, a educação de adultos é reconhecida como importante e indispensável na educação inserida no contexto da educação permanente. Foi a partir daí que se começou a delinear a educação de adultos, num caminho direccionado para uma sociedade de aprendizagem permanente onde o cerne não é a escola mas sim a vida (Fernandez, 2005).

O processo de educação permanente associado ao processo de educação de adultos adquiriu maior importância nos últimos trinta anos do século passado. A educação de adultos não deve, portanto, ser considerada como um luxo exclusivo apenas a algumas pessoas, mas sim como sendo uma necessidade permanente, logo deve ser geral e durar toda a vida (Osório, 2003, p. 17). A declaração de Nairobi confirma a intenção de considerar o homem como agente da sua própria educação, através da interação constante das suas acções e das suas reflexões (Alcoforado, 2008).

A educação permanente encontra-se relacionada com a educação de adultos, não só como uma necessidade da sociedade como também do indivíduo. Isto porque a educação permanente não pretende criar um sistema paralelo ao sistema escolar, pretende abranger todas as formas de educação, toda a população, em todas as idades da vida, uma vez que são os adultos que mais necessitam de estar actualizados, de adquirir novas competências para a sua formação e para uma sociedade competitiva.

Com as sucessivas conferências internacionais promovidas pela UNESCO foi, assim, aumentando o interesse pela educação de adultos tendo-se chegado a um consenso quanto à definição de educação de adultos e a sua relação com a educação permanente (Osório, 2003). Anos mais tarde, já na V Conferência Internacional da UNESCO em Hamburgo (1997), o conceito de educação de adultos é de novo trabalhado. Nessa conferência, os países representados comprometeram-se a construir um sistema público de educação de adultos, em que “entre outros princípios enunciados, reconhece a importância formativa de todas as experiências de vida, consagra a indispensabilidade do reconhecimento social e institucional destas aprendizagens e incentiva a procura de métodos de avaliação que lhes possam dar visibilidade” (Alcoforado, 2001, p. 69).

Para a UNESCO a educação de adultos “é considerada como um movimento social: deve fazer-se uma educação permanente para o desenvolvimento da sociedade, de modo a que o progresso técnico e a cultura beneficiem todos os seres humanos” (Finger, 2005, p. 18).

Segundo Osório (2003), o conceito de educação de adultos é um conceito genérico que se refere à educação formal, não formal e informal, assim como à educação profissional e à formação contínua fora da escola para jovens e adultos. Existem portanto, diversas perspectivas para um modelo teórico de educação de adultos, pois se até há um

século a prioridade era a superação do analfabetismo, presentemente exige uma formação flexível, uma formação holística e para a vida.

Quadro 1.1: Evolução do conceito de educação de adultos

Conferência Geral de Nairobi (1976)

O termo educação de adultos indica o corpo total dos processos educativos organizados, qualquer que seja o seu conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou informais quer se prolonguem ou recoloquem a educação inicial nas escolas, institutos ou universidades, bem como uma aprendizagem mediante a qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade à qual pertencem desenvolvem as suas capacidades, ampliam os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações ou o seu comportamento, na dupla perspectiva do seu desenvolvimento pessoal pleno e da participação no desenvolvimento social, económico e cultural, independente e equilibrado.

Conferência Internacional de Hamburgo (1997)

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem formal ou não, graças ao qual as pessoas cujo meio social considera adultas desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos melhoram as suas competências técnicas ou profissionais, ou as reorientam, a fim de atender às suas próprias necessidades e às da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, a qual se reconhecem os enfoques teóricos e os que se baseiam na prática.

A educação de adultos começou a entrar no mundo profissional através da formação profissional, da formação contínua na área do trabalho e a partir dos anos 70/80 estendeu-se à área executiva e da gestão, “não se nascia gestor por ser rico, mas acedia-se à gestão através da aprendizagem das suas técnicas específicas” (Finger, 2005, p. 19). Para além destas áreas, entrou também na área do lazer da 3ª idade com o *boom* dos anos 60/70. Ao contrário do que acontece no domínio académico de crianças e jovens, a educação de adultos desenvolve-se à volta da evolução da sociedade, das suas transformações, adaptou-se à evolução do mundo do trabalho, das profissões e posteriormente entrou na área de lazer. Até então, segundo Finger, “ não se consumia educação, dava-se educação para

mudar a sociedade” (2005, p. 19). A partir do início dos anos 90, do século passado, a formação profissional passou a constituir uma importante componente da política social no nosso país (Ramos, 2007).

No contexto do espaço europeu, importa salientar dois momentos e duas orientações quanto à política de educação de adultos. Um primeiro momento foi impellido por actividades do Conselho da Europa, onde este foi definindo aos poucos um modelo teórico de política educativa e instaurando diferentes acções e programas para o seu desenvolvimento. Na perspectiva do Conselho da Europa, a educação de adultos é indelevelmente associada ao desenvolvimento comunitário e assim sendo, deve exigir-se a mobilização de respostas mais colectivas que individuais, fazendo da população o agente produtor do desenvolvimento (Alcoforado, 2008). Num segundo momento, com o tratado da União Europeia assinado em Maastricht em 1992, começa a reconhecer-se a importância da educação na construção europeia, contudo não significava que se conseguisse um sistema único para a Europa devido às diferenças históricas e culturais geradas pelos diversos sistemas educativos europeus.

Em 1996, avança a declaração mais específica, em termos de educação permanente, do *Ano Europeu da Educação e da Formação Permanente*, cujo objectivo era sensibilizar os cidadãos para a necessidade de formação contínua, assim como para a sua participação activa nos processos democráticos e capacidade de adaptação às transformações económicas, tecnológicas e sociais. Neste âmbito, a educação permanente adquire um novo significado, visto que, para além de ser um princípio condutor das reformas nos sistemas educativos, é também um instrumento tanto de desenvolvimento pessoal como de melhoria do emprego e da competitividade (Osório, 2003).

Contudo, a educação e formação de adultos ganha o seu apogeu no período compreendido entre 2000 e 2004, em que a União Europeia inicia o programa “Educação e Formação 2010, com vista à cooperação e ao desenvolvimento de uma estratégia europeia articulada para a educação e a formação” (Aníbal, 2008, p. 6).

Sendo a vocação natural da educação de adultos o acompanhamento das transformações que foram e vão ocorrendo na sociedade, Mathias Finger (2005) abordou o tema no sentido de perceber essas evoluções e as suas consequências na/para a educação de adultos. Assim, defende quatro desafios decorrentes de outras tantas dimensões da vida actual. Em primeiro lugar, o *desafio de produção*, recorrente da dimensão liberal (neo-liberal e do

“turbo capitalismo”), no sentido em que se pode produzir sempre mais e cada vez de forma mais eficiente com menos pessoas; o segundo desafio é o *desafio das desigualdades*, pois verifica-se cada vez mais desigualdades, apesar do crescimento de várias teorias económicas. Estas desigualdades verificam-se entre países e dentro dos próprios países; o terceiro desafio é o *cultural*, resultante de um pós-modernismo caracterizado pela junção de diferentes elementos de diferentes culturas, havendo uma tendência para a fragmentação social e individual levando a uma incoerência intelectual; o último desafio, o *ecológico*, para Finger é aquele que vai estabelecer limites físicos à evolução da sociedade, sendo que estes limites se vão unir aos culturais e sociais, formando-se assim um todo.

Por tudo isto, os desafios impostos que foram sendo colocados à civilização industrial foram cada vez maiores e portanto foi necessário procurar as respostas mais adequadas. Longe estava a ideia, para a Unesco, que a evolução tecnológica seria um problema. A verdade é que assim aconteceu, uma sociedade plural, que evolui e que cresce economicamente, sendo que este cada vez mais traz desníveis e desigualdades. Para Finger (2005, p. 21), “o que está acontecer é que a combinação e mútuo reforço das quatro tendências, (...), conduz inevitavelmente a um círculo vicioso em que o desenvolvimento industrial se devora a si próprio”. É preciso reunir esforços para se melhorar a qualidade da educação de adultos em prol das evoluções subjacentes à sociedade em que vivemos. Segundo Ramos (2007, p. 313), “a educação tem impactos importantes nas oportunidades de vida, nos níveis de rendimento, nas dinâmicas de mobilidade social dos trabalhadores, nos padrões de crescimento e mudança estrutural das economias”.

1.1.1. Correntes de pensamento na educação de adultos

A educação de adultos não tem sido um campo de grandes consensos e de pensamentos coesos e unificados, verificando que tem fundamentos teóricos muito diversificados, assentes em filosofias diferentes.

Podemos encontrar na educação de adultos influências humanistas, de cariz pragmático e outras marcadas e assentes num pensamento marxista. Considerando, tal como Finger (2005), que a teoria crítica tem motivado mais interesses em todo o espaço europeu, será sobre esta que, mais à frente, reflectiremos um pouco mais

pormenorizadamente. Antes, porém, é forçoso que deixemos uma abordagem, ainda que sumária, a algumas das correntes que, cada uma à sua maneira, influenciaram este campo de pensamento e de práticas.

Então, poderemos dizer, antes de mais, que as ideias do Pragmatismo na educação de adultos foram bem acolhidas por muitos educadores dos Estados Unidos. Na essência, o pragmatismo é a resolução de problemas, não sendo preciso analisar tudo, pois o que é necessário é agir. A acção é indispensável para a aprendizagem, se não se agir não se aprende. Desta abordagem pragmatista podem salientar-se nomes, como John Dewey (um dos principais autores que encara a educação como preparação, potencial e como acção), passando por Lindeman com a aprendizagem experiencial, Kurt Lewin aplicando o pensamento de Dewey às organizações, David Kolb com o seu ciclo de aprendizagem, Chris Argyris e Donald Schön que exploram o conceito de aprendizagem de duplo ciclo, entre outros.

Para Dewey, é o professor que deve assegurar todas as condições indispensáveis para o desenvolvimento e acredita que se aprende a partir da experiência e, reconstruindo as bases dessa aprendizagem, aumentar, de forma progressiva, a capacidade de aprender ao longo de toda a vida.

Uma das críticas mais ferozes à educação de adultos de orientação pragmatista é aquela que assenta na falta de paralelismo entre o desenvolvimento individual e da sociedade, assumindo assim uma das fragilidades nucleares do pragmatismo. Neste tipo de filosofia, não é possível conceptualizar quais as relações da aprendizagem do adulto e a mudança social (Finger e Asún, 2003).

Por outro lado, em relação ao Humanismo na educação de adultos, este não está totalmente desligado dos contributos do pragmatismo que brevemente se passaram em revista. No humanismo há, no entanto, a destacar as contribuições de, entre outros, Carl Rogers, Malcolm Knowles, que valorizou o conceito de andragogia como modelo para a educação de adultos (Bergano, 2002), e Brookfield com a sua proposta dos seis princípios-chave.

As críticas ao humanismo têm tido diferentes origens e diversas dimensões, sendo uma delas relativa à aprendizagem autodirigida, pois a partir desta há também tipologias de rapidez de aprendizagem autodirigida. É uma abordagem ideológica no sentido em que não

se pode dizer que a facilitação e a aprendizagem autodirigida levam automaticamente à auto-realização.

O Marxismo é outra escola de pensamento importante na educação de adultos. Segundo Finger e Asún, esta é a terceira mais importante escola de pensamento na educação de adultos. Do pensamento marxista, importa referir, no campo da educação de adultos, a teoria crítica, uma vez que foi essa que inspirou a Pedagogia Crítica.

Do ponto de vista marxista “o progresso humano é o resultado da relação dialéctica entre, por um lado, a evolução da infra-estrutura – os meios de produção, o desenvolvimento económico e o progresso técnico-científico – e, por outro lado, a evolução da superestrutura – as relações (de poder), as instituições, as ideologias e as normas culturais” (Finger e Asún, 2003, p. 73).

Entre todas as escolas do pensamento, a teoria crítica é aquela que mais directamente contribuiu para um discurso marxista na educação. Dentro da teoria crítica, há a salientar duas gerações, a primeira delas marcada por Theodor Adorno e Walter Benjamin, e a segunda por Jürgen Habermas, Fromm e Marcuse (Simões, 2000). Considerado, muitas vezes, como o principal representante da segunda geração da escola de Frankfurt, Jürgen Habermas, veio propondo a sua versão da Teoria Crítica, desde os finais de 1960. Habermas “procura definir a racionalidade dos processos sociais e, ao mesmo tempo, desocultar o que neles há de irracional” (Moreno, 2004).

Seguindo a linha de Hebermas, Mezirow procurou propor um modelo teórico de aprendizagem na idade adulta, que designou de aprendizagem transformativa, no qual defende a existência de três tipos de conhecimento, sendo eles o instrumental, o prático e o emancipatório. O primeiro tem como função controlar o ambiente, o segundo para se conhecer e relacionar com o outro, o terceiro para conhecer os pressupostos do nosso próprio conhecimento. Para o autor, a aprendizagem transformativa pode ocorrer por duas razões, ou pela acumulação de alterações ao nível de esquemas de significado, ou ao nível das perspectivas de significado em resposta a um dilema desorientador que é imposto pelo exterior. Mezirow entende a aprendizagem como sendo o processo de realizar uma nova interpretação, ou de rever uma interpretação anterior, do significado de uma experiência, de maneira a orientar, posteriormente, a compreensão, avaliação e acção (Alcoforado, 2008).

Para Mezirow (1996), a aprendizagem é concebida "como o processo de utilizar as interpretações anteriores, com vista a construir uma interpretação nova, ou uma interpretação alterada acerca do sentido da experiência pessoal em ordem a guiar a acção futura." (Mezirow, 1996, p. 162). Segundo este autor as perspectivas adquiridas pelo indivíduo constituem o quadro de referência de posteriores interpretações que o indivíduo faz da realidade que o envolve. As novas aprendizagens são, desta forma, 'condicionadas' pelas aprendizagens anteriores. É na revisão dessas interpretações assumidas anteriormente pelo indivíduo de forma não crítica, que consiste uma das dimensões mais importantes da aprendizagem na vida adulta.

Estas pressuposições assumidas acriticamente, a que Mezirow intitula de perspectivas de sentido, envolvem, pois, três diferentes vertentes que influenciam a nossa percepção acerca de nós próprios e da realidade que nos envolve: distorções de ordem epistémica, influenciando o nosso modo de conhecer e a forma como usamos o conhecimento; distorções de ordem sociolinguística, sendo os mecanismos pelos quais a sociedade e a linguagem limitam as nossas percepções; distorções psicológicas, produzindo formas de sentir e agir que nos causam sofrimento porque são inconsistentes com o nosso auto-conceito e a nossa percepção de como queremos ser como adultos (Alcoforado, 2008). Muitas das pressuposições do indivíduo, especialmente as de ordem psicológica, são assimiladas durante a infância, através do processo de socialização e aculturação, sendo frequentemente adquiridas durante experiências significativas com os pais e professores.

Se a aprendizagem é caracterizada pela influência das pressuposições existentes na análise e compreensão dos novos dados, a aprendizagem transformativa corresponde à alteração das perspectivas existentes. Não se trata de adquirir novas perspectivas, pois a aquisição das mesmas é sempre influenciada pelas perspectivas já existentes, não existindo qualquer alteração na forma como o sujeito vê e interpreta a realidade. A aprendizagem torna-se, pois, transformativa quando os pressupostos são vistos como distorcidos, inadequados, ou inválidos para dar resposta à realidade, dando lugar a uma perspectiva de sentido transformada.

Apesar de surgirem muitas críticas à educação de adultos de inspiração crítica, entre as quais a pouca dimensão prática, em detrimento de muitas reflexões teóricas, sendo muito mais discurso que acção (Finger e Asún, 2003), as ideias daqui resultantes são

inevitáveis em qualquer abordagem actual, sendo por isso necessário determo-nos nelas um pouco mais.

1.1.2. Pedagogia Crítica

Segundo Almeida (2003), é impossível falar em Pedagogia Crítica sem se falar de pós-modernidade. “Numa sociedade que se apresenta como multifacetada, democrática e pluralista, é cada vez mais necessário tomar consciência das relações de poder imersas e, perante elas, especialmente, assumir uma postura cautelosa e crítica” (Almeida, 2003, p. 77).

A Pedagogia Crítica inspira-se no trabalho da Escola de Frankfurt. Giroux (1983) analisou as suas implicações para o desenvolvimento da educação e verificou que os autores de Frankfurt oferecem apoios importantes aos educadores críticos no que diz respeito às concepções fundadas na racionalidade positivista: “... a Escola de Frankfurt oferece uma análise histórica, bem como um arcabouço teórico penetrantes que condenam a cultura do positivismo no seu sentido mais amplo, enquanto, ao mesmo tempo, fornecem *insight* sobre como aquela cultura torna-se incorporada dentro do *ethos* e das práticas escolares. Embora, haja um crescente volume de literatura educacional que é crítica à racionalidade positivistas nas escolas, falta-lhes a subtileza teórica do trabalho de Horkheimer, Adorno e Marcuse” (Giroux, 1983, p. 24).

A teoria crítica, segundo Giroux (1983), propicia “um terreno epistemológico valioso sobre o qual se podem desenvolver formas de crítica que esclareçam a interacção do social e do pessoal, de um lado, bem como da história e da experiência particular, de outro”.

A importância desta dimensão da *consciência histórica* permite que se desenvolva um novo tipo de conhecimento que leve em conta a dialéctica das relações entre a cultura dominante e a dominada, isto é, que permita aos oprimidos e deserdados apropriarem-se “das dimensões mais progressistas de suas próprias histórias culturais e também como reestruturar e apropriar-se dos aspectos mais radicais da cultura burguesa” (Giroux, 1983, pp. 24-25).

Trata-se de uma concepção crítica que não restringe o conhecimento a si, isto é, o saber não é ingénuo, não está “dado”, mas expressa-se e é legitimado por interesses inscritos nas relações sociais amplas. Conhecer vincula-se a poder. Nesta perspectiva o poder é concebido de maneira dialéctica: com potencialidades negativas, mas também positivas. Deste modo, para a Pedagogia Crítica as relações sociais no *locus* da escola e da sociedade em geral não expressam apenas a dominação, mas também possibilidade de resistência e de acção contra-hegemónica. Por isso, o papel dos professores enquanto intelectuais públicos e transformadores é fundamental.

A Pedagogia Crítica recusa a tese de que o conhecimento e a escola são neutros e que, portanto, os professores devem ter uma atitude neutra. “A escola é um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída” (Giroux, 1997, p. 88).

A Pedagogia Crítica enfatiza a conexão entre valores e factos, concebendo a escola como *locus* não apenas voltado para a instrução. Trata-se de politizar a pedagogia, tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas” (Giroux, 1997, pp. 163).

Neste contexto, os professores desempenham, queiram ou não, um papel pedagógico-político. Não há espaço para a neutralidade: esta se constitui em engodo. O mesmo professor que reproduz os valores da cultura dominante e contribui para manter a sua hegemonia, pode desempenhar um papel transformador e contra-hegemónico. Como salienta McLaren (1997, p. 191) “sem dúvida, o professor como intelectual transformador deve estar comprometido com o seguinte: ensino como prática emancipadora; criação de escolas como esferas públicas democráticas, restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados; e fomentação de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social”. O professor deve encarar os alunos como portadores de riqueza cultural, sendo o seu papel, o de ajudar os alunos a concretizar essa riqueza e sabedoria (Saavedra e Nogueira, 1999).

A Pedagogia Crítica é, portanto, uma pedagogia ajustada, responsável diante dos dilemas sociais. Ela “examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante” (McLaren, 1997, p. 191). Por outro lado, incorpora as experiências de vida dos oprimidos, suas histórias e valores. O oprimido (o homem), para Paulo Freire tem de transformar-se num sujeito da realidade histórica em que se insere, humanizando-se, lutando pela liberdade, pela desalienação e pela sua afirmação, enfrentando uma classe dominadora que pela violência, opressão, exploração e injustiça tenta perpetuar-se (Freire, 2005).

A rapidez com que se operam mudanças na vida actual obriga a que os cidadãos se “equipem” adequadamente, para poderem acompanhar este movimento, o que exige desenvolvimento de capacidades que permitam a leitura crítica do meio em que estão e do mundo que os cerca.

Segundo McLaren, citado por Caramujo (2003), “a pedagogia crítica não está preocupada com a transmissão de conhecimentos, preocupa-se fundamentalmente com o processo pelo qual o conhecimento é assimilado” (p. 28). Segundo Caramujo, esta ideia vem ao encontro do pensamento de Paulo Freire, quando este alertava para o facto de as pessoas “não serem recipientes que se enchem com ensinamentos. É fundamental que eles sejam construtores críticos do seu próprio conhecimento” (Caramujo, 2003, p. 28).

A educação, segundo Caramujo (2003), deve ser um veículo propulsor do saber e deve assim preocupar-se com as estratégias e com a inovação metodológica, que no conceito da pedagogia crítica é o seu baluarte. Tendo em vista o desenvolvimento das formas como o conhecimento se produz, numa perspectiva de liberdade e transformação.

Em suma, a pedagogia crítica é “um processo que facilitará a construção de caminhos próprios, que conduzirão ao desenvolvimento e à autonomia, visando a construção de uma cidadania plena” (Caramujo, 2003, p. 29). Esta cidadania plena, permite a construção de uma identidade forte, onde as pessoas sejam capazes de fazer despontar os seus saberes.

1.2. Educação de adultos em Portugal

O mundo actual tem vindo a sofrer uma acelerada transformação, resultante do progressivo desenvolvimento e expansão tecnológica, nomeadamente das novas tecnologias de comunicação, que vêm contribuindo para a aceleração da globalização dos mercados. No caso da Europa, “estas transformações acentuaram-se em virtude da própria construção europeia e do vasto leque de medidas comunitárias que têm vindo a ser implementadas nos países membros” (Almeida, 2003, p. 110).

Para o caso português, é, igualmente, necessário salientar, no âmbito da educação e formação de adultos, alguns passos importantes foram dados desde o 25 de Abril de 1974 até aos dias de hoje (Lima, 1996), os quais em alguns momentos históricos têm ligações muito fortes a estes movimentos europeus. O primeiro deles e que abordava a educação de adultos de forma globalizante foi o *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos* (PNAEBA), aprovado em 1979, e que constitui um dos principais documentos de delineação da estratégica política, onde se torna reconhecida uma concepção de educação de adultos bastante ampla, na qual as perspectivas da educação popular têm destaque e onde é defendida também a participação de instituições de diversos tipos (Silva e Rothes, 1999 in Ávila, 2005). Foi considerado um plano normalizador “de uma fase de efervescência, de criatividade, de geração espontânea, de grande imaginação” (Nogueira, 1996).

O conceito de educação popular baseia-se nos pressupostos de que o homem é o agente das suas próprias acções, alargando neste sentido, a intervenção da educação e formação para a sociedade civil e originando novos contextos tais como, Casas do Povo, autarquias, comissões de moradores, associações desportivas, culturais, sindicatos, entre outros. Esta transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade civil levou a considerar-se que a educação e formação de adultos não deve envolver só as populações interessadas, como também deve ter em conta os seus interesses e necessidades, os seus problemas, experiências e histórias de vida (Silvestre, 2003).

Este plano sugeria a criação de um instituto “com autonomia administrativa e financeira de modo a assegurar a flexibilidade e a operacionalidade, tendo em conta a

diversidade de situações diagnosticadas, multiplicidade de valências contidas na educação popular de base e a natureza de intervenções que o Estado deverá assumir” (Nogueira, 1996, p. 105). A criação deste instituto nunca se concretizou, tendo sido a Direcção Geral de Educação de Adultos a fazer essas funções.

Um dos objectivos do PNAEBA era o desenvolvimento equilibrado das comunidades locais, através da colaboração entre diversos serviços. Era uma tentativa nova de intervenção. Os centros de Cultura e Educação Permanente estavam distribuídas pelo país, tendo por base organizacional as Casas do Povo, tentando assim criar uma rede nacional de centros.

Segundo Nogueira (1996), houve dois programas interessantes do PNAEBA, sendo estes: “Melhoria e Incremento do Ensino Preparatório para Adultos”, sistematicamente adiado, tendo entrado apenas em 1986 em regime experimental; e “Alfabetização e Educação Base Elementar”.

Sendo das primeiras tentativas para o desenvolvimento da educação de adultos em território nacional, sofreu assim bastantes obstáculos, desde ordem financeira, de natureza pedagógica e organizativa, e os resultados esperados ficaram aquém das expectativas. Foi no fundo, segundo Nogueira, “um amplo laboratório onde se experimentou a inovação” (1996, p. 110).

Mais tarde, na Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em Outubro de 1986, que revolucionou diversas frentes da educação, ficou por dar voz à educação de adultos, não seguindo as recomendações que surgiram aquando das Conferências de Paris em 1985. No entanto, o legislador, construiu algumas sintonias entre a educação de adultos e a estrutura do sistema educativo que entrava em vigor. Assim, verificavam-se três situações: o ensino recorrente de adultos, a formação profissional e a educação extra-escolar.

O ensino recorrente dava a possibilidade de se construírem itinerários específicos para os adultos, a formação profissional, permitia o reconhecimento da necessidade de práticas ligadas ao trabalho e por fim a educação extra-escolar caracterizava-se pela possibilidade de promoção cultural e cívica do adulto (Pinho, Lobo e Caramujo, 1996).

Em 1987, através da lei orgânica do Ministério da Educação, extingue-se a DGEA e surge a *Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa* – DGAE. A educação de adultos passou a constituir uma área dentro das Coordenações de Área Educativa. Pouco tempo depois é então elaborado o projecto da Lei-Quadro da educação de adultos, pelo Ministério

da Educação que viria a ser publicada a 9 de Fevereiro de 1991. Nesta publicação ficam definidos quais os objectivos desta, sendo que tudo se desenrola à volta do ensino recorrente e da educação extra-escolar.

Com a reestruturação do Ministério da Educação e alterações introduzidas no ensino, através do Dec-Lei 133/93, é extinta a DGAE, transitando as suas competências para os novos departamentos de Educação Básica e do Ensino Secundário (Pinho, Lobo e Caramujo, 1996).

Para Rothes (1997) a aposta na educação de adultos é uma tarefa prioritária, indissociável os processos de desenvolvimento e democratização, exigindo por conseguinte, um empenho social alargado. Na tentativa de dar resposta a prementes preocupações, foi criada em 1999 a *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos* (ANEFA) sob a tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. A ANEFA estaria dotada de meios para actuar ao nível da alfabetização, do ensino recorrente, da educação técnica, científica e cívica, de animação e desenvolvimento local, da formação de formadores e da produção de materiais pedagógicos. A ANEFA teve também um carácter inovador, quer na intervenção do reconhecimento, validação e certificação de competências, quer na elaboração de cursos de formação (Silvestre, 2003). A Agência teve como missão inicial “pensar” e “criar” em Portugal uma educação e formação de adultos que, contrariamente à tradição e ao pensamento académico português, traduzisse as ligações que deveriam existir entre a educação, a formação e o emprego (Quintas, 2008).

No entanto, em 2002, o XV Governo Constitucional vai extinguir essa agência e remete as suas funções para a *Direcção-Geral de Formação Vocacional* (DGFV). Esta reestruturação deveu-se essencialmente à necessidade de qualificação dos recursos humanos devido à competitividade da economia global e à integração entre as políticas e os sistemas de educação e as políticas e os sistemas de formação ao longo da vida (Ribas, 2004).

Apesar da realidade portuguesa querer assumir um novo rumo relativamente às políticas educativas de educação de adultos, apoiando-se na ascensão de um mercado de aprendizagem, a educação de adultos continua a ser o “parente pobre” da educação não despertando completamente o interesse dos actores envolvidos, provocando uma falta de coordenação quanto às políticas educativas. Contudo, devido às grandes pressões da União

Europeia, para que se aumente a qualificação dos portugueses no sentido de aumentar a sua capacidade competitiva no mercado de trabalho, as políticas educativas de educação e formação de adultos não esmoreceram e têm ganho cada vez mais visibilidade. A educação e formação de adultos têm vindo a assumir uma crescente centralidade, tomando-se consciência que o conhecimento é fundamental para o desenvolvimento económico e democrático. Assim, a construção de uma sociedade mais inclusiva e o alargamento da participação na vida cívica e política está no cerne das preocupações educativas (Rothés, 2002).

Em Setembro de 2005, foi apresentada na Assembleia da República pelo Primeiro-Ministro a *Iniciativa Novas Oportunidades*. Em 2007, para substituir a DGFV, é criada a *Agência Nacional para a Qualificação* (ANQ), tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade e pelo Ministério da Educação, constitui assim um reforço na execução das políticas de educação e formação em Portugal. A prossecução dos objectivos e das metas estabelecidas na *Iniciativa Novas Oportunidades* assumem uma grande centralidade. Para tal, expandiu-se e solidificou-se a rede de Centros Novas Oportunidades (CNO) e houve uma reestruturação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, contribuindo para melhorar a capacidade de resposta das estruturas do sistema de educação e formação.

A ANQ tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos assim como, assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Tem também como principal intuito promover a generalização do nível secundário como patamar mínimo de qualificação de portugueses. A ANQ tem como meios centrais da estratégia de intervenção, a Rede de Centros Novas Oportunidades e o Catálogo Nacional de Qualificações. São atribuições da ANQ:

- “ a) Coordenar a oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos de dupla certificação, bem como, os correspondentes dispositivos de informação e orientação;
- b) Dinamizar a oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos e monitorizar os seus resultados;
- c) Desenvolver e gerir a rede de reconhecimento, validação e certificação de competências;

d) Coordenar o desenvolvimento curricular e as metodologias e materiais de intervenção específicos para a educação e formação de jovens e adultos, com dupla certificação, escolar e profissional” (Decreto Lei nº 213/2006 DR 208 serie I de 2006/10/27).

Este fenómeno vai colocar à população adulta portuguesa novos desafios, quer no aumento das suas qualificações, quer no exercício de cidadania, quer nas transformações do mundo do trabalho e também na adaptação às novas tecnologias de informação e comunicação, “uma população mas instruída adapta-se melhor à mudança tecnológica e mostrar-se-á, em geral, mais inovadora” (Ramos, 2007, p. 315).

1.3. Centros Novas Oportunidades

Os Centros Novas Oportunidades - CNO- constituem-se como agentes centrais na resposta ao desafio da qualificação de adultos consagrado na Iniciativa Novas Oportunidades.

O RVCC em Portugal tem como base legal um despacho conjunto entre os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação. Os Centros Novas Oportunidades são orientados em duas vertentes: o meio e o adulto. No que diz respeito ao meio, podemos diferenciá-lo em meio interno, sistema de informação e organização técnico-pedagógica e meio externo, que diz respeito à comunidade onde se insere a população-alvo.

Os Princípios orientadores dos Centros Novas Oportunidades são:

- a) “Abertura e flexibilidade - Enquanto “porta de entrada” para todos os que procuram uma oportunidade de qualificação, a equipa e os responsáveis do Centro Novas Oportunidades devem organizar-se para responder a um público diversificado, respeitando e valorizando o perfil, as motivações e as expectativas de cada indivíduo.

- b) Confidencialidade – assegurar a confidencialidade no tratamento da informação prestada pelo adulto e resultante do processo desenvolvido no Centro Novas Oportunidades.
- c) Orientação para resultados - assegurar a efectiva concretização, em tempo útil, das respostas às necessidades de qualificação e certificação do público.
- d) Rigor e eficiência - rigor, exigência e eficiência no desenvolvimento de todos os processos de qualificação e certificação, bem como na gestão do Centro Novas Oportunidades.
- e) Responsabilidade e autonomia - desenvolver práticas de autonomia e responsabilização dos Centros Novas Oportunidades, cooperando com as estruturas da administração central e regional, e outras instituições parceiras, cumprindo os procedimentos definidos para a sua gestão” (ANQ, 2007, pp. 10-11).

Quanto ao adulto, os Centros têm para oferecer os serviços de aconselhamento, informação, divulgação, reconhecimento de competências, formações complementares, validação de competências, certificação de competências e provedoria (Almeida, 2003). As etapas de intervenção de um Centro Novas Oportunidades são diferenciadas e adequadas à fase em que o adulto se encontra.

Assim que um adulto se desloca ao CNO existe a fase de Acolhimento. Este acolhimento consiste no atendimento e inscrição dos adultos no Centro Novas Oportunidades, bem como no esclarecimento sobre a missão deste, as diferentes fases do processo de trabalho a realizar, a possibilidade de encaminhamento para ofertas educativas e formativas ou para processo de RVCC e a calendarização previsível para o efeito. Deve ser dada informação aos adultos sobre o Centro Novas Oportunidades e as ofertas de qualificação existentes no território, através da entrega de materiais de divulgação, como folhetos, brochuras, etc.

A fase seguinte diz respeito ao Diagnóstico/Triagem onde é desenvolvida e aprofundada a análise do perfil do adulto, com base nos elementos recolhidos através da realização de uma entrevista individual ou colectiva (em pequeno grupo), a cargo do profissional de RVC. “O diagnóstico permite clarificar as necessidades, interesses e expectativas do adulto, informação essa que é de grande relevância para a definição da(s)

melhor(es) ‘soluções’ no conjunto das ofertas de qualificação disponíveis no Centro e a nível local/regional” (ANQ, 2007, p. 13).

Depois do diagnóstico feito, é hora do encaminhamento dos adultos. Este encaminhamento direcciona o adulto para a resposta formativa ou educativa que seja mais adequada, em função do perfil identificado na etapa de diagnóstico e das ofertas de qualificação disponíveis a nível local/regional.

As várias hipóteses de encaminhamento são discutidas com o adulto e a escolha que daí advém resulta de um processo de negociação entre as duas partes – adulto e equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades.

O adulto pode ser encaminhado para um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, ou para um percurso de formação alternativo. Podem também ser consideradas como possibilidades para o encaminhamento o prosseguimento de estudos de nível superior (ANQ, 2007).

Um percurso de formação alternativo ao processo de RVCC é sempre exterior ao Centro Novas Oportunidades, tendo em conta a oferta territorialmente implementada e os critérios de acesso a cada uma delas. São exemplo destas ofertas: os Cursos Profissionais, os Cursos Tecnológicos, os Cursos de Educação e Formação, os Cursos Científico-Humanísticos, os Cursos do Ensino Secundário Recorrente, os Cursos de Educação e Formação de Adultos, etc.

“São também exemplo de percursos alternativos a conclusão do ensino secundário por via das possibilidades legislativas construídas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, com o objectivo da dupla certificação (escolar e profissional)” (ANQ, 2007, p. 14).

Se o adulto demonstrar as competências necessárias e interesse em qualificar-se através de um processo RVCC, este terá algumas etapas que sumariamente enumeraremos e aprofundamos mais à frente.

Assim, o adulto passará por três eixos fundamentais do processo RVCC: o reconhecimento de competências, a validação das mesmas e a certificação. No final de todo este processo é elaborado o Plano de Desenvolvimento Pessoal. Este percurso é ilustrado na figura 1.1 que se segue.

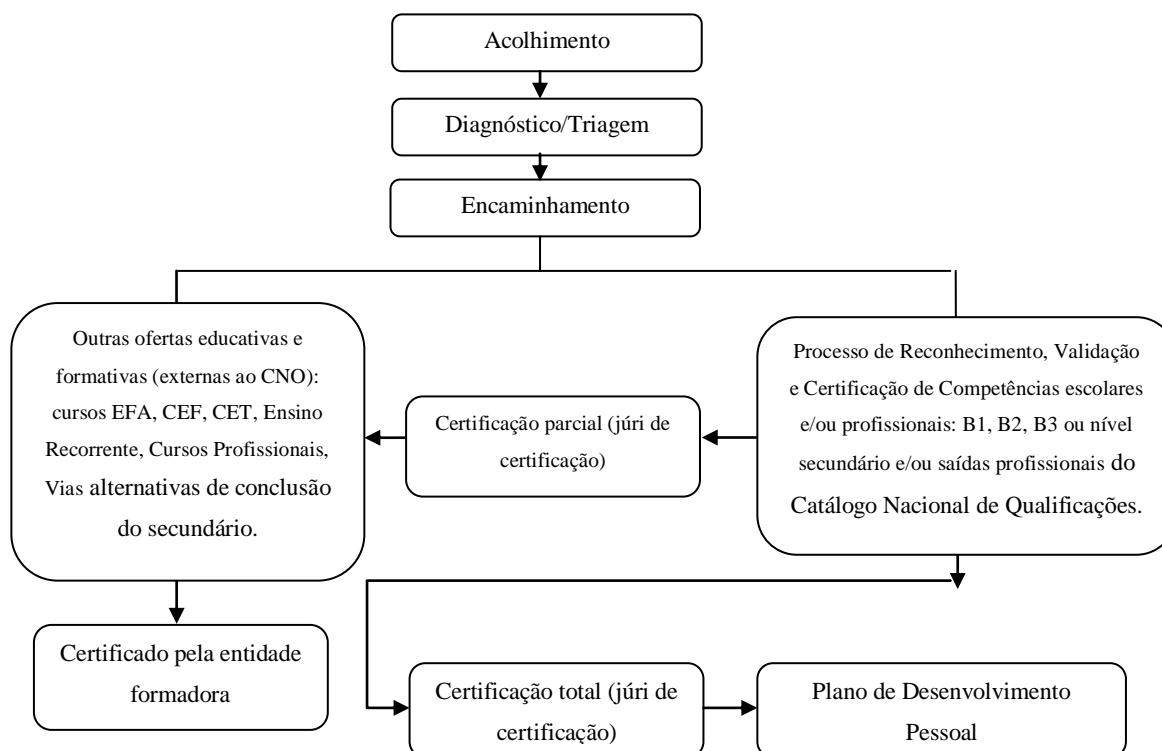


Figura 1.1: Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades

1.3.1 O Processo RVCC

O processo RVCC respeitante ao reconhecimento e validação de competências “é um processo através do qual as pessoas podem mostrar os seus saberes e, ao mesmo tempo, vê-los reconhecidos e validados socialmente” (Caramujo, 2003, p. 61). O RVCC em Portugal teve como primeira base o despacho conjunto dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação, este despacho visava a adopção de estratégias e medidas que potenciassessem o desenvolvimento do adulto, uma vez que havia uma discrepância entre as qualificações ou níveis de escolaridade dos adultos e os seus reais desempenhos e efectivas competências (Almeida, 2003).

Um processo de RVCC é sempre desenvolvido num Centro Novas Oportunidades e baseia-se num conjunto de pressupostos metodológicos como o Balanço de Competências, Abordagem (Auto)biográfica, “que permitem a evidenciação de competências previamente adquiridas pelos adultos ao longo da vida, em contextos formais, informais e não-formais, e no qual se desenvolve a construção de um *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* (PRA) orientado segundo um Referencial de Competências-Chave” (ANQ, 2007, p. 15).

Numa fase inicial, a certificação que se poderia obter podia ser até ao 9º ano de escolaridades, podendo ser o adulto certificado com o 4º ano (B1), o 6º ano (B2) e o 9º ano (B3). Anos mais tarde surgiu o referencial de nível secundário, podendo ser certificados adultos com o 12º ano.

O processo de RVCC tem por base um referencial de competências-chave, e este mesmo referencial está organizado, para o Nível Básico, por diferentes níveis e por 4 diferentes áreas. Assim, o referencial está dividido em 1º, 2º e 3º ciclos, que equivale no processo ao nível B1, B2 e B3, e as quatro áreas de competências-chave são: LC- Linguagem e Comunicação; MV- Matemática para a Vida; TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação e CE- Cidadania e Empregabilidade. Por sua vez, estas áreas estão divididas por quatro unidades de competência, as quais podem ser reconhecidas e validadas de forma independente (Almeida, 2003).

No que concerne ao Nível Secundário, este é dividido por 3 áreas de competências-chave, sendo estas a Cultura, Língua e Comunicação; Sociedade, Tecnologia e Ciência e a Cidadania e Profissionalidade. Neste processo de nível secundário, aplica-se um sistema de créditos em que o máximo que se pode obter são 88 créditos, mas com 44 já poderá ser certificado com equivalência ao 12º ano (ANQ, 2006a). Para este processo, existe também um referencial que dá orientações para as competências necessárias, sendo que é também através do método de balanço de competências que o adulto é certificado (ANQ, 2006b). O procedimento/etapas do nível básico, aplicam-se igualmente no Nível Secundário. Segundo Le Boterf (1998, p. 147 in Almeida, 2003) “os referenciais não deverão ser considerados como “moldes” mas como referenciais em função dos quais as pessoas ou as equipas podem construir as próprias competências”.

Estes processos organizam-se em três eixos estruturantes: reconhecimento, validação e certificação. Sempre que detectadas lacunas em termos de competências evidenciadas pelos adultos face ao Referencial do nível de certificação para que se candidataram, serão desenvolvidas acções de formação complementar (no máximo 50 horas por adulto em processo RVCC), baseadas nas Áreas de Competências-Chave dos respectivos Referenciais.

Segundo Caramujo (2003), *reconhecer* é um processo de tomada de consciência, por parte dos sujeitos. No processo de reconhecimento de competências, é importante

escolher as experiências ou situações de vida próximas, claro está, das competências que se pretendem reconhecer.

Com o processo de reconhecimento pessoal das competências, pretende-se proporcionar ao adulto um espaço de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, com o objectivo de o levar a identificar as competências de que é portador (Caramujo, 2003). No processo RVC, o reconhecimento de competências constitui o conjunto das actividades “assentes numa lógica de balanço de competências e histórias de vida, no qual se promovem ocasiões de identificação e avaliação de competências, utilizando para o efeito, um conjunto diversificado de meios” (ANEFA, 2002, p. 15).

O reconhecimento contempla as actividades de acolhimento e a elaboração de um dossier pessoal (Almeida, 2003), designado actualmente por construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens – PRA (ANQ, 2007).

O *eixo de validação* de Competências-Chave, caracteriza-se por ser um acto formal realizado por uma entidade devidamente creditada que atribui uma certificação escolar e/ou profissional. Este acto pode ser precedido por uma fase de reconhecimento e levantamento de necessidades formativas (ANEFA, 2002). A validação de competências faz-se perante um júri de validação que é constituído “pelos formadores das áreas de competências-chave referidas, pelo técnico de RVC que acompanhou o adulto no processo de reconhecimento e de validação de competências e por um avaliador externo” (Almeida, 2003, p. 118) e centra-se na realização de uma sessão, na qual o adulto e a equipa pedagógica analisam e avaliam o PRA, face ao Referencial de Competências-Chave identificando as competências a validar e a evidenciar/ desenvolver, através da continuação do processo de RVCC ou de formação a realizar em entidade formadora certificada (ANQ, 2007).

O papel dos formadores na avaliação é muito mais decisivo do que o do técnico, que aqui tem apenas um carácter consultivo. O avaliador externo é uma pessoa designada pela instituição para o efeito.

No final deste processo, o adulto poderá ver reconhecidas as suas competências na totalidade, de forma parcial, ou serem envolvidos em percursos formativos de curta duração baseados no Referencial de Competências-Chave (ANEFA, 2002).

O terceiro eixo *certificação de competências-chave* é uma confirmação das competências adquiridas através da formação ou da experiência de vida. Nesta fase, o

centro proporciona ao sujeito a oficialização das suas competências através do registo da Carteira Pessoal de Competências-Chave (ANEFA, 2002).

Segundo a ANQ (2007), a certificação de competências realiza-se perante um Júri de Certificação nomeado pelo Director do Centro e constituído pelo profissional de RVC, pelos formadores e pelos avaliadores externos ao processo de RVCC de cada adulto e ao Centro Novas Oportunidades. O trabalho preparatório da sessão de certificação inclui a análise e a avaliação do PRA por parte da equipa técnico- pedagógica e do avaliador externo.

Como resultado do processo de reconhecimento e validação de competências-chave, o adulto poderá ser orientado para a realização de formações complementares, que possibilitem a conclusão de percursos certificáveis. Estas formações, designadas de complementares, organizam-se de acordo com as necessidades de cada adulto e tendo em consideração as competências por eles adquiridas através da sua experiência de vida. As formações complementares de curta duração, poderão ser desenvolvidas individualmente ou com um grupo de adultos (ANEFA, 2002).

A certificação de competências consiste na confirmação oficial e formal das competências validadas através do processo de RVCC.

No entanto, podem surgir pessoas no processo RVCC que não reúnem condições para continuar e cabe ao técnico encaminhar o adulto a outros profissionais e entidades, para ofertas de formação. Do mesmo modo, se depois do balanço de competências, “o utente não reunir as condições necessárias para se submeter ao respectivo processo de validação e certificação de competências, este deverá ser encaminhado pelo técnico de RVCC que o acompanha, para a frequência de formações complementares que lhe permitam uma subsequente certificação” (Almeida, 2003, p. 120).

No final da passagem do adulto pelas Novas Oportunidades é feita uma última etapa designada de Acompanhamento ao Plano de Desenvolvimento Pessoal. Esta tem como principal objectivo definir um Plano de Desenvolvimento Pessoal para cada adulto certificado pelo Centro Novas Oportunidades, “tendo em vista a continuação do seu percurso de qualificação/aprendizagem ao longo da vida após o processo de RVCC” (ANQ, 2007, p. 18).

Os objectivos os Centros são vários, mas no que toca aos adultos, é proporcionar-lhes uma valorização das suas experiências, proporcionar-lhes o aumento das suas

habilitações e valorizá-los enquanto pessoa, para que possam reflectir e agir criticamente. No fundo, preparar o adulto para uma sociedade que teima em não parar de evoluir.

1.3.1.1. O processo RVCC e a pedagogia crítica

Se como dissemos a pedagogia crítica se constitui como uma proposta incontornável, no domínio da educação e formação de adultos, e o RVCC o processo em que assenta o essencial da oferta nacional, importará reflectir, um pouco, sobre as dimensões críticas destes processos. Na Pedagogia Crítica, segundo Silva (2004), a escola e o processo de aprendizagem são analisados considerando-se os contextos históricos, os vínculos e relações com a sociedade mais ampla, os interesses políticos, económicos, etc. O processo de aprendizagem não se manifesta e se desenvolve apenas nas instituições formais, as escolas – a sociedade também educa. A escolarização constitui um empreendimento de carácter eminentemente político e cultural e as escolas são concebidas enquanto *locus* de disputa política cultural. Nesta proposta pedagógica, é essencial valorizar o *capital cultural* dos estudantes, os seus conhecimentos e experiências, devendo o educador crítico reconhecer a necessidade de *conferir poder* aos estudantes, fazendo-os entender a história como uma *possibilidade* a ser construída, o que exige o resgate da esperança utópica (Silva, 2004).

Num processo de RVCC, dá-se muita importância às experiências dos adultos e de todo o seu trajecto de vida. Neste tipo de processo, é importante identificar as competências que as pessoas vão adquirindo por vias não-formais e informais de aprendizagem. A cada indivíduo, os sistemas educativos e de formação devem garantir as competências necessárias para a sociedade do conhecimento. No entanto, muitas são as pessoas que adquirem essas competências fora do sistema formal, no decorrer da sua vida. Tal como vem referenciado acerca da pedagogia crítica, o processo de aprendizagem não se manifesta e se desenvolve apenas nas instituições formais como as escolas pois a sociedade também educa. É para estas pessoas que os centros de RVCC foram pensados e devem trabalhar.

O RVCC desempenha um papel essencial e específico, dado que proporcionam aos adultos (homens e mulheres) meios para responder às necessidades que o mundo em constante mudança lhes apresenta.

“Ao institucionalizar-se um mecanismo que permite o reconhecimento e a validação de competências, estamos a dar hipótese a que a sociedade se consciencialize de que as vivências, profissionais, sociais ou outras, sejam vistas como saberes válidos e propiciadoras de aprendizagem significativa” (Caramujo, 2003, p. 60).

Uma das características da pedagogia crítica é, sem dúvida, o “desinteresse” da transmissão de conhecimentos, sendo valorizada sobretudo a forma pela qual o conhecimento foi assimilado. E de uma maneira geral, é o que acontece num processo de RVCC, pois o importante não é a transmissão do conhecimento através das formações complementares, por exemplo. Mas o que é importante é valorizar as aprendizagens que os adultos tiveram e que os levaram a assimilar os conhecimentos.

Num processo RVCC pretende-se que o adulto reflecta sobre os conhecimentos que tem e se valorize, como pessoa e como cidadão, tal como na pedagogia crítica, pretende-se o desenvolvimento da autonomia e a construção de uma cidadania plena.

Tendo por base os princípios e o enquadramento teórico que constituem a base do processo RVCC, é fácil encaixá-las no âmbito da pedagogia crítica. No entanto, diferentes perspectivas e diferentes abordagens sobre as metodologias utilizadas no processo, poderão remetê-lo para outras abordagens. Mas aqui fica uma breve caracterização dos pontos em que as orientações do processo RVCC e da pedagogia crítica se cruzam, bem como da dimensão ideologia de inspiração crítica que pode, e deve, nortear a actividade dos processos.

Há a realçar, em jeito de conclusão, sem dúvida a questão da construção de uma cidadania plena, tendo em vista a transformação do adulto e por conseguinte da sociedade que o envolve. Dotar o adulto de maior capacidade crítica em relação a si, aos seus conhecimentos, à maneira como adquiriu esses mesmos conhecimentos e por sua vez ser capaz de olhar o mundo com o intuito de o melhorar em diversos sentidos, como cultural, social e economicamente.

Sociedades desenvolvidas são aquelas onde existem pessoas críticas face ao que as rodeia e conseguem vislumbrar possibilidades de inovação. Não se pode porém esquecer que um dos indicadores de uma sociedade dotada de capacidade de transformação, é a

literacia da sua população. No capítulo seguinte abordaremos então a literacia e o impacto desta na sociedade, através de estudos internacionais e nacionais.

Capítulo 2

Literacia: perspectivas teóricas e estudos nacionais e internacionais

A cada vez maior impregnação da vida social e profissional de documentos escritos, o esbatimento de fronteiras através da utilização das novas tecnologias, o aumento da circulação da informação, a solicitação do uso da leitura e da escrita, a necessidade de articulação e de interpretação de várias informações são factores que exigem por parte do indivíduo um bom domínio da capacidade de leitura e escrita.

É neste contexto que surge um novo conceito no panorama da investigação das ciências sociais – a literacia. Até muito recentemente apenas se media o analfabetismo ou os níveis de qualificação da população, não tendo em consideração o bom uso da capacidade de leitura, escrita e cálculo das pessoas.

Assim, neste capítulo iremos abordar o conceito da literacia, a importância desta na sociedade, apresentaremos uma breve resenha dos estudos internacionais realizados até ao momento, incluindo os principais resultados obtidos, e daremos especial atenção ao *Estudo Nacional de Literacia* realizado em 1994/95.

2.1. Conceito de literacia

O conceito de literacia pode ser definido como o conjunto de “capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (Benavente et al., 1996, p. 13), capacidades essas que se baseiam nas competências básicas – a leitura, a escrita e o cálculo – cuja utilização se pode fazer em diferentes suportes, como mapas, gráficos, impressos, folhetos, cartas, textos, notícias, horários, etc. (Gomes, 2003).

Este conceito, já bastante utilizado no nosso dia-a-dia, caracteriza-se por duas particularidades importantes: “a) por permitir a análise da capacidade efectiva de utilização na vida quotidiana das competências de leitura, escrita e cálculo; b) e por remeter para um

contínuo de competências que se traduzem em níveis de literacia com graus de dificuldade distintos” (Sebastião et al., 2001, p. 2).

A palavra tem vindo a ser utilizada para recobrir um novo conceito acerca das capacidades de leitura e de escrita e vem fazer um pouco de contraponto com o termo alfabetização, por não ter em conta um grau tão formal de escolaridade como esta, uma vez que a alfabetização se refere a “um conhecimento obtido, estável, enquanto a literacia traduz um conhecimento processual, em aberto” (Delgado-Martins, Costa e Ramalho, 2000, p. 13).

A literacia implica uma preocupação recente, muito para além da frequência escolar dos indivíduos, mas que embate na capacidade, dos mesmos, de ler e escrever.

O conceito de literacia surge inicialmente em países anglo-saxónicos, o que não será de estranhar, pois foram os primeiros países que começaram a preocupar-se com os níveis de literacia da sua população (Delgado-Martins, Costa e Ramalho, 2000).

A literacia é um conceito mais geral do que ler e escrever, incluindo não só a competência e os usos da leitura e da escrita, mas também as funções que a leitura e a escrita desempenham na formação e na acumulação de procedimentos, leis e textos que constituem o corpo principal da cultura histórica (Olson, 1999 in Delgado-Martins, Ramalho e Costa, 2000, p. 15). Em sentido lato, literacia aparece como sendo a capacidade de compreender, analisar e responder criticamente. Aprendemos a ler e a escrever, como aprendemos a falar, ou acender um fósforo. Aprendeu-se e está aprendido. Por seu turno, a literacia desencadeia “uma real transformação mental que origina a capacidade de entender e de agir num plano superior” (Alves, 2005, p. 15).

Segundo Nascimento (2006), a leitura pode ser considerada um exercício de reconhecimento do texto – para isso prepara (deve preparar) a escola, quando esta ensina a reconhecer as formas textuais (desde as unidades mínimas da palavra, à sequência do discurso, à representação dos modos textuais); é certamente aprendizagem de conhecimentos, mas, mais do que apropriação de conteúdos (que se possam reproduzir em forma pessoal), “a leitura é o reconhecimento da identidade do outro (que se exprime em discurso orgânico e que se coloca à disposição dos membros de uma comunidade textual); mais do que ostentação de uma possibilidade de domínio por maiores conhecimentos e mais do que apropriação, a leitura é acolhimento da alteridade” (Nascimento, 2006, p. 294).

A leitura não é estanque, ela é fundamentalmente um juízo relativamente ao que é proposto no texto; é um modo de construir a própria vida interior, mediante uma relação de abertura relativamente ao outro (diferente e complementar); ler é também responder à solicitação do texto, descobrir a modalidade com que se comunica, enriquecer-se com o modo como outros se dão a conhecer ou como constroem propostas de ver o mundo (Nascimento, 2006).

Não é novidade que ler e escrever são, hoje, actividades perfeitamente naturais do dia-a-dia das sociedades consideradas civilizadas. “Aprender esta capacidade na escola faz parte da vida normal...” (Castro-Caldas e Reis, 2000, p. 155), no entanto a literacia implica a capacidade de entendimento do que se lê e escreve. A maior parte da nossa vida quotidiana centra-se em diferentes contextos, construídos por informação e compete-nos decifrar e descodificar as mensagens inerentes a eles. A informação não existe como recurso, independentemente da capacidade para a perceber, processar e ampliar. “A existência de muita informação não a torna em recurso. É preciso ter as chaves, os códigos que organizam as cadeias de sinais que compõe a informação e lhe dão significado” (Mota, 2005, p. 12).

“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” (Gomes, 2005, p. 71). Segundo a mesma autora (2005), poder-se-á afirmar que o quotidiano está imerso de situações nas quais o uso da informação escrita se assume como um dos elementos centrais e preponderantes de interacção com os outros e com o mundo. Muitas destas situações de uso de informação diária são 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” (Gomes, 2005, p. 71).

As preocupações políticas na educação, por vezes, centram-se nas revisões curriculares, tendo por base a necessidade de a educação incidir no processo de aprender e ensinar a ler e a escrever e é justamente a noção de saber ler e escrever, tal como é entendida na escola, que está em causa no conceito de literacia. Os alunos precisam, para além do nível básico de leitura e de escrita, de desenvolver diversas capacidades

especializadas em vários tipos de textos: textos em prosa, poesia, relatórios, legislação, artigos de jornais e revistas, textos de manuais das diversas disciplinas, documentos, formulários, textos literários, gráficos, tabelas, mapas, mas também banda desenhada, e escrita em suportes variados, papel, ecrã de televisão, computador e quadros electrónicos (Delgado-Martins, Costa e Ramalho, 2000).

Se olharmos em volta, são várias as situações e contextos da vida quotidiana que fazem apelo à leitura de outros suportes, para além do livro. O simples acto de ver televisão pode implicar muitas vezes a leitura de legendas, “o dia-a-dia doméstico pode contemplar a necessidade de ler contas e recibos, receitas de cozinha, cartas e folhetos publicitários” (Ávila, 2005, p. 88).

O contexto profissional é também um espaço importantíssimo e carregado de informação. Após a escola, este domínio é aquele que permite e pode promover o contacto com informação escrita, através de variadíssimos suportes, obrigando assim as pessoas a adaptarem-se e a desenvolverem as suas capacidades – leitura, escrita e cálculo. Assim sendo, Ávila (2005) considera o contexto profissional como um dos domínios mais importantes, quando se trata de perceber a crescente incidência e a diversidade das práticas de leitura (e, em termos gerais, da literacia). “Em certo sentido, este é um dado que parece ser inegável, desde logo face às características das sociedades actuais e ao peso cada vez maior das categorias socioprofissionais que lidam directamente com a informação e com o conhecimento” (Ávila, 2005, p. 89). Ou seja, após a escola, o contexto profissional é reconhecido como um dos domínios que mais pode promover, e requerer, o contacto com a informação escrita, através dos mais variados suportes.

2.2. A literacia e a sua importância na sociedade

Segundo a última autora citada no ponto anterior, a literacia faz parte, de forma sedimentada e estruturadora, de um universo sociocultural em que, cada vez mais, todos estamos inseridos, mesmo aqueles que têm capacidades muito reduzidas de ler e escrever. Por maior que seja a sua importância, a literacia é, nesse universo sociocultural, apenas uma parte entre outras, com as quais foi estabelecendo relações, “uma vez de dominação (como com muitas culturas orais de carácter popular), outras eventualmente de

subordinação (como, na opinião de alguns, com certas formas mediáticas de cultura da imagem) e, na maioria dos casos, de cruzamento e interpenetração” (Ávila, 2005, p. 76).

Estes cruzamentos são importantes para o desenvolvimento da pessoa e por sua vez para a sociedade onde eles se inserem, pois as sociedades literadas “têm imensas vantagens intelectuais e cognitivas que potenciam o desenvolvimento social, político, intelectual, artístico e naturalmente económico” (Alves, 2005, p. 16).

Os humanos caracterizam-se pela capacidade de poder criar e recriar e atribuir significações em resposta a essas mesmas significações. O nome mais comum para caracterizar essa capacidade, é a liberdade. Daí que a literacia esteja intimamente ligada à liberdade e ao ‘ser cidadão’, porque o indivíduo tem capacidade de recriar representações, percebê-las, acolhê-las e criticá-las. “Um cidadão para quem o mundo fosse ilegível não seria um cidadão, pois não poderia exercer ‘liberdade’, isto é, a capacidade ontológica de criar e recriar o mundo e as significações” (Rosa, 2005, p. 38). A existência humana vem, na verdade, a ser esta tarefa permanente da ‘leitura’ da vida. “Chamemos-lhe ‘literacia’, termo que hoje se usa para designar uma experiência de si mesmos que os humanos já tematizaram há mais de dois mil anos e que, no fundo, quer dizer o seguinte: ‘ler’ a vida é escrever e reescrever o mundo” (Rosa, 2005, p. 38).

Actualmente, a capacidade de utilização das competências de leitura, escrita e cálculo na vida quotidiana, a partir de materiais escritos em diversos suportes, é considerada como indispensável para os cidadãos funcionarem em pleno nas sociedades modernas. “Não possuir essas capacidades é, na maioria das vezes, sinónimo de situações de exclusão social” (Gomes, 2003, p. 112).

A constante necessidade do indivíduo estar inserido activamente na sociedade, leva a que este vá evoluindo em diferentes aspectos. A literacia, neste sentido, não é vista de um modo estático, ou seja, “considera-se que as competências de uma população neste domínio tendem a alterar-se, quer por via da evolução das capacidades individuais, quer por via da transformação permanente das exigências da própria sociedade” (Sebastião et al., 2001, p. 2).

Esta constante evolução e transformação das capacidades das pessoas, nomeadamente no que diz respeito às competências é algo necessário para as pessoas “poderem lidar com os diversos problemas que as sociedades contemporâneas lhes colocam, e no que diz respeito à informação escrita, parecem assim poder ser entendidas

como transversais aos vários países e contextos socioculturais contemporâneos” (Sebastião et al., 2001, p. 16).

A OCDE¹ e a *Statistics Canada* (1995) consideram que a literacia dos adultos, conjuntamente com a educação destes, é a chave que beneficia a globalização, incluindo e realçando a difusão da informação das tecnologias e o ajuste de estruturas. Para além desta vantagem, consideram que a distribuição da literacia na população é uma boa previsão da magnitude das diferenças entre os grupos sociais. A literacia é assim, um elemento primordial na estratégia de promoção da coesão social.

Para além disso, as entidades patronais, nomeadamente, novas empresas, pretendem trabalhadores com bastantes competências de literacia, porque consideram que esta está extremamente relacionada com a facilidade de adquirir novas competências, sendo, por isso, os adultos mais flexíveis e eficientes na aprendizagem.

Considera-se que a literacia é essencial para a habilidade de trabalho, que permite uma capacidade social, cultural e política de colaboração. A literacia é uma chave facilitadora para que os cidadãos mais tarde, na velhice, vivam esses anos com dignidade e, com auto-confiança, mesmo que os seus horizontes familiares sejam alterados quer social, quer tecnológica ou economicamente (OCDE e *Statistics Canada*, 1997).

2.3. Estudos de literacia – Breve resenha

Sendo a “leitura, um exercício humano complexo” (Nascimento, 2006, p. 293) e uma componente básica ou fundamental no nosso dia-a-dia, não é de admirar que esta seja alvo de interesse em diversos estudos.

Assim, nas últimas décadas, a literacia tem sido alvo de preocupações e consequentemente alvo de diversos estudos, quer noutros países, quer em Portugal.

Street (1993) considera que os ‘novos estudos de literacia’ vêm substituir os de uma primeira Era em que terão predominado as abordagens psicológicas, culturalmente limitadas. Propõe que a área da investigação sobre literacia possa ser dividida em dois grandes modelos: por um lado, o *modelo autónomo*, que segundo ele conceptualiza a literacia como uma variável independente face ao contexto social, decorrendo as

¹ No corpo do texto faremos referência como OCDE, no entanto, nas referências bibliográficas respeitaremos a origem das palavras- OECD.

consequências para a sociedade e para a cognição das suas características intrínsecas; e, por outro, o *modelo ideológico*, representado pelos ‘novos estudos de literacia’, que entendem as “práticas de literacia como sendo indissociáveis das estruturas culturais e de poder existentes na sociedade, reconhecendo, assim, o carácter ideológico dos processos de aquisição, dos significados e dos usos de diferentes literacias” (Ávila, 2005, p. 71).

Com a evolução das sociedades e com a importância da escolarização da população, muitos pensavam que o problema do analfabetismo ficaria confinado aos países ditos do ‘terceiro mundo’. No entanto, com as investigações na área da literacia, veio comprovar-se que muitos eram os indivíduos que não conseguiam processar a informação quotidiana em diversos níveis, ainda que vissem em países ditos desenvolvidos.

Os primeiros estudos de avaliação directa das competências de literacia tinham como objectivo principal a avaliação da aquisição de competências específicas por parte das populações escolares, tendo-se estendido mais tarde às populações adultas. Estes primeiros estudos foram realizados nos Estados Unidos da América na década de 70 do século XX (Ávila, 2005).

Por exemplo, em 1971, nos Estados Unidos foi administrado um teste de capacidades básicas de leitura a uma amostra de adultos americanos, “tendo-se concluído que 15% dos testados tinham sérias dificuldades em compreender um texto simples” (Benavente et al., 1999, p. 8).

Em 1975 foi desenvolvida uma bateria de testes de competências para adultos, o *Adult Performance Level* (APL), que foi apenas administrado em 1977 a uma amostra representativa da população dos Estados Unidos. Os resultados vieram demonstrar que 20% das pessoas não possuíam capacidades mínimas e 32% não possuíam capacidades nem conhecimentos para terem uma participação integral na sociedade.

Ainda no mesmo país, uma década depois, em 1986, no âmbito do *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), foi administrada uma bateria de testes que resultaram em dados importantes, nomeadamente que um grande número de jovens adultos não detinha as capacidades requeridas como essenciais para uma sociedade pós-industrial, como era aquela em que viviam.

Em 1989, o Departamento de Estatística do Canadá coordenou um estudo, envolvendo uma amostra de 9455 pessoas e que usou o quadro metodológico adaptado do NAEP, tendo sido acrescentados diferentes itens de análise, nomeadamente testes

específicos de leitura, escrita e cálculo (Benavente et al., 1996). Os resultados deste estudo consideraram que 7% da população se encontrava no nível 1, caracterizado por não saber ler; 9% no nível 2, em que apenas conseguem ler palavras simples; 22% no nível 3, em que os intervenientes conseguem fazer a leitura de expressões simples; e 62% no nível 4 em que demonstram uma capacidade de leitura adequada (Benavente e Rosa, 1996).

Sendo uma das preocupações dos Estados Unidos, a participação integral dos indivíduos na vida em sociedade, os primeiros estudos tinham o objectivo identificar os segmentos da população que não possuíam as competências mínimas para essa mesma participação.

Já em meados dos anos 80 e em simultâneo com o Canadá, são desenvolvidos novos estudos que culminam em 1993 com o *National Adult Literacy Survey* (Kirsch et al., 1993). Esta investigação foi a primeira onde o conceito de literacia foi entendido como um contínuo de competências, considerando-se “que não faz sentido tratar a literacia como uma capacidade ‘dicotómica’ que os indivíduos têm ou não têm” (Sebastião et al., 2001, p. 3). Com estes estudos pretendiam não só saber qual a utilização que os indivíduos fazem da informação, mas também avaliar as suas competências nesse domínio (Ávila, 2005). Este estudo abrangeu 26.000 adultos e foram obtidos os seguintes resultados: 21 a 33% situavam-se no nível 1, demonstrando capacidades ao mais baixo nível de proficiência; 25 a 28% demonstraram capacidades de nível 2 nas três escalas de literacia; cerca de 1/3 dos respondentes foram classificados no nível 3 em cada uma das escalas e 18 a 21% colocaram-se nos níveis 4 e 5, os mais altos de literacia (Benavente e Rosa, 1996).

Pouco tempo depois surge o IALS – *International Adult Literacy Survey*, sob a coordenação de um organismo canadiano (*Statistics Canada*) e com o apoio da OCDE – o primeiro estudo internacional de literacia, onde são comparados 7 países. Mais tarde foram-se juntando a este estudo outros países. Em 1997, foi publicada uma comparação do IALS em 11 países. Mais recentemente, o estudo IALS alargou-se a 20 países, entre os quais aparece Portugal, onde foi aplicado o mesmo tipo de instrumentos e se recorreu às mesmas metodologias (OCDE e *Statistics Canada*, 2000).

Os primeiros resultados do IALS foram publicados em 1995, fazendo parte desta investigação 7 países (OCDE e *Statistics Canada*, 1995), tendo sido dois os objectivos fundamentais do projecto: em primeiro lugar, “o desenvolvimento de medidas que permitissem comparar o desempenho de pessoas com uma grande variedade de

competências” (Sebastião et al., 2001, p. 4); em segundo lugar, “e em função da concretização do primeiro objectivo, pretendia-se descrever e comparar os níveis de literacia de indivíduos de diferentes países” (*idem*).

Em Portugal, o primeiro e único estudo nacional de literacia efectuado foi já na década de 90 do século XX. Começava assim outra Era na análise da literacia, pois até então as análises realizadas tinham em conta, essencialmente a certificação pela via formal de educação, através do sucesso ou insucesso das pessoas (Benavente et al., 1996), “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” (Gomes, 2005, p. 70).

2.3.1. IALS - Metodologias e resultados comparativos

Neste estudo internacional que começou apenas com a comparação de 7 países (Canadá, Alemanha, Irlanda, Holanda, Polónia, Suécia, Suíça e Estados Unidos) e que mais tarde se estendeu a 20 países considerou-se como definição de literacia: “a capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objectivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios” (Kirsch et al., 1993, p. 2). O IALS foi desenvolvido em 3 fases, tendo acontecido em cada uma delas a integração de novos países. A primeira fase, constituída por apenas 7 países (acima referidos) foi implementada em 1994, a segunda fase em 1996 com a integração da Austrália, Bélgica, Irlanda, Nova Zelândia e Reino Unido e a terceira fase com os restantes². De cada uma das fases resultaram sempre relatórios internacionais sob a orientação da OCDE e da *Statistics Canada*.

A população-alvo em cada país foram os indivíduos com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos e o desenho desta investigação previa a construção de amostras probabilísticas em todos os países participantes e um número mínimo de aplicações de 3000, o que nem sempre se conseguiu. No entanto, de um modo geral, os procedimentos foram considerados válidos.

² Austrália, Bélgica, Canadá, República Checa, Dinamarca, Finlândia, Alemanha, Hungria, Irlanda, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Polónia, Portugal, Suécia, Suíça, Reino Unido, Estados Unidos da América, Chile e Eslovénia (OCDE e *Statistics Canada*, 2000).

O objectivo principal era comparar os perfis de literacia de diferentes países. Para tal, foram precisos grandes esforços, não só para criar as tarefas a aplicar, bem como a tradução para as diferentes línguas dos países intervenientes, garantindo a validade na comparação das distribuições de literacia.

Sendo a literacia entendida como multidimensional, foram consideradas várias caracterizações possíveis dessa mesma multidimensionalidade, no entanto, foi ganhando alguma consistência um modelo assente em três dimensões, sendo estes: literacia em prosa, literacia documental e literacia quantitativa (Ávila, 2005).

A literacia em prosa reporta-se ao processamento de texto em diferentes formatos, desde livros, jornais, editoriais, poemas, ficção, entre outros; a literacia documental incide sobre as competências em localizar e usar informação contida em vários formatos, incluindo mapas, tabelas, gráficos, aplicações de trabalho, horários de transportes; por sua vez, a literacia quantitativa tem a ver com a realização de operações aritméticas simples ou sequenciais (OCDE e *Statistics Canada*, 1995).

“Estas três dimensões, propostas teoricamente, foram confirmadas por análises estatísticas multivariadas de um conjunto de dados empíricos, designadamente a análise em componentes principais. Essas análises foram conduzidas em diferentes momentos, o primeiro ainda na fase de pré-teste, e sustentaram repetidamente a pertinência das três dimensões para a investigação das práticas de literacia na vida quotidiana” (Ávila, 2005, p. 167). Assim, o grau de proficiência e de correlação entre estas três dimensões é muito forte neste estudo.

Para a elaboração das tarefas, teve-se em conta o grau de dificuldade das mesmas, bem como a sua articulação com actividades do quotidiano, representando diferentes contextos que requerem a utilização da escrita e com os quais a generalidade dos países se confrontam com alguma frequência.

Até à década de 70 do século passado, a avaliação indirecta era frequentemente utilizada, recorrendo à utilização de variáveis, desde ter em conta a auto-avaliação até aos níveis formais de escolaridade. No estudo internacional, atrás citado, começou a usar-se a avaliação directa, que assenta na demonstração das capacidades do indivíduo através realização de tarefas. Apesar de esta avaliação vir superar algumas lacunas da avaliação indirecta (nomeadamente, permitiu ultrapassar a dicotomia do alfabeto/analfabeto),

demonstrou-se que há uma relação entre as variáveis (auto-avaliação e níveis formais de escolaridade) e o nível de literacia.

Para se avaliar a literacia utilizando a avaliação directa, houve então a necessidade de se elaborarem tarefas. No início, num pré-teste, foram aplicadas 175 tarefas, mas após essa fase mantiveram-se apenas 114. É um número bastante elevado, mas foi entendido como o necessário para uma medição adequada ao nível das três dimensões. Por ser tão grande o número de tarefas e pela demora na recolha de informação, optou-se por distribuir essas 114 tarefas por 7 blocos, dos quais os indivíduos respondiam apenas a 3. Estas tarefas eram feitas, indo o investigador a casa dos indivíduos, havendo uma entrevista de cerca de 20 minutos e 45 minutos para a realização dos blocos de tarefas (OCDE e *Statistics Canada*, 1995).

Um dos principais problemas dos estudos extensivos de avaliação das competências de literacia consiste na análise e interpretação dos dados obtidos. Tendo em conta a metodologia do IALS, a resolução das tarefas propostas era consequência de uma combinação entre o grau de dificuldade da tarefa e das competências que o indivíduo detinha, o que permitia, “com base nos resultados das várias tarefas, estimar quer as competências dos indivíduos, quer também o nível de dificuldade de cada item” (Ávila, 2005, p. 181).

O procedimento estatístico utilizado no IALS para atingir esse objectivo foi o IRT, ou seja, a teoria de resposta ao item. Com a aplicação do IRT, foram analisados os pontos de viragem com cerca de 50 pontos de intervalo. Através desta observação foi possível definir 5 níveis de proficiência, os quais decorrem da agregação das três escalas de literacia (prosa, documental e quantitativa) em cinco intervalos: Nível 1: 0-225; Nível 2: 226-275; Nível 3: 276-325; Nível 4:326-375; Nível 5:376-500). Após esta definição foi possível definir as características comuns das tarefas em cada nível, e, mais que isso, foi possível, através da pontuação, classificar os indivíduos em níveis de literacia, sabendo assim que tipo de competências possuíam para o processamento de informação escrita (Ávila, 2005). O *quadro 2.1* descreve os níveis de dificuldade das tarefas e as competências mobilizadas para a sua realização. Foi esta matriz que orientou toda a interpretação dos resultados do IALS.

Quadro 2.1: Níveis de Literacia IALS

	Literacia em Prosa	Literacia Documental	Literacia Quantitativa
Nível 1 (0-225)	A maior parte das tarefas neste nível requer a localização no texto de informação igual, ou sinónima, da que aparece na pergunta. Caso exista no texto uma resposta incorrecta, mas plausível, a sua localização não será perto da informação correcta.	As tarefas deste nível requerem a localização de informação através de uma associação literal. Em caso de existência de informação distractora, a mesma situa-se longe da resposta correcta. Algumas tarefas podem solicitar o preenchimento de dados pessoais num impresso.	Embora no IALS nenhuma das tarefas deste domínio tenha pontuações inferiores a 225, essas tarefas requerem a realização de uma única operação algébrica simples (normalmente uma adição), para a qual os números são dados de forma clara e a operação é especificada.
Nível 2 (226-275)	As tarefas neste nível passam pela localização no texto de um, ou mais, segmentos de informação, podendo estar presentes alguns distractores, ou ser necessária a realização de inferências simples. As tarefas podem também implicar a integração de dois ou mais elementos, ou a comparação e o contraste de informação.	As tarefas neste nível são um pouco mais variadas. Embora algumas continuem a solicitar apenas uma associação simples entre dois elementos, poderá estar presente informação distractora em maior número, ou o estabelecimento da dessa associação implicar uma inferência simples. Algumas das tarefas podem ainda requerer o preenchimento de informação num impresso.	As tarefas neste nível requerem que o leitor realize uma operação aritmética simples (frequentemente adição ou subtração) usando números que são facilmente localizados num texto ou num documento. A operação a realizar pode ser facilmente inferida pelas palavras usadas na questão ou pela formatação do material.
Nível 3 (276-325)	As tarefas neste nível tendem a conduzir os leitores a percorrer os textos para poderem estabelecer associações que requerem pequenas inferências. Por vezes é solicitada a identificação de vários elementos localizados em diferentes frases ou parágrafos. Pode ainda ser pedida a integração, ou a comparação e o contraste, de informação presente em diferentes parágrafos ou secções do texto.	As tarefas neste nível apresentam maior variabilidade. Algumas implicam o estabelecimento de associações simples ou literais, mas normalmente essas associações obrigam à consideração de informação condicional. Determinadas tarefas requerem a integração de informação de uma ou mais fontes. Outras tarefas pedem ao leitor que percorra o documento e seleccione vários elementos (respostas múltiplas).	As tarefas neste nível geralmente requerem a realização de operações simples. Porém, essas operações são agora mais variadas, podendo surgir multiplicações e divisões. Por vezes, dois ou mais números são necessários para resolver o problema e têm de ser encontrados em suportes mais complexos. Embora expressões como “quantos” ou “calcule a diferença” sejam muitas vezes usadas, algumas tarefas obrigam a inferências mais complexas para determinar a operação apropriada.
Nível 4 (376-500)	Estas tarefas implicam a realização de múltiplas associações, ou a produção de várias respostas, tendo a informação solicitada de ser identificada através de inferências baseadas no texto. As tarefas neste nível podem também implicar a integração ou o contraste de vários elementos, os quais são por vezes apresentados em textos relativamente longos. De um modo geral estes textos contêm mais elementos distractores do que os dos níveis anteriores e a informação solicitada é de carácter mais abstracto.	As tarefas neste nível, tal como as dos níveis precedentes, pedem ao leitor que realize associações múltiplas, que percorra e analise o documento e que integre informação. Frequentemente estas tarefas requerem a realização de inferências mais complexas do que nos níveis anteriores. Por vezes está presente informação condicional no documento que tem de ser tida em conta pelo leitor.	A quase totalidade das tarefas neste nível implica a realização de operações aritméticas simples, mas nem os quantitativos, nem as operações, são facilmente determináveis. Assim, na maior parte das tarefas a pergunta não inclui termos semânticos como “quantos” ou “calcule a diferença” para ajudar o leitor.
Nível 5 (376-500)	As tarefas neste nível requerem a procura de informação em textos muito densos e que contêm múltiplos distractores. Algumas implicam a realização de inferências complexas ou a mobilização de conhecimentos especializados.	As tarefas neste nível requerem que o leitor procure informação em documentos com formatos complexos que contêm múltiplos distractores, e que realize inferências complexas, atenda a informação condicional, ou use conhecimentos especializados.	Estas tarefas requerem a realização de múltiplas operações sequenciais, tendo o modo de resolução do problema de ser encontrado através dos materiais existentes ou recorrendo a conhecimentos próprios para determinar os quantitativos ou as operações necessárias.

Fonte: IALS (OCDE e Statistics Canada, 1995, p. 29).

No *quadro 2.2* aparece sistematizada a proposta interpretativa dos níveis de literacia.

A participação portuguesa no IALS revestiu-se de um cariz particular, uma vez que surge como o único país que até então tinha feito um estudo nacional de literacia, o que permitiria uma comparação entre os resultados do estudo nacional e o estudo de cariz internacional aplicado no nosso país.

Para que o IALS pudesse ser aplicado em Portugal houve necessidade da adaptação das tarefas à língua portuguesa e foi realizado um pré-teste com 300 aplicações, possibilitando assim a eliminação de alguns problemas.

A recolha de informação em Portugal foi obtida de uma amostra de 1238 indivíduos, com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos (OCED e *Statistics Canada*, 2000).

Quadro 2.2: Síntese explicativa dos níveis de literacia IALS

Nível 1: Abrange as pessoas com competências de literacia muito escassas e que podem não ser capazes, por exemplo, de determinar a quantidade correcta de um medicamento a dar a uma criança a partir da leitura da informação impressa na respectiva embalagem.

Nível 2: Os indivíduos neste nível são capazes de lidar apenas com materiais escritos muito simples e relativamente aos quais as tarefas envolvidas são pouco complexas. Corresponde às pessoas que, sabendo ler, têm fracos resultados no desempenho das tarefas; embora possam ter desenvolvido algumas competências, como as de “cópia”, para fazer face a exigências do dia-a-dia, têm uma reduzida capacidade de resposta a novos problemas e dificuldades ao nível da realização de novas aprendizagens, por exemplo, no contexto de trabalho.

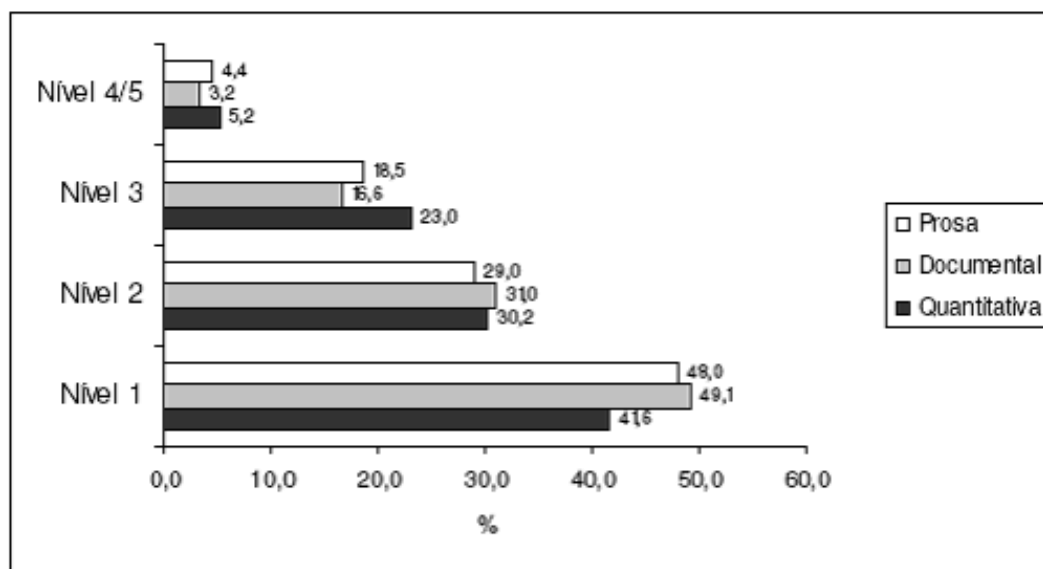
Nível 3: É considerado o nível mínimo para responder às exigências do dia-a-dia, incluindo as da profissão, em sociedades avançadas e complexas. Corresponde aproximadamente às competências necessárias para completar o ensino obrigatório. Tal como nos níveis mais elevados, requer a capacidade de integrar múltiplas fontes de informação e de resolver problemas complexos.

Níveis 4 e 5: Corresponde aos indivíduos que demonstraram capacidades de processamento de informação escrita de grau elevado.

Fonte: IALS (OCDE e *Statistics Canada*, 2000; p. xi)

2.3.1.1. Resultados do IALS em Portugal e comparações com os demais países

O perfil de literacia em Portugal, estabelecido pela primeira vez com o Estudo Nacional de Literacia e confirmado com IALS, vem caracterizar a população portuguesa com níveis baixos de literacia (Figura 2.1).



Fonte: IALS, base de dados Portugal, in Ávila 2005

Figura 2.1: Perfis de literacia em Portugal, 2000

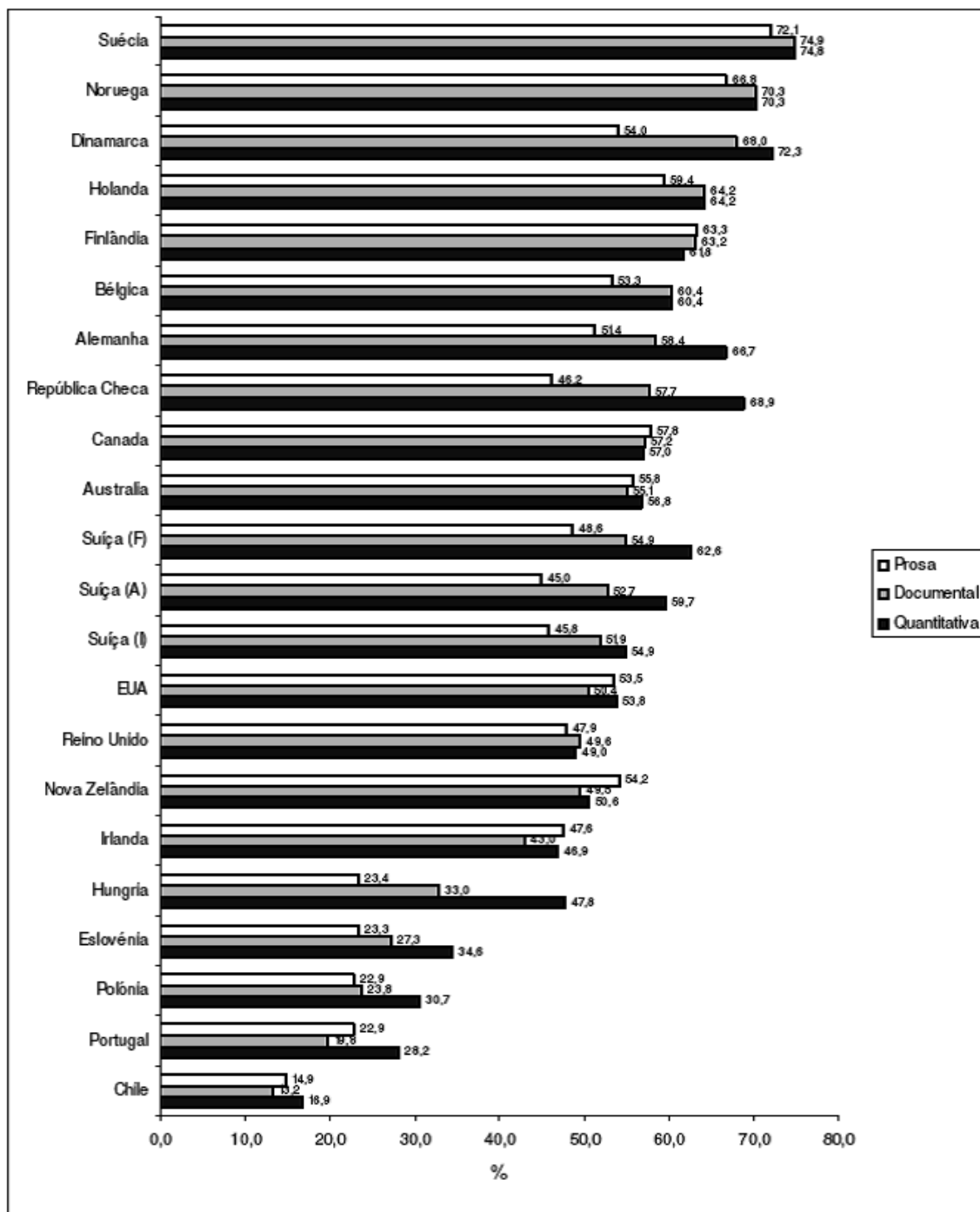
Como está presente nesta figura 2.1, e tendo em conta os níveis mais baixos de literacia (nível 1 e 2), a literacia documental é aquela que apresenta piores resultados e a literacia quantitativa a que apresenta melhores resultados. Embora as três escalas não apresentem diferenças muito expressivas, os resultados mostram que a literacia documental é a que aparece pior posicionada e a literacia quantitativa a melhor posicionada.

Em comparação com outros países do mundo, Portugal tem um perfil semelhante a países pouco desenvolvidos (OECD e *Statistics Canada*, 2000). Estas distribuições, “não são uma novidade, quando temos conhecimento dos fracos níveis de escolaridade que os portugueses possuem, mas constituem uma fonte de informação importante para reflectir sobre o que poderá significar essa ausência de capacidades para lidar com a informação escrita na vida do dia-a-dia” (Gomes, 2003, p. 113).

No âmbito do estudo IALS, foram feitas várias comparações ao nível de literacia entre os países. A título de exemplo, a figura 2, retirada da base de dados internacional, foi construída a partir da proporção em cada país dos indivíduos cujas competências se situam pelo menos no nível 3 de literacia. Segundo a OCDE e a *Statistics Canada* (2005), o nível 3 é considerado como o nível mínimo que qualquer cidadão deveria deter para superar as exigências do dia-a-dia numa dada sociedade.

Na figura 2.2 fica bem realçado o facto de os países nórdicos estarem melhor posicionados, independentemente da escala de literacia analisada. A meio da tabela estão posicionados os países anglo-saxónicos e no patamar mais a baixo estão os países de Leste, Portugal e, em último lugar, o Chile. É de destacar que a posição de Portugal pouco varia se a tabela aparecer ordenada segundo as percentagens das outras escalas de literacia.

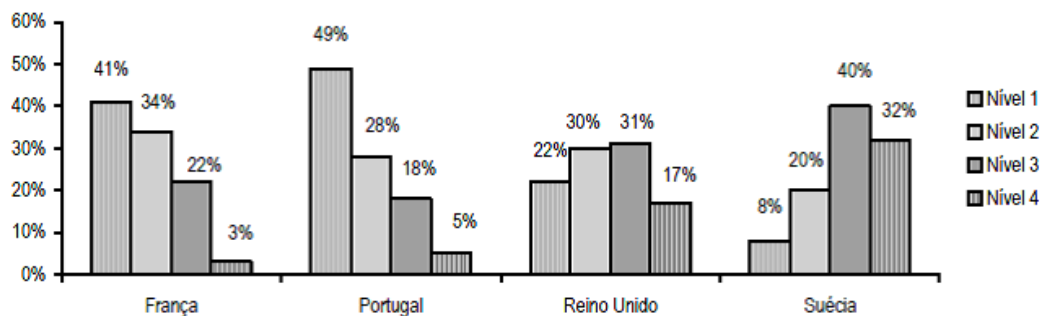
A título de exemplo mais restrito, nas figuras 2.3 e 2.4 apresentamos comparações para a escala de prosa e documental, entre quatro países europeus, dados estes que foram recolhidos através do estudo internacional.



Fonte: Ávila, 2005, p. 204.

Países ordenados por ordem decrescente das percentagens relativas à literacia documental.
Percentagens relativas aos inquiridos nos níveis 3 e 4/5

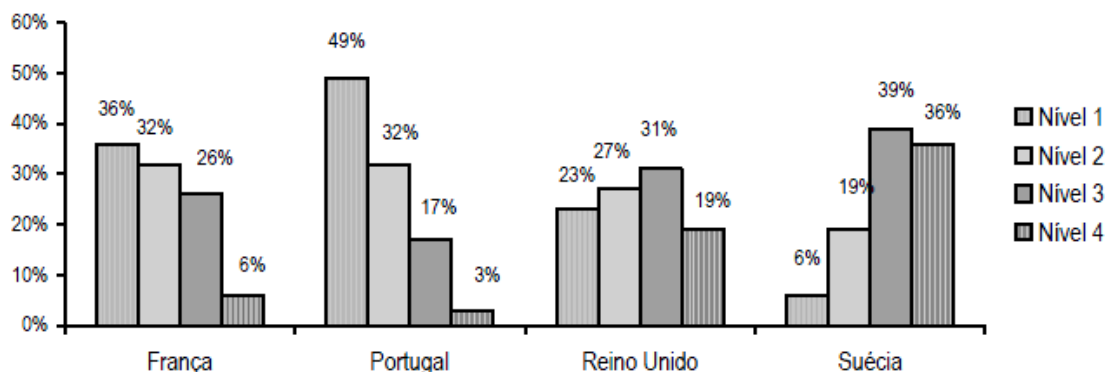
Figura 2.2: Literacia em Prosa, Documental e Quantitativa nos países do IALS, 2000



Fonte: Sebastião et al., 2001.

Figura 2.3: Resultados comparados da distribuição da população adulta por níveis de literacia na escala de prosa.

Através desta figura, onde são apresentados os resultados de Portugal e de três países europeus, é perceptível que Portugal é o país que tem maior percentagem de pessoas concentradas no nível 1 na escala de prosa, sendo seguido da França para o mesmo nível. Quanto ao nível 4, Portugal é aquele que se encontra no segundo lugar mais baixo. Mediante esta figura, e comparando estes quatro países, o Reino Unido é aquele que apresenta uma maior igualdade de percentagens nos quatro níveis da escala de prosa.



Fonte: Sebastião et al., 2001.

Figura 2.4: Resultados comparados da distribuição da população adulta por níveis de literacia na escala de documento.

Na figura 2.4 são apresentadas comparações entre os mesmos quatro países que surgiram na figura anterior, só que os dados são referentes à escala de documento.

Também neste lote de países, Portugal é aquele que apresenta maior percentagem de pessoas no nível 1. Já no nível 4 de literacia para esta escala, o nosso país é o que apresenta menor percentagem.

Também neste aspecto particular, o Reino Unido continua a ser o país em que a distribuição é mais uniforme pelos quatro níveis de literacia.

2.3.2. ENL – Estudo Nacional de Literacia – Metodologias e resultados

Esta pesquisa, de âmbito nacional, foi desenvolvida ao mesmo tempo que decorria a primeira fase do estudo internacional de literacia, tendo-se constituído como um referencial teórico, metodológico e empírico dos estudos sobre literacia da população adulta portuguesa.

Para se analisar os níveis de literacia, os estudos existentes baseiam-se muito mais em textos escritos que fazem parte do dia-a-dia, de documentos acessíveis ao cidadão e que diariamente nos são familiares, em detrimento de textos literários ou sem utilidade prática (Delgado-Martins, Ramalho e Costa, 2000)

Neste estudo nacional partiu-se de uma conceptualização da literacia semelhante à que foi proposta nas pesquisas internacionais. Ou seja, em concreto, “entendeu-se genericamente literacia como as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (Sebastião et al., 2001, p. 5).

No plano empírico, este estudo possibilitou a recolha de um conjunto alargado de dados, nomeadamente em relação a três eixos principais: a distribuição da população por níveis de literacia; as práticas declaradas de leitura, escrita e cálculo na vida pessoal e profissional; e as auto-avaliações dessas competências.

O inquérito foi aplicado a uma amostra representativa da população nacional constituída por 2449 indivíduos, com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos. À semelhança do que aconteceu no IALS, a prova de avaliação directa das competências de literacia desenvolvida em Portugal incorporou tarefas relativas à literacia em prosa, documental e quantitativa.

A principal diferença entre esta prova nacional e o IALS assenta no número de tarefas, o qual foi bastante mais reduzido na prova nacional – 33 itens face a 140 no IALS.

Devido a este facto, a aplicação foi um pouco distinta, pois enquanto no inquérito internacional existia um sistema de rotação dos cadernos, na prova nacional foi utilizado um único caderno de tarefas para todos os inquiridos (Benavente et al., 1996).

Os níveis de literacia dos indivíduos foram definidos segundo o grau de dificuldade das tarefas e do nível de demonstrado aquando da realização da tarefa. A escala adoptada e que se mostrou bastante adequada compreendia 5 níveis – do nível 0 ao nível 4. “A partir dos resultados da prova de avaliação directa de competências foi então possível construir uma única escala compreendendo as três dimensões mencionadas (literacia em prosa, documental e quantitativa), que permitiu situar a população portuguesa em cinco níveis distintos de literacia” (Sebastião et al., 2001, p. 6).

No *quadro 2.3* são apresentadas as descrições dos níveis de literacia utilizados no Estudo Nacional de Literacia.

Quadro 2.3: Descrição dos níveis de literacia do ENL (1994) bem como das tarefas de prosa e documento

Nível 0 – Este nível corresponde à ausência de capacidade para resolver as tarefas propostas. Integram-se neste nível todas as pessoas que não executaram qualquer das tarefas.

Nível 1 – As tarefas deste nível são as menos exigentes. Implicam, em geral, apenas a identificação de uma ou mais palavras de um texto, a sua transcrição literal ou a realização de um cálculo aritmético elementar a partir da indicação directa da operação e dos valores. São executadas a partir de textos ou documentos pequenos e simples.

As tarefas relativas a *prosa* baseiam-se em textos curtos, com poucas palavras portadoras de informação específica e poucos elementos de distração que possam provocar hesitações no processamento. Estes, quando existe, não se encontram perto da passagem do texto ou documento que contém a resposta correcta.

As tarefas com *documentos* podem, por seu lado, implicar o preenchimento de um impresso simples a partir de informação que se encontra directamente na instrução dada.

Nível 2 – As tarefas deste nível requerem, em geral, um processamento de informação relativamente mais elaborado. Implicam a associação entre palavras ou expressões que se

encontram nos suportes impressos, ou então, o encadeamento de duas operações aritméticas simples. As inferências necessárias são de grau pouco elevado.

As tarefas relativas a *prosa* implicam o processamento de elementos contidos em diferentes frases ou parágrafos do texto e a sua associação, podendo, por vezes, exigir inferências simples. A resposta consiste na transcrição literal de informação processada.

As tarefas com *documentos* requerem, igualmente, a associação de informação. A associação pode requerer uma pequena inferência baseada no texto ou a consideração de informação condicional, na mesma frase ou parágrafo.

Nível 3 – As tarefas deste nível requerem um processamento de informação com um grau mais elevado de complexidade. Implicam a capacidade de seleccionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto, fundamentar uma conclusão ou decidir que operações numéricas realizar.

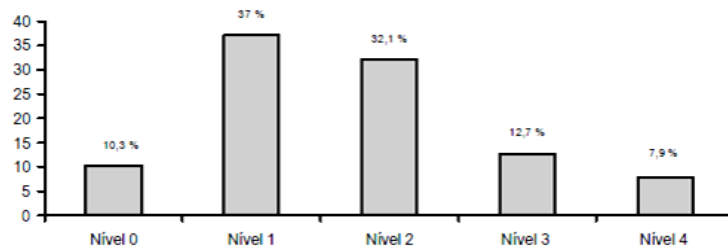
As tarefas de *prosa* e *documentos* requerem, em geral, a utilização de textos mais longos, contendo informação mais complexa. Estes suportes podem incluir elementos organizadores, tais como títulos ou subtítulos. Podem, ainda, tratar de assuntos menos familiares.

Nível 4 – As tarefas deste nível são as mais exigentes de toda a prova. Implicam a capacidade de processamento e integração de informação múltipla em textos complexos, a realização de inferências de grau elevado, a resolução de problemas e a eventual mobilização de conhecimentos próprios.

As tarefas de *prosa* pressupõem a utilização de textos relativamente longos e densos, cuja leitura integral pode ser necessária para a construção da resposta. Esta pode assumir a forma de síntese da ideia principal do texto ou de fundamentação de um enunciado.

As tarefas com *documentos* requerem que se tenha em conta informação condicional que aparece localizada fora ou longe da parte principal do suporte.

Na figura 2.5 apresentamos os resultados finais do estudo nacional, por níveis de literacia. No nível 0 situam-se 10.3% dos sujeitos e correspondem àqueles que não conseguiram resolver qualquer das tarefas. No nível 1 e nível 2 é onde se encontram as maiores percentagens de indivíduos, sendo 37% e 32.1% respectivamente. Finalmente, no nível 3 localiza-se 12.7% da população e no nível 4 surge apenas 7.9%.

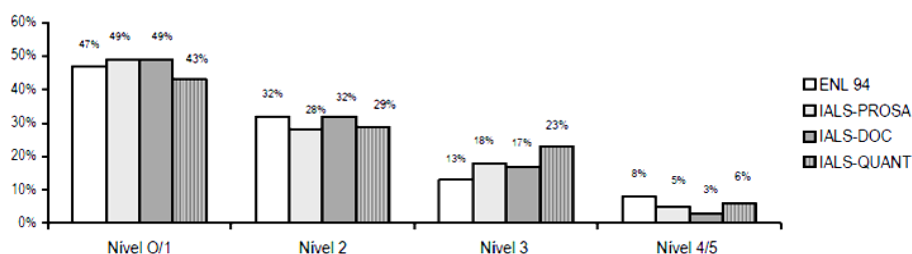


Fonte: Benavente et al., 1996, p. 121

Figura 2.5: Resultados globais da distribuição adulta (15-64) por níveis de literacia – 1994.

Como pode verificar-se pela análise da figura 2.5, os resultados do *Estudo Nacional de Literacia* (1994/95), coordenado por Ana Benavente, verificaram que apenas 7.9% dos inquiridos demonstraram um domínio completo da leitura e da escrita. “Os resultados disponíveis mostram claramente que o perfil de literacia da população portuguesa se distribui acentuadamente nos níveis mais baixos (níveis 0 e 1 da escala quantitativa), revelando fracas competências de leitura, escrita e cálculo para o processamento da informação contida em materiais escritos” (Benavente, et al., 1996). No ENL de 1994/95, os adultos com o 3º ciclo do ensino básico apareciam em maior percentagem no nível 2, com cerca de 43%, e no nível 3, com cerca de 32%. No mesmo estudo, os adultos com idades compreendidas entre os 25 e os 39 anos situavam-se em maior número no nível 1, com 34%, e no nível 2, com 35%.

A triste realidade é que Portugal está na cauda da Europa, ao nível da literacia da população. Segundo Gomes (2005), Portugal está a metade da média europeia, no que concerne à leitura de jornais e à utilização da internet. No que diz respeito à leitura de livros, e com base em dados do *Eurostat* de 2005, 67.3% dos portugueses não tinham lido um único livro nos últimos meses (Gomes, 2005).



Fonte: Sebastião et al., 2001.

Figura 2.6: Resultados comparados da distribuição da população adulta por níveis e escalas de literacia (ENL 94 e IALS 98).

A leitura da figura 2.6 mostra, de forma clara, a proximidade dos resultados das duas investigações (ENL e IALS), de 1994 e de 1998, respectivamente, quanto ao perfil de literacia da população portuguesa.

Tomando como referência as escalas relativas à prosa e ao documento do IALS, verifica-se que as distribuições são praticamente idênticas às apuradas através do *Estudo Nacional de Literacia*.

A diferença mais notória, embora não muito expressiva, ocorre em relação à literacia quantitativa: os dados do inquérito internacional parecem indiciar a existência de uma percentagem mais baixa de indivíduos nos níveis 0/1, ao mesmo tempo que é mais elevada a percentagem dos que se situam no nível 3.

Fica assim evidenciado o grau de congruência entre os resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos de avaliação directa dos níveis de literacia desenvolvidos em Portugal e os decorrentes da aplicação no país do inquérito internacional.

Em termos de conclusões gerais resultantes da comparação dos dados dos dois estudos, surge a confirmação da existência de uma percentagem assinalável da população portuguesa nos níveis mais baixos de literacia, o que se constatou quer através da actualização dos resultados do estudo nacional realizado em 1994 (a partir da reaplicação da prova em 1998), quer através dos resultados do inquérito internacional. Em segundo lugar, verificou-se "a validação das provas de literacia desenvolvidas no Estudo Nacional de Literacia, através da confirmação da estabilidade dos indicadores nas análises diacrónicas e da fiabilidade dos dados obtidos por comparação com os resultados da aplicação do teste do estudo internacional" (Sebastião et al., 2001, p. 15-16).

Como foi referido anteriormente, a literacia é um motor importante para o desenvolvimento na sociedade e, através dos estudos apresentados e relevantes para esta investigação, depreende-se que existem níveis de literacia baixos em determinados países. Há que os ter em conta e aprofundarem-se as investigações nesta área, no sentido de se ir percebendo como é que as populações se estão a desenvolver.

Tendo por base os conhecimentos acerca das diversas investigações realizadas até à data, bem como as suas metodologias, partimos deste saber para apresentar o capítulo seguinte deste estudo, onde apresentamos um estudo de literacia em prosa e documental.

Capítulo 3

Estudo Empírico

Este capítulo será dedicado à apresentação do estudo empírico de cariz descritivo sobre os níveis de literacia em prosa e documental de um grupo de pessoas que estiveram envolvidos num processo RVCC.

Para se perceber quais os objectivos, os meios e procedimentos utilizados ao longo do estudo, este capítulo será composto pela explicação dos objectivos pretendidos, seguida da caracterização da amostra, da descrição do instrumento utilizado e, por fim dos procedimentos adoptados ao longo do estudo. A análise e discussão dos resultados obtidos surgirão no final do capítulo.

3.1. Objectivos e caracterização do estudo

Cada vez mais se tem ouvido falar do objectivo do Governo português em querer aumentar os níveis de qualificação dos portugueses, equiparando-os aos cidadãos dos demais países da União Europeia. Têm sido, nos últimos anos, apresentadas diversas estratégias para esse aumento, bem como objectivos anuais a que o Governo se propõe. As Novas Oportunidades e, nomeadamente, o processo de RVCC (reconhecimento, validação e certificação de competências), têm sido uma estratégia que tem dado frutos, pois cada vez mais são aqueles que encaram esta oferta como mais uma possibilidade de terminar o que na altura devida não quiseram ou não puderam.

Neste momento verifica-se uma grande procura dos CNO's (Centros Novas Oportunidades) por parte dos adultos para terminarem níveis de ensino incompletos. No entanto, é de preocupar esta massificação existente à volta dos objectivos para o Processo RVC. Este é, sem dúvida, um processo assente nas competências de vida que cada adulto possui e que nestes processos poderão ser validadas e certificadas (capítulo I). Mas será que este aumento de qualificação levará a um aumento dos níveis efectivos de literacia?

Sabendo que a literacia é, em sentido lato, a capacidade de compreender, analisar e responder criticamente, não sendo limitada a sua definição a saber ler e escrever (na sua complexidade é a capacidade de entendimento da leitura e escrita), será que após um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências ela se mantém ou aumenta?

O que se pretende neste estudo é precisamente ver se o processo de RVCC, que assenta nas vivências e competências de vida de cada um, bem como na reflexão sobre as mesmas, permite aumentar os níveis de literacia em prosa e documental.

Trata-se, por isso, de um estudo não experimental, de carácter longitudinal, que durou cerca de 4 meses e acompanhou adultos que frequentaram o processo de RVCC no CNO da Escola de Hotelaria de Coimbra entre Junho e Outubro de 2008.

3.2. Caracterização da amostra

A amostra deste estudo foi constituída a partir de um grupo do processo RVCC, de nível básico, da Escola de Hotelaria de Coimbra. Para a constituição da nossa amostra esperámos pelo início e organização de um grupo RVC desta instituição.

No início, aquando da constituição do grupo de RVCC de 60 adultos a responsável pelo processo pediu a colaboração livre dos adultos para o estudo, explicando-lhes os objectivos gerais do mesmo. Dos 60 adultos, apenas apareceram 30 no dia e hora combinados na fase inicial da investigação. Assim, este estudo foi constituído por 30 adultos que aceitaram livremente a proposta de participação nesta investigação, sem qualquer contrapartida.

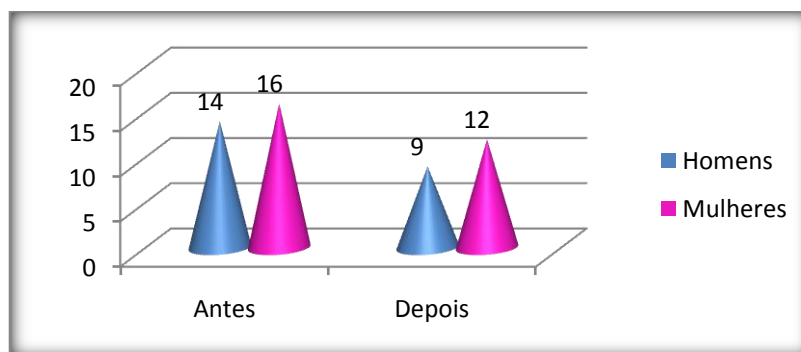


Gráfico 3.1: N.º de homens e mulheres que participaram no estudo.

Na primeira fase de recolha de dados participaram 14 homens e 16 mulheres, tendo na segunda parte reduzido para 9 homens e 12 mulheres, como aparece representado no gráfico 3.1.

Das 30 pessoas que inicialmente integraram a investigação, apenas 21 participaram na segunda fase de recolha de dados. Destas, 2 homens e uma mulher abandonaram o processo RVCC, tendo automaticamente abandonado a investigação, e os restantes (3 homens e 3 mulheres) concluíram o processo RVCC, mas abandonaram por vontade própria a nossa investigação, não tendo comparecido no dia combinado após terem sido contactados telefonicamente.

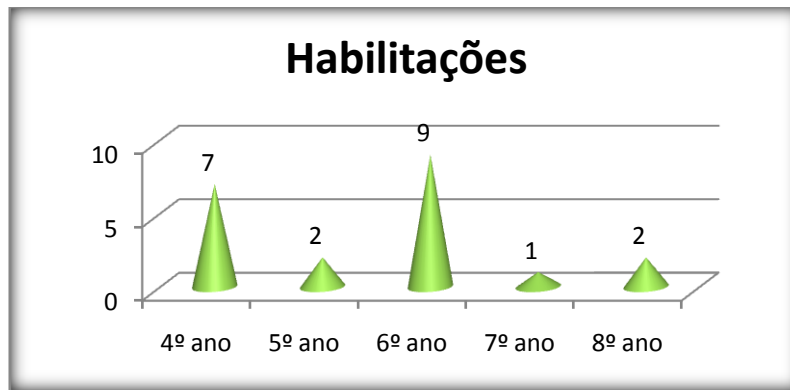


Gráfico 3.2: Habilitações literárias dos participantes

Tal como pode ver-se no gráfico 3.2, as 21 pessoas que iniciaram e concluíram a nossa investigação não possuíam as mesmas habilitações literárias aquando da entrada no processo RVCC. Com o 4º ano de escolaridade havia 7 pessoas, com o 5º ano 2 pessoas, com o 6º ano 9 pessoas, com o 7º ano apenas 1 pessoa e com o 8º ano duas pessoas.

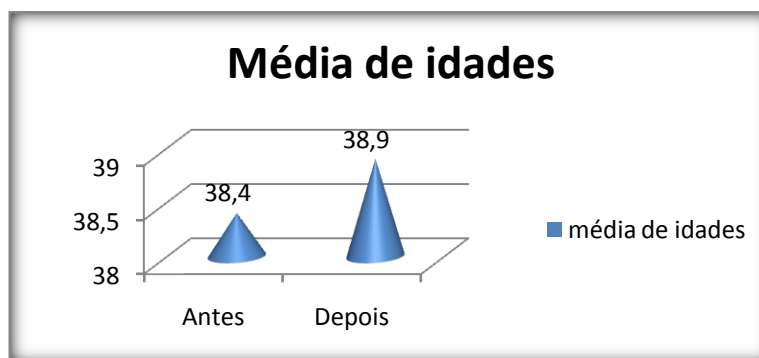


Gráfico 3.3: Média de idades dos participantes

No gráfico 3.3 apresentamos a média de idades das pessoas que participaram no nosso estudo.

No início da investigação, quando ainda era 30 o número de pessoas participantes, a média de idades era de 38.4 anos. No final, tendo ficado o estudo reduzido a 21 pessoas, a média de idades destas era um pouco mais alta tendo sido de 38.9 anos.

3.3. Instrumento de recolha de dados


O instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo foi construído tendo por base diversa bibliografia sobre literacia, em especial o *Estudo Nacional de Literacia*, realizado em 1996 e liderado por Ana Benavente. Como se disse no segundo capítulo, neste estudo foram aplicadas baterias de tarefas divididas em diferentes níveis de literacia, desde o nível 0 ao nível 4. O nível 0 era atribuído a indivíduos analfabetos que não possuíam quer conhecimentos de leitura e escrita, quer conhecimentos de cálculo.

Na construção do instrumento por nós utilizado, tivemos em conta o tipo de tarefas de cada nível do referido estudo nacional. No nosso trabalho, introduzimos algumas diferenças, nomeadamente no número de tarefas, bem como na forma de aplicação das mesmas. Assim, o nosso questionário estava dividido em 4 níveis, contemplando a literacia em prosa e literacia documental. Cada um dos níveis possuía duas tarefas de cada uma das áreas da literacia em estudo, e à medida que ia aumentando o nível, também as tarefas se iam complexificando. Todas as tarefas que compõem o instrumento tiveram em conta o universo diário das pessoas. Para tal foram utilizados desde notícias actuais, a documentos institucionais e imagens que diariamente nos ‘entram pelos olhos a dentro’ (ver anexo).

Há a salientar o facto de que o instrumento por nós construído era composto, como foi referido anteriormente, por 4 níveis, contemplando a literacia em prosa e a literacia documental, num total de 15 tarefas e contemplava ainda a literacia quantitativa, que não foi analisado por nós. A análise dos níveis de literacia quantitativa, para a mesma amostra, está integrado num outro estudo que ficou a cargo de outra pessoa.

No nível 1 de literacia, o grau de dificuldade das tarefas é reduzido, como se pode comprovar no exemplo que se segue, na figura 3.1.

NOVAS OPORTUNIDADES
APRENDER COMPENSA



RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
Centros Novas Oportunidades

Instrução: Tendo em conta a imagem apresentada, efectue as seguintes tarefas:

1.1 Sublinhe a *palavra* validação.
1.2. Transcreva a *palavra* certificação.

Figura 3.1: Tarefas de nível 1 de literacia em prosa.

No nível 2 de literacia, o grau de dificuldade vai sendo um pouco maior. As tarefas neste nível passam pela localização no texto de um, ou mais, segmentos de informação. Em seguida (figura 3.2), é apresentado um exemplo de uma tarefa de nível 2 de literacia em prosa, em que após a leitura de um pequeno texto, o adulto era convidado a responder a duas questões, retirando informação contida no texto.

Acidentes de Trabalho

A maior parte dos acidentes de trabalho verifica-se no grupo etário dos 25 aos 44 anos. A frequência de acidentes ocorridos nos homens é cerca de 3 vezes superior à ocorrida nas mulheres.

Em relação às habilitações literárias verifica-se que 37,8% dos sinistrados inquiridos possui o 1º Ciclo do Ensino Básico; de salientar que 7,4% não têm qualquer nível escolar, enquanto 2,3% possui nível superior.

Instrução: Tendo em conta o conteúdo do texto relativo aos Acidentes de Trabalho, responda às seguintes perguntas:

1.1 Em que grupo etário se verifica a maioria dos acidentes de trabalho?
1.2 Qual a percentagem de pessoas que sofre acidentes de trabalho e não possuem qualquer tipo de nível escolar?

Figura 3.2: Tarefas de nível 2 de literacia em prosa

No que diz respeito aos níveis 3 e 4 de literacia, o grau de complexidade destes é um pouco maior. Os adultos são convidados a realizarem tarefas em que têm de associar informação de diferentes documentos, parágrafos e fazerem associações múltiplas.

Ilustrativo disso mesmo, são os exemplos que apresentamos na figura 3.3 e 3.4, respeitantes aos níveis 3 e 4 de literacia documental, respectivamente.

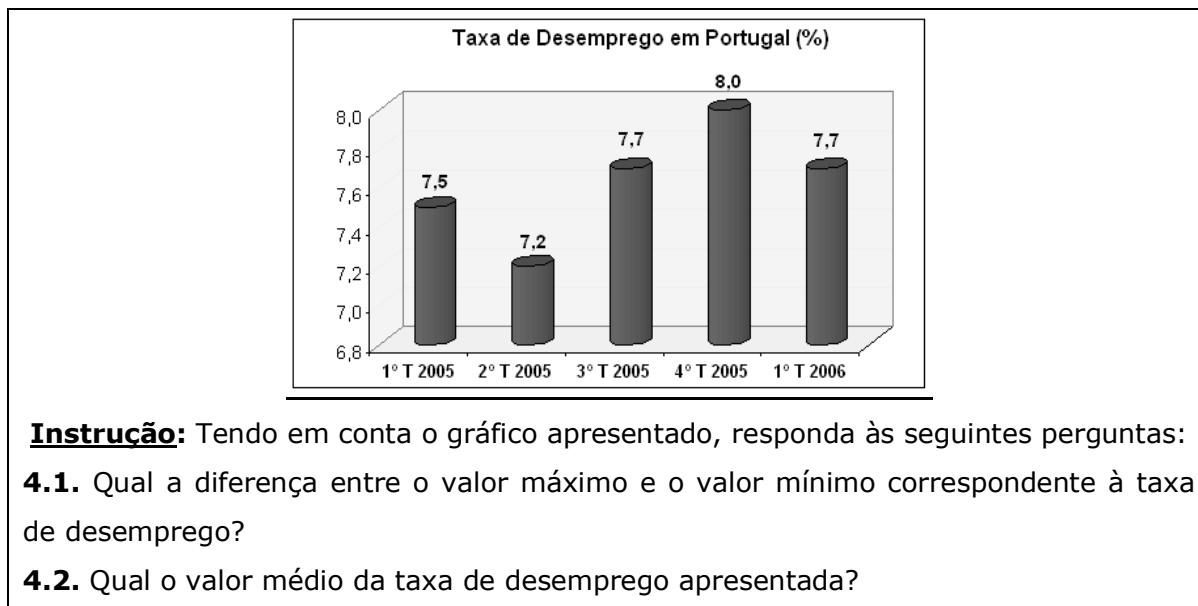


Figura 3.3: Tarefas de nível 3 de literacia documental

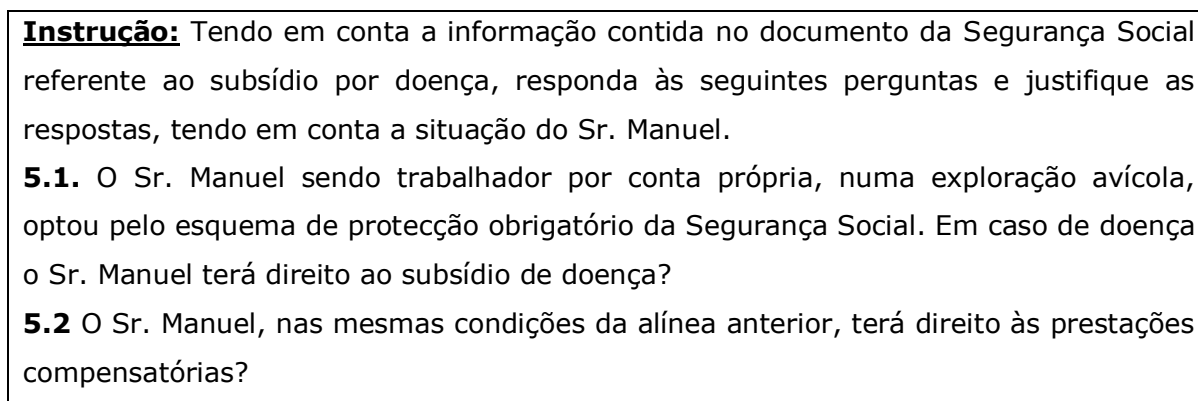


Figura 3.4: Excerto da tarefa de nível 4 de literacia documental

É de referir que o nível 0 não foi contemplado por nós neste estudo, uma vez que os requisitos para que um adulto integre um processo RVC são o conhecimento prévio de leitura, escrita e cálculo.

Depois da construção do conjunto de tarefas, estas foram testados por 4 adultos de dois CNO's diferentes, com o intuito de perceber se as questões estavam claras, se as imagens e gráficos estavam perceptíveis e se era necessário fazer qualquer tipo de ajuste. Tratando-se de um pequeno estudo-piloto, que se revelou essencial para a melhoria da técnica de recolha de dados, em resultado desta fase foi necessário aumentar um pouco o tipo de letra da tarefa de literacia documental de nível 2, uma vez que, por esta tratar de um anúncio de jornal, a letra estava demasiado pequena, o que poderia ser negativo caso algum adulto tivesse dificuldades de visão. Para além desta pequena alteração, foram detectadas pequenas falhas que rapidamente foram alteradas (como por exemplo a numeração das tarefas).

O tempo médio de realização das tarefas, por partes destes 4 adultos, foi de 40 minutos, e não demonstraram grande dificuldade na sua realização. Sempre que sentiam necessidade comentavam alguma coisa relacionada com a tarefa ou chamavam-nos à atenção para algum detalhe que por nós tivesse passado despercebido, como por exemplo, uma questão não estar bem numerada.

Depois de concluída a construção do instrumento, foi contactado o CNO da Escola de Hotelaria de Coimbra com o objectivo de dar início ao estudo que nos propusemos desenvolver, tendo-nos sido dada resposta positiva por parte desta instituição de referência no domínio da formação profissional e da formação de adultos.

3.4. Procedimento

Numa fase inicial foi contactada a Escola de Hotelaria de Coimbra para perceber qual o interesse e aceitação em fazer parte do nosso estudo. Depois de ter sido confirmado e aceite a nossa proposta para a realização da investigação, e depois da construção do instrumento, foi necessário esperar pela constituição de um grupo de RVCC, para que a partir desse se pudesse trabalhar.

No início contámos com a colaboração de 30 adultos, que se disponibilizaram livremente. Dessas 30 pessoas, 5 foram escolhidas de forma aleatória para participarem no estudo de uma forma um pouco diferente, sendo que estas iriam responder às tarefas individualmente e verbalizando o seu raciocínio (o conjunto de tarefas era exactamente

igual ao do restante grupo). Na segunda fase da recolha de dados, foram apenas 3 os adultos que colaboraram connosco desta forma, tendo os restantes preferido não prosseguir no nosso estudo.

O objectivo da participação destes adultos, realizando as tarefas individualmente, era de perceber o raciocínio que estes tinham ao realizá-las, utilizando assim a técnica de explicitação.

No início da execução das tarefas explicávamos ao adulto que ele teria de ir comentando como as resolvia, qual o raciocínio e os passos que dava até chegar à resposta. Fizemos questão de tentar colocar o adulto à vontade, para que não sentisse que estaria a ser avaliado. Assim, à medida que este ia resolvendo as actividades, pretendia-se que fosse explicando como o fazia e nós retirávamos os apontamentos necessários para posterior análise.

O estudo foi composto por duas fases (pré e pós-teste) onde foi aplicado um conjunto de tarefas de literacia. A primeira fase do estudo foi feita no início do processo RVC, antes de terem qualquer tipo de contacto com o balanço de competências, e a segunda fase após terminarem a fase de balanço de competências, não compreendendo assim a formação complementar (caso algum adulto precisasse). O tempo entre a primeira e a segunda fase foi de cerca de 4 meses (entre Junho e Outubro de 2008).

Tanto na primeira fase como na segunda foi combinado o dia e a hora para todos fazerem as tarefas, com a excepção dos 3 adultos que fizeram individualmente as tarefas. Para estes foram combinadas horas diferentes para se poder recolher o máximo de informação possível acerca do raciocínio do adulto na elaboração das tarefas propostas. É de salientar que as tarefas aplicadas nas duas etapas do estudo continham as mesmas tarefas relativas à literacia em prosa e documental, para que a comparação final dos resultados entre uma fase e a outra fosse legítima.

Como referido anteriormente, na primeira fase do estudo foram 30 adultos os que participaram e na segunda fase apenas 21. Esta diminuição de pessoas no estudo deve-se ao facto de 3 terem desistido do processo RVC e das restantes terem desistido, a dado momento, de continuarem na investigação.

Após a aplicação do instrumento, constituído por diversas tarefas (ver anexo), analisaram-se os resultados obtidos. A apresentação dos mesmos constitui o ponto seguinte deste capítulo.

3.5. Apresentação de resultados

Nesta secção do capítulo serão apresentados os resultados das tarefas dos quatro níveis, de literacia no âmbito da literacia de prosa e documental, que foi objecto de análise do nosso trabalho.

A salientar que das 30 pessoas que fizeram as tarefas propostas antes do processo RVC, apenas 21 realizaram as tarefas numa fase posterior, como se disse no ponto anterior. Dessas 30, 3 desistiram do processo RVCC e as restantes abandonaram o nosso estudo.

Das pessoas que continuaram o nosso estudo, dois adultos, no final do processo RVCC alcançaram o nível B2, equivalente ao 6º ano de escolaridade, e as restantes viram reconhecidas as suas competências no nível B3, equivalente ao 9º ano de escolaridade.

Na apresentação dos resultados será feita uma análise quantitativa de todos os níveis, tendo por base os resultados alcançados pelos adultos, e será apresentada uma análise qualitativa do desempenho dos cinco adultos escolhidos aleatoriamente do grupo de investigação, aos quais foi pedido que explicitassem e voz alta o seu raciocínio, à medida que iam desempenhando as tarefas propostas.

Por se tratar de um estudo descritivo não se vai utilizar a estatística inferencial para as comparações.

3.5.1. Análise quantitativa dos resultados

Nesta parte passamos a descrever os resultados do grupo antes e depois do processo RVC.

A apresentação da análise quantitativa dos resultados está dividida em duas partes, sendo que a primeira que apresentamos diz respeito aos dados recolhidos das tarefas de literacia em prosa, e a seguinte respeitante aos dados das tarefas de literacia documental. No início de cada uma destas partes é apresentado um quadro resumo dos resultados obtidos antes e depois, de todos os níveis e de todas as tarefas que a avaliavam.

Depois de apresentados os quadros-resumo, na análise de cada nível apresentamos primeiro os dados gerais (antes e depois) das tarefas que o compõe, e depois fazemos uma análise tarefa a tarefa, comparando os dados recolhidos na primeira e segunda fase do estudo.

3.5.1.1. Literacia em Prosa

Quadro 3.1: Quadro resumo de todos os resultados obtidos de literacia em prosa.

Antes N=30					Depois N=21				
	tarafa	Acertaram	Falharam	N.Resp.		tarafa	Acertaram	Falharam	N.Resp.
N1	1.1	14	7	9	N1	1.1	11	5	5
	1.2	15	3	12		1.2	12	5	4
N2	1.1	25	4	1	N2	1.1	16	4	1
	1.2	25	4	1		1.2	18	2	1
N3	1.1	26	4	0	N3	1.1	19	1	1
	1.2	15	15	0		1.2	13	7	1
N4	1.1	4	15	11	N4	1.1	3	17	1
	2.1	2	27	1		2.1	3	18	0

No *quadro 3.1* surgem os resultados de todas as tarefas realizadas antes e depois do processo RVCC, no que concerne à literacia em prosa.

Quadro 3.2: Quadro resumo dos resultados obtidos de literacia em prosa dos 21 adultos que se mantiveram no estudo.

Antes N=21					Depois N=21				
	tarafa	Acertaram	Falharam	N.Resp.		tarafa	Acertaram	Falharam	N.Resp.
N1	1.1	10	4	7	N1	1.1	11	5	5
	1.2	12	1	8		1.2	12	5	4
N2	1.1	17	3	1	N2	1.1	16	4	1
	1.2	17	3	1		1.2	18	2	1
N3	1.1	18	3	0	N3	1.1	19	1	1
	1.2	11	10	0		1.2	13	7	1
N4	1.1	3	10	8	N4	1.1	3	17	1
	2.1	2	18	1		2.1	3	18	0

No *quadro 3.2* são apresentados os resultados antes e depois do processo RVCC dos 21 adultos que se mantiveram, relativos aos 4 níveis de literacia. É com base nestes resultados que vamos centrar a nossa análise.

Nível 1: caracterizado por tarefas simples, que requerem a localização no texto de informação igual, ou sinónima, da que aparece na pergunta.

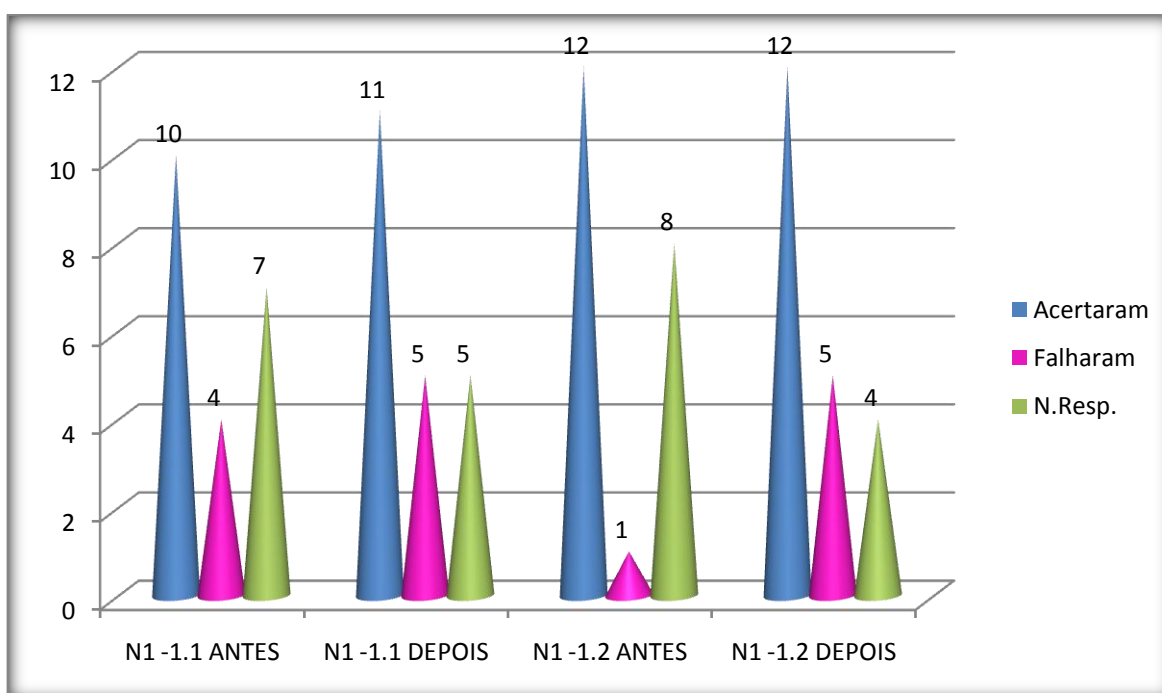


Gráfico 3.4: Resultados gerais das tarefas de nível 1 de literacia em prosa

No gráfico 3.4 são apresentados os resultados gerais das tarefas do nível 1 de literacia da parte alfabética. No nosso estudo, este nível era composto por duas tarefas que foram analisadas antes e depois do processo RVCC. As tarefas deste nível consistiam em, mediante uma imagem apresentada, sublinhar uma palavra e transcrever outra.

Tarefa n.º1.1 - Sublinhar uma palavra numa imagem.

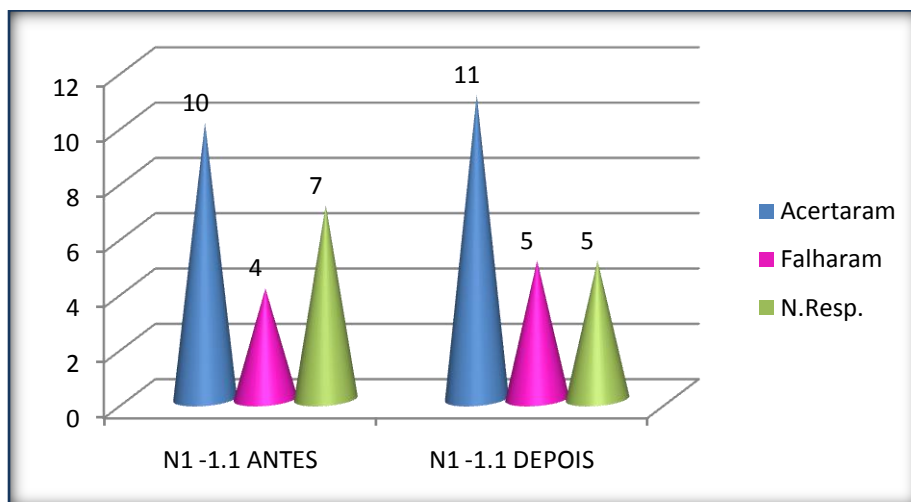


Gráfico 3.5: Resultados antes e depois da tarefa 1.1 de nível 1 de literacia em prosa

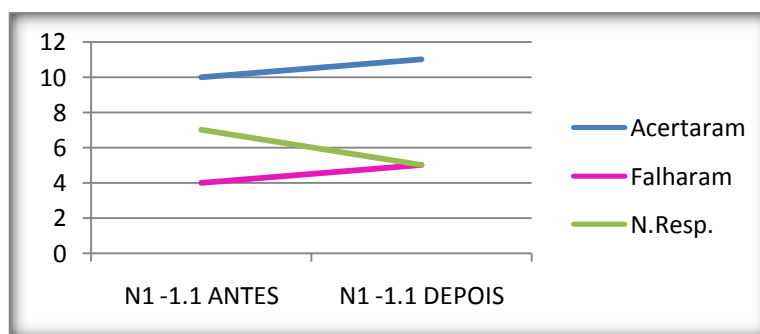


Gráfico 3.6: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 1.1 de nível 1 de literacia em prosa

Nos gráficos 3.5 e 3.6 apresentamos os resultados da primeira tarefa de nível 1 da parte alfabética.

Nesta tarefa era pedido para os adultos sublinharem uma palavra numa imagem. Nesta tarefa, antes do processo RVCC, das 21 pessoas apenas 10 a realizaram correctamente, 4 erraram e houve 7 pessoas que não responderam.

Na segunda parte da investigação, após o processo de RVCC, subiu para 11 o número de pessoas que realizaram a tarefa correctamente, 5 pessoas erraram e 5 pessoas não realizaram a mesma.

Nesta tarefa, antes e depois, o mais comum foi as pessoas errarem por terem sublinhado a palavra pedida na própria questão e não na imagem, como era solicitado. Uma curiosidade a salientar é que houve duas pessoas que realizaram correctamente a tarefa na primeira fase, e na segunda fase, após o processo RVCC, fracassaram na execução da mesma.

Tarefa n.º 1.2 – Transcrição de uma palavra.

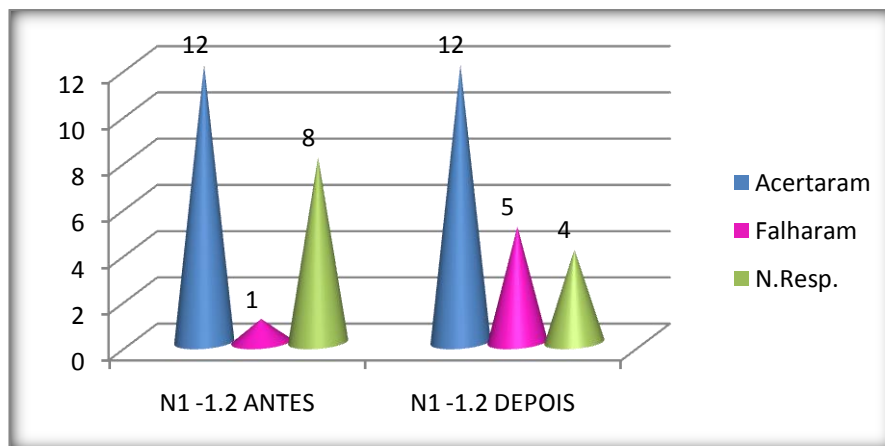


Gráfico 3.7: Resultados antes e depois da tarefa 1.2 de nível 1 de literacia em prosa

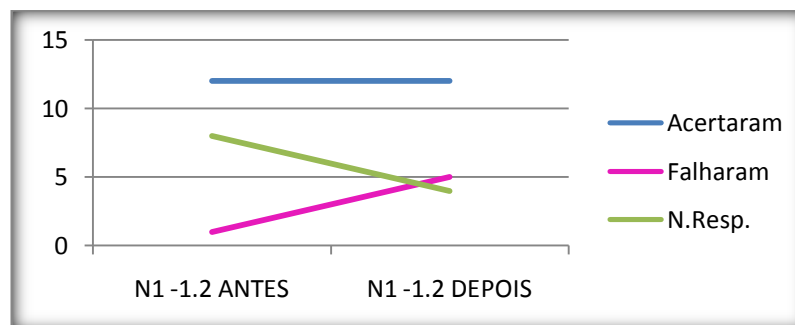


Gráfico 3.8: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 1.2 de nível 1 de literacia em prosa.

Nos gráficos 3.7 e 3.8 apresentamos os resultados da segunda tarefa de nível 1 da parte alfabética.

Nesta tarefa era pedido aos adultos para transcreverem uma palavra. Nesta tarefa, antes do processo RVCC, das 21 pessoas 12 realizaram-na correctamente, 1 pessoa errou e houve 8 pessoas que não conseguiram fazê-la.

Na segunda parte da investigação, após o processo de RVCC, manteve-se o número de pessoas que realizaram a tarefa correctamente, 5 pessoas erraram e 4 pessoas não realizaram a mesma.

As pessoas que erraram a tarefa, em vez de efectuarem uma simples transcrição, como era solicitado, umas sublinharam a palavra e outras escreveram coisas como: “tornar válido”, “certificado de nível escolar” e “RVCC”. Respostas deste tipo foram dadas, quer na primeira fase, quer na segunda fase da investigação. A salientar o facto de que, à excepção de uma pessoa, quem respondeu correctamente na primeira fase, assim o fez na segunda fase da investigação.

Nível 2: as tarefas neste nível caracterizam-se pela localização no texto de um, ou mais, segmentos de informação, podendo estar presentes alguns distractores.

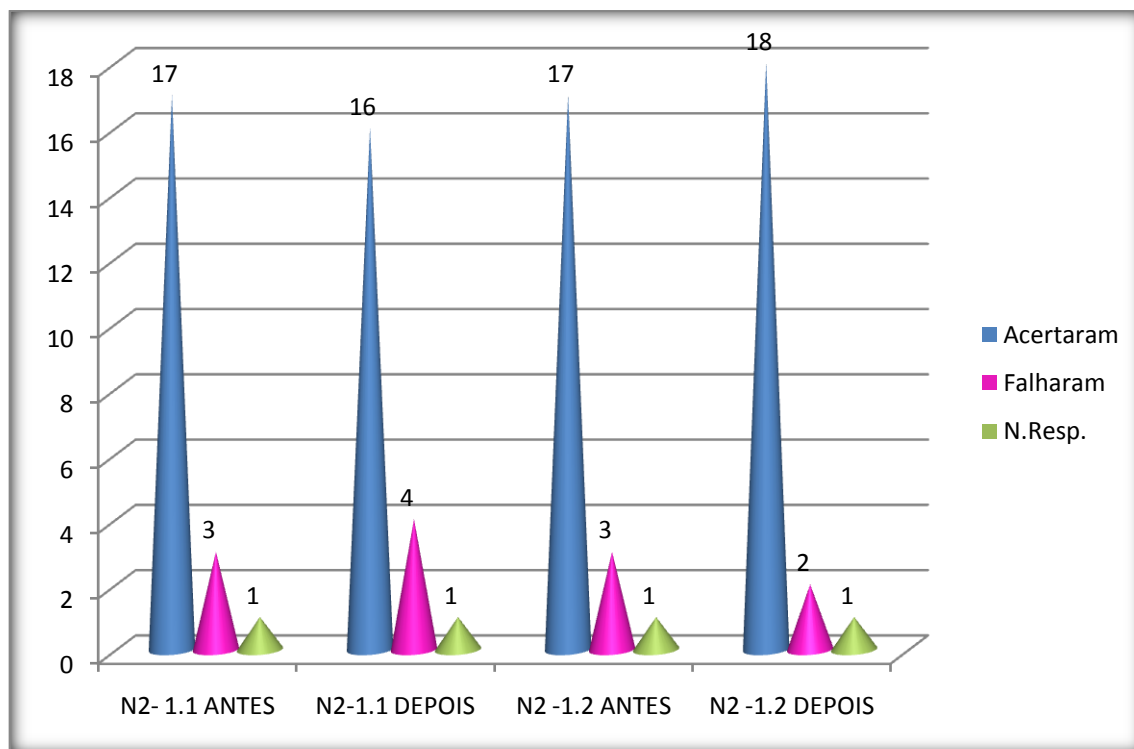


Gráfico 3.9: Resultados gerais das tarefas de nível 2 de literacia em prosa

No gráfico 3.9 são apresentados os resultados gerais das tarefas do nível 2 de literacia da parte alfabética. No nosso estudo, este nível era composto por duas tarefas que foram analisadas antes e depois do processo RVCC.

Tarefa n.º1.1 – Retirar uma informação de um pequeno texto: “Em que grupo etário se verifica a maioria dos acidentes de trabalho?”

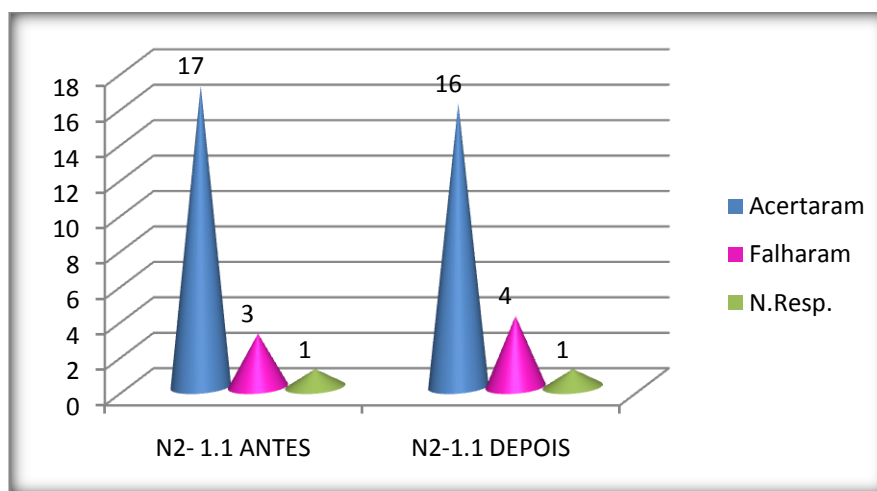


Gráfico 3.10: Resultados antes e depois da tarefa 1.1 de nível 2 de literacia em prosa

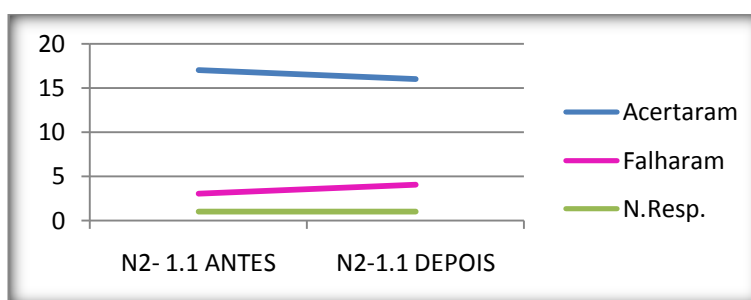


Gráfico 3.11: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 1.1 de nível 2 de literacia em prosa.

Nos gráficos 3.10 e 3.11 apresentamos os resultados da primeira tarefa de nível 2 da parte alfabética. Nesta tarefa era pedido aos adultos lessem um pequeno texto e que respondessem a uma questão de fácil interpretação. A esta tarefa, antes do processo RVCC,

17 responderam acertadamente à questão, 3 erraram e houve apenas 1 pessoa que não respondeu.

Na segunda parte da investigação, após o processo de RVCC, desceu para 16 o número de pessoas que realizaram a tarefa correctamente, 4 pessoas erraram e manteve-se 1 pessoa sem responder.

À pergunta formulada, algumas respostas erradas foram as seguintes: “o grupo que possui o 1º ciclo do ensino básico”, “dos homens” e “na construção civil”. Apenas uma pessoa que acertou na primeira fase, na segunda fase errou a questão.

Tarefa n.º1.2 – Retirar do texto a informação acerca da percentagem de pessoas que sofrem acidentes de trabalho e que não possuem qualquer nível escolar.

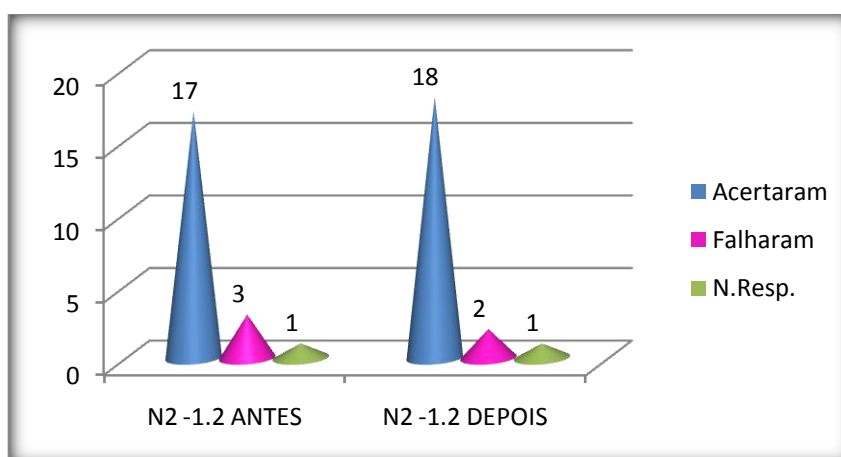


Gráfico 3.12: Resultados antes e depois da tarefa 1.2 de nível 2 de literacia em prosa

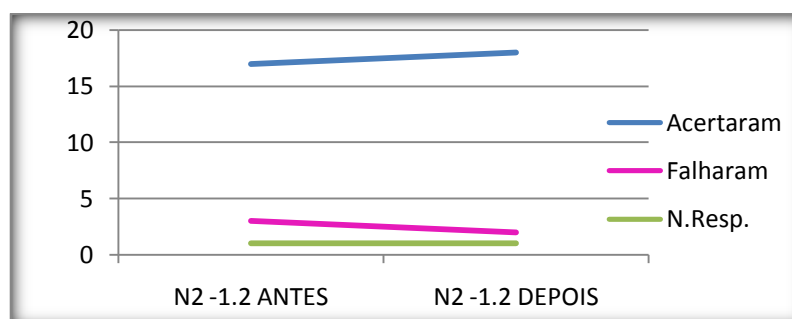


Gráfico 3.13: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 1.2 de nível 2 de literacia em prosa

Nos gráficos 3.12 e 3.13 apresentamos os resultados da segunda tarefa de nível 2 da parte alfabética. Nesta tarefa era pedido que os adultos respondessem a uma questão de fácil interpretação, após a leitura d um pequeno texto.

A esta tarefa, antes do processo RVCC, responderam acertadamente 17 pessoas à questão, 3 erraram e houve apenas 1 que não respondeu.

Na segunda parte da investigação, após o processo de RVCC, 17 pessoas realizaram a tarefa correctamente, 2 pessoas erraram e manteve-se 1 pessoa sem responder.

A pergunta feita nesta tarefa era: “Qual a percentagem de pessoas que sofre acidentes de trabalho e não possuem qualquer tipo de nível escolar?”. A esta questão foram apresentadas respostas erradas, como estas: “dez por cento”, “a percentagem é 2.3%” e “37.8%”. Estes valores não foram postos ao acaso pelos adultos uma vez que estavam presentes no texto, mas não eram a resposta correcta à questão colocada. A salientar que todas as pessoas que acertaram a resposta na primeira fase da investigação também o fizeram na segunda fase.

Nível 3: nas tarefas deste nível é necessário que os adultos percorram os textos para poderem estabelecer associações que requerem pequenas inferências, sendo por vezes solicitada a identificação de vários elementos localizados em diferentes frases ou parágrafos.

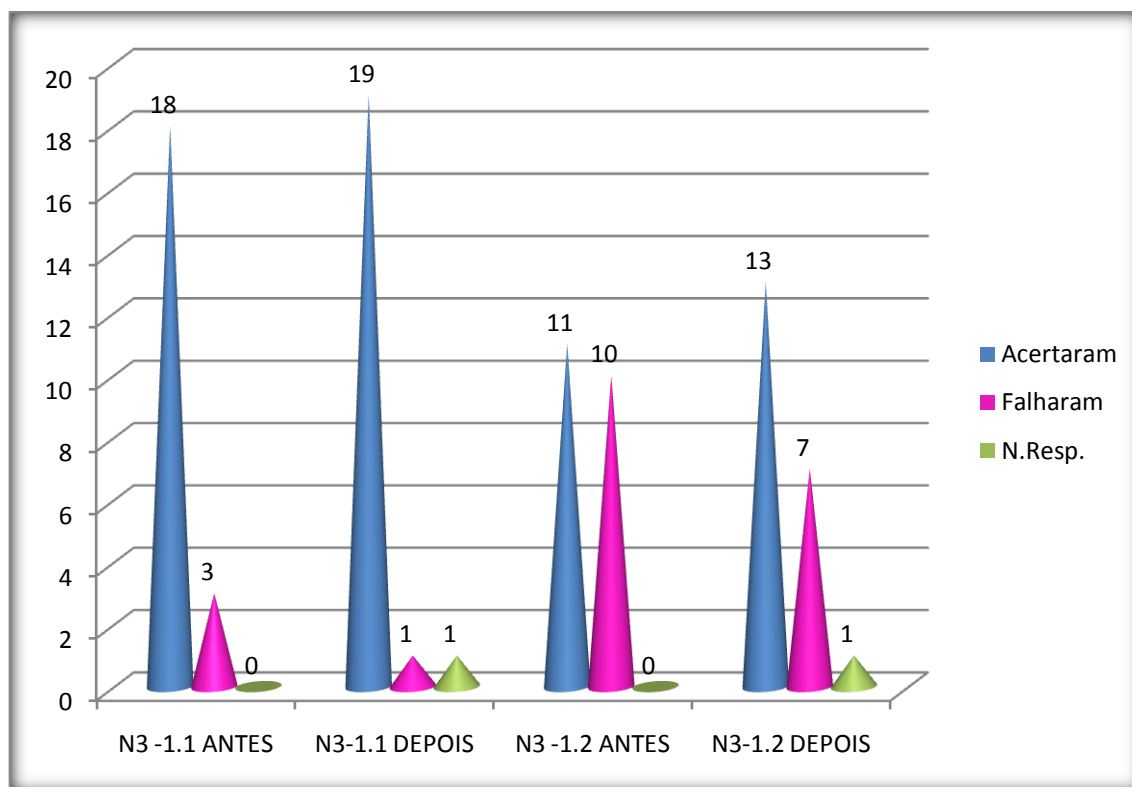


Gráfico 3.14: Resultados gerais das tarefas de nível 3 de literacia em prosa

No gráfico 3.14 são apresentados os resultados gerais das tarefas do nível 3 de literacia da parte alfabética.

No nosso estudo, este nível era composto por duas tarefas que foram analisadas antes e depois do processo RVCC.

Tarefa n.º1.1 – Retirar da notícia apresentada a informação acerca de quando entrou em vigor a Lei do tabaco.

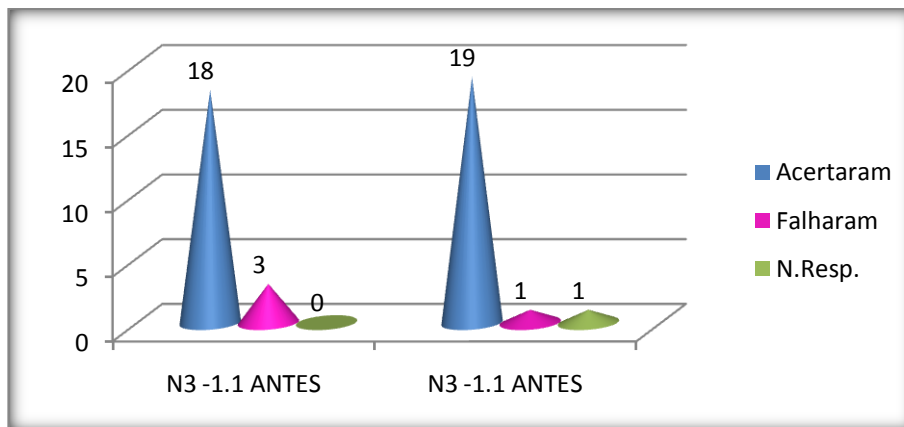


Gráfico 3.15: Resultados antes e depois da tarefa 1.1 de nível 3 de literacia em prosa

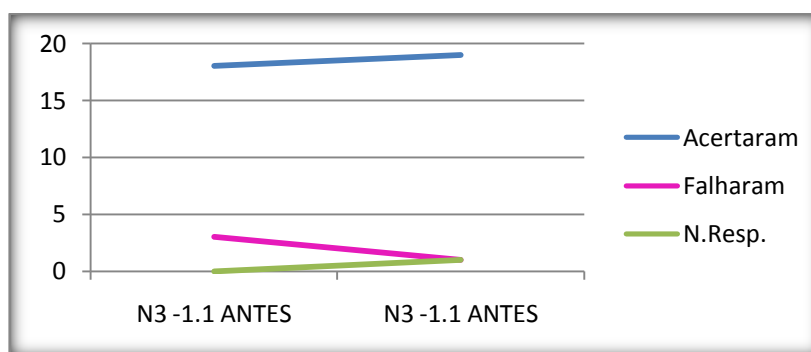


Gráfico 3.16: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 1.1 do nível 3 de literacia em prosa

Nos gráficos 3.15 e 3.16 apresentamos os resultados da primeira tarefa do nível 3 da parte alfabética. Nesta tarefa era pedido aos adultos que respondessem a uma questão de interpretação, após lerem uma pequena notícia de um jornal.

Nesta tarefa, antes do processo RVCC, 18 adultos responderam acertadamente à questão e 3 erraram, não tendo havido ausência de respostas.

Na segunda parte da investigação, após o processo de RVCC, subiu para 19 o número de pessoas que realizaram a tarefa correctamente, respondeu erradamente 1 pessoa e houve 1 pessoa que não respondeu.

A pergunta feita nesta tarefa era: “Desde que dia entrou em vigor a Lei que proíbe que se fume em espaços públicos?” Algumas das respostas erradas foram: “Entrou em vigor a lei que proíbe que se fume em espaços fechados no dia 28 de Junho de 2007”, “Em 2007” e “Não porque a lei é para se cumprir”

Nesta tarefa, todos os adultos que responderam acertadamente na primeira fase da investigação, assim o fizeram na segunda. Das 3 pessoas que erraram na primeira fase, uma respondeu bem na segunda, outra errou e, a terceira pessoa não respondeu.

Tarefa n.º1.2 – Responder, a partir da notícia apresentada, à questão: “Quem deve assinalar os espaços quanto à autorização e proibição para se poder fumar?”

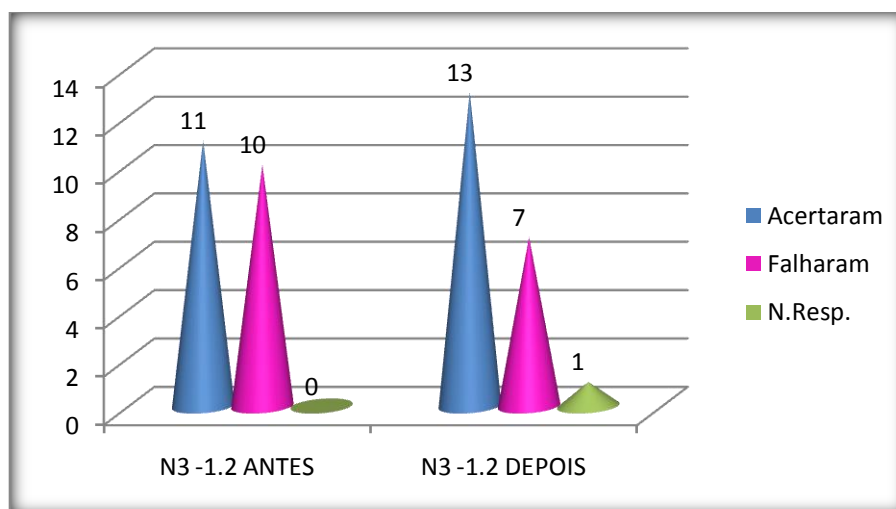


Gráfico 3.17: Resultados antes e depois da tarefa 1.2 do nível 3 da literacia em prosa

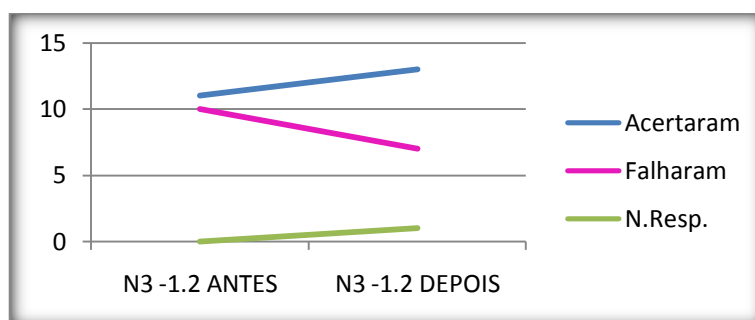


Gráfico 3.18: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 1.2 do nível 3 da literacia em prosa

Nos gráficos 3.17 e 3.18 apresentamos os resultados da segunda tarefa de nível 3 da parte alfabética.

Nesta tarefa era pedido aos adultos que após lerem a mesma pequena notícia de jornal da primeira tarefa no nível 3, respondessem a uma questão de interpretação, mas não de resposta directa, no sentido em que a resposta à pergunta não aparecia literalmente no texto. Pretendia-se que as pessoas relacionassem a pergunta e retirassem a informação mais correcta.

A esta tarefa, antes do processo RVCC, 11 pessoas responderam acertadamente e 10 pessoas erraram. Na segunda parte da investigação, após o processo de RVCC, subiu para 13 o número de pessoas que realizaram a tarefa correctamente, responderam erradamente 7 pessoas e houve 1 pessoa que não respondeu.

A pergunta feita nesta tarefa era: “Quem deve assinalar os espaços quanto à proibição ou autorização para se poder fumar? O tipo de respostas erradas a esta questão foi diversificado, a título de exemplo: “restaurantes, cafés, discotecas, ...”, “através da afixação de dísticos”, “os donos dos espaços”, “as entidades gestoras”, “é o médico” e “quem deve assinalar é a circular informativa”.

Nesta tarefa, há a salientar o facto de que a pessoa que na segunda fase não respondeu, tinha realizado a tarefa correctamente na primeira fase da investigação.

Nível 4: as tarefas deste nível são as mais complexas necessitando que se façam múltiplas associações. Podem integrar vários elementos, sendo por vezes apresentados em textos muito longos.

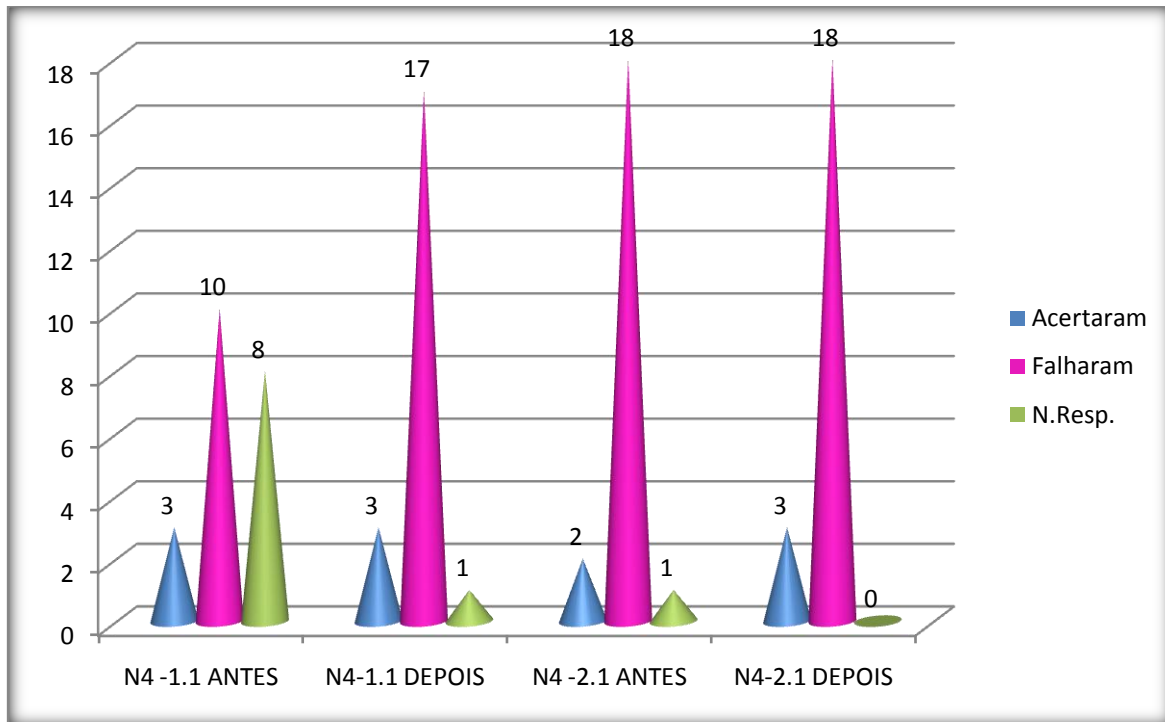


Gráfico 3.19: Resultados gerais das tarefas de nível 4 de literacia em prosa

No gráfico 3.19 são apresentados os resultados gerais das tarefas do nível 4 de literacia da parte alfabética.

No nosso estudo, este nível era composto por duas tarefas que foram analisadas antes e depois do processo RVCC.

Tarefa n.º1.1 – Nesta tarefa era solicitado que escrevessem a ideia central de uma extensa notícia.

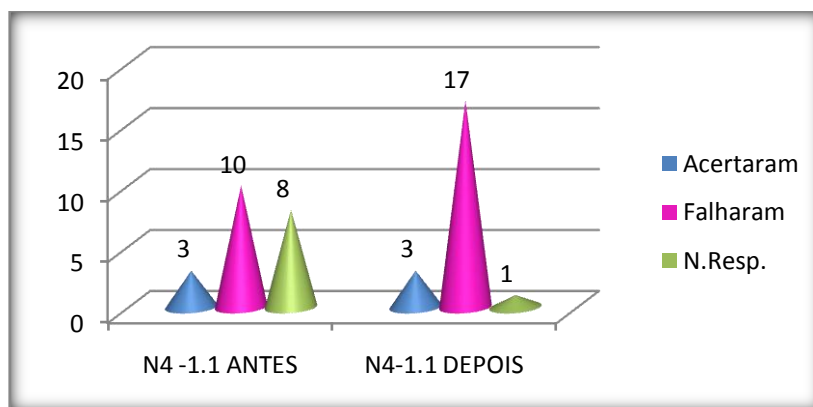


Gráfico 3.20: Resultados antes e depois da tarefa 1.1 de nível 4 de literacia em prosa

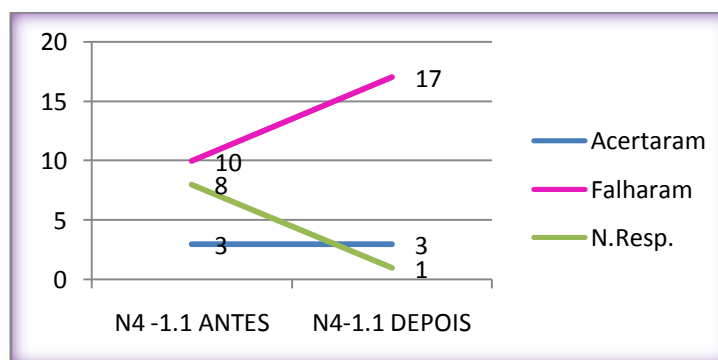


Gráfico 3.21: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 1.1 de nível 4 de literacia em prosa

Nos gráficos 3.20 e 3.21 apresentamos os resultados da primeira tarefa de nível 4 da parte alfabética.

Neste caso, antes do processo RVCC, das 21 pessoas apenas 3 realizaram a tarefa correctamente, 10 erraram e houve 8 pessoas que não responderam.

Na segunda parte da investigação, após o processo de RVCC, manteve-se o número de pessoas que realizaram a tarefa correctamente, aumentou para 17 o número de pessoas que erraram e apenas 1 pessoa não realizou a tarefa.

As respostas mais usuais foram a transcrição do título da notícia, ignorando o facto de haver outro subtema na notícia. Para além do título da notícia, quer antes, quer depois,

foram dadas outras repostas, como por exemplo: “Clara Rojas”, “É a liberdade”, “Resgates”, “É o sequestro”, “Liberta refêns” e “Fechados”

A salientar o facto de que não foram as mesmas as 3 pessoas que responderam acertadamente antes e depois na investigação. Apenas 1 pessoa manteve a sua resposta, tendo outras 2 acertado na primeira fase e erraram na segunda fase da investigação. Assim, o total de 3 respostas certas na segunda fase, é composto por 1 pessoa que respondeu acertadamente na primeira fase e por duas que falharam na mesma fase da investigação.

Tarefa n.º2.1 – A partir da notícia apresentada e partindo do conhecimento que possuíam acerca do tema, era pedido que as pessoas respondessem à seguinte questão: “O que defende a nova lei do tabaco?”.

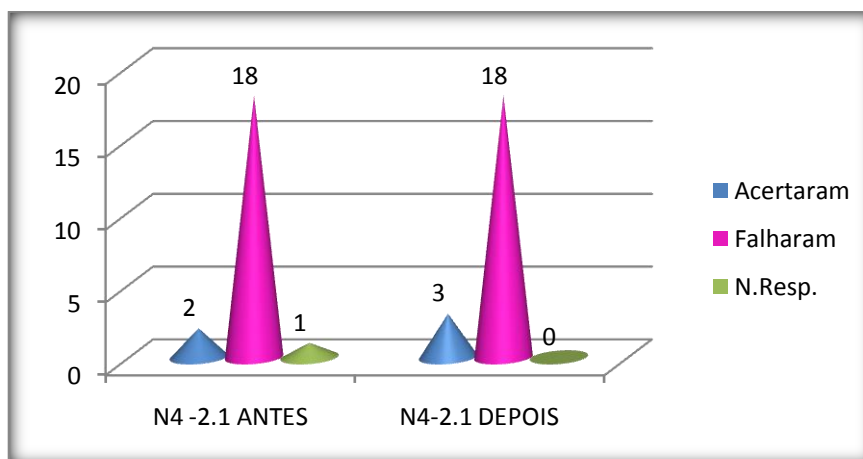


Gráfico 3.22: Resultados antes e depois da tarefa 2.1 de nível 4 de literacia em prosa

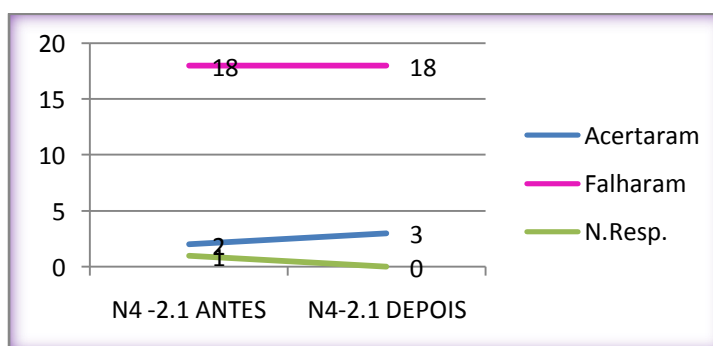


Gráfico 3.23: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 2.1 de nível 4 de literacia em prosa

Nos gráficos 3.22 e 3.23 apresentamos os resultados da segunda tarefa de nível 4 da parte alfabética.

Nesta tarefa era pedido para os adultos, após a leitura de uma notícia de jornal, responderem a uma questão de interpretação associada ao conhecimento que as pessoas têm sobre o assunto.

A esta tarefa, antes do processo RVCC, das 21 pessoas apenas 2 deram resposta correcta, 18 erraram e 1 pessoa não respondeu.

Na segunda parte da investigação, após o processo de RVCC, aumentaram para 3 as respostas correctas e mantiveram-se as 18 respostas erradas.

Na questão “O que defende a nova lei do tabaco?” foram dadas bastantes respostas erradas, a salientar: “Uma vez que não fumo, acho que a lei é bem aplicada”, “defende os que não fumam”, “a nova lei do tabaco defende todas as instituições e estabelecimentos públicos fechados”, “as entidades competentes” e “a nova lei do tabaco é defendida por Direcção Geral de Saúde (DGS)”.

Este tipo de respostas surgiu quer na primeira, quer na segunda fase da investigação.

A salientar o facto de que as 2 pessoas que responderam acertadamente na primeira fase do processo, responderam de forma errada na segunda fase. Assim, o total de 3 respostas certas na segunda fase é composto por 3 pessoas que na primeira fase da investigação responderam erradamente.

3.5.1.2. Literacia Documental

Passamos a apresentar os resultados obtidos das tarefas que avaliaram a literacia documental.

Quadro 3.3: Quadro resumo de todos os resultados obtidos de literacia documental.

Antes N=30					Depois N=21				
	tarafa	Acertaram	Falharam	N.Resp.	taref a	Acertaram	Falharam	N.Resp.	
N1	3	29	1	0	N1	3	21	0	0
N2	4.1	16	11	3	N2	4.1	15	5	1
	4.2	22	6	2		4.2	16	4	1
N3	4.1.	15	12	3	N3	4.1.	11	10	0
	4.2.	3	25	2		4.2.	1	19	1
N4	5.1	9	19	2	N4	5.1	5	16	0
	5.2	17	12	1		5.2	14	7	0

No *quadro 3.3* surgem os resultados das tarefas realizadas por todos os adultos antes e depois do processo RVCC. Na primeira fase, foi de 30 o número de adultos que realizaram as tarefas, e no final restaram apenas 21. Desses 30, 3 adultos desistiram do processo RVCC e os restantes abandonaram o nosso estudo.

Quadro 3.4: Quadro resumo dos resultados obtidos de literacia documental dos 21 adultos que se mantiveram no estudo.

Antes **N=21**

	tarafa	Acertaram	Falharam	N.Resp.
N1	3	21	0	0
N2	4.1	11	7	3
	4.2	14	5	2
N3	4.1.	9	10	2
	4.2.	2	17	2
N4	5.1	5	14	2
	5.2	13	7	1

Depois **N =21**

	tarafa	Acertaram	Falharam	N.Resp.
N1	3	21	0	0
N2	4.1	15	5	1
	4.2	16	4	1
N3	4.1.	11	10	0
	4.2.	1	19	1
N4	5.1	5	16	0
	5.2	14	7	0

No *quadro 3.4* são apresentados os resultados antes e depois do processo RVCC dos 21 adultos que se mantiveram, relativamente à parte documental. É com base nestes resultados que vamos centrar a nossa análise acerca da parte documental.

Nível 1: as tarefas deste nível requerem a localização de informação através de uma associação literal e podem solicitar o preenchimento de dados pessoais num impresso.

Tarefa n.º3 – Nesta tarefa era solicitado o preenchimento de uma ficha de inscrição num Centro Novas Oportunidades

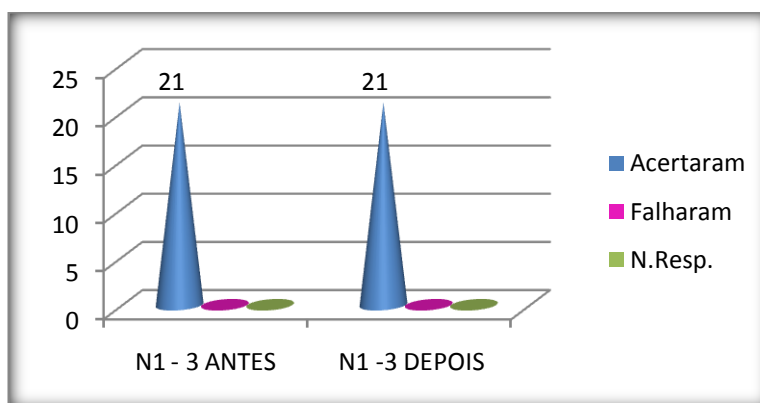


Gráfico 3.24: Resultados antes e depois da tarefa 3 de nível 1 de literacia documental

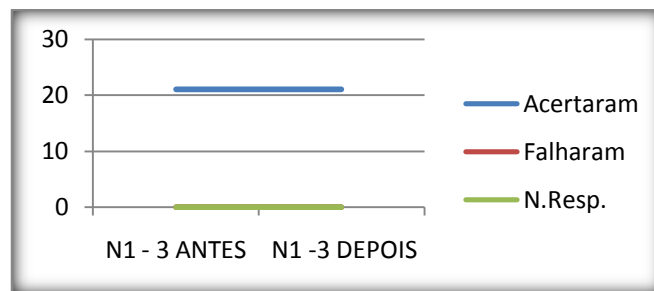


Gráfico 3.25: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 3 de nível 1 de literacia documental

Nos gráficos 3.24 e 3.25 apresentamos os resultados da única tarefa de nível 1 da parte documental.

Nesta tarefa, quer na primeira, quer na segunda fase do processo, as 21 pessoas conseguiram completar adequadamente a ficha. Devemos salientar o facto de que considerámos a tarefa correcta mesmo quando faltavam alguns dados, nomeadamente o número de bilhete de identidade, da respectiva data de emissão e o número de contribuinte, uma vez que as pessoas não tinham esses documentos consigo.

Nível 2: as tarefas são caracterizadas por uma associação simples entre dois elementos.

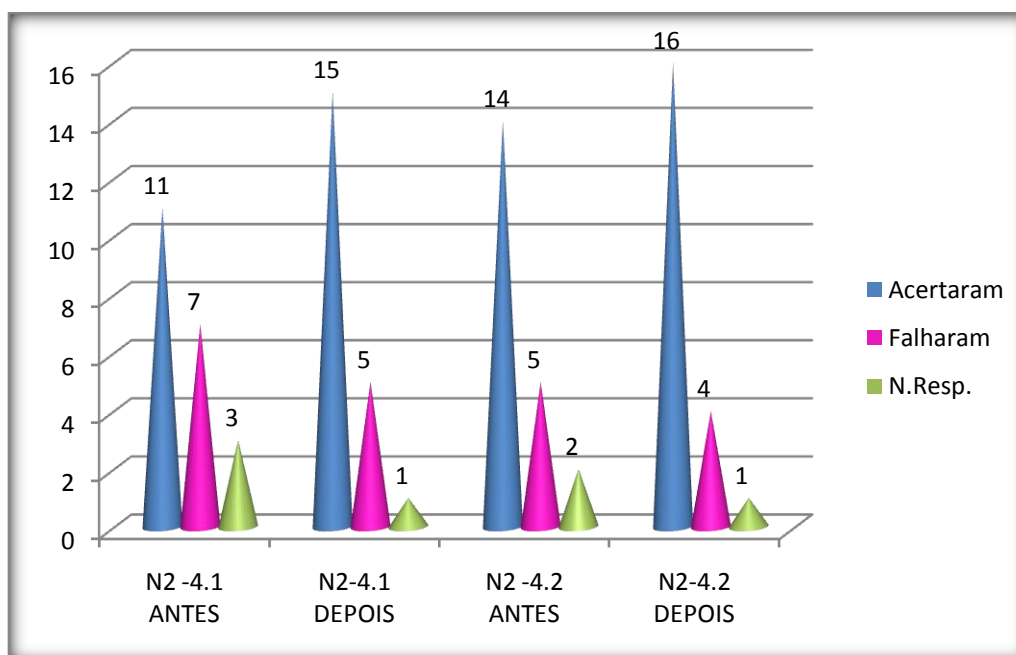


Gráfico 3.26: Resultados gerais das tarefas de nível 2 de literacia documental

No gráfico 3.26 são apresentados os resultados gerais das tarefas do nível 2 de literacia da parte documental.

No nosso estudo, este nível era composto por duas tarefas que foram analisadas antes e depois do processo RVCC

Tarefa n.º4.1 – A partir de um anúncio de emprego de um jornal, era pedido aos adultos que retirassem uma pequena informação relativa à duração do contrato de trabalho.

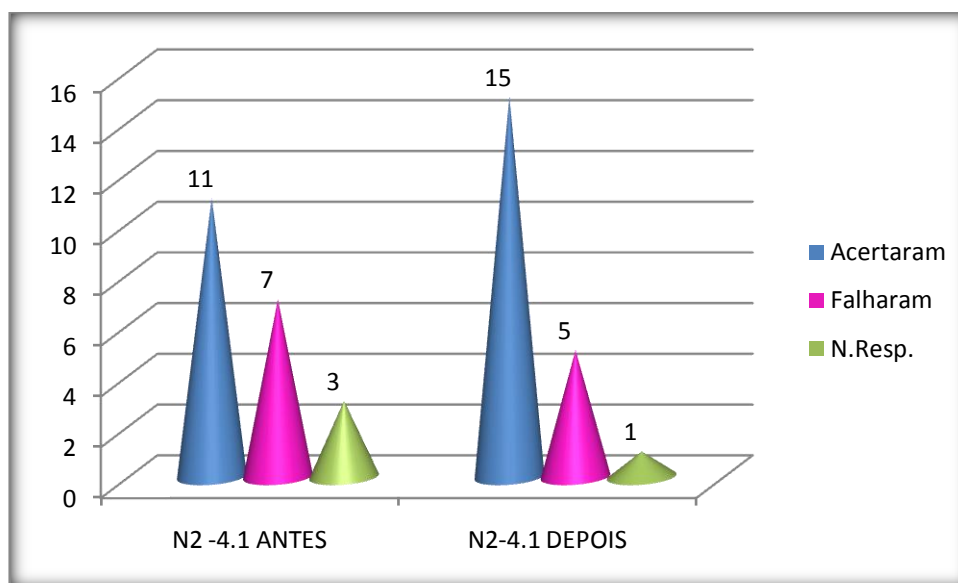


Gráfico 3.27: Resultados antes e depois da tarefa 4.1 de nível 2 de literacia documental

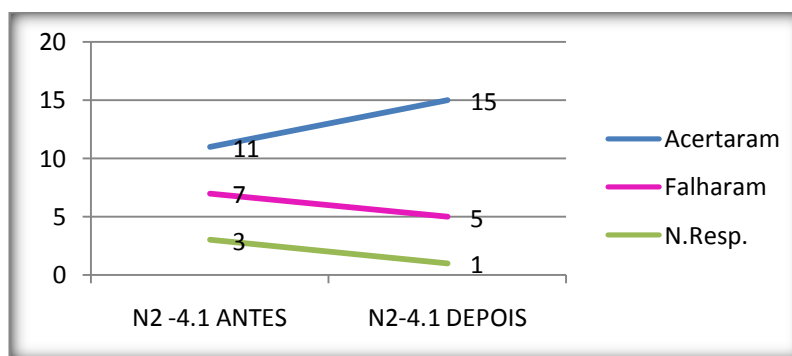


Gráfico 3.28: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 4.1 de nível 2 de literacia documental

Nos gráficos 3.27 e 3.28 apresentamos os resultados da primeira tarefa de nível 2 da parte documental.

Nesta tarefa era pedido para os adultos responderem a uma questão tendo por base um anúncio de um concurso público que surgiu num jornal nacional.

A esta tarefa, antes do processo RVCC, das 21 pessoas 11 deram resposta correcta, 7 pessoas erraram e 3 pessoas não responderam.

Na segunda parte da investigação, após o processo de RVCC, 15 pessoas realizaram a tarefa correctamente, 5 pessoas erraram e apenas 1 pessoa não realizou a tarefa.

A questão desta tarefa era: “Qual a duração do contrato?” e as pessoas que erraram a tarefa, quer na primeira, quer na segunda fase da investigação, deram respostas diversificadas. A salientar: “7 meses e 7 dias”, “7 meses e meio”, “8”, “Duração do contrato é de 3 meses”, “1 ano lectivo”, “1 ano”, “Termo resolutivo certo”, “6 meses” e “dois meses e meio a 3 meses”

Todas as pessoas que acertaram a resposta na primeira fase da investigação, também acertaram na segunda fase da mesma.

Tarefa n.º4.2 – Nesta tarefa era solicitado que respondessem a uma questão acerca da duração do concurso de emprego a partir de um anúncio de jornal.

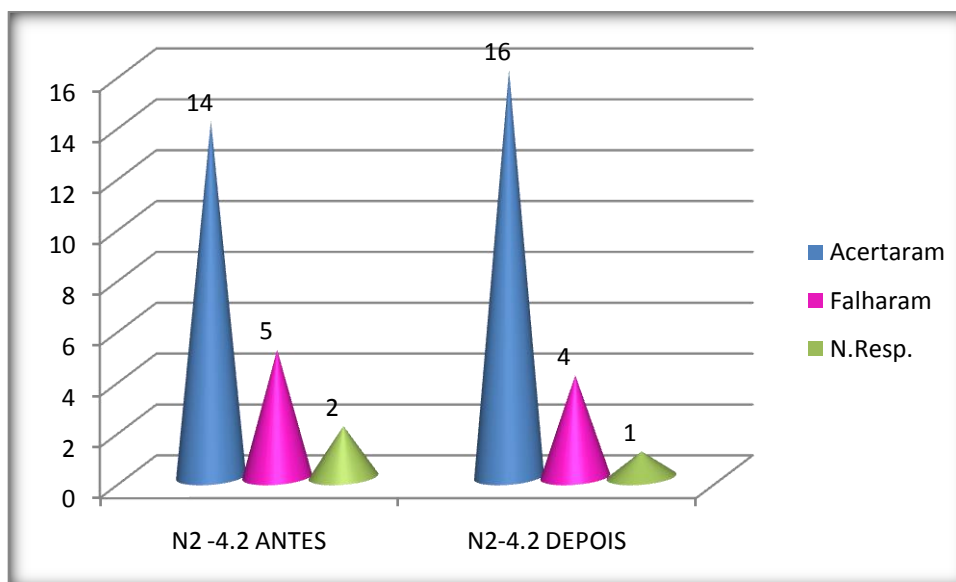


Gráfico 3.29: Resultados antes e depois da tarefa 4.2 de nível 2 de literacia documental

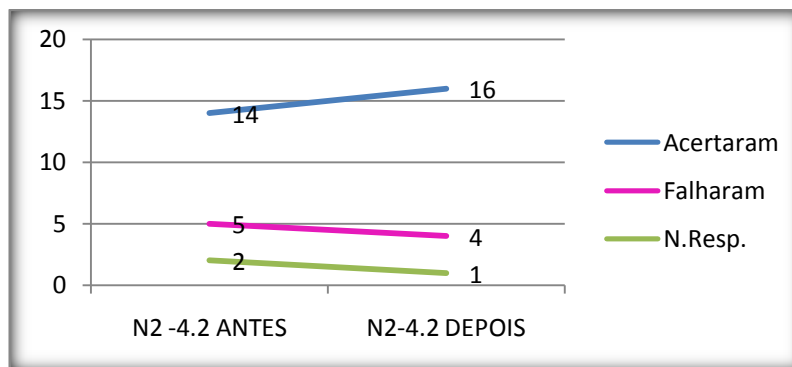


Gráfico 3.30: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 4.2 de nível 2 de literacia documental

Nos gráficos 3.29 e 3.30 apresentamos os resultados da segunda tarefa de nível 2 da parte documental.

Nesta tarefa era pedido para os adultos responderem a uma questão, tendo por base um anúncio de um concurso público que surgiu num jornal nacional.

A esta tarefa, antes do processo RVCC, das 21 pessoas 14 deram resposta correcta, 5 pessoas erraram e 2 pessoas não responderam.

Na segunda parte da investigação, após o processo de RVCC, 16 pessoas realizaram a tarefa correctamente, 4 pessoas erraram e apenas 1 pessoa não realizou a tarefa.

Na questão colocada: “Qual o prazo do concurso?” as respostas erradas antes e depois do processo RVCC foram, por exemplo: “3 meses” e “5 anos”.

De todas as pessoas que acertaram a resposta na primeira fase da investigação, uma delas errou a resposta na segunda fase da mesma.

Nível 3: as tarefas implicam associações simples e podem recorrer a informação condicional.

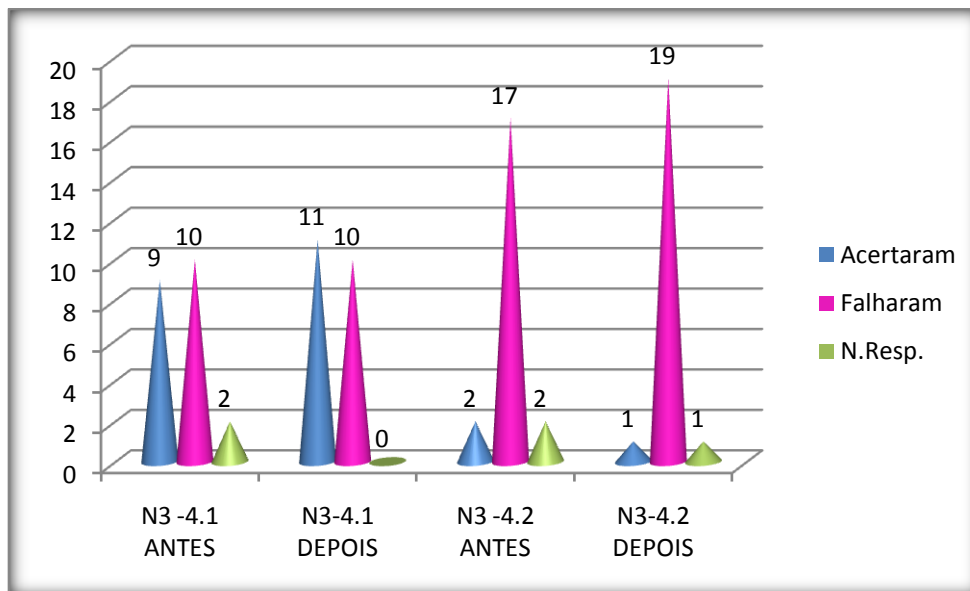


Gráfico 3.31: Resultados gerais das tarefas de nível 3 de literacia documental

No gráfico 3.31 são apresentados os resultados gerais das tarefas do nível 3 de literacia da parte documental. No nosso estudo, este nível era composto por duas tarefas que foram analisadas antes e depois do processo RVCC.

Tarefa n.º4.1 – Através da apresentação de um gráfico era solicitado que referissem qual a diferença entre o valor máximo e o mínimo da taxa de desemprego.

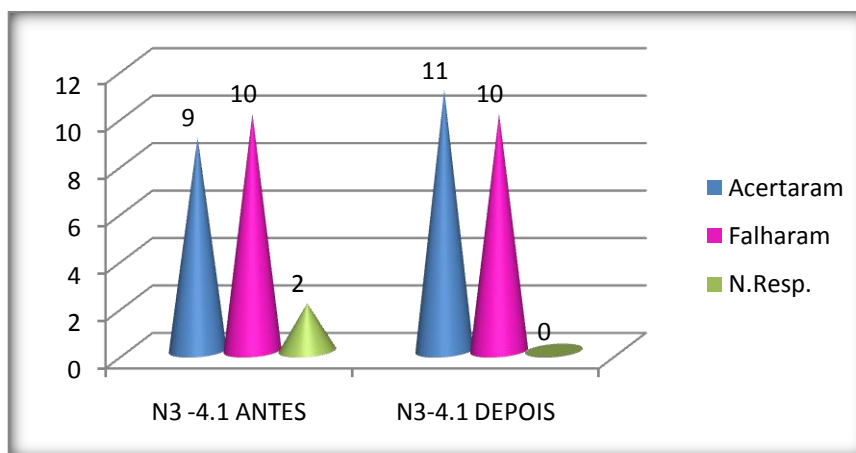


Gráfico 3.32: Resultados antes e depois da tarefa 4.1 de nível 3 de literacia documental

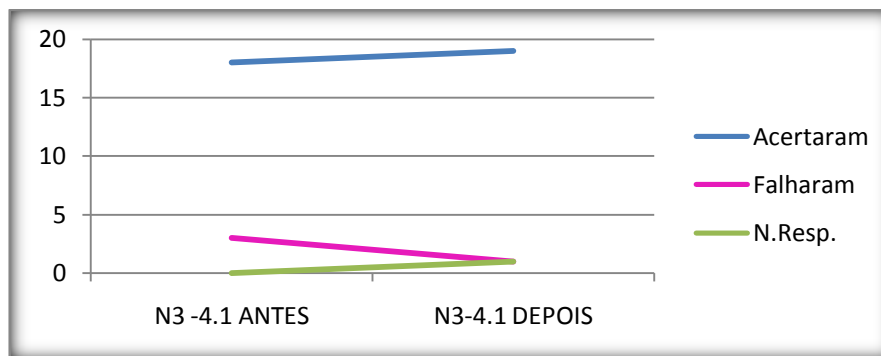


Gráfico 3.33: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 4.2 de nível 2 de literacia documental

Nos gráficos 3.32 e 3.33 apresentamos os resultados da primeira tarefa de nível 3 da parte documental.

Nesta tarefa era pedido que os adultos observassem um gráfico relacionado com taxa de desemprego e respondessem a uma simples questão, envolvendo um cálculo simples.

A esta tarefa, antes do processo RVCC, 9 pessoas responderam acertadamente, 10 pessoas erraram e 2 pessoas não responderam.

Na segunda parte da investigação, após o processo de RVCC, aumentou para 11 o número de respostas acertadas, responderam erradamente 10 pessoas e não houve quem não respondesse.

A pergunta feita nesta tarefa era: “Qual a diferença entre o valor máximo e o valor mínimo correspondente à taxa de desemprego?” A salientar que todos aqueles que responderam correctamente na primeira fase, assim o fizeram na segunda.

Tarefa nº4.2 – Nesta tarefa, mediante a apresentação de um gráfico relativo à taxa de desemprego, era pedido o valor médio da taxa de desemprego.

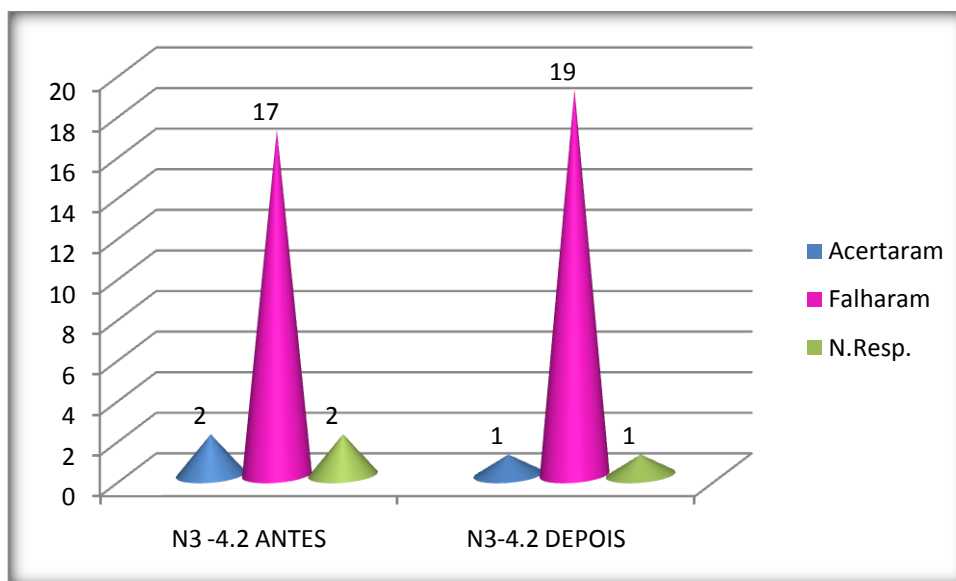


Gráfico 3.34: Resultados antes e depois da tarefa 4.2 de nível 3 de literacia documental

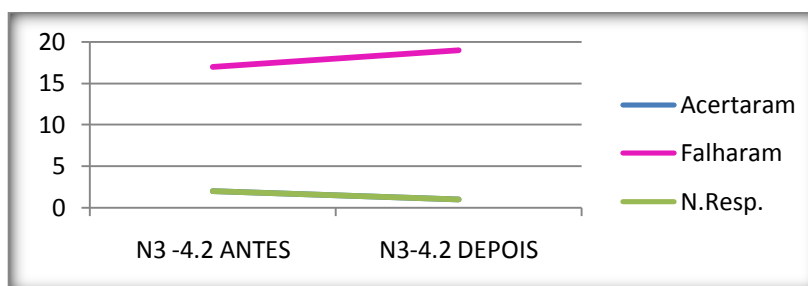


Gráfico 3.35: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 4.2 de nível 3 de literacia documental

Nos gráficos 3.34 e 3.35 apresentamos os resultados da segunda tarefa de nível 3 da parte documental.

Nesta tarefa era pedido que os adultos observassem um gráfico relacionado com taxa de desemprego e respondessem a uma simples questão envolvendo cálculo simples.

A esta tarefa, antes do processo RVCC, 2 pessoas responderam acertadamente, 17 pessoas erraram e 2 pessoas não responderam.

Na segunda parte da investigação, após o processo de RVCC, apenas 1 pessoa acertou, responderam erradamente 19 pessoas e houve 1 pessoa que não respondeu.

A pergunta feita nesta tarefa era: “Qual o valor médio da taxa de desemprego apresentada?” As respostas erradas a esta questão foram diversificadas, quer na primeira, quer na segunda fase, como por exemplo: “7”, “7.7”.

Nível 4: As tarefas neste nível pedem ao leitor que realize associações múltiplas, que percorra e analise o documento e que integre informação.

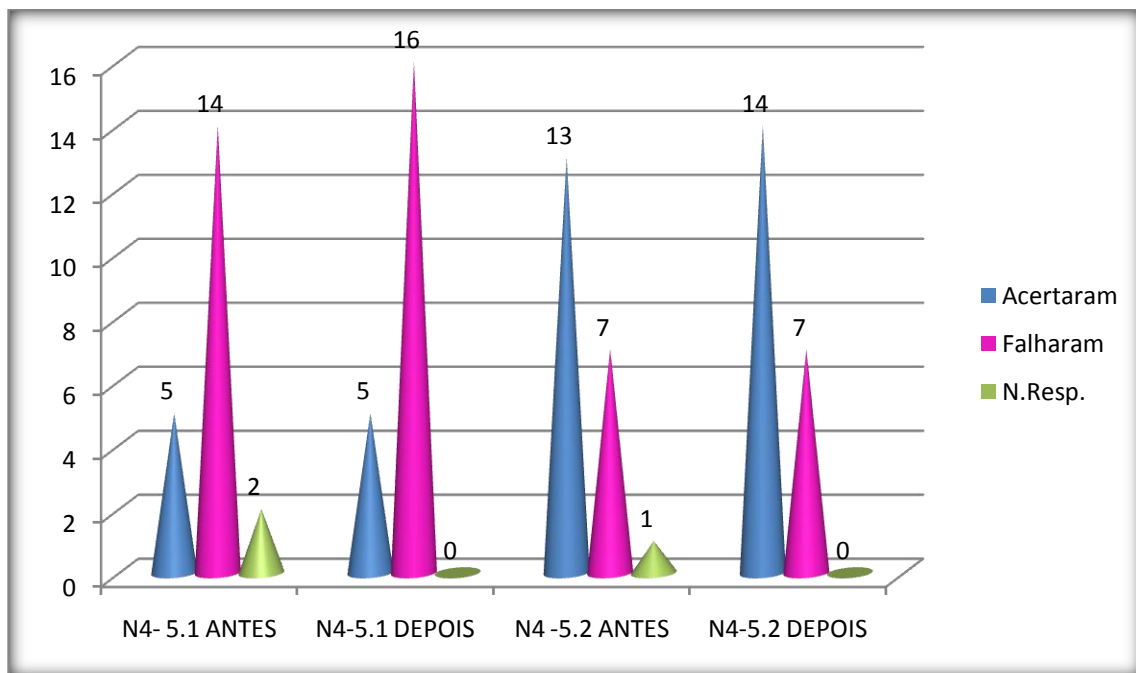


Gráfico 3.36: Resultados gerais das tarefas de nível 4 de literacia documental

No gráfico 3.36 são apresentados os resultados gerais das tarefas do nível 4 de literacia da parte documental.

No nosso estudo, este nível era composto por duas tarefas que foram analisadas antes e depois do processo RVCC.

Tarefa n.º5.1 – A partir de um exemplo de um caso e um documento da Segurança Social, era pedido que respondessem à seguinte questão: “Em caso de doença o Sr. Manuel terá direito ao Subsídio de Doença?”

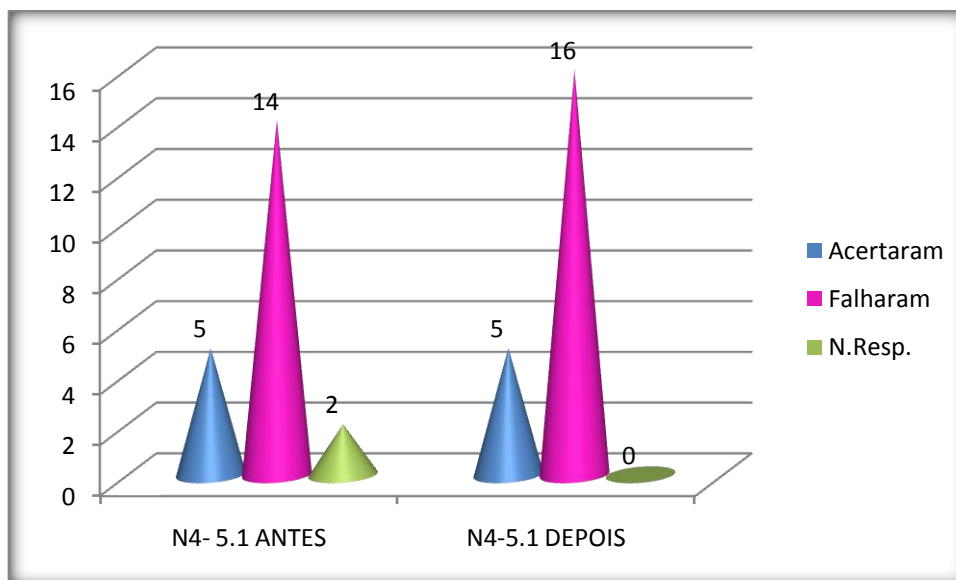


Gráfico 3.37: Resultados antes e depois da tarefa 5.1 de nível 4 de literacia documental

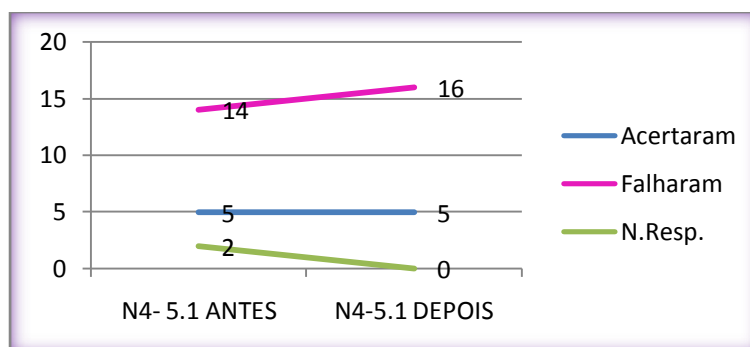


Gráfico 3.38: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 5.1 de nível 4 de literacia documental

Nos gráficos 3.37 e 3.38 apresentamos os resultados da primeira tarefa de nível 4 da parte documental.

Nesta tarefa era pedido para os adultos para lerem um documento da Segurança Social e após a leitura de um enunciado, responderem a uma questão em que tinham que fazer um cruzamento de dados entre o enunciado e o documento apresentado.

A esta tarefa, antes do processo RVCC, 5 pessoas responderam acertadamente, 14 pessoas erraram e 2 pessoas não responderam.

Na segunda parte da investigação, após o processo de RVCC, manteve-se o número de pessoas que realizaram a tarefa correctamente, responderam erradamente 16 pessoas e não houve quem não respondesse.

A pergunta feita nesta tarefa era: “O Sr. Manuel sendo trabalhador por conta própria, numa exploração avícola, optou pelo esquema de protecção obrigatório da Segurança Social. Em caso de doença o Sr. Manuel terá direito ao Subsídio de Doença?”

O tipo de respostas erradas a esta questão foi diversificado, tanto na primeira como na segunda fase, a título de exemplo: “Sim, visto ter feito descontos (obrigatórios) para a S. Social”, “Sim, pela protecção de doenças dos trabalhadores independentes”, “Sim porque faria os respectivos descontos”, “Sim, tem direito ao subsídio de doença”, “O Sr. Manuel terá direito ao subsídio de doença de natureza análoga” e “Tem, faz os mesmos descontos”.

Tarefa n.º5.2 - A partir de um exemplo de um caso e um documento da Segurança Social, era pedido que respondessem à seguinte questão: “O Sr. Manuel, nas mesmas condições da alínea anterior, terá direito às prestações compensatórias?”

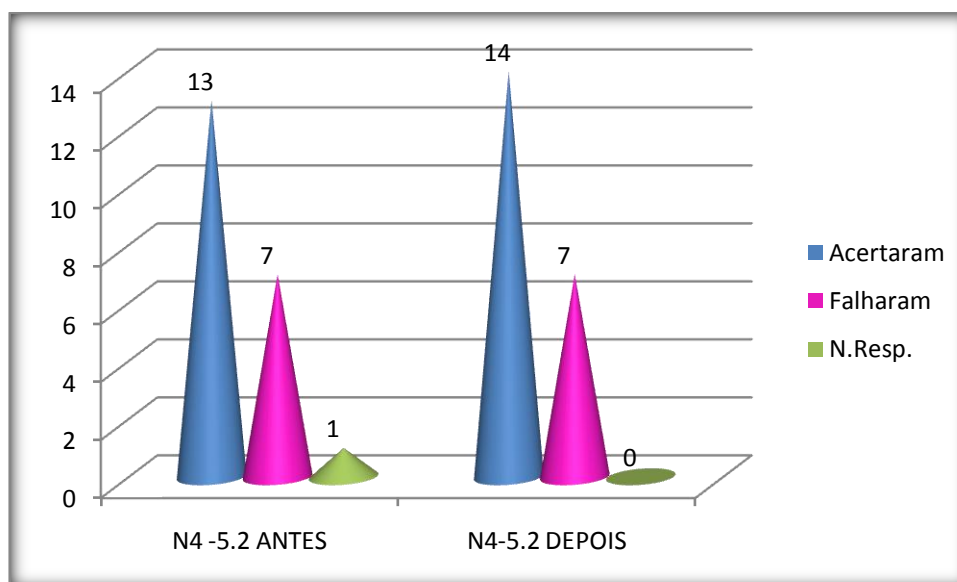


Gráfico 3.39: Resultados antes e depois da tarefa 5.2 de nível 4 de literacia documental

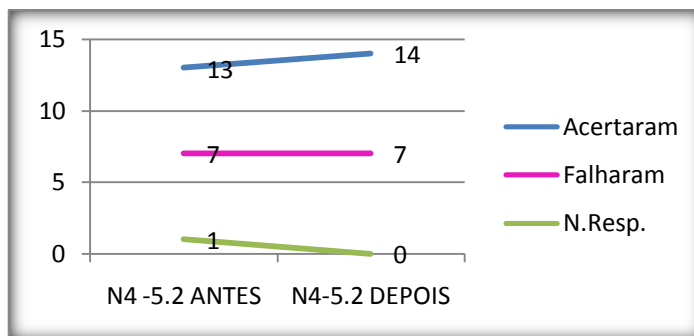


Gráfico 3.40: Evolução dos resultados, antes e depois, da tarefa 5.2 de nível 4 de literacia documental

Nos gráficos 3.39 e 3.40 apresentamos os resultados da segunda tarefa de nível 4 da parte documental.

Nesta tarefa era pedido aos adultos para lerem um documento da Segurança Social e após a leitura de um enunciado, responderem a uma questão em que tinham que fazer um cruzamento de dados entre o enunciado e o documento apresentado.

A esta tarefa, antes do processo RVCC, 13 pessoas responderam acertadamente, 7 pessoas erraram e 1 pessoa não respondeu.

Na segunda parte da investigação, após o processo de RVCC, aumentou para 14 o número de respostas correctas, responderam erradamente 7 pessoas e não houve quem não respondesse.

A pergunta feita nesta tarefa era: “O Sr. Manuel, nas mesmas condições da alínea anterior, terá direito às prestações compensatórias?” O tipo de respostas erradas a esta questão foram, tanto na primeira como na segunda fase, a título de exemplo: “Sim” e “Tem direito às prestações”.

A título de curiosidade, há a salientar o facto de que uma das pessoas que respondeu acertadamente na primeira fase da investigação, errou na segunda fase da mesma.

3.5.2. Análise Qualitativa

Como disse atrás, na primeira fase foram escolhidos aleatoriamente 5 adultos do grupo de investigação que se prontificaram a realizar as tarefas propostas à nossa frente, verbalizando a forma como chegaram às respostas. Foi analisada também a forma como eles responderam e como encararam cada uma das tarefas.

Na segunda fase, fez-se exactamente o mesmo procedimento, mas apenas 3 adultos acederam participar. Assim, a análise qualitativa vai centrar-se apenas nos adultos que realizaram as tarefas antes e depois. Passamos a apresentar os resultados individualmente por adulto, organizados em função dos níveis de literacia de complexidade crescente.

3.5.2.1. Adulto 1

O adulto 1 é uma pessoa do sexo masculino, com 44 anos de idade, mecânico, e no início do processo RVCC possuía o 5º ano de escolaridade.

Quadro 3.5: Resultados obtidos pelo adulto 1 nos 4 níveis e nas diferentes tarefas.

		Antes	Depois
Nível 1	1.1	Falhou	Acertou
	1.2	Acertou	Acertou
	3	Acertou	Acertou
		Antes	Depois
Nível 2	1.1	Acertou	Acertou
	1.2	Acertou	Acertou
	4.1	Acertou	Acertou
	4.2	Acertou	Acertou

		Antes	Depois
Nível 3	1.1	Acertou	Acertou
	1.2	Acertou	Acertou
	4.1.	Acertou	Falhou
	4.2.	Acertou	Falhou
		Antes	Depois
Nível 4	1.1	Falhou	Falhou
	2.1	Falhou	Falhou
	5.1	Acertou	Acertou
	5.2	Acertou	Falhou

Nível 1 – Este nível contempla tarefas de literacia em prosa e documental. É caracterizado por tarefas simples, que requerem a localização no texto de informação igual, ou sinónima, da que aparece na pergunta bem como o preenchimento de um impresso.

Neste nível as tarefas 1.1 e 1.2 são respeitantes à literacia em prosa e a tarefa 3 à literacia documental.

- **Tarefa n.º1.1** - Sublinhar uma palavra numa imagem.

Antes: na pergunta 1.1 do nível 1 o adulto errou, pois não viu a questão, olhou logo para a imagem. Quando se apercebeu da questão teve dificuldade em compreender o que se pretendia, não entendeu que seria para sublinhar na imagem, e acabou por sublinhar a palavra na própria questão.

Depois: para a mesma tarefa, o adulto leu o que se pretendia e desta vez sem hesitar fez a tarefa sem dificuldade, percebeu que se pretendia que se sublinhasse uma palavra na imagem.

- **Tarefa n.º1.2** - Transcrição de uma palavra.

Antes: o adulto transcreveu sem hesitar, ao verbalizar referiu que transcrever era voltar a escrever a palavra pretendida.

Depois: procedeu da mesma forma sem qualquer dúvida.

- **Tarefa n.º3** - Nesta tarefa era solicitado o preenchimento de uma ficha de inscrição num Centro Novas Oportunidades.

Antes: nesta tarefa que diz respeito à literacia documental, o adulto preencheu todos os dados sem ter dúvidas, tendo respondido acertadamente. Após ler a pergunta disse que teria que completar os dados pedidos da ficha de inscrição proposta e começou logo a preencher.

Depois: tal como na primeira vez que fez a tarefa, o adulto não teve dificuldades e procedeu da mesma maneira. A referir que não preencheu os dados relativos ao BI e NIF pois não os tinha com ele, mas explicou que dados eram aqueles que estavam a ser pedidos e onde se situavam nos documentos.

Nível 2 - as tarefas neste nível caracterizam-se pela localização no texto de um, ou mais, segmentos de informação, podendo estar presentes alguns distractores e por uma associação simples entre dois elementos.

Neste nível, as tarefas 1.1 e 1.2 são respeitantes à literacia em prosa e as tarefas 4.1 e 4.2 à literacia de documento.

- **Tarefa n.º1.1** – Retirar uma informação de um pequeno texto: “Em que grupo etário se verifica a maioria dos acidentes de trabalho?”

Antes: o adulto começou por ler o texto, leu seguidamente a pergunta e respondeu acertadamente ao que lhe era pedido.

Depois: Procedeu de igual forma sem problemas na resposta.

- **Tarefa n.º1.2** – Retirar do texto a informação acerca da percentagem de pessoas que sofrem acidentes de trabalho e que não possuem qualquer nível escolar.

Antes: leu a questão, comentou que uma vez que já conhecia o texto, apenas iria retirar a informação necessária para responder acertadamente.

Depois: na segunda vez que fez esta tarefa, fê-la da mesma maneira, leu a questão, voltou ao texto apenas para confirmar a informação que iria colocar.

- **Tarefas n.º4.1 e n.º4.2** – A partir de um anúncio de emprego de um jornal, era pedido ao adulto que retirasse uma pequena informação relativa à duração do contrato de trabalho e à duração do concurso.

Antes: estas tarefas eram dedicadas à literacia documental. Antes de ler a tarefa n.º4.1, o adulto leu minuciosamente o anúncio, depois leu a questão e foi retirar a informação ao anúncio para poder responder. Após ter realizado a tarefa, leu a questão n.º4.2 e disse que como já conhecia o texto foi directamente à informação necessária para a transcrever.

Depois: mesmo nesta vez o adulto teve o cuidado de ler todo o anúncio de forma intensiva, lendo todos os itens que o compunham, leu as questões e foi procurar a informação relacionada. Afirmou que não teve dificuldade pois o texto continha directamente a informação pretendida.

Nível 3 - nas tarefas deste nível é necessário que os adultos percorram os textos para poderem estabelecer associações que requerem pequenas inferências, sendo por vezes solicitada a identificação de vários elementos localizados em diferentes frases ou

parágrafos. A resolução destas tarefas implica associações simples e pode-se recorrer a informação condicional.

Neste nível, as tarefas 1.1 e 1.2 são respeitantes à literacia em prosa e as tarefas 4.1 e 4.2 à literacia documental.

- **Tarefa n.º1.1** – Retirar da notícia apresentada a informação acerca de quando entrou em vigor a Lei do tabaco.

Antes: o adulto leu calmamente o texto sobre a lei de proibição do tabaco em espaços públicos e quando leu a questão respondeu prontamente. Afirmou que se não tivesse lido o texto não saberia responder à questão colocada.

Depois: leu o texto por completo, seguidamente leu a questão. Disse que já sabia a resposta, mas queria ir ao texto certificar-se que estava efectivamente correcta.

- **Tarefa n.º1.2** – Responder, a partir da notícia apresentada, à questão: “Quem deve assinalar os espaços, quanto à autorização e proibição para se poder fumar?”

Antes: como já tinha lido o texto, o adulto apenas leu a questão, voltou ao texto e retirou a informação necessária. Mais uma vez afirmou que embora fosse um tema actual, a notícia lhe passou um “pouco ao lado” e que sem o apoio do texto não saberia responder.

Depois: nesta tarefa confessou ter tido alguma dificuldade em perceber o que era pretendido, então voltou a ler o texto à procura da informação necessária. Assim o fez e respondeu acertadamente.

- **Tarefas n.º4.1 e n. 4.2** – Através da apresentação de um gráfico era solicitado aos adultos que referissem qual a diferença entre o valor máximo e o mínimo da taxa de desemprego e qual o valor médio da taxa apresentada.

Antes: as tarefas n.º4.1 e n.º 4.2 pertencem à literacia documental. Neste caso, o adulto observou o gráfico e fez os cálculos que achou necessários para a resolução da tarefa n.º 4.1, subtraindo o número maior ao número menor, achando que estaria correcto, não hesitou em fazer como fez. O mesmo aconteceu na tarefa seguinte (n.º4.2), apenas

olhou para o gráfico e lançou o número 7.6, achando que não seria necessário efectuar qualquer cálculo escrito para saber qual a média.

Depois: na primeira tarefa, depois de ter analisado o gráfico, leu a questão e fez a diferença entre o máximo e o mínimo, dando-lhe mal o resultado. Na tarefa n.º 4.2 em que era pedida a média, apenas com a observação disse que era 7.7%, o que estava errado. Achou que não seria necessário efectuar qualquer cálculo.

Nível 4 - as tarefas deste nível são as mais complexas, necessitando que se façam múltiplas associações. Podem integrar vários elementos, sendo por vezes apresentados em textos muito longos. As tarefas pedem ao leitor que realize associações múltiplas, que percorra e analise o documento e que integre informação.

Neste nível, as tarefas n.º 1.1 e n.º 2.1 são respeitantes à literacia em prosa e as tarefas n.º 5.1 e n.º 5.2 à literacia documental.

- **Tarefa n.º1.1** – Nesta tarefa era solicitado que escrevessem a ideia central de uma extensa notícia.

Antes: o adulto começou por ler a extensa notícia. Quando leu a questão, não voltou ao texto, apenas decidiu colocar uma parte do título da mesma, afirmando que esse era o assunto central. A resposta estava errada, pois a ideia central é muito mais que uma parte do título.

Depois: leu atentamente o texto, e desta vez não transcreveu parte do título, sem voltar de novo ao texto, escreveu o que achava que era correcto, mas estava bastante incompleto, não podendo ser considerado correcto.

- **Tarefa n.º2.1** - A partir da notícia apresentada e partindo do conhecimento que possuíam acerca do tema, era pedido que as pessoas respondessem à seguinte questão: “ O que defende a nova Lei do tabaco”.

Antes: nesta tarefa o texto apresentado já era familiar para o adulto, pois tinha sido utilizado numa outra tarefa. Assim como já o tinha lido, reconheceu-o, e decidiu ler só a pergunta. Em seguida respondeu de forma bastante incompleta ao que lhe era pedido.

Depois: Reconheceu o texto, mas após ter lido a tarefa teve necessidade de reler o texto, embora já lhe fosse familiar. Depois foi só responder, pois disse que apenas necessitou de entender melhor o texto para ter a certeza do que respondia.

- **Tarefas n.º5.1 e n.º5.2** – A partir de um exemplo de um caso e um documento da Segurança Social, era pedido aos adultos que respondessem às seguintes questões: “Em caso de doença o Sr. Manuel terá direito ao Subsídio de Doença?” e “O Sr. Manuel, nas mesmas condições da alínea anterior, terá direito às prestações compensatórias?”

Antes: na literacia documental, era apresentado um excerto de um folheto da Segurança Social. O adulto leu o texto, leu a primeira questão, n.º 5.1, voltou ao texto e respondeu. Afirmou que teve que saber que trabalhador independente era o mesmo que trabalhador por conta própria para poder perceber a questão e responder de acordo com a informação fornecida. Na tarefa n.º 5.2, utilizando o mesmo conhecimento, foi ao texto para se certificar da resposta que ia dar.

Depois: na tarefa n.º 5.1 e n.º 5.2 procedeu da mesma forma, como o tinha feito na primeira vez que fez a tarefa. No entanto, não acertou no n.º 5.2 e disse que estava um “pouco confundido com as palavras”.

Em geral, o adulto não revelou problemas de escrita nem de leitura. Leu atentamente todos os textos apresentados do início ao fim, quer antes quer depois, e foi respondendo às questões de forma clara, tendo sempre como recurso o texto para se certificar das respostas que ia escrever. Pareceu ser um adulto com uma capacidade de raciocínio adequada, pela forma como relacionava informação e respondia às tarefas.

Houve pequenas alterações nas tarefas realizadas antes e depois. As diferenças encontram-se na realização das tarefas n.º 4.1 e n.º 4.2 do nível 3, pois fez sempre cálculos mentalmente, sem os efectuar por escrito e falhou na segunda vez que o fez. Consideramos que a resposta que errou depois, no nível 4, se deveu ao facto de se ter confundido com algum significado, como o próprio afirmou.

No geral, consideramos que adulto demonstrou bastantes competências nos níveis de literacia, havendo, efectivamente uma maior dificuldade na realização das tarefas da escala da literacia documental.

3.5.2.2. Adulto 2

O adulto 2 é uma pessoa do sexo masculino, tem 29 anos de idade, a sua profissão é ajudante de electricista e quando iniciou o processo RVCC possuía o 5º ano de escolaridade.

Quadro 3.6: resultados obtidos pelo adulto 2.

		Antes	Depois
Nível 1	1.1	Acertou	Acertou
	1.2	Acertou	Falhou
	3	Acertou	Acertou
		Antes	Depois
Nível 2	1.1	Falhou	Acertou
	1.2	Acertou	Acertou
	4.1	Acertou	Acertou
	4.2	Falhou	Falhou

		Antes	Depois
Nível 3	1.1	Falhou	Acertou
	1.2	Acertou	Não resp.
	4.1.	Falhou	Falhou
	4.2.	Falhou	Falhou
		Antes	Depois
Nível 4	1.1	Falhou	Falhou
	2.1	Falhou	Falhou
	5.1	Falhou	Falhou
	5.2	Falhou	Falhou

Nível 1 – Este nível contempla tarefas de literacia em prosa e documental. É caracterizado por tarefas simples, que requerem a localização no texto de informação igual, ou sinónima, da que aparece na pergunta bem como o preenchimento de um impresso. Neste nível as tarefas n.º 1.1 e n.º 1.2 são respeitantes à literacia em prosa e a tarefa 3 à literacia documental.

- **Tarefa n.º1.1** - Sublinhar uma palavra numa imagem.

Antes: na pergunta n.º 1.1 do nível 1 o adulto demonstrou muitas dificuldades em perceber o que se pretendia. Leu e releu em voz alta, até entender o que significava sublinhar. Depois resolveu a tarefa acertadamente.

Depois: para a mesma tarefa o adulto leu a instrução, foi procurar imediatamente a palavra à imagem e sublinhou-a.

- **Tarefa n.º1.2** - Transcrição de uma palavra.

Antes: o adulto leu a instrução e rapidamente afirmou que era para voltar a escrever uma palavra e assim o fez.

Depois: teve dificuldades em perceber o que se pretendia, tendo escrito “certificado” em vez de certificação. Não entendeu a instrução dada na tarefa.

- **Tarefa n.º3** - Nesta tarefa era solicitado o preenchimento de uma ficha de inscrição num Centro Novas Oportunidades.

Antes: esta tarefa diz respeito à literacia documental. O adulto leu a instrução e não hesitou em preencher os dados pedidos. Teve dúvida quanto ao NIF, mas depois de pensar lembrou-se que era o seu número de identificação fiscal.

Depois: começou por ler a questão e rapidamente começou a preencher os dados pedidos. Não completou o espaço relativo à data do BI e ao NIF, pois não tinha os documentos consigo, no entanto explicou o que era. Considerou-se a resposta certa, mesmo sem estes dois dados.

Nível 2 - as tarefas neste nível caracterizam-se pela localização no texto de um, ou mais, segmentos de informação, podendo estar presentes alguns distractores, e por uma associação simples entre dois elementos.

Neste nível, as tarefas n.º 1.1 e n.º 1.2 são respeitantes à literacia em prosa e as tarefas n.º 4.1 e n.º 4.2 à literacia documental.

- **Tarefa n.º1.1** – Retirar uma informação de um pequeno texto: “Em que grupo etário se verifica a maioria dos acidentes de trabalho?”

Antes: o adulto teve dificuldades em entender o que era pedido. Começou por ler o texto e depois de ler a questão, teve necessidade de reler várias vezes o texto. Não acertou na resposta, pois respondeu “dos homens” como sendo um grupo etário. Pelas dúvidas verbalizadas pelo adulto, este não sabia o que era um grupo etário.

Depois: Leu o texto apresentado, leu a questão, regressou ao texto e escreveu a resposta certa. Não teve problemas em perceber o que lhe era pedido.

- **Tarefa n.º1.2** – Retirar do texto a informação acerca da percentagem de pessoas que sofrem acidentes de trabalho e que não possuem qualquer nível escolar.

Antes: o adulto leu a questão e respondeu com alguma dificuldade, depois de ter lido várias vezes o texto (embora sendo um texto conhecido e igual à tarefa anterior).

Depois: o adulto leu a tarefa proposta e leu novamente por diversas vezes o texto até encontrar a resposta. Embora tenha respondido de forma correcta, denotou-se que teve alguns problemas em perceber o que era pedido.

- **Tarefa n.º4.1** – A partir de um anúncio de emprego de um jornal, era pedido ao adulto que retirasse uma pequena informação relativa à duração do contrato de trabalho.

Antes: estas tarefas eram dedicadas à literacia documental. O adulto começou por ler o documento apresentado, referente a um anúncio de um concurso público. Seguidamente, leu a questão e disse que precisava de ir ao texto ver a resposta. Referiu que ia procurar a alínea da duração do contrato. Respondeu de forma correcta, tal como estava escrita no anúncio apresentado.

Depois: o adulto, desta vez, começou por ler a questão e foi depois directamente ao texto procurar a informação. Começou por analisar a coluna da esquerda para ver se encontrava o tema da pergunta. Disse que assim seria mais rápido encontrar a duração do contrato.

- **Tarefa n.º4.2** – A partir de um anúncio de emprego de um jornal, era pedido ao adulto que retirasse uma pequena informação relativa à duração do concurso.

Antes: nesta tarefa, após ler a questão, o adulto achou que a resposta era “5 dias”. Disse que era o que tinha lido, não achando necessário recorrer ao texto para se certificar. A resposta estava bastante incompleta, não tendo sido considerada correcta.

Depois: procedeu da mesma forma, mas não encontrou o que procurava e decidiu colocar a data do jornal.

Nível 3 - nas tarefas neste nível é necessário percorrer os textos para se poder estabelecer associações que requerem pequenas inferências, sendo por vezes solicitada ao adulto a identificação de vários elementos localizados em diferentes frases ou parágrafos e que implicam associações simples e podem recorrer a informação condicional.

Neste nível, as tarefas n.º 1.1 e n.º 1.2 são respeitantes à literacia em prosa e as tarefas n.º 4.1 e n.º 4.2 à literacia documental.

- **Tarefa n.º1.1** – Retirar da notícia apresentada a informação acerca de quando entrou em vigor a Lei do tabaco.

Antes: o adulto começou por ler o texto respeitante à Lei do tabaco. Revelou grandes dificuldades na interpretação da pergunta, não percebendo o que era solicitado – esta questão pedia para escrever qual o dia em que a Lei entrou em vigor. O adulto afirmou não perceber o que era pedido e mesmo assim respondeu: “não porque a Lei é para se cumprir”.

Depois: desta vez o adulto optou por ler a questão, depois leu o texto e assim que encontrou a resposta, parou de ler e escreveu-a, acertando na mesma.

- **Tarefa n.º1.2** – Responder, a partir da notícia apresentada, à questão: “Quem deve assinalar os espaços quanto à autorização e proibição para se poder fumar?”

Antes: o adulto começou por ler a questão, voltou a ler o texto e achou que a resposta era a DGS pois é ela quem divulga a circular acerca da Lei do tabaco. Na tarefa apenas escreveu DGS, mas fundamentou a resposta oralmente, tendo acertado.

Depois: nesta tarefa, o adulto leu primeiro a questão e depois foi ao texto procurar a resposta. No entanto, como ela não é tão evidente, teve dificuldade em responder, optando por nada escrever.

- **Tarefa n.º4.1**– Através da apresentação de um gráfico era solicitado que referissem qual a diferença entre o valor máximo e o mínimo da taxa de desemprego.

Antes: o adulto olhou para o gráfico apresentado, em seguida leu a questão. Identificou o valor máximo e o mínimo mas teve dificuldade em efectuar o cálculo, não

sabendo qual a parcela que deveria colocar primeiro. Disse que o resultado eram oito décimas, mas ao efectuar o cálculo não chegou a esse resultado.

Depois: interpretou o gráfico, leu a questão, e em seguida identificou qual o valor máximo e o valor mínimo, respondendo prontamente que a diferença era 1.2, o que é errado.

- **Tarefa n. 4.2** – Através da apresentação de um gráfico era solicitado que referissem qual o valor médio da taxa apresentada.

Antes: o adulto respondeu à questão de forma errada, mas para isso apenas olhou mais ou menos para as alturas das barras do gráfico apresentado, achando que não era necessário fazer qualquer cálculo.

Depois: através da observação do gráfico concluiu que o valor médio era 7.7 o que está errado.

Nível 4 - as tarefas deste nível são as mais complexas necessitando que se façam múltiplas associações. Podem integrar vários elementos sendo por vezes apresentados em textos muito longos. As tarefas pedem ao leitor que realize associações múltiplas, que percorra e analise o documento e que integre informação.

Neste nível, as tarefas n.º 1.1 e n.º 2.1 são respeitantes à literacia em prosa e as tarefas n.º 5.1 e n.º 5.2 à literacia documental.

- **Tarefa n.º1.1** – Nesta tarefa era solicitado aos adultos que escrevessem a ideia central de uma extensa notícia.

Antes: o adulto leu de forma rápida o texto, foi uma leitura muito na diagonal. Depois dessa leitura, leu a questão e apenas se baseou no título para responder. Referiu que o título dizia o essencial. A resposta estava bastante incompleta, não tendo sido considerada correcta.

Depois: o adulto começou por ler o texto mas não o concluiu, decidiu ler de imediato a questão, tendo depois dado uma resposta muito sintética, que não foi considerada correcta.

- **Tarefa n.º1.2** - A partir da notícia apresentada e tendo por base o conhecimento que possuíam acerca do tema, era pedido que as pessoas respondessem à seguinte questão: “O que defende a nova Lei do tabaco?”.

Antes: como já conhecia o texto (utilizado noutra tarefa), o adulto decidiu ler a questão em primeiro lugar. Para responder à pergunta, decidiu ir procurar a resposta ao texto, no entanto ela necessitava de algum conhecimento para além da informação dada. Como apenas recorreu à informação presente no texto, respondeu de forma sintética e incompleta, não tendo sido a resposta considerada correcta.

Depois: reconheceu o texto, leu imediatamente a questão e respondeu apenas com a informação contida neste, embora incompleta. A resposta não foi considerada completa e certa.

- **Tarefa n.º5.1** – A partir de um exemplo de um caso e um documento da Segurança Social, era pedido que respondessem à seguinte questão: “Em caso de doença o Sr. Manuel terá direito ao Subsídio de Doença?”

Antes: Na literacia documental, era apresentado um excerto de um folheto da Segurança Social. O adulto começou por ler o documento fornecido, depois leu a questão. Teve dificuldades em perceber, tendo-nos questionado o que se pretendia, não percebera o que era um regime alargado. Depois de ler novamente a questão, respondeu “sim” e referiu que isso se devia ao facto de o Senhor estar dentro do regime alargado. A resposta estava errada, denotou-se que o adulto não percebera o enunciado e fez confusão acerca do que é um trabalhador por conta própria.

Depois: na tarefa n.º 5.1 o adulto procedeu da mesma maneira e respondeu também erradamente, dizendo que o Senhor do enunciado tem direito à prestação compensatória por ser trabalhador independente.

- **Tarefa n.º5.2** – A partir de um exemplo de um caso e um documento da Segurança Social, era pedido aos adultos que respondessem à seguinte questão: “O Sr. Manuel, nas mesmas condições da alínea anterior, terá direito às prestações compensatórias?”

Antes: esta tarefa diz respeito à literacia documental. Tal como acontecera na tarefa n.º 5.1, o adulto teve muita dificuldade em perceber o que se pretendia, tendo dado uma resposta errada. O adulto, embora tenha lido várias vezes o texto e a questão, não soube aplicar a informação disponibilizada, ao caso concreto enunciado.

Depois: após a leitura da questão, o adulto analisou novamente o documento e seguiu o mesmo raciocínio da tarefa anterior. Concluiu dizendo que a pessoa do enunciado tinha direito à prestação compensatória por ser trabalhador independente, o que não era verdade.

Fazendo uma análise geral ao desempenho do adulto 2, ao longo da realização das tarefas, há a salientar que este, tanto antes como depois, estava extremamente nervoso. Denotou-se a existência de alguns problemas na interpretação de enunciados, tendo por vezes pedido a nossa ajuda. Em questões simples, era normal gastar bastante tempo, tudo devido à interpretação do que lhe era pedido. Quanto à leitura, era lento e quando via textos mais longos, não os lia por completo, começava a lê-los mas depois lia a pergunta, para que assim fosse mais rápido encontrar a resposta. Assim que a encontrava, parava de ler.

Há a realçar que houve poucas melhorias na qualidade das respostas antes e depois. A maioria das respostas erradas na primeira vez que realizou as tarefas, continuaram erradas na segunda vez, após a frequência por parte do adulto em questão de um processo RVCC. Apenas duas respostas erradas na primeira fase, foram corrigidas na segunda fase da investigação. Nota-se que não houve muitas alterações em termos de interpretação da informação, antes e depois.

No geral, consideramos que o adulto demonstrou algumas competências nos níveis de literacia, evidenciando, no entanto, uma maior dificuldade na realização das tarefas de literacia de documento do nível 3 e na escala de literacia de prosa e documental do nível 4.

3.5.2.3. Adulto 3

O adulto 3 é uma pessoa do sexo masculino, com 40 anos de idade, a sua profissão é bombeiro voluntário e no início do processo RVCC possuía o 6º ano de escolaridade.

Quadro 3.7: resultados obtidos pelo adulto 3.

		Antes	Depois
Nível 1	1.1	Acertou	Acertou
	1.2	Acertou	Acertou
	3	Acertou	Acertou
		Antes	Depois
Nível 2	1.1	Acertou	Acertou
	1.2	Acertou	Acertou
	4.1	Acertou	Acertou
	4.2	Acertou	Acertou

		Antes	Depois
Nível 3	1.1	Acertou	Acertou
	1.2	Acertou	Acertou
	4.1.	Acertou	Acertou
	4.2.	Falhou	Falhou
		Antes	Depois
Nível 4	1.1	Falhou	Falhou
	2.1	Falhou	Acertou
	5.1	Falhou	Falhou
	5.2	Falhou	Acertou

Nível 1 – Este nível contempla tarefas de literacia em prosa e documental. É caracterizado por tarefas simples, que requerem a localização no texto de informação igual, ou sinónima, da que aparece na pergunta bem como o preenchimento de um impresso. Neste nível, as tarefas n.º 1.1 e n.º 1.2 são respeitantes à literacia em prosa e a tarefa n.º 3 à literacia documental.

- **Tarefa n.º1.1** - Sublinhar uma palavra numa imagem.

Antes: na pergunta n.º 1.1 do nível 1 o adulto leu a instrução e sem problemas sublinhou a palavra de forma correcta

Depois: após ter lido a instrução dada, foi à imagem associada à tarefa e sem qualquer problema e hesitação sublinhou a palavra pedida.

- **Tarefa n.º1.2** - Transcrição de uma palavra.

Antes: o adulto leu a instrução e transcreveu rapidamente a palavra pedida.

Depois: assim que leu a instrução, não teve dificuldade nenhuma em perceber o que se pretendia, tendo de imediato transcrito a palavra.

- **Tarefa n.º3** - Nesta tarefa era solicitado o preenchimento de uma ficha de inscrição num Centro Novas Oportunidades.

Antes: começou por ler o enunciado e referiu que era só preencher. Assim o fez sem qualquer tipo de problema. Foi rápido no preenchimento da ficha.

Depois: após a leitura do enunciado começou logo a preencher o que era pedido. Há salientar o facto de o adulto ter começado primeiro por esta tarefa, em relação às tarefas n.º 1.1 e n.º 1.2.

Nível 2 - as tarefas neste nível caracterizam-se pela localização no texto de um, ou mais, segmentos de informação, podendo estar presentes alguns distractores e por uma associação simples entre dois elementos.

Neste nível, as tarefas n.º 1.1 e n.º 1.2 são respeitantes à literacia em prosa e as tarefas n.º 4.1 e n.º 4.2 à literacia documental.

- **Tarefa n.º1.1** – Retirar uma informação de um pequeno texto: “Em que grupo etário se verifica a maioria dos acidentes de trabalho?”

Antes: o adulto não teve dificuldades em entender o que era pedido. Começou por ler o texto, em seguida leu a questão e foi procurar a resposta ao texto, tendo acertado na resposta. Foi bastante rápido na execução desta tarefa.

Depois: o adulto começou por ler a questão, depois leu o texto até encontrar a resposta. Assim que a encontrou, parou de ler e respondeu. Disse que esta forma era mais rápida, começar por ler a questão e só depois o texto.

- **Tarefa n.º1.2** – Retirar do texto a informação acerca da percentagem de pessoas que sofrem acidentes de trabalho e que não possuem qualquer nível escolar.

Antes: o adulto procedeu da mesma forma da tarefa anterior. Leu o texto, depois a questão, tendo regressado de novo ao texto para encontrar a resposta.

Depois: leu a tarefa proposta e voltou a ler o texto até encontrar a resposta correcta para a mesma.

- **Tarefa n.º4.1** – A partir de um anúncio de emprego de um jornal, era pedido aos adultos que retirassem uma pequena informação relativa à duração do contrato de trabalho.

Antes: nesta tarefa o adulto começou por dar uma “vista de olhos” pelo anúncio apresentado, com a finalidade de ter uma ideia sobre o assunto. Depois leu a questão, tendo sentido necessidade de ler o anúncio mais detalhadamente para encontrar a resposta. Assim que a encontrou, parou de ler o anúncio.

Depois: desta vez o adulto analisou atentamente o texto até perceber de que é que se tratava. Leu de seguida a questão e procurou na coluna dos itens do anúncio até encontrar aquele que referia a duração do contrato. Assim que encontrou disse que a resposta a dar era a que se encontrava na coluna seguinte. Respondeu acertadamente à questão.

- **Tarefa n.º4.2** – A partir de um anúncio de emprego de um jornal, era pedido aos adultos que retirassem uma pequena informação relativa à duração do concurso.

Antes: respondeu tendo por base a informação contida no anúncio. Para chegar à resposta sobre o prazo do concurso, recorreu à data da publicação deste e somou os cinco dias previstos no documento.

Depois: procedeu da mesma forma, tendo ido à coluna onde falava do prazo do concurso e foi confirmar a data da publicação, tendo feito a soma dos cinco dias a esta data. Respondeu de forma correcta à questão proposta.

Nível 3 - nas tarefas neste nível é necessário que os adultos percorram os textos para poderem estabelecer associações que requerem pequenas inferências, sendo por vezes solicitada a identificação de vários elementos localizados em diferentes frases ou parágrafos e implicam associações simples e podem recorrer a informação condicional. Neste nível, as tarefas n.º 1.1 e n.º 1.2 são respeitantes à literacia em prosa e as tarefas n.º 4.1 e n.º 4.2 à literacia documental.

- **Tarefa n.º1.1** – Retirar da notícia apresentada a informação acerca de quando entrou em vigor a Lei do tabaco.

Antes: o adulto começou por ler o texto respeitante à Lei do tabaco. Não demonstrou dificuldades na interpretação, pois assim que leu a questão recorreu ao texto para encontrar a resposta certa.

Depois: nesta tarefa o adulto leu o texto por completo, em seguida leu a questão. Afirmou saber qual a resposta mas que ía confirmá-la ao texto antes de a escrever. O adulto resolveu esta tarefa sem dificuldade.

- **Tarefa n.º1.2** – Responder, a partir da notícia apresentada, à questão: “Quem deve assinalar os espaços quanto à autorização e proibição para se poder fumar?”

Antes: o adulto começou por ler a questão, e demonstrou algumas dificuldades em perceber o que se pretendia. Verbalizou essa dificuldade mas rapidamente, ao reler o texto, chegou à resposta correcta

Depois: nesta tarefa, leu primeiro a questão e depois foi ao texto procurar a resposta. Não demonstrou dificuldade alguma, quer na interpretação, quer na rapidez de resposta.

- **Tarefa n.º4.1** – Através da apresentação de um gráfico era solicitado aos adultos que referissem qual a diferença entre o valor máximo e o mínimo da taxa de desemprego.

Antes: o adulto olhou para o gráfico apresentado, em seguida leu a questão. Identificou o valor máximo e o mínimo, não tendo dificuldade em realizar o cálculo da diferença entre os dois valores.

Depois: tal como aconteceu na primeira vez que realizou a tarefa, o adulto interpretou o gráfico, leu a questão, e em seguida identificou qual o valor máximo e o valor mínimo, tendo realizado o cálculo de forma correcta.

- **Tarefa n.º 4.2** – Através da apresentação de um gráfico era solicitado aos adultos que referissem qual o valor médio da taxa apresentada.

Antes: o adulto respondeu à questão de forma errada, olhou apenas para o gráfico e sem fazer cálculos afirmou que o valor era 7.7, o que é errado.

Depois: através da observação directa do gráfico o adulto concluiu que o valor médio era 7,7 o que está errado.

Nível 4 - as tarefas deste nível são as mais complexas, necessitando que se façam múltiplas associações. Podem integrar vários elementos, sendo por vezes apresentados em textos muito longos. As tarefas pedem ao leitor que realize associações múltiplas, que percorra e analise o documento e que integre informação.

Neste nível, as tarefas n.º 1.1 e n.º 2.1 são respeitantes à literacia em prosa e as tarefas n.º 5.1 e n.º 5.2 à literacia documental.

- **Tarefa n.º1.1** – Nesta tarefa era solicitado aos adultos que escrevessem a ideia central de uma extensa notícia.

Antes: o adulto leu atentamente e por completo o texto apresentado e após ter lido a questão, voltou a ler algumas partes do texto para ver qual a ideia central da notícia. No entanto, a sua resposta foi muito incompleta, não tendo sido considerada correcta.

Depois: O adulto começou por ler a questão, assim que reparou no tamanho do texto. No entanto, sentindo a necessidade de ler o texto para responder à questão, foi lendo por alto e tentando completar a resposta, tarefa essa infrutífera, pois a resposta foi bastante incompleta, denotando-se a falta de leitura e atenção ao texto.

- **Tarefa n.º1.2** - A partir da notícia apresentada e com base no conhecimento que possuíam acerca do tema, era pedido que as pessoas respondessem à seguinte questão: “ O que defende a nova Lei do tabaco?”

Antes: o adulto já conhecia o texto e começou por ler a questão. Para responder afirmou que tinha conhecimentos para responder à questão, no entanto respondeu erradamente.

Depois: o adulto reconheceu o texto e releu-o. Quando leu a questão, voltou ao texto e respondeu de forma correcta ao que era solicitado.

- **Tarefa n.º5.1** – A partir de um exemplo de um caso e um documento da Segurança Social, era pedido aos adultos que respondessem à seguinte questão: “Em caso de doença o Sr. Manuel terá direito ao Subsídio de Doença?”

Antes: Na literacia documental, era apresentado um excerto de um folheto da Segurança Social. O adulto começou por ler o documento de forma rápida. Após ter lido o enunciado e a questão respondeu de imediato, não procurando a informação no documento. Este facto levou-o a responder de forma errada à situação caracterizada.

Depois: nesta tarefa, na segunda vez que a realizou, após ler a questão, analisou calmamente a informação fornecida no documento, mas teve alguma dificuldade na interpretação do enunciado, tendo respondido de forma incorrecta. A salientar que primeiro escreveu a resposta correcta, mas quando realizou a tarefa 5.2 decidiu trocar a resposta, tendo sido a errada, a última resposta a escrever.

- **Tarefa n.º5.2** – A partir de um exemplo de um caso e um documento da Segurança Social, era pedido que respondessem à seguinte questão: “O Sr. Manuel, nas mesmas condições da alínea anterior, terá direito às prestações compensatórias?”

Antes: esta tarefa diz respeito à literacia documental. Tal como acontecera na tarefa n.º 5.1, o adulto teve dificuldade em perceber o que se pretendia, tendo dado uma resposta errada mesmo depois de ter lido o texto algumas vezes.

Depois: após a leitura da questão, o adulto analisou o documento de forma cuidada e seguiu o mesmo raciocínio da tarefa anterior. Desta vez percebeu o que era pedido e respondeu correctamente.

Em síntese, ao longo da realização das tarefas nas duas fases que elas decorreram, o adulto em questão esteve sempre muito descontraído e demonstrou ser muito desembaraçado perante as dificuldades que enfrentou em algumas tarefas. De um modo geral, o adulto não teve muitas dúvidas, e resolveu os exercícios rapidamente. Não demonstrou problemas de leitura, leu os textos de forma rápida. Algumas vezes, adoptou a estratégia, de começar a ler a questão e só depois o texto, para saber o que procurava. Para

além de considerar que assim procurava o que lhe interessava, também demonstrava alguma preguiça de ler, quando os textos eram um pouco mais extensos.

Deve-se salientar o facto de, entre 15 tarefas, numa primeira este adulto ter errado 5, mas numa segunda fase, dessas 5 apenas ter errado 3. Há a considerar, por isso, uma melhoria na performance do adulto na realização das tarefas.

No geral, consideramos que adulto demonstrou bastantes competências nos níveis de literacia, havendo, efectivamente uma maior dificuldade na realização das tarefas de nível 4, quer na escala de prosa quer na escala documental.

3.5.3. Discussão dos resultados

Passamos a apresentar as principais conclusões partindo dos dados quantitativos. Tendo por base os resultados apresentados anteriormente, pode verificar-se que os adultos na literacia em prosa começaram a ter dificuldade em responder a partir do nível 3.

Entre a resolução das tarefas antes e depois não houve alterações significativas quanto à resolução de forma correcta das tarefas. O facto mais curioso é que houve menos pessoas a não abordarem a tarefa. Denota-se assim que as pessoas arriscaram mais, tendo tentado responder a um maior número de tarefas.

Das 8 tarefas propostas na literacia em prosa, apenas em duas é que houve um aumento de um adulto a não responder e em duas manteve-se o número de tarefas sem qualquer tipo de resposta. Nas outras 4 tarefas houve uma diminuição do número de pessoas que deixaram a tarefa em branco.

Em relação ao desempenho dos adultos, em geral, não houve muitas melhorias. No nível 1 houve um aumento de uma resposta realizada com sucesso na tarefa 1.1, e na tarefa 1.2 o desempenho manteve-se igual. No nível 2, na tarefa 1.1 houve menos uma pessoa a responder de forma correcta na segunda vez que foi passado o conjunto de tarefas. Já na tarefa 1.2 houve mais uma resposta certa em relação à primeira vez que os adultos responderam. No nível 3, houve um aumento de uma resposta certa na tarefa 1.1 e de 2 respostas correctas na tarefa 1.2.

No nível 4 é onde se encontra o maior problema de desempenho dos adultos. O número de respostas correctas é muito baixo. Na tarefa 1.1, quer antes quer depois,

mantiveram-se as 3 respostas certas. Na tarefa 2.1 houve o aumento de 2 para 3 respostas correctas (antes e depois, respectivamente). Foi também aqui no nível 4 que se verificou uma diminuição muito grande de pessoas que não responderam. Na tarefa 1.1 baixou de 8 para 1 o número de pessoas que não responderam.

Feita esta análise, há a salientar que muito embora tenha aumentado o número de respostas correctas de antes para depois no processo, nem sempre foram as mesmas pessoas a responder de forma correcta. Aconteceu por vezes, que uma pessoa que respondiam correctamente na primeira fase, na segunda fase não acertou.

Em geral, na literacia em prosa, pode-se concluir que as pessoas não melhoraram muito o seu desempenho. Poucas foram as melhorias no tipo de resposta mesmo depois de um processo de reconhecimento de competências. O que se pode destacar é uma maior predisposição das pessoas, para arriscarem dar respostas às tarefas.

Pode-se inferir, pelos resultados, que a maioria dos adultos deste estudo se encontravam antes e depois do processo de RVCC no nível 3 da literacia em prosa.

Quanto à literacia documental, através dos resultados analisados denota-se que a maioria dos adultos não teve dificuldade em realizar as tarefas do nível 1 e 2.

Nestes dois níveis o número de adultos a responderem correctamente foi elevado. No nível 1, quer antes quer depois, todos os adultos responderam correctamente ao que lhes era pedido. No nível 2 houve um aumento de respostas certas de 11 para 15 na questão 4.1 e de 14 para 16 na questão 4.2. No nível 3 e nível 4 o número de respostas correctas foi mais baixo. Na pergunta 4.1 do nível 3 passaram de 9 para 11 o número de tarefas concluídas correctamente, mas na questão 4.2 o número de acertos passou de 2, na primeira fase do estudo, para 1 na segunda fase, após o balanço de competências do processo RVC. No que diz respeito ao nível 4, quer antes quer depois, na tarefa 5.1 o número de respostas certas foi de 5 e na tarefa 5.2 passou de 13 para 14.

Tal como aconteceu em relação à literacia em prosa, nem sempre os adultos que responderam correctamente numa primeira fase, assim o fizeram na segunda.

É de salientar também que houve menos pessoas a não responderem às tarefas na segunda fase deste estudo. Das 7 tarefas de literacia documental, numa primeira fase apenas na tarefa de nível 1 é que todos os adultos responderam, enquanto que na segunda fase o mesmo aconteceu em 4 tarefas. Também nestas tarefas as pessoas, mesmo por vezes não acertando, arriscaram mais.

Dos resultados obtidos nas diferentes tarefas, pode dizer-se que a maioria dos adultos se situa no nível 2 da literacia documental.

Analisamos, agora, os resultados obtidos por via da análise qualitativa. Desde o início do nosso estudo, um dos objectivos que formulámos passava por compreender o que as pessoas faziam, pedindo-lhes que explicitassem individualmente como chegaram a determinadas respostas das tarefas propostas. Pretendia-se que elas verbalizassem o seu raciocínio durante a realização das diversas tarefas. Tanto na primeira fase do estudo como na segunda foi-lhes explicado o que se pretendia. No entanto os adultos tiveram muita dificuldade em verbalizar o seu raciocínio, sendo que apenas em poucas situações foram capazes de explicar como é que chegavam à resposta.

Uma vez que eles demonstraram dificuldade em verbalizar, fomos tirando notas partindo da observação directa do seu desempenho, vendo mais ou menos o que eles faziam e a ordem pela qual eles realizavam as tarefas.

Esta foi a principal dificuldade sentida no acompanhamento dos adultos de forma individual.

Durante a realização das tarefas, nas duas vezes que estivemos com os adultos, notou-se certo constrangimento, demonstravam algum medo de errar uma vez que estávamos com eles, mas foi-lhes sempre explicado que a nossa intenção era apenas a de perceber qual o raciocínio que utilizavam.

Considerando a análise dos resultados obtidos por estes adultos há a salientar que de uma primeira fase para a segunda, poucas foram as melhorias encontradas. Constatámos que o número de respostas com sucesso não aumentou muito, nem a qualidade das mesmas sofreu melhorias significativas. Assim, o facto de terem frequentado um processo de balanço de competências através do processo RVCC, não parece alterado de forma significativa a maneira como as pessoas resolveram as diversas tarefas apresentadas.

Considerações finais

A investigação que apresentámos neste trabalho era composta por duas fases: a primeira antes de um balanço de competências num processo de RVCC e a segunda fase imediatamente depois do *terminus* da mesma. As tarefas apresentadas na primeira e segunda fases do estudo eram iguais, no entanto não achamos isso que tenha exercido alguma interferência nos resultados. Na segunda fase, as pessoas não se lembravam da natureza das tarefas apresentadas inicialmente, pelo que nem sequer houve o perigo de terem decorado as respostas. Esta conclusão é retirada pelo facto de as pessoas que fizeram parte do estudo não terem comentado que já conheciam as tarefas, nos resultados obtidos e no tipo de respostas dadas na segunda vez que realizaram as mesmas. Notou-se que não houve influência alguma pelo facto de quatro meses antes terem respondido às mesmas questões.

Com os resultados obtidos pode-se considerar que não houve alterações significativas, no que diz respeito ao número de respostas correctas, bem como à qualidade das mesmas. O nível de literacia tanto em prosa como documental manteve-se igual para a maioria dos adultos, não parecendo ter grande influência o facto de estes terem feito um balanço de competências no processo RVCC. Fazendo um paralelismo com os resultados do *Estudo Nacional de Literacia* (ENL), referido no segundo capítulo, os adultos que fizeram parte da nossa investigação situam-se mais ou menos no mesmo nível de literacia dos adultos na altura inquiridos (1994/95). No ENL de 1994/95, os adultos com o 3º ciclo do ensino básico apareciam em maior percentagem no nível 2, com cerca de 43%, e no nível 3, com cerca de 32% (de referir que não houve neste estudo nacional separação na análise entre os diferentes tipos de literacia). No nosso estudo, em relação à literacia em prosa, os adultos situam-se no nível 3 e quanto à literacia documental poderá concluir-se que estarão situados no nível 2.

No ENL, os adultos com idades compreendidas entre os 25 e os 39 anos situavam-se em maior número no nível 1, com 34%, e no nível 2, com 35%. No nosso estudo, a média de idades ronda os 38.9 anos, e ainda que seja arriscado (pela não representatividade do nosso grupo) fazer este paralelismo com o estudo nacional, verificámos que os adultos

com quem trabalhámos se situam um pouco melhor do que os que participaram no estudo apresentado em 1994/95.

Os adultos que constituíram a nossa amostra são todos da área urbana de Coimbra, pertencentes à região Centro do país, e comparando os nossos dados com os resultados do ENL, quanto aos níveis de literacia, segundo a região, reparamos que nesse estudo as maiores percentagens de adultos encontram-se no nível 1 de literacia (com cerca de 44%) e no nível 2 (com aproximadamente 24%). Ousando fazer uma breve comparação podemos constatar uma vez mais que os adultos do nosso estudo se situam num patamar superior de literacia, face aos inquiridos no estudo nacional. Esta comparação conduz-nos aos mesmos resultados quando nos reportamos para os níveis de literacia segundo a zona de residência, pois a maioria dos adultos da nossa investigação reside numa área urbana, e os resultados do ENL concluem que existe uma predominância de adultos no nível 1 e no nível 2 de literacia que residem em cidades, mas mostram também que é nas cidades onde se verifica uma maior percentagem de adultos no nível 3 e no nível 4 de literacia. Assim sendo, poderemos inferir que os adultos com quem trabalhámos não são muito diferentes daqueles que participaram no ENL.

O que há a realçar na nossa investigação, de uma maneira geral, é o facto de as pessoas responderem mais, não deixando tantas tarefas por resolver como na primeira fase.

Denota-se que as pessoas estavam um pouco mais seguras de si, facto esse que pode ter sido resultado do processo RVCC, uma vez que este leva as pessoas a reflectirem, a escreverem, a fazerem um balanço das suas competências. Em suma, leva as pessoas a darem um pouco mais de importância a todas as suas vivências e a valorizarem aquilo que sabem. Assim, acreditamos que o processo tenha sido benéfico para que as pessoas arriscassem mais na tentativa de resposta às tarefas que lhe eram apresentadas.

Neste sentido, consideramos que o balanço de competências poderá ter sido fundamental para a diminuição de tarefas sem resposta, ainda que as melhorias não tenham sido significativas.

Nas pessoas que acompanhámos individualmente, não houve grande alteração dos resultados nem da qualidade das respostas, apenas se verificou uma maior rapidez no tempo que demoravam a responder.

Assim, poderá concluir-se que o balanço de competências, através da exploração das histórias de vida inerente ao processo RVCC, não influenciou de forma significativa o

desempenho das pessoas que participaram no nosso estudo, tanto ao nível da literacia em prosa como documental. Este processo de reflexão, supostamente transformador, parece não ser suficiente para que os adultos consigam resolver problemas com uma facilidade maior do dia-a-dia, como aqueles que eram apresentados nas tarefas propostas. Pensamos, por isso, ser importante haver uma maior consciencialização por parte dos profissionais que trabalham com os adultos, no que diz respeito à importância da literacia na sociedade, a fim de eles serem mais capazes de auxiliar os adultos a prepararem-se melhor para a realização de tarefas do dia-a-dia, nos mais diversos contextos, ajudando-os a fazer uso de uma cidadania plena. A formação destes profissionais poderia ser mais abrangente e não se confinar apenas à aprendizagem dos objectivos e metodologias que um processo desta envergadura apresenta.

Em nosso entender, para o alcance deste propósito, acreditamos também que seria importante, num processo RVCC, alargar um pouco o âmbito do reconhecimento de competências ao longo da vida a nível individual, passando a ser prática corrente existência de espaços de discussão em grupo (acerca de variadíssimos temas), podendo/devendo existir protocolos com bibliotecas e mediatecas da zona onde pertencem os CNO's, com o intuito da promoção da leitura. Consideramos que um dos factores para os baixos níveis de literacia é, sem dúvida, a falta de gosto e hábitos de leitura, e nunca é tarde para se descobrirem as maravilhas que a leitura pode trazer. Se existem Planos Nacionais de Leitura a pensar nos mais pequenos, penso que seria bom apostar-se também em campanhas de leitura para os adultos e consideramos que a iniciativa Novas Oportunidades constitui uma boa porta de entrada para este tipo de intervenção.

No nosso estudo só foram incluídos adultos que fizeram o processo de balanço de competências de um processo RVCC, não tendo sido contemplada a fase posterior de formação complementar (para quem necessitasse). Num futuro estudo poderia ter-se em conta a existência da formação complementar e a segunda fase do estudo poderia realizar-se quando os adultos estivessem para ser certificados. Seria importante verificar se no final do processo de RVCC os níveis de literacia seriam diferentes.

Com a massificação das Novas Oportunidades, nomeadamente do processo RVCC, é importante verificar se, de facto, os adultos saem mais aptos a lidar com questões do dia-a-dia, quer no domínio pessoal, quer no domínio profissional.

Através do processo RVCC, assente na valorização das competências adquiridas ao longo da vida, seria de esperar que os adultos exibissem maior facilidade em lidar e em adaptar-se a situações e problemas diferentes, após o *terminus* da certificação.

Para além do nível básico de certificação, através do processo RVCC, cada vez mais portugueses recorrem aos CNO's para serem certificadas as suas competências no nível secundário.

Este processo, de nível secundário, também baseado em histórias de vida e competências adquiridas ao longo desta, tem uma componente muito reflexiva e exige do adulto uma capacidade de análise crítica sobre diversos temas/unidades de competência, divididas em 4 domínios – pessoal, profissional, institucional e macro-estrutural. Sendo este processo mais complexo, seria importante verificar se os níveis de literacia dos adultos seriam diferentes antes e depois do mesmo.

Estes estudos seriam importantes, na medida em que se conseguiria verificar se o actual empenho político na educação de adultos e a qualificação da população portuguesa ao nível formal, através do número de adultos que completam o processo RVCC, está a surtir efeitos reais em relação aos níveis de literacia evidenciados na resolução de problemas do dia-a-dia.

Como referido no segundo capítulo desta tese, o grau académico de uma pessoa não é demonstrativo do respectivo nível de literacia, assim, até que ponto estamos a qualificar os portugueses e a torná-los cada vez mais literados? Será que qualificamos mas não “preparamos” os adultos para reflectirem e para terem uma capacidade crítica, de fundamental importância para os dias em que vivemos? Pensamos que seria de grande relevância apostar-se num novo estudo nacional de literacia, para percebermos qual o resultado de todas as transformações que se têm vindo a verificar na educação de adultos ao longo dos últimos anos em Portugal.

Apesar das limitações que este trabalho apresenta, como o facto de termos trabalhado com uma amostra pequena, o que tem efeitos directos na falta de representatividade das conclusões, bem como a dificuldade que se sentiu na análise qualitativa devido à fraca capacidade de explicitação dos adultos, os dados sugerem que os ideais das Novas Oportunidades parecem não estar a ter tradução directa na vida das pessoas envolvidas, no que diz respeito à realização de tarefas simples do dia-a-dia. No entanto, os resultados sugerem também que, no fundo, as certificações equivalentes ao 3º

ciclo do ensino básico estão a fazer justiça em relação ao reconhecimento formal dos níveis de literacia, pois os adultos demonstraram, mesmo antes do processo RVCC, situarem-se num nível de literacia onde se encontrava a maior percentagem de pessoas com o 3º ciclo do ensino básico, no ENL.

Referências Bibliográficas

Alcoforado, J. L. (2001). O Modelo de competência e os adultos portugueses não qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 1, 67-83.

Alcoforado, J. L. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Almeida, L. (2003). *Eu, os outros e as competências*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Alves, J. (2005). Literacia e modernização económica. In H. Moura (Org.). *Diálogos com a Literacia* (pp. 15-22). Lisboa: Lisboa Editora.

ANEFA (2002). *Centros de Reconhecimento e Validação de Competências - Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA.

Aníbal, A. (2008). *Aprender com a vida – Retratos e trajetórias de adultos portugueses pouco escolarizados*. VI Congresso Português de Sociologia *Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, n.º 585, pp. 1-14. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

ANQ (2006a). *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário*. Lisboa: ANQ, I.P.

ANQ (2006b). *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário Guia de Operacionalização*. Lisboa: ANQ, I.P.

ANQ (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ, I.P.

Ávila, P. (2005). *A Literacia dos Adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Tese de doutoramento em Sociologia. Lisboa: Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa.

Benavente, A. et al. (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Benavente, A. e Rosa, A. (1996). O problema da literacia: perspectivas actuais e a situação portuguesa. In *Educação de adultos em Portugal. Situação e Perspectivas* (pp. 73-82). Actas. FPCE: NAPFA.

Bergano, S. (2002). *Filosofias da Educação de Adultos*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Cabete, D. (2006). *O processo de construção de competências ao longo da vida – uma abordagem através de histórias de vida de profissionais de RVCC*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Caramujo, M. (2003). *Educação de Adultos: Caminho para o bem-estar pessoal*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Cardinet, J. (1989). Pratiques de formation. In ANEFA (Org.) *Centros de Reconhecimento e Validação de Competências - Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA.

Castro-Caldas, A. e Reis, A. (2000). Neuropsicologia do analfabetismo. Considerações a propósito de um projecto de desenvolvimento. In M. Delgado-Martins, G. Ramalho e A. Costa (Orgs.). *Literacia e Sociedade. Contribuições Pluridisciplinares* (pp. 155-184). Lisboa: Editorial Caminho.

Costa, A. F. (2002). Um processo de desenvolvimento social de competências e certificações. In I. M. Silva et al. (2002). *Educação e Formação de Adultos Factor de desenvolvimento inovação e competitividade* (pp. 7-11). Lisboa: ANEFA

Delgado-Martins, M., Ramalho, G. e Costa, A. (2000). Processamento da informação pela leitura e pela escrita. In M. Delgado-Martins, G. Ramalho e A. Costa (Orgs.). *Literacia e Sociedade. Contribuições Pluridisciplinares* (pp. 13-130). Lisboa: Editorial Caminho.

Fernández, F. S. (2005). Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas. In R. Canário e B. Cabrito (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 73-96). Lisboa: Educa.

Finger, M. e Asún, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada: Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

Finger, M. (2005). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In R. Canário e B. Cabrito (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 15-30). Lisboa: Educa.

Forte, A. (2005). *Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado em Educação Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular. Braga: Universidade do Minho.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Giroux, H. A. (1983). *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez.

Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gomes, A. (2005). Literacia e Informação. In H. Moura (Org.). *Diálogos com a Literacia* (pp. 29-35). Lisboa: Lisboa Editora.

Gomes, M. (2003). Literacia e literexclusão na vida quotidiana. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 63-92.

Gomes, M. (2005). Percursos de Literacia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 69-97.

Jarvis, P. (2001). O futuro da educação de adultos na sociedade de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 1, 13-30.

Kirsch, et al. (1993). *Adult Literacy in America*. Washington: National Center for Education Statistics.

Lima, L. (1996). Do estado de educação de adultos em Portugal. In *Educação de adultos em Portugal. Situação e Perspectivas* (pp. 61-71). Actas. FPCE: NAPFA.

McLaren, P. (1997) *A Vida nas Escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46 (3), 158-172.

Moreno, R. (2004). *A Pedagogia Crítica como Resposta Educacional em Contexto Pós-Moderno*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Mota, J. (2005). *Literacia como direito fundamental*. In H. Moura (Org.). *Diálogos com a Literacia* (pp. 9-14). Lisboa: Lisboa Editora.

Nascimento, A. (2006). Literacia, leitura, (des)bloqueamentos. *Península - Revista de Estudos Ibéricos*, 3, 289-309.

Nogueira, A. (1996). Educação de Adultos em Portugal. In *Educação de adultos em Portugal. Situação e Perspectivas* (pp. 103-127). Actas. FPCE: NAPFA.

OECD e HRDC (1997), *Literacy Skills for the Knowledge Society. Further Results from the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.

OECD e Statistics Canada (1995). *Literacy, Economy and Society*, Paris e Ottawa: OECD.

OECD e Statistics Canada (2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.

Osório, A. R. (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pinho, A. Lobo, I. e Caramujo, M. (1996). Educação de Adultos: ontem, hoje e... Resenha histórica. In *Educação de Adultos em Portugal. Situações e Perspectivas* (pp. 363- 368). Actas. FPCE: NAPFA.

Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos. Vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: ANQ, I.P.

Ramos, M. C. (2007). Aprendizagem o longo da vida. Instrumento de empregabilidade e integração social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41, 3, 299-333.

Ribas, B. (2004). *Políticas de Educação de Adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho.

Rosa, J. (2005). Literacia, educação, escolaridade. In H. Moura (Org.). *Diálogos com a Literacia* (pp. 37-39). Lisboa: Lisboa Editora.

Roths, L. A. (1997). A afirmação social dos processos não-formais de Educação de Adultos. In J. A. Leitão (Coord.). *Mutações Sociais. Mentalidades. Comportamentos* (pp. 22-27). Lisboa: Ministério da Educação.

Roths, L. A. (2002). Uma reflexão breve sobre o campo da educação e formação de adultos, Tendências, desafios e preocupações curriculares. In I. M. Silva, et al. (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos Factor de desenvolvimento inovação e competitividade* (pp. 13-22). Lisboa: ANEFA.

Saavedra, L. e Nogueira, C. (1999). Investigação-Ação e Pedagogia Crítica: estudo preliminar de uma turma de 4º ano do ensino básico. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 131-139.

Sebastião, D. et al. (2001). *Estudios internacionales de literacia de adultos: resultados comparados y problemas metodológicos*. (Comunicação). VII Congreso Español de Sociología "Convergencias y Divergencias en la Sociedad Global". Salamanca. Consultado a 12 de Novembro, 2008, em:

http://www.oei.es/fomentolectura/estudios_internacionales_literancia.pdf

Silva, A. (2004). Pedagogia Libertária e Pedagogia Crítica. *Revista Espaço Académico*, Ano IV, Nº 42. Consultado a 5 de Setembro, 2008, em:

http://www.espacoacademico.com.br/042/42pc_critica.htm

Silvestre, C. (2003). *Educação/Formação de Adultos como Dimensão Dinamizadora do Sistema Educativo/formativo*. Lisboa Instituto Piaget.

Simões, A. (2000). Educação de adultos: Da aprendizagem formativa à aprendizagem transformativa. In M. A. Veiga e J. Magalhães (Orgs.). *Professor Doutor José Dias Ribeiro – Homenagem* (pp. 809-822). Braga: Universidade do Minho.

Tuijnman, A. (ed.) et al., (2000), *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Paris: OECD/Statistics Canada.

Veloso, J.F. (2007). Da Formação para a Integração. In M. Antunes (Ed.). *Educação de Adultos e Intervenção Comunitária II* (pp. 59-68). Coimbra: Almedina.

Anexo - Instrumento utilizado

Instruções:

Neste conjunto de tarefas vai encontrar 4 níveis diferentes: **Nível 1, 2, 3 e 4.**

A cada nível é-lhe conferido um grau de dificuldade diferente.

Não tem tempo limite para concluir as tarefas propostas.

As respostas a este conjunto de tarefas destinam-se apenas a uma investigação de um mestrado e são absolutamente anónimas.

Dados Pessoais:

Por favor responda às questões abaixo indicadas, sem identificar o seu nome:

Idade: _____

Sexo: M ____ F ____

N.º BI: _____

Nível de Escolaridade: _____

Profissão: _____

Data: ____/____/____

Nível 1

1.



Instrução: Tendo em conta a imagem apresentada, efectue as seguintes tarefas:

1.1 Sublinhe a *palavra* validação.

1.2. Transcreva a *palavra* certificação.

2. A Sra. Ricardina é auxiliar de acção educativa na escola do 1º ciclo de Arruda, além da sua ocupação profissional tem a sua casa para cuidar, o marido, António, e a filha Maria a quem tem que dar atenção. Ao longo do mês a Sra. Ricardina tem que fazer vários cálculos de modo a poder gerir o seu ordenado e o do marido em função das despesas que surgem, como indica na tabela seguinte:

Mensalidade da escola da Maria	150 €
Prestação da casa	350 €
Água	30,5 €
Luz	25,35 €

Instrução: Tendo em conta a tabela de despesas apresentada, responda às seguintes perguntas:


2.1 Quanto gastará, a Sra. Ricardina, em água e luz?

2.2 Escreva por extenso o valor obtido na questão anterior.

2.3 Quanto gastará na totalidade das despesas?

3.

Instrução: Preencha correctamente a seguinte ficha de Pré-Inscrição para processo RVCC

		Pré-inscrição RVCC	
Data de Nascimento: - - (dd-mm-aa)		Sexo:	
N.º BI:	Data de emissão - -	Local	
NIF:	Nacionalidade:		
Morada:			
Localidade:		Código-Postal:	
Concelho:		Distrito:	
Habilitações Literárias:			
Situação Profissional: Empregado <input type="checkbox"/> Desempregado <input type="checkbox"/>			
Profissão:			

Nível 2

1.

Acidentes de Trabalho

A maior parte dos acidentes de trabalho verifica-se no grupo etário dos 25 aos 44 anos. A frequência de acidentes ocorridos nos homens é cerca de 3 vezes superior à ocorrida nas mulheres.

Em relação às habilitações literárias verifica-se que 37,8% dos sinistrados inquiridos possui o 1º Ciclo do Ensino Básico; de salientar que 7,4% não têm qualquer nível escolar enquanto 2,3% possui nível superior.

Instrução: Tendo em conta o conteúdo do texto relativo aos Acidentes de Trabalho, responda às seguintes perguntas:

1.1 Em que grupo etário se verifica a maioria dos acidentes de trabalho?

1.2 Qual a percentagem de pessoas que sofre acidentes de trabalho e não possuem qualquer tipo de nível escolar?

2. A Sra. Ricardina é auxiliar de acção educativa na escola do 1º ciclo de Arruda, além da sua ocupação profissional tem a sua casa para cuidar, o marido, António, e a filha Maria a quem tem que dar atenção. Ao longo do mês a Sra. Ricardina tem que fazer vários cálculos de modo a poder gerir o seu ordenado e o do marido em função das despesas que surgem, como indica na tabela seguinte:

Mensalidade da escola da Maria	150 €
Prestação da casa	350 €
Água	30,5 €
Luz	25,35 €

Instrução: Tendo em conta a tabela de despesas apresentada, responda à seguinte pergunta:

2.1 Se pagar os três últimos artigos da tabela com os 500 € que recebe de ordenado, quanto receberá de troco?

3. Na localidade do Sr. Jerónimo e da Sra. Matilde, realizam-se todos os anos as festas em honra de S. João. Este ano, eles fazem parte da organização e vão ter que coordenar todos os acontecimentos. Um dos acontecimentos mais importantes é a montagem do espaço, ao ar livre, para que se realizem os bailes. Deste modo, eles fizeram uma lista contendo o material necessário, conforme indica o quadro abaixo:

Elaboração das festas da terra

Materiais:


500 cadeiras, 100 mesas, 200 toalhas e 100 embalagens de guardanapos.

Para a decoração: 200 resmas de papel para flores e 100 jarros para as mesas.

Instrução: Tendo em conta a lista de materiais apresentada, responda à seguinte pergunta:

3.1. Sabendo que são necessárias 100 mesas para o espaço da festa, quantas toalhas poderão sobrar no final da festa?

4.


Direcção Regional de Educação do Norte
Agrupamento de Escolas de Arga e Lima
ESCOLA-SEDE: EB 2,3/S DE LANHESES – 346123
Telefone: 258739140 – Fax: 258739141 – Contribuinte n.º 600072819

Publicação de Oferta de Emprego

Tipo de Oferta	1 (um) Contrato de Trabalho de Termo Resolutivo certo (m/f)
Nível Orgânico	Direcção Regional de Educação do Norte
Serviço	Escola EB 2,3/S de Lanheses
Função	Assistente de Administração Escolar
Requisitos Habilitacionais	11º Ano de Escolaridade
Método de Selecção	Avaliação Curricular complementada com entrevista
Remuneração Líquida Mensal	650,23€, corresponde ao índice 199 da tabela remuneratória dos funcionários e agentes da Administração Pública
Duração do Contrato	Até 31 de Agosto de 2008
Enquadramento Legal	Lei n.º 23/2004, de 22 Junho; artigo 9.º do Código do Trabalho e Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de Julho
Apresentação e Formalização da Candidatura	Mediante impresso próprio que será fornecido aos candidatos nos Serviços de Administração Escolar desta Escola
Documentos a apresentar com a candidatura	Fotocópia do Bilhete de Identidade; Fotocópia do Certificado de Habilitações Literárias; Currículo e/ou quaisquer documentos que o candidato considere pertinentes, designadamente comprovativos de qualificação e experiência profissional
Prazo	5 (cinco) dias a contar do dia seguinte ao da publicação do presente anúncio
Contacto	Serviços de Administração Escolar – Telef. 258739140

Obs.: O presente processo de recrutamento será válido para o preenchimento de postos de trabalho, da categoria de Assistente de Administração Escolar, que venham a surgir nesta Escola no decurso do ano de 2008.

Agrupamento Vertical de Escolas de Arga e Lima, 09 de Janeiro de 2008

O Presidente do Conselho Executivo
Manuel Agostinho Sousa Gomes Público, 2008.01.10

Instrução: Tendo em conta o quadro acima apresentado, responda às seguintes questões:

4.1. Qual a duração do contrato?

4.2. Qual o prazo do concurso?

Nível 3

1.

NOVA LEI DO TABACO DEFENDE SAÚDE MAS CAUSA INDIGNAÇÃO

Fumadores e Não Fumadores: quem vê direitos defendidos?

Jornal do Barreiro | 11-01-2008

Restaurantes, cafés, discotecas, locais de trabalho, empresas ...todas as instituições e estabelecimentos públicos fechados estão, desde 1 de Janeiro, sob a mira da nova Lei do Tabaco. As regras são apertadas e há quem as considere radicais, apesar da lei admitir algumas excepções. Enquanto os fumadores se sentem discriminados, os que não fumam admitem-se, agora sim, protegidos nos seus direitos.

Desde o dia 1 de Janeiro, a interdição ou condicionamento de fumar deve ser assinalada pelas entidades competentes, através da afixação de dísticos com fundo vermelho que contenham o montante da coima máxima aplicável aos fumadores que violem a proibição. Esta é uma das regras base da nova Lei do Tabaco aprovada a 28 de Junho de 2007, que estão sob divulgação da Direcção-Geral da Saúde (DGS), através da Circular Informativa n.º 02/DICES, de 14 de Agosto.

Instrução: Utilize a informação constante do texto da notícia "Nova lei do tabaco defende saúde mas causa indignação" para responder às seguintes perguntas:

- 1.1 Desde que dia entrou em vigor a lei que proíbe que se fume em espaços públicos?

- 1.2 Quem deve assinalar os espaços quanto à proibição ou autorização para se poder fumar?

2. A Sra. Ricardina é auxiliar de acção educativa na escola do 1º ciclo de Arruda, além da sua ocupação profissional tem a sua casa para cuidar, o marido, António, e a filha Maria a quem tem que dar atenção. Ao longo do mês a Sra. Ricardina tem que fazer vários cálculos de modo a poder gerir o seu ordenado e o do marido em função das despesas que surgem.

Instrução: Tendo em conta o enunciado apresentado, responda à seguinte pergunta:

2.1. Sabendo que uma máquina de lavar roupa custa 450 € e, para poder comprá-la, o Sr. António tem que dar de entrada 20 % do valor total. Quanto terá que pagar o Sr. António de entrada, para poder adquirir a máquina de lavar roupa?

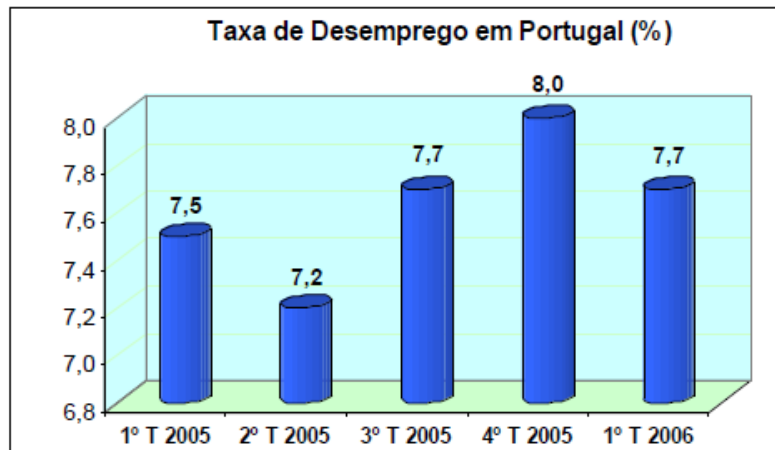
3. Na localidade do Sr. Jerónimo e da Sra. Matilde, realizam-se todos os anos as festas em honra de S. João. Este ano, eles fazem parte da organização e vão ter que coordenar todos os acontecimentos. Um dos acontecimentos mais importantes é a montagem do espaço, ao ar livre, para que se realizem os bailes. Deste modo, eles fizeram uma lista contendo o material necessário, conforme indica o quadro abaixo:

Elaboração das festas da terra	
Materiais:	500 cadeiras, 100 mesas, 200 toalhas e 100 embalagens de guardanapos.
	Para a decoração: 200 resmas de papel para flores e 100 jarros para as mesas.

Instrução: Tendo em conta a lista de materiais apresentada, responda à seguinte pergunta:

3.1. Sabendo que uma embalagem de guardanapos custa 0,50 €, quanto terão que pagar para comprar 100 embalagens de guardanapos?

4.



Instrução: Tendo em conta o gráfico apresentado, responda às seguintes perguntas:

4.1. Qual a diferença entre o valor máximo e o valor mínimo correspondente à taxa de desemprego?

4.2. Qual o valor médio da taxa de desemprego apresentada?

Nível 4

1.

Colômbia: libertadas duas reféns em poder das FARC

10.01.2008 – Jornal Público

O Presidente venezuelano, Hugo Chávez, anunciou hoje que a guerrilha colombiana libertou Clara Rojas e Consuelo Gonzalez, há vários anos em cativeiro. O anúncio surge uma hora depois de dois helicópteros venezuelanos terem descolado de Guaviare (Sudeste da Colômbia) em direcção ao local indicado para a entrega das reféns.

“Foram encontradas em total liberdade. Que sejam bem vindas à liberdade”, declarou Chávez, revelando que a notícia lhe foi transmitida pelo seu ministro do Interior, Ramón Rodríguez Chacín, que liderou as negociações e que se encontra a bordo de um dos helicópteros que efectuaram o resgate.

Segundo Chávez, as duas mulheres encontram-se bem, apesar de muito emocionadas. O Presidente venezuelano comprometeu-se há meses a resgatar as duas reféns, num processo que tem como objectivo final a libertação de 47 reféns das FARC, incluindo a antiga candidata presidencial, Ingrid Betancourt, de quem Clara Rojas era colaboradora. As duas foram sequestradas no início de 2002, quando faziam campanha numa região controlada pela guerrilha, no Sul da Colômbia. Consuelo Gonzalez, membro do Congresso colombiano, foi sequestrada em Setembro de 2001

Emmanuel está orfanato

O resgate das reféns ocorre dias depois do fracasso de uma operação semelhante, suspensa depois de as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC) terem alegado falta de segurança.

Nessa altura, os mediadores internacionais ainda acreditavam que as FARC tinham em seu poder Emmanuel, o filho de Clara Rojas nascido em cativeiro, de uma alegada relação consentida com um guerrilheiro.

No entanto, no mesmo dia em que a operação fracassava, o Presidente colombiano, Álvaro Uribe, vinha a público dizer que Emmanuel seria, afinal, uma criança entregue desde 2005 aos cuidados de um orfanato público.

Depois de testes realizados na Colômbia terem dado conta de uma grande compatibilidade entre o ADN da criança e de familiares de Clara Rojas, o laboratório espanhol responsável pela contra-análise revelou hoje que há “99,9 por cento de hipóteses” de o menor institucionalizado ser Emmanuel.

Confrontada com estas notícias, a guerrilha foi forçada a reconhecer que entregara a criança a uma família de camponeses há quase dois anos. Na altura, contou aquele que até há pouco tempo dizia ser seu avô, o bebé estava muito fragilizado e a família viu-se obrigado a levá-lo ao hospital, que depois o encaminhou para o orfanato, por suspeita de maus-tratos.

Instrução: Tendo em conta o texto apresentado, responda à seguinte questão:

1.1 Qual o assunto central do texto?

2.

NOVA LEI DO TABACO DEFENDE SAÚDE MAS CAUSA INDIGNAÇÃO

Fumadores e Não Fumadores: quem vê direitos defendidos?

Jornal do Barreiro | 11-01-2008

Restaurantes, cafés, discotecas, locais de trabalho, empresas ...todas as instituições e estabelecimentos públicos fechados estão, desde 1 de Janeiro, sob a mira da nova Lei do Tabaco. As regras são apertadas e há quem as considere radicais, apesar da lei admitir algumas excepções. Enquanto os fumadores se sentem discriminados, os que não fumam admitem-se, agora sim, protegidos nos seus direitos.

Desde o dia 1 de Janeiro, a interdição ou condicionamento de fumar deve ser assinalada pelas entidades competentes, através da afixação de dísticos com fundo vermelho que contenham o montante da coima máxima aplicável aos fumadores que violem a proibição. Esta é uma das regras base da nova Lei do Tabaco aprovada a 28 de Junho de 2007, que estão sob divulgação da Direcção-Geral da Saúde (DGS), através da Circular Informativa n.º 02/DICES, de 14 de Agosto.

Instrução: Utilize a informação constante do texto da notícia "Nova lei do tabaco defende saúde mas causa indignação" para responder à seguinte pergunta:

2.1 O que defende a nova lei do tabaco?

3. O Sr. Manuel tem um seguro automóvel na Seguradora A, este seguro é de danos próprios, o que significa que em caso de acidente o seguro pagará a reparação do seu veículo e/ou de outros veículos envolvidos no sinistro.

No entanto, para poder reparar o seu automóvel, o Sr. Manuel terá que pagar uma franquia de 2% sobre o valor comercial do automóvel.

Instrução: Tendo em conta o enunciado apresentado, responda à seguinte pergunta:

3.1. Sabendo que o automóvel tem o valor comercial de 25 000 €, quanto pagará de franquia o Sr. Manuel para poder reparar o seu veículo?

4.

Taxa Fixa * Prazo Fixo	
Crédito à Habitação.....	4,7% Taxa de juro anual para empréstimo a 5 anos
Cálculo dos Encargos Mensais para Diferentes Valores	
Valor do Empréstimo	Encargo Mensal
50 000 €	1184 €
100 000 €	2360 €
150 000 €	3534 €

Instrução: Tendo em conta o quadro acima apresentado, responda à seguinte pergunta:

4.1. Qual o valor dos juros que pagará, num empréstimo a cinco anos no valor de 50 000 €.

Indique o cálculo que utilizou para chegar a esse valor.

5.

Trabalhadores por conta de outrem - Doença



SEGURANÇA SOCIAL

PROTECÇÃO NA DOENÇA

A protecção na doença realiza-se pela atribuição de:

- **Subsídio de Doença**
- **Prestações Compensatórias** dos Subsídios de Férias, Natal ou outros de natureza análoga

Quem tem direito

Beneficiários do regime geral de segurança social:

- Trabalhadores por conta de outrem;
- Trabalhadores independentes que tenham optado pelo esquema de protecção alargado (As prestações compensatórias não integram a protecção na doença dos trabalhadores independentes).

Trabalhadores marítimos e vigias nacionais que exerçam actividade em barcos de empresas estrangeiras (regime do seguro social voluntário).

Os bolseiros de investigação científica, abrangidos pelo seguro social voluntário, bem como os trabalhadores no domicílio, abrangidos pelo regime dos trabalhadores por conta de outrem, têm direito à protecção na doença nas mesmas condições dos trabalhadores independentes.

Instrução: Tendo em conta a informação contida no documento da Segurança Social referente ao Subsídio por doença, responda às seguintes perguntas e justifique as respostas, tendo em conta a situação do Sr. Manuel.

5.1. O Sr. Manuel sendo trabalhador por conta própria, numa exploração avícola, optou pelo esquema de protecção obrigatório da Segurança Social. Em caso de doença o Sr. Manuel terá direito ao Subsídio de Doença?

5.2 O Sr. Manuel, nas mesmas condições da alínea anterior, terá direito às prestações compensatórias?

