

Estudo Nacional da Literacia

A Construção Social dos "Iliteratos" nas  
Culturas Letradas:  
percepções da "iliteracia" sob o ângulo institucional  
do Conselho Nacional de Educação

Trabalho de Síntese das provas de aptidão Pedagógica e  
Capacidade Científica  
apresentada por

José Manuel Vieira Soares de Resende

Lisboa - 1997

## ÍNDICE

PÁG

Nota prévia

### 1ª Parte

1. Questões preliminares sobre a construção social das categorias "iliteracia" e "iliteratos".....	6
1.1. Sobre a natureza polissémica das designações enunciadas.....	10
1.1.1. O trabalho social de objectivação e os contextos de estruturação das práticas languageiras.....	11
1.1.1.1. Sobre o objecto da pesquisa.....	13
1.1.2. A construção social da oposição analfabetos/alfabetizados.....	18
1.1.3. A construção social do analfabetismo funcional.....	21
1.1.4. A construção social da literacia.....	22
1.1.4.1. Perfis de escolarização e perfis de literacia: a desnaturalização das categorias associadas aos "perfis de literacia".....	22
1.1.4.2. Perfis de escolarização e perfis de literacia: o lugar da escola no desenvolvimento dos registos escritos.....	23
1.1.4.3. Sobre a construção sociológica dos perfis de literacia: as questões colocadas pela escala de observação - dos processos de transmissão às modalidades práticas de apropriação dos registos gráficos.....	25
1.1.4.4. Sobre a construção sociológica da designação "perfis de literacia": questionamentos sobre as técnicas de observação utilizadas e sobre a construção dos modelos de avaliação ali inseridos.....	27
1.2. A produção social da oposição "literacia"/"iliteracia" e a massificação escolar.....	32
1.3. A produção social da "iliteracia" e as práticas de leitura.....	38

## 1ª Parte:

A invisibilidade da "Iliteracia" e dos "iliteratos" em Portugal: breves considerações teóricas sobre a construção das categorias sociais aludidas

2. Sobre o estado actual do problema em Portugal.....	42
2.1. O contexto político e a realização da pesquisa.....	44
2.2. O contexto estrutural e a emergência tardia das designações "iliteracia" e "iliteratos" em Portugal.....	49
2.2.1. Revisitação sumária do analfabetismo em Portugal.....	53
2.2.2. A evolução morfológica do sistema escolar nacional entre 1940 e 1990.....	56
2.2.3. Condições estruturais enformadoras da construção social tardia das categorias "iliteracia" e "iliteratos" em Portugal.....	60
2.3. O sistema de representação Estatal e a construção social das categorias "alfabetização" e "analfabetos" em dois contextos historicamente distintos.....	66
3. A construção social dos literatos e dos iliteratos.....	82
3.1. A escrita como prática resultante de contextos culturais específicos.....	84
3.2. O entendimento letrado sobre os literatos e os iliteratos.....	88
3.3. A reificação social dos problemas sociais - um perigo a evitar.....	93
4. O trabalho de objectivação social realizada sobre a oposição "literacia" e "iliteracia".....	97
4.1. O lugar da cultura letrada nas consequências da modernidade.....	102
4.2. Cultura letrada, ideologias e alfabetização.....	105
5. Breves considerações sobre a metodologia.....	111
5.1. Sobre o corpo de hipóteses construído.....	111
5.2. Sobre as opções metodológicas.....	114
5.3. Sobre a amostra e a técnica de entrevista.....	117

Desafiado pelo espírito inquieto e empenhado da Prof<sup>a</sup> Ana Benavente, coordenadora deste amplo programa de investigação intitulado "Estudo Nacional de Literacia", o autor desta pesquisa procurou interrogar-se sobre as condições sociais que possibilitaram o delinear de um processo de construção institucional de juízos desenvolvidos por um corpo de conselheiros sobre duas categorias: a "literacia" e a "iliteracia". Para empreender cientificamente esta tarefa foi preciso integrar aquela produção num contexto de enunciação determinado por uma dupla relação, a saber: de um lado, aquelas categorias dão consistência a percepções estruturadas por valores escolares sobre as características das culturas letradas, e, por outro, os entendimentos então exteriorizados traduzem uma oposição significativa entre o universo das culturas letradas e o universo de outras culturas não alimentadas de perto pela razão lógica dos registos escritos.

Enveredar por esta pesquisa só foi possível devido à colaboração dada por cinco jovens estudantes na altura a completar o grau de licenciatura no Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. À Ana Delicado, à Joana de Sousa, à Mafalda Cardim, ao Ricardo Roque e ao Tiago Moreira vão os meus sinceros agradecimentos pela disponibilidade demonstrada desde o início deste trabalho. Com o vosso empenhamento a todos os níveis notável foi possível ultrapassar os obstáculos que um problema desta natureza coloca à realização de um projecto sobre uma questão social então em gestação.

Os itinerários por mim trilhados da formação à conclusão da licenciatura em Sociologia foram sempre acompanhados pela presença simpática e acolhedora de diferentes personalidades que marcaram, e ainda marcam, o desenvolvimento das Ciências Sociais em Portugal. Queria destacar, em particular, a total disponibilidade manifestada em

vida pelo Professor Adérito Sedas Nunes durante a minha passagem pelo ICS. O convívio intelectual que me dispensou, criou as condições para acolher um conjunto de ensinamentos que vieram a completar a minha formação inicial nesta disciplina. Ao Prof<sup>o</sup> Vitorino Magalhães Godinho manifesto também o meu apreço pelas suas orientações concedidas durante a minha formação em Sociologia.

Aos meus colegas do departamento agradeço a simpatia e os estímulos que dispensaram para a concretização deste empreendimento. No quadro desta disponibilidade abrangente, não quero deixar de agradecer em particular os apoios concedidos pelo Prof<sup>o</sup> Manuel Joaquim Nazareth, que abriu desinteressadamente as portas deste departamento em 1989/90 para acolher o seu "filho pródigo" depois de uma curta passagem pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Sem este incondicional apoio e estímulo discreto não teria sido possível continuar as minhas reflexões teóricas e metodológicas no quadro das disciplinas de Teoria e Método para as Ciências Sociais I, Macrossociologia e o Seminário de Investigação.

Aos posteriores coordenadores do departamento de Sociologia, respectivamente à Prof<sup>a</sup> Maria Luís Rocha Pinto e à Prof<sup>a</sup> Ana Fernandes vão também os meus sinceros agradecimentos pelo apoio institucional concedido para a realização com sucesso deste e de outros projectos ainda em curso.

Ao Prof<sup>o</sup> Sérgio Grácio dirigo uma menção particular: desde o meu regresso ao Departamento manifestou uma total e incansável disponibilidade em me acompanhar, orientando-me nas minhas múltiplas deambulações intelectuais em que me encontro envolvido.

Ao Prof<sup>o</sup> Casimiro Balsa dirigo também o meu apreço pelas orientações frutuosas que acolho, em resultado das suas observações teórico-metodológicas dadas aos projectos em curso, quer no âmbito da disciplina Seminário, quer no âmbito das investigações no CEOS. Ao Prof<sup>o</sup> Rui Santos que com a amizade sempre manifestada no decurso das aulas de Teoria e Método para as Ciências Sociais I me forneceu

indicações úteis e decisivas para a minha formação científica no domínio das Ciências Sociais, vai também o meu apreço.

Vão também os meus sinceros agradecimentos para quatro sociólogos da minha geração, que comigo têm vindo a partilhar diariamente dúvidas, angústias, mas simultaneamente profundas convicções sobre o lugar da Sociologia, quer no âmbito da formação, quer no âmbito da pesquisa, quer ainda no âmbito da divulgação dos seus resultados. À Maria Manuel Vieira, à Ana Fernandes, ao Luís Baptista e ao João Sedas Nunes dirigo o meu profundo agradecimento por todas estas horas, dias, semanas e anos de estimulante convívio intelectual, cívico, e de amizade, sem os quais não teria sido possível chegar a este ponto do meu percurso. O saber, o saber-fazer e o saber-dizer em Sociologia que hoje exploro nas aulas e nos projectos em que me envolvo, passam sempre pela discussão acalorada e profunda com estes meus companheiros de ofício. Sem este ritual permanentemente actualizado não seria possível o meu amadurecimento intelectual.

Sem a disponibilidade crítica dispensada pelos meus alunos, não teria sido possível melhorar a qualidade do o meu trabalho durante as aulas. A sua presença assídua e atenta, as questões colocadas e o seu espírito crítico, por vezes contundente, possibilitaram o confronto e a partilha desejável entre o saber detido por uns e outros num espaço de liberdade que é a Universidade.

Dos contactos prévios ao trabalho no terreno, os conselheiros contactados prestaram-se sempre a colaborar amavelmente nas entrevistas que nos concederam. As diversas ocupações e as responsabilidades que partilham diariamente nunca foram razões para qualquer recusa, e, por isso, a sua prestimosa colaboração constitui um valioso contributo para os resultados desta pesquisa.

Sem o constante e avivado apoio de familiares e amigos não teria sido possível concretizar este trabalho. Nos momentos de maior desalento e esmorecimento encontrei no seu carinho e amizade as forças necessárias para ultrapassar os obstáculos resultantes de um trabalho solitário.

Porque nenhum compromisso profissional consegue apagar o contexto das relações humanas e fraternas, no Alberto, na Teresa e no Duarte descubro a total compreensão com que anuiaram os meus silêncios e os meus descuidos enquanto laborava.



1. Questões preliminares sobre a construção social das categorias "iliteracia" e "iliteratos": o questionamento sobre os efeitos da universalização deste problema face à sua invisibilidade no país.

O desafio lançado pelos proponentes<sup>1</sup> do programa de investigação "Estudo Nacional de Literacia" para efectuar uma pesquisa sobre os processos e os mecanismos inscritos na construção social das categorias "iliteracia" e "iliteratos" foi recebido com alguma apreensão inicial pelo responsável deste trabalho. A referida apreensão resumia-se a dois factos complementares: de um lado, a novidade destas designações em Portugal, porque não tinham sido objecto de qualquer tipo de tratamento tanto pelos diversos órgãos de informação como pela actividade discursiva de políticos, de técnicos e de especialistas de educação, e, do outro lado, o impacto daquela invisibilidade pública no possível esvaziamento do próprio objecto de investigação.

Como aceitar e prosseguir um estudo desta natureza quando a questão de partida parecia não adquirir um sentido preciso e consistente? Como poderíamos constituir um objecto sobre os processos de construção social das categorias citadas quando as duas designações não faziam parte do léxico dos diferentes grupos das élites portuguesas? A ausência de denúncias públicas ligadas a estas categorias poderiam na mesma revelar qualquer tipo de entendimento sobre as referidas designações? Expostas as categorias, que critérios

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa sobre a estruturação social em Portugal das designações "iliteracia" e "iliteratos" sob o ponto de vista institucional – a construção das suas representações produzidas por um grupo de conselheiros com assento no Conselho Nacional de Educação – decorreu de uma solicitação feita por Ana Benavente coordenadora do programa de investigação "Estudo Nacional de Literacia". O referido estudo foi realizado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa com a colaboração empenhada, quer do Conselho Nacional de Educação e da Fundação Calouste Gulbenkian enquanto instituições que suportaram o seu financiamento, quer do Instituto de Inovação Educacional que participou financeiramente em algumas monografias e assegurou o apoio gráfico do inquérito e dos testes, quer ainda do Instituto Nacional de Estatística que garantiu a concretização do trabalho de campo.

O autor deste trabalho não pode deixar de referir o empenhamento dado pela equipa de investigação constituída por Ana Delicado, Joana de Sousa, Mafalda Cardim, Ricardo Roque e Tiago Moreira em todas as fases do projecto. Sem a sua colaboração comprometida tanto do ponto de vista da discussão teórica como do ponto de vista metodológico e empírico não teria sido possível chegar a porto seguro. Contudo, os conteúdos do texto aqui apresentados, designadamente as suas lacunas ou imperfeições teórico-metodológicas são da inteira responsabilidade do autor desta prosa.

seriam mobilizados para as definirem? A que tipo de objectos recorreriam para realizarem o seu trabalho de objectivação social? Que tipo de construções efectuariam sobre os referidos objectos? Que operações conceptuais teríamos de realizar para ultrapassar os obstáculos atrás considerados?

Estas interrogações eram sustentadas pela verificação da inexistência de um problema social designado por "iliteracia" em Portugal<sup>2</sup>. Com este vazio, a segunda designação não possuía também nenhum significado relevante.

A invisibilidade interna do problema contrariava a sua exposição notória e pública a nível internacional. Diversas organizações internacionais como a UNESCO, a União Europeia e a OCDE preocupavam-se cada vez mais com a extensão da "iliteracia" em muitos países onde a cobertura da alfabetização já há muito tinha sido dada como tarefa técnica e politicamente concluída. A par das inquietações dos dirigentes, técnicos e especialistas destas organizações, os responsáveis políticos dos países economicamente avançados<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Esta verificação foi confirmada pela ausência desta temática nos diferentes jornais e revistas publicados nas últimas décadas no país: nunca nenhuma notícia sobre este problema foi considerado tema de primeira página, nem foi eleito como tema central por nenhum dos cronistas que habitualmente escrevem para os periódicos. Por outro lado, desconhecemos qualquer trabalho científico no domínio das Ciências Sociais sobre o referido problema. Os únicos estudos existentes referem-se ao analfabetismo literal e a reflexões sobre a educação de adultos. Mais à frente faremos referência a algumas destas pesquisas.

<sup>3</sup> A designação "países economicamente avançados" não pressupõe uma leitura dicotomizante entre os diferentes países do globo terrestre: uns mais desenvolvidos outros menos desenvolvidos.

Partindo do conceito "modernidade" construído por Giddens é possível entender melhor o alcance daquela expressão. Os países "economicamente avançados" apresentam as dimensões da modernidade - a separação entre as esferas políticas e económicas, a constituição dos modos de vigilância e de supervisão social, a industrialização e o poder militar (Giddens, 1992:46) - em estados de consolidação diferentes, resultantes das suas condições estruturais internas, face ao estado de modernização dos restantes Estados-Nação do mundo. Embora o autor entenda que a "modernidade é inerentemente globalizante" (ibidem:49), não deixa de referir o seu "carácter dialéctico" (ibidem:52). A natureza dialéctica do processo de globalização implica a existência de "processos de desenvolvimento desiguais" (ibidem:52). Com o carácter globalizante do conceito "modernidade" Giddens parece pretender constituir um modelo onde podem estar incluídos ou vir a estar incluídos num momento posterior, todos os países do globo terrestre. As relações de interdependência de natureza económica, política e militar expressas pelas múltiplas organizações internacionais constituídas para regular globalmente as convenções estabelecidas para cada um daqueles domínios, levam-no a questionar a visão redutora e fragmentada das

interpretações localizadas sobre fenómenos e factos socialmente produzidos com alcance global. O forte poder de decisão detido pelos países capitalistas e pelas empresas multinacionais ali nascidas são ingredientes necessários e suficientes para a implementação do modelo da modernização globalizadora ilustrada pelas suas quatro principais dimensões.

Em parte estamos de acordo com os conceitos de modernidade e globalização avançados pelo autor. Esta concordância parcial exige a inclusão da perspectiva sociológica reflexiva na sua fundamentação científica. Tal perspectiva completa a anterior concepção sobre os referidos conceitos e ajuda a resolver algumas interpretações menos consistentes sobre as consequências da modernidade, em especial a interpretação dos processos de globalização inerentes à crescente tendência atribuída à modernização universal. Para potenciar o valor heurístico do conceito globalização é fundamental desconstruir o sentido habitualmente conferido pelo espaço dos Estados-Nação do Planeta. Assim, de um lado, o espaço global é um espaço de diferenças relativamente ao peso de cada grupo de Estados-Nação na estrutura constituída pelas relações de interdependência dos diferentes países e sistemas de representação que lhe conferem uma dada consistência e configuração. A modelização das "constelações institucionais" (mencionadas anteriormente) inscritas na construção do "ideal-tipo" modernidade tem géneses temporais distintas, quer quanto à sua construção nos diferentes espaços do globo, quer quanto ao seu respectivo posicionamento na correlação das forças política e simbólica a nível internacional. Do outro lado, os sistemas de representação resultantes das diversas instituições internacionais então criadas - Nações Unidas, Banco Mundial, FMI, UNESCO, UNICEF, OMS, OIT, etc., - espelham, nos pontos de vista dos seus respectivos dirigentes, os efeitos das referidas correlações de força atrás mencionadas.

As correlações de força aqui expostas pretendem chamar a atenção para os complexos processos de negociação, não só para o estabelecimento de convenções presididas por princípios (tratamento igual, cooperação, justiça, o bem comum, desenvolvimento sustentado, liberdades cívicas, o direito à diferença, etc.,) e por critérios universalmente validados pela sua ligação à natureza da própria "condição humana" (de origem moral, ética, religiosa, doutrinária, filosófica ou ideológica), mas também para a construção de entendimentos coerentes e consistentes sobre a prossecução dos referidos princípios e critérios estabelecidos pelas magnas cartas que regulam as relações internacionais, quando os representantes dos diferentes países são chamados a se pronunciarem sobre qualquer conflito político, militar, religioso, humanitário, ecológico, cultural, etc. O próprio acto de publicitação de um conflito ou de um problema, expressando a eleição que o mesmo adquire na cena internacional face a outros da mesma natureza, mostra a desigualdade de tratamento a que estão sujeitos e a sua dependência às condições mais localizadas escondidas em discursos interessados a transformá-los em *objectos de incidência universal*. Contudo, o impacto político e económico dos dirigentes dos Estados capitalistas nas decisões internacionais ou as possibilidades objectivas detidas pelos proprietários e gestores das empresas multinacionais de influenciarem as ditas decisões não podem fazer esconder as mediações regionais e locais que intervêm na sua tradução ou na sua retradução nos outros Estados-Nação do nosso planeta. Neste sentido, a modernidade não pode ser equacionada nem como um processo evolutivo que caminha numa direcção única e exclusiva, nem como um processo em que todos os objectos tornados universais aparecem retraduzidos mimeticamente e em simultâneo em todas as partes do globo. Assim, as "fontes do dinamismo da modernidade" (ibidem:49) apontados por Giddens - "o distanciamento espacio-temporal, a descontextualização e a reflexividade" (ibidem:49) - parecem colidir com o carácter dialéctico da globalização.

Assim, a dialéctica da globalização não pode ser entendida só, quer em termos da desigualdade de tratamento a que estão sujeitos os Estados ainda não modelados pela totalidade das dimensões da modernidade, quer em termos da natureza homogeneizante da incidência dos objectos universais nos sistemas de relações construídas e instituídas regional e localmente. Entre o global e o local intervêm diversos processos e mecanismos mediadores que traduzem esquemas de entendimento e de sentido concorrenciais sobre aqueles mesmos objectos construídos por sistemas de representação de intervenção universal. Em cada conjuntura as construções universais e as retraduições locais dos diferentes objectos podem não ser

Esta col. nos processos estruturais, não entendemos a dialéctica da globalização exclusivamente sob duas perspectivas: de um lado, a do sujeito, de outro, a do objecto, a qual se refere a uma totalidade de dimensões de modernidade, e, do outro, no seu sentido de natureza homogénea com a da dimensão da objectividade, e representada por uma instância de decisão universal em sistemas de relações estruturais, e instituições regionais e locais.

verificavam através dos resultados de sondagens, testes e inquéritos nacionais conduzidos, quer por órgãos de comunicação apoiados por encomendas feitas a empresas especializadas em sondar a opinião das pessoas, quer por instâncias de investigação apoiadas por financiamentos públicos, começavam a incluir na sua agenda política este tema.

Nestes países a escolarização transformava-se cada vez mais numa questão social. Com o conhecimento dos resultados dos estudos que avaliavam em diversos contextos as competências adquiridas na escola, a discussão estatal e pública dos países democráticos deslocava-se das causas e das consequências do "analfabetismo" ou do "analfabetismo literal", para as causas e as consequências do "analfabetismo funcional", num primeiro momento, e, num segundo momento, para as causas e para os efeitos da "iliteracia".

A consequência mais notada resultante do conhecimento dos elevados índices de "iliteratos" em países como os Estados Unidos, o Canadá ou a França foi a crescente divulgação deste tema através da utilização de diversos canais: de um lado, a comunicação social, publicitando as causas e as consequências do fenómeno, e do outro, as conferências e os seminários de carácter técnico e científico.

A utilização desta segunda via de divulgação confirmava o reconhecimento dos especialistas - cientistas e técnicos - da

---

homólogas, quer na produção do sentido, quer no grau e na intensidade da sua interferência nas estruturas de percepção construídas pelos diferentes grupos num e no outro dos dois níveis aqui considerados, quer ainda na sua incidência na estrutura das relações entre as classes e outros agrupamentos sociais locais ou trans-locais. Este último nível de incidência é fundamental para compreendermos os itinerários dos problemas sociais, que identificados e categorizados em espaços transnacionais singulares, só tardiamente são traduzidos noutros espaços, cujos respectivos Estados-Nação já se encontram moldados pelas dimensões da modernidade propostas por Giddens. A modernização e globalização não podem, pois, ser só concebidas, em termos das coincidências temporais e espaciais assumidas pelas decisões tomadas pelas instâncias universais (multinacionais, organismos internacionais, organizações cívicas mundiais, etc.) acerca de determinados problemas, cuja expressividade se singulariza em determinadas categorizações que lhes dão corpo. Os processos descoincidentes, nos termos anteriormente definidos, também devem ser contemplados nas análises sociológicas.

existência de um problema com características singulares, não podendo ser confundido com as anteriores discussões a propósito do analfabetismo literal ou do analfabetismo funcional.

Com toda esta actividade discursiva, o problema "iliteracia" e as suas respectivas designações iam assumindo nestes países e organizações internacionais contornos cada vez mais explícitos.

Qual foi a génese deste problema do ponto de vista da Sociologia? Que tipo de questionamentos efectuaram os sociólogos para construir um problema sociológico a partir da verificação da produção de um problema social concreto?

1.1. Sobre a natureza polissémica das designações enunciadas: analfabetismo, analfabetismo funcional e literacia

Este trabalho de reconstrução de noções já de antemão pré-construídas exige uma análise cuidada sobre o jogo de sentidos propostos pelos seus respectivos proponentes. Habitualmente saídos de instâncias internacionais ligadas à Educação e à Cultura, o seu significado, porém, não adquire uma precisão indiscutível muitas vezes almejada por quem as construiu. Tanto a sua génese como as posteriores apropriações só podem ser devidamente interpretadas tendo em consideração os contextos e as condições sociais ligadas ao seu trabalho de enunciação.

A sua exígua precisão faz com que as referidas noções se apresentem com uma significação pouco nítida, ou por outras palavras, assumindo, quer no plano conotativo, quer no plano denotativo, uma significação vaporosa (delicada/frouxa). O carácter volátil da significação destes termos origina a sua respectiva polissemia.

Por outro lado, a compreensão integral dessa polissemia impõe a contextualização histórico-social dos seus múltiplos significados. A extrema complexidade deste empreendimento modera evidentemente o nosso desejo de o perseguir em toda a sua extensão. Contudo, não

deixaremos de realizar algumas aproximações possíveis, aliás, para corresponder aos objectivos desta reflexão.

1.1.1. O trabalho social de objectivação e os contextos de estruturação das práticas languageiras: sobre o objecto e as questões que ele coloca a esta pesquisa

As construções etno e sociocêntricas objectiváveis nas percepções sobre estes estados (os vários analfabetismos e a iliteracia) socialmente produzidos, quer outrora, quer no momento presente, são estruturadas, em grande medida, por uma construção escolar da realidade.

O acesso à escrita e ao cálculo nem sempre passou pela escola. Ainda hoje (mais raro) isso acontece. Contudo, a certificação daquelas competências é uma propriedade conferida pelo Estado através de diferentes processos de ensino-aprendizagem. Desde a institucionalização do ensino público estatal, a escola surge como o espaço central nos processos de certificação dos conhecimentos adquiridos, tanto na sua vertente técnica, como na sua vertente humanista. Essa aquisição exige uma permanência cada vez mais prolongada nesta instituição.

Como símbolo de um poder de enunciar e de institucionalizar as categorias (conservando-as ou transformando-as) que representam determinados estados (atribuindo-lhes uma dada identidade), a razão do grafismo, no dizer de Goody (Goody:1988), assume desde a sua invenção um lugar de grande destaque na estruturação do social.

Sendo o saber escolar apropriado pela linguagem escrita (letras e números) e falada, a lógica do saber gráfico molda cada vez mais os espíritos dos escolarizados. O próprio espírito da instância burocrática estatal (Bourdieu,1994:101-133) é sustentado por agentes credenciados pela escola. Todos os seus discursos, toda a sua produção legislativa, todas as suas regulamentações, etc, só são reconhecíveis através da lógica da escrita. Num sentido mais abrangente, podemos afirmar que todo o universo da "doxa" é alicerçado por agentes cuja competência é reconhecida pelas suas realizações escolarmente

escorreitas no domínio da escrita e do cálculo. O acesso à imprensa diária e semanal é um exemplo demonstrativo do domínio da lógica exercida pelo trabalho com os caracteres utilizados pelo registo escrito.

Deste modo, "não se trata de "ler" o social nos discursos, os textos, etc., como fazem numerosos analistas do discurso, mas de incorporar o mais metodicamente possível na definição do social o discursivo, o textual, o verbal, em resumo, o languageiro. (...) As práticas languageiras não constituem um campo particular de análise (...), elas são indissociáveis de toda a prática social, elas são imanentes aos laços sociais, às relações sociais, aos modos de co-existência dos seres sociais (...). Isto significa que não existe prática social fora das práticas languageiras" (Lahire, 1990:264-265).

Num espaço social de diferenças, às práticas distintivas correspondem diferenças linguísticas indissociáveis daquelas mesmas distinções. Neste sentido, a estruturação das diferenças linguísticas combina-se com a estruturação das diferenças sociais. Por isso, é possível pensar as práticas languageiras como produtos de desigual valor porque se distribuem por contextos linguísticos socialmente distintos e de escalas diversas. Por outro lado, mesmo perante um mesmo contexto linguístico (de escala idêntica) o valor daquelas práticas não é sempre homogêneo.

Falar em trocas de produtos linguísticos de valor desigual pressupõe considerar aqueles espaços como contextos de enunciações. As suas mensagens expressam as relações que os seus emissários desancadeiam com o mundo. Tais relações não são arbitrárias: correspondem a ajustamentos recíprocos, quase sempre ambivalentes, e, muitas vezes, alternativos, com as estruturas mentais e as estruturas sociais.

Porém, a contextualização dos enunciados linguísticos está inscrita nas dinâmicas históricas. As transformações das práticas indissociavelmente sociais e linguísticas associam-se às modificações dos contextos de enunciação ( e vice-versa). A variação histórica não é

tudo. É preciso prestar toda a atenção às mudanças de escala dos contextos linguísticos construídos pelo observador.

Constitutivas de todas as práticas, insistimos, as práticas languageiras enformam todo o trabalho de objectivação social e científica. Por outro lado, pautada pelas distinções sociais, o referido trabalho de objectivação é estruturado pelas condições ligadas aos seus respectivos contextos de enunciação.

Neste sentido, a criação das designações – formas de operar as classificações dos seres humano, atribuindo-lhes, através dessa classificação, determinadas identidades –, não podem ser pensadas fora daquelas práticas e dos respectivos contextos. Para esta pesquisa o contexto de enunciação são as instâncias institucionalizadas (estatais, instituições e organismos internacionais) e o seu trabalho de objectivação recai sobre o analfabetismo, o analfabetismo funcional e a "iliteracia".

#### 1.1.1.1. Sobre o objecto da pesquisa

Então, qual é o objectivo central desta pesquisa? Perante o desconhecimento deste assunto em Portugal que orientações devem assumir as nossas interrogações? Não é estranho a novidade do tema entre agentes que mantêm regularmente diversos contactos com instâncias internacionais promotoras da sua visibilidade pública? Não é estranho o desconhecimento desta designação em indivíduos informados, quer através de órgãos de informação internacionais, quer através de revistas científicas e técnicas publicadas nos países onde o assunto já foi objecto de discussão? Quais são então as condições sociais que contribuem para a não realização de qualquer tipo de trabalho de questionamento público à volta da oposição literacia/iliteracia?

A procura dos entendimentos sociológicos sobre estas questões encontra-se, a nosso ver, desligada das vontades dos agentes, ou melhor, eles não se podem fundar nas intenções descontextualizadas dos agentes, como se aqueles pudessem ser construídos no vazio,



libertos de qualquer constrangimento (interiorizado/exteriorizado). O conhecimento individualizado da discussão e dos sentidos assumidos ao longo da sua curta história nunca são condições exclusivas, nem as mais determinantes para a sua transformação como objecto de discussão política, isto é, pública. Mesmo colocada em termos de intervenção cívica, o trabalho de divulgação, apreciação e justificação destas noções não pode ser apresentado como resultante da agregação de vontades ou desejos manifestados pelos seus promotores.

Por outro lado, o mais importante não é desvendar o momento em que estes termos foram conhecidos. O itinerário mais produtivo é aquele que tenta apreender os processos relacionados com a construção social do problema, e posteriormente, o seu tratamento como questão social.

Deste modo, o nosso objecto pretende *objectivar cientificamente o trabalho de objectivação realizado por um grupo de agentes com assento no Conselho Nacional de Educação sobre as categorias "literacia" e "iliteracia"*. Com a re-construção dos processos ligados a este trabalho de objectivação é possível **apreender os critérios** que estão subjacentes àquelas categorizações, assim como **os entendimentos constituídos** sobre as relações entre modalidades práticas e formas de relações sociais (ibidem:1990) (por exemplo, as práticas de leitura e as suas relações com formas culturais determinadas) **que suportam habitualmente a construção escolar da realidade social.**

Determo-nos no trabalho de objectivação efectuado pelos produtores de sentidos associados a estas categorias não esgota, evidentemente, este questionamento. A opção por esta escala de observação recai no destaque dado por esta pesquisa à estruturação do social realizado pelas instâncias estatais, neste caso, um Conselho com funções consultivas.

A insistência no carácter dinâmico dos processos de construção de categorias socialmente utilizadas por discursos produzidos por determinados grupos singulares, evita, no nosso ponto de

vista, de um lado ultrapassar as visões estáticas, isto é, as visões destinadas a destacar a harmonia e o equilíbrio funcional decorrente de uma evolução homeostática, e, do outro, acentuar o seu aspecto dinâmico, mas contextualizado, isto é, ter em atenção a escala de observação do observador e a natureza provisória (histórica) dos sentidos inscritos naquelas mesmas categorias.

Ainda relativamente a este último aspecto, a saber, a natureza provisória dos sentidos atribuídos às categorias construídas, convém acrescentar o seguinte: o factor temporário relacionado com a produção dos significados associados às representações que as designações emanam aparece ligado sobretudo à espessura temporal detida pela forma como o observador analisa o seu objecto. A relação aqui proposta entre a natureza temporária dos seus sentidos e a escala de observação revela o seu significado mais profundo quando a confrontamos com os processos de transformação que ocorrem ao longo da sua história.

As práticas languageiras no sentido referido por Lahire (ibidem:1990), como elemento constitutivo das práticas sociais, não escapam à sua própria história. A alusão à história significa associar os itinerários das categorias aos percursos dos seus produtores.

Contudo, tal associação não é suficiente, nem exclusiva. A contextualização daqueles destinos cruzam-se com outros itinerários: mencionamos, por exemplo, os caminhos dos seus receptores.

A complexidade trazida pelas cadeias interdependentes, da produção até à recepção dos sentidos inscritos nas categorias aludidas, leva-nos a considerar tais cruzamentos de percursos como intimamente conectados com as características das trajectórias e das propriedades detidas, quer por aqueles que designamos produtores, quer por aqueles que chamamos receptores.

Trazer, por sua vez, à discussão as trajectórias e as propriedades dos dois grupos, significa tratá-los como agrupamentos, no seu interior, socialmente heterogéneos, por outras palavras, é

destacar importância assumida pela conflitualidade (mais ou menos exposta) decorrente da pluralidade possível dos pontos de vista existentes entre os produtores e os receptores dos sentidos apossados pelas categorias.

A não tradução mimética do sentido atribuído por um grupo de produtores relativamente a outro grupo instalado no mesmo agrupamento; o aparecimento de ruídos nas relações de comunicação entre grupos de produtores e grupos de receptores, não inviabiliza a possível sintonia significativa, quer entre alguns grupos construtores das designações, quer entre estes e determinados grupos receptores.

O jogo retratado pelas semelhanças e diferenças entre o trabalho de objectivação social e o trabalho de recepção (rejeitamos, o princípio da passividade habitualmente referida aos receptores de qualquer tipo de mensagem), afigura-se-nos de crucial importância visto que entramos em domínios de enorme relevância sociológica: referimo-nos à atribuição dada pelas designações "literatos" versus "iliteratos" de formas de representação específicas relativamente àqueles que assim são nomeados.

Por outro lado, merece também ser destacado o lugar onde tais exercícios e respectivas lógicas são, de facto, realizados. O carácter institucionalizado inscrito naquelas formas de representar os designados interfere, por sua vez, nas modalidades de interacção onde as suas práticas se actualizam, a começar, pelas suas práticas languageiras que enformam os contornos assumidos pelas respectivas formas identitárias. Tal interferência, porém, não deve ser só concebida de cima para baixo: esta visão unidireccional é aqui substituída pela relação recíproca entre as formas institucionalizadas e as formas permanentemente actualizadas nas interacções de todos os dias.

A relação estabelecida por Goffman entre a identidade social e a produção de atributos categorizados pelas modalidades de comunicação como estigmas (Goffman, 1975: 11-55), é um excelente exemplo como as formas identitárias re-actualizadas por aquelas

práticas, podem, por sua vez, apresentar-se como formas estruturadas, isto é, formas que se conservam para além da própria interacção.

Contudo, convém mencionar que a aquela permanência não está só ligada ao carácter regular (rotineiro), e, por isso, ordenado, da interacção. Há todo um conjunto de regras pré-estruturadas nos espaços institucionalizados por onde nos movimentamos que não podem ser ignoradas. É certo que a interferência das regras na estruturação das nossas práticas quotidianas faz-se de maneira a não termos consciência explícita da sua actuação. O sentido prático ligado às nossas condutas é um exemplo da reflexividade das práticas accionado pelo habitus (Bourdieu, 1980:88-89) sem ser o produto de uma racionalidade consciente, nos termos em que a relação entre princípios, meios e fins é colocada habitualmente pelo raciocínio económico.

E as regras que estruturam as práticas não se alteram ao longo do tempo? Responder a esta questão, leva-nos, como já afirmámos, a rever a direcção dada aos efeitos de estruturação das práticas resultantes das regras trabalhadas em contextos institucionalizados. Para percebermos com clareza as relações entre regras e práticas estruturadas é preciso estabelecer o princípio de reciprocidade em substituição do princípio unívoco habitualmente mobilizado quando se tratam das relações entre a macro-estrutura e as situações ou as ocorrências localizadas. Esta substituição, porém, só alcança o seu significado profundo se introduzirmos também a noção de trabalho no âmbito das acções actualizadas nas formas de relações sociais.

Com este conceito pretendemos acentuar a sua importância, já aludida por Lahire quando este sociólogo realiza a interconexão recíproca entre as práticas (mais actualizantes) e as formas das relações sociais (mais estáveis). Assim, em substituição das classes de contexto, este autor refere-se à forma das relações sociais "para ressaltar que as práticas languageiras são constitutivas das relações sociais, que as práticas languageiras e as formas sociais se formam e transformam em conjunto, segundo uma mesma lógica. (...) Com a duração, a recorrência das relações sociais, que podem mesmo

assegurar ainda mais eficazmente - socialmente - a sua própria perpetuação através dos processos de institucionalização, vêm-se aparecer indissociavelmente géneros estáveis e fixos de discursos e, mais habitualmente, práticas languageiras (em situação de interacção face-a-face ou não, "escritas" ou "orais", etc.): as crónicas, os contratos, os textos de leis, os certificados, os livros de razão como os tratados científicos ou filosóficos, os géneros literários, as fórmulas matemáticas, as conferências, as dissertações, os panfletos sindicais, as cartas epistolares, os exercícios escolares, como as conversações mais ou menos informais mas repetidas da vida quotidiana" (Lahire,1990:267).

No entanto, a não publicitação deste assunto, insistimos, não pode deixar de ser questionado. Porque razão ele se encontra apartado dos discursos oficiais sobre os problemas sociais? Quais são as condições que o tornam invisível do ponto de vista público?

Do nosso ponto de vista, as razões deste desconhecimento e simultaneamente a sua total invisibilidade pública decorrem, pensamos, da combinação de três tipos de condições estruturantes, a saber:

- a não cobertura integral da alfabetização de toda a população portuguesa;
- os efeitos articulados da massificação escolar em poucos anos, em especial a mais recente explosão do ensino superior, com a unificação do secundário que aproxima as vias "popular" e "nobre" do sistema de ensino;
- a elevada quantidade de informação trabalhada e transmitida na escola e a sua menor conservação em determinados grupos com outras propriedades sociais distintas dos grupos dominantes e, por isso, menos solicitados a usar com regularidade as competências adquiridas, quer no seu espaço doméstico, quer nos seus contextos laborais.

#### 1.1.2. A construção social da oposição analfabetos/alfabetizados: questões e problemas

A dificuldade em definir no âmbito de determinados contextos históricos de um modo absoluto os termos da equação analfabeto-alfabetizado salientada por Rui Ramos (Ramos:1988), colide com a tentativa sempre presente na contabilidade pública de chegar a critérios rigorosos para delimitar com precisão aquelas duas noções.

A este respeito, Rui Ramos questiona: "o que podia querer dizer alfabetizado ou ser analfabeto? Em termos históricos, não é fácil distinguir os dois estados de um modo absoluto. Era possível ter acesso ao conteúdo do escrito sem ser letrado. Fora dos círculos de alta cultura intelectual, a leitura individual silenciosa foi muito menos frequente do que a leitura em voz alta em grupo, isto é, ler era mais um acto social do que um exercício íntimo. Deste modo, o escrito nem sempre estava presente na forma escrita. (...) Ser alfabetizado, por outro lado, não implica imediatamente que se tivesse acesso à cultura letrada. Podia não haver materiais de leitura acessíveis (ou porque não se vendessem nas redondezas, ou porque fossem demasiado caros), ou aqueles que existissem necessitarem de uma preparação para além da dada pela aprendizagem das primeiras letras (...)" (Ramos, 1988:1113).

A interrogação anteriormente colocada sobre a aparente objectividade da distinção entre os dois estados aludidos – alfabetizado e analfabeto – pode ser continuada através da oposição produzida à volta de duas noções de cultura: a cultura popular e a cultura erudita ou cultivada. A primeira é muitas vezes associada à cultura não letrada ou pensada como espaço onde se integram pequenos leitores propensos para uma literatura menor em contraponto à cultura dos clássicos, séria e autêntica, a verdadeira cultura humanista e letrada.

Historicamente, esta delimitação foi transformada por muitos cientistas sociais numa "coisa" evidente, através das suas visões substancialistas. De um lado, os textos de literatura de cordel foram considerados como opostos à literatura erudita, e, do outro, os gestos e as crenças ditas constitutivas da religião popular foram pensados como opostos ao catolicismo normativo da Igreja (Chartier, 1988:55).

Assim, as diferentes utilizações sociais da noção de cultura pautadas por distinções abusivas que remetem para uma "concepção etnocêntrica e compartimentada da cultura" (Santos, 1994:103) associam-se os diferentes usos sociais da noção cultura popular. No que diz respeito a esta última percepção, a cultura popular ora é olhada como a "pequena tradição" separada da "grande tradição" orientada pelos princípios de "perenidade e de autenticidade" (ibidem:101-102), ora é

vista como estando sujeita à "propagação da grande tradição, com assimilação passiva pelas classes inferiores (movimento descendente), ou (como) revitalização da grande tradição através da absorção da seiva da pequena tradição (movimento ascendente) (...) (ibidem:108).

Apostado em ultrapassar as nefastas oposições entre literaturas de primeira grandeza e literaturas de segunda grandeza, Chartier convida-nos a repensar a designada "literatura de cordel", que permitiu no século XVII "circular pelo reino (francês) livros de baixo preço, impressos em grande número e divulgados através da venda ambulante" (Chartier,1988:165). Esta literatura de cordel, porém, "é produzida por profissionais da escrita e da impressão, mas a partir de processos de reescrita que submetem os textos letrados a arranjos, a delimitações que o não são. E, por intermédio da compra mais ou menos massiva, os leitores exprimem as suas preferências; desse modo, os seus gostos ficam em posição de fazer inflectir a própria produção dos textos" (ibidem:56).

O relacionamento recíproco entre os produtores dos textos, os reescretores e os leitores inscrito nas práticas de leitura da literatura de cordel exige uma reorientação das reflexões sociológicas de modo a ultrapassar determinadas formas de objectivação social sustentadas pelas oposições atrás mencionadas, muitas vezes fomentadas pelos próprios cientistas. O etnocentrismo que alimenta aquelas distinções é seguramente apoiado por um não menos perigoso sociocentrismo, expresso, quer pela sua vertente elitista (Certeau,1990:31-67), quer pela sua vertente dominocêntrica (Grignon, Passeron,1989:115-151).

Esta visão discricionária e dicotómica entre os que sabem ler, escrever e contar - alfabetizados - e os que não sabem ler, escrever e contar - analfabetos - ultrapassa as instâncias nacionais de contabilidade pública. As próprias organizações internacionais (UNESCO) nem sempre conseguiram escapar àquela percepção dominante. Limitar a definição do analfabeto ao ser humano que não conhece o alfabeto (ou não sabe ler, nem escrever, nem contar) é não perceber as formas histórica, geográfica e culturalmente variáveis das relações entre os

diferentes agrupamentos humanos e a cultura escrita sob todas as formas de grafismo.

A conservação desta visão arbitrária deve-se a dois pontos de vista ancorados em simultâneo nas estruturas mentais de muitos especialistas e técnicos da educação e do trabalho estatístico: de um lado, a adopção de critérios escolares na estruturação das classificações dos corpos sociais, e, do outro, da relação causal estabelecida entre o desenvolvimento económico e a propensão em adquirir as competências da cultura escrita sob todas as suas modalidades.

### 1.1.3. A construção social do analfabetismo funcional: questões e problemas

O mesmo carácter abusivo, unilateral e casuístico é encontrado na pluralidade das definições dadas sobre o analfabetismo funcional de acordo com os seus públicos virtuais nos diferentes países membros da UNESCO. Entre eles, destacamos: nos EUA e no Canadá é associado à "sub-escolarização secundária"; em França encontra-se ligado à queda dos índices de "leitura" e ao menor "uso da escrita"; noutros contextos aparece conectado com a não utilização "da escrita em situações práticas da vida quotidiana" ou como uma "sub-qualificação laboral", ou ainda como "o efeito generalizado da cultura de massas sobre as "maiorias silenciosas"" (Esteves, 1995:14-17)

Mais uma vez deparamos com a predominância dos dois pontos de vista anteriormente aludidos: de um lado, os critérios escolares como suporte a este trabalho de objectivação, e, do outro, o estabelecimento de uma relação causal e determinista entre o desenvolvimento tecnológico e o analfabetismo ou a relação causal entre os mecanismos de produção e consumo cultural de massas e uma recepção alfabética "mecânica", "obediente", "benevolente", "desatenta", "não selectiva" e "não criativa" (ibidem:17). Esta última adjectivação é sintomática de uma percepção dominocêntrica e dominomórfica (Grignon, Passeron, 1989:136-138) da legitimidade cultural, quer em termos de produção, quer em termos de consumo, quer ainda em termos de recepção dos produtos massificados.



#### 1.1.4. A construção social da literacia: questões e problemas

Com o desenvolvimento dos estudos sobre a "literacia", este fenómeno tem sofrido algumas transformações significativas no domínio do sentido atribuído a esta designação. A mais importante refere-se ao estabelecimento da oposição entre os níveis de instrução formal obtidas na escola e a determinação dos "perfis de literacia".

Tal distinção deve-se ao reconhecimento de que "o perfil de literacia de uma população não é algo que possa ser deduzido a partir simplesmente, dos níveis de escolaridade formal atingidos" (Benavente et al, 1995:4). Para ultrapassar as metodologias de avaliação indirecta, todas elas dependentes dos níveis formalmente obtidos na escola, remetendo para a dicotomia alfabetizado/analfabeto, os estudos mais recentes sobre os "níveis de literacia" pretendem determinar os "perfis de literacia" ajustados com os desafios colocados pela vida quotidiana.

##### 1.1.4.1. Perfis de escolarização e perfis de literacia: a desnaturalização das categorias associadas aos "perfis de literacia"

Quais são as razões aludidas pelos responsáveis das investigações em curso para distinguir claramente os níveis de escolarização e os perfis de literacia? São duas as razões fundamentais.

Em primeiro lugar aparece a dificuldade em "estabelecer qual o nível de escolaridade que comporta as competências mínimas que permitem, em diferentes contextos, garantir a funcionalidade da vida adulta" (ibidem:4).

A referência às dificuldades em estabelecer o nível de escolarização adequado para responder aos desafios colocados pelas múltiplas actividades sociais (não só as relacionadas com o emprego) realizadas pelos adultos não deixa de colocar outros problemas interessantes. O que significa garantir, em diferentes contextos, a funcionalidade da vida adulta? Que critérios se devem adoptar para delimitar com rigor a expressão "vida adulta"?

Decorrente da interpretação mais vulgar parece pretender-se associar a referida expressão à variável idade conectada com o estado de plena responsabilidade social e civil. Neste sentido, a vida adulta é sequência natural da "vida adolescente" ou da "vida juvenil". Por outro lado, o alargamento dos contextos de funcionalidade leva também a tornar equivalente o estado adulto a outras categorizações habitualmente determinadas pelas grelhas classificativas: de um lado temos a "vida activa" (associada ao emprego) em oposição à "vida inactiva" (associada ao desemprego) e, do outro temos a "vida reformada" estado social limite após o fim da "vida activa".

A desnaturalização desta categoria conduz directamente a um exercício de ruptura com a referida expressão. De facto, a vida adulta combina no seu interior situações e processos sociais e culturalmente tão distintos, que não permite pensá-la como grupo homogéneo. Uma das primeiras ilações a retirar destas observações é a necessidade de repensar o carácter uniforme das metodologias de avaliação realizadas.

#### 1.1.4.2. Perfis de escolarização e perfis de literacia: o lugar da escola no desenvolvimento dos registos escritos

Em segundo lugar, surge o estabelecimento do princípio exclusivo de equivalência entre o nível escolar e o nível de literacia habitualmente estabelecido pelos estudos sobre este problema. Este princípio "pressupõe a aceitação da ideia de que, por um lado, só a escola fornece competências de leitura e escrita, desprezando-se, por isso, as aprendizagens efectuadas noutros espaços; por outro lado, pressupõe que tais competências garantem os desempenhos de leitura e escrita que, na vida adulta, permitem a satisfação das necessidades dos indivíduos; por outro lado ainda, pressupõe que tais competências, uma vez adquiridas, não regredem nem progridem. Pressupõe, finalmente, que as exigências sociais de literacia se mantêm constantes, o que não acontece nas sociedades actuais" (ibidem:4).

A citada verificação dos efeitos promovidos pelo estabelecimento da referida situação de equivalência entre graus escolares e literacia não resolve todos os problemas. A questão

colocada sobre o princípio de exclusividade da aprendizagem da leitura e da escrita atribuída à escola tem sido ultimamente um problema amplamente discutido por muitas Ciências Sociais. Da História à Antropologia muitos investigadores têm repensado as relações entre a génese, a generalização da alfabetização e a expansão desta instituição.

De facto os processos de apropriação da escrita, da leitura e do cálculo, insistimos, não podem ser exclusivamente pensados como uma tarefa realizada por esta instituição. Outras instâncias e processos têm estado historicamente envolvidos na difusão destes instrumentos cognitivos. Dos processos de vulgarização cultural promovidos pelas elites locais, às áreas geográficas de maior concentração da difusão das mensagens do cristianismo, habitualmente povoadas por populações menos sujeitas a laços de dependência servil (por exemplo, camponeses detentores da posse de propriedades rurais), são múltiplas as dinâmicas conectadas com universalização gradualista do alfabeto (Ramos, 1988:1067-1145).

A própria massificação escolar, fenómeno marcante da segunda metade do último século do 2º milénio, não permite atribuir a esta instituição a exclusividade da tarefa de aprendizagem das letras e dos números. Outras instâncias continuam envolvidas, quer nos processos de criação de condições para uma maior propensão à aprendizagem, quer nos processos de conservação, reformulação e progressão dos conhecimentos já adquiridos. Porém, a incidência daqueles processos e o seu dinamismo não têm um carácter universal. Por exemplo, nem todas as famílias apresentam condições sociais similares conducentes a um contacto antecipado com o alfabeto, ou fazem-no utilizando modalidades e instrumentos distintos, ou ainda não o fazem e ele é total ou parcialmente apreendido; nem todos os contextos e relações laborais propiciam as mesmas condições para a manutenção, revisão e avanço dos conhecimentos apreendidos.

1.1.4.3. Sobre a construção sociológica dos perfis de literacia: as questões colocadas pela escala de observação – dos processos de transmissão às modalidades práticas de apropriação dos registos gráficos

Como afirmamos acima, a rejeição do princípio de exclusividade atribuído à escola nos processos de aprendizagem do alfabeto não resolve todos os problemas. Que sentido sociológico se deve conceder à expressão "perfis de literacia"? A tentativa de aferir estes perfis como competências socialmente ajustadas com os diversos desempenhos profissionais e cívicos remetem directamente para os processos de transmissão e apropriação do alfabeto.

Com esta interpretação, a questão do princípio da exclusividade passa, a nosso ver, para segundo plano. O interesse da discussão desloca-se daquele princípio para o modo como se estruturam os processos de transmissão e as modalidades práticas de apropriação das letras e dos números em todas as instâncias socialmente destinadas a trabalhar nessa direcção, incluindo a própria escola.

Num primeiro relance não parece significativo distinguir a questão da transmissão das competências (em sentido amplo) da questão da sua efectiva apropriação. No entanto, observando com maior detalhe o alcance dos dois processos tal distinção assume um significado com alguma relevância.

Segundo Bernard Lahire, "as análises macro-sociológicas recorrendo essencialmente aos métodos estatísticos, procuram justificar as desigualdades escolares pela posição das famílias dos alunos nas relações de produção económica ou na estrutura da distribuição do capital cultural (e, em particular, linguístico)" (Lahire,1996:381). Para este autor, a globalidade dos estudos de Sociologia da Educação destinados a aferir as desigualdades sociais perante a escola preocupam-se em as determinar a partir de um conjunto de indicadores reveladores do insucesso escolar. Neste sentido, "aquelas abordagens não estudam, falando com toda a propriedade, o processo insucesso escolar, mas a reprodução da estrutura das classes e/ou as relações de força entre arbitrários

culturais no interior do sistema de ensino, a reprodução da estrutura da distribuição dos capitais, nomeadamente a do capital cultural" (ibidem:382).

Só aparentemente tais reflexões parecem não ter qualquer relação com a nossa questão. O que este sociólogo pretende chamar a atenção sobre as análises sociológicas a propósito do insucesso escolar (e, da sua reprodução inter-geracional) é que a grande maioria dos estudos sobre esta problemática desenvolvem-se a partir de uma determinada forma de observar o problema. A escala macro-sociológica de observação construída pelo sociólogo contribui para apreender o fenómeno em causa a partir de instrumentos de recolha extensiva de informações, deixando "na sombra as modalidades práticas daquela reprodução" (ibidem:382).

A referida escala de observação dirige o olhar do sociólogo para as funções sociais de reprodução da instituição escolar, embora não se possa atribuir só a esta instância, nem o trabalho, nem o reforço de tais funções.

No que concerne a esta instituição aquela reprodução assume um relevo particular no modo como permite conservar o peso relativo da distribuição do capital cultural (e linguístico) no volume dos capitais já detidos pelas classes possidentes. Muitas outras instituições contribuem para conservar e reconverter aquelas mesmas funções de reprodução incidindo já não na distribuição do capital cultural (e linguístico) mas noutros capitais de igual importância para as reflexões sobre a disposição dos lugares de classe na estrutura social.

O propósito destas notas não é diminuir a importância destes estudos. Eles assumem um lugar particular, possibilitando apreender os sentidos das dinâmicas estruturais resultantes das relações entre as instituições e a estrutura de classes. Tais relações assumem configurações historicamente singulares em diferentes domínios: por exemplo, no que respeita à base social de recrutamento dos agentes que acedem às instituições existentes nas sociedades contemporâneas (processos de conservação/transformação), mas também as

consequências do seu modo de funcionamento que permitem avaliar as suas relações com a estrutura social em termos da conservação ou alteração dos perfis de transmissão dos capitais (ou de herança).

Todavia, a escala desta observação e o seu contexto construído de carácter macro-estrutural não esgota a sua análise. É importante complementar estes estudos com outras problemáticas criadas à volta de outros contextos mais localizados, onde o lugar de observação do sociólogo lhe possibilite apreender as modalidades práticas daquelas funções, interrogando em particular "as modalidades da socialização escolar (exercícios, lições, interacções diversas, avaliações e decisões educativas...) e o insucesso escolar efectivo" (ibidem:382).

Com esta escala completamos as análises destinadas a "medir" as incidências da distribuição dos capitais nos grupos sociais de uma geração a outra, com os estudos sobre as modalidades e mecanismos concretamente accionados nos processos de socialização ou de estruturação do "habitus" indispensáveis para a construção das atitudes (disposições) destinadas a se apropriarem dos saberes (o saber-fazer, o saber-dizer, o saber-registar, etc). Como é sugerido, a captação das referidas modalidades e mecanismos de socialização não se restringe ao universo escolar, embora este desempenhe actualmente uma função destacada pelo Estado: certifica os títulos ali obtidos.

1.1.4.4. Sobre a construção sociológica da designação "perfis de literacia": questionamentos sobre as técnicas de observação utilizadas e sobre a construção dos modelos de avaliação ali inseridos.

Voltamos à nossa interrogação original (cf p.22): de que se trata quando pensamos sociologicamente os "perfis de literacia" de uma determinada população? Não estaremos ainda a equacionar aqueles perfis como a expressão de desiguais condições de potenciar na vida de todos os dias um conjunto de recursos detidos em diferentes momentos e em instâncias particulares? Mesmo não sendo uma tradução literal dos "capitais escolares" formalmente detidos na escola, as capacidades de processamento de informação registada (por múltiplos registos gráficos) não decorrem de diversos contextos onde se estruturam

diferentes modalidades e mecanismos de socialização, que facilitam em graus desiguais a apropriação prática daquelas mensagens? A escola não será, hoje em dia, um desses contextos que contribuem decisivamente, quer para a estruturação dessas mensagens, quer para a criação da relação entre as estruturas mentais ali formadas e os entendimentos construídos sobre a realidade social?

Reflectida como tradução de diferenças sociais significativas no domínio do processamento das informações registadas, os "perfis de literacia" também podem ser determinados a partir de duas escalas de observação complementares.

A mais frequente encontra-se ligada aos estudos que têm o propósito de constituir esses mesmos perfis. Esta tarefa consegue-se através da implementação de metodologias directas e/ou indirectas. Por sua vez, os critérios de validade (Giddens,1989:274) para dar corpo àqueles perfis estão ligados às informações recolhidas por intermédio de técnicas de carácter extensivo. Aquelas informações resultam dos testes avaliadores das capacidades, que se encontram incorporados em inquéritos por questionário lançados a amostras representativas a nível nacional. A interpretação dos respectivos resultados não pode ser dissociada da escala onde é colocado o observador. Neste caso, estamos perante uma escala macro-social, e, por isso, as informações recolhidas revelam "perfis de literacia" transmitidos ou herdados geracionalmente.

Restringir os estudos a este âmbito não contribui para interpretar os processos e as modalidades práticas que concorrem para a apropriação das capacidades interiorizadas através da socialização. Como vimos, são exactamente essas capacidades interiorizadas que são mobilizadas para efectuar o processamento da informação socialmente produzida e difundida.

Estas considerações não apelam para a substituição de um tipo de estudos por outro. O nosso propósito é articular num mesmo programa de pesquisa as duas escalas de observação construídas a partir da mesma amostra. Através dessa articulação o olhar resultante

de uma escala mais alargada é completado por um olhar numa escala mais localizada.

Porém, estas últimas notas não esgotam todos os problemas levantados por estas metodologias (directa e indirecta). Como já salientámos, as consequências da sua utilização estão directamente ligadas à construção dos "perfis de literacia". Os "perfis" constituídos revelam um determinado estado de literacia do universo considerado; por outras palavras, aqueles "perfis" não só resultam de modelos de avaliação previamente construídos aos quais os membros da amostra são convidados a responder, mas possibilitam, com a determinação dos seus resultados, a formação de uma certa perspectiva de avaliação relativamente ao estado daquela população em termos das suas competências no domínio da escrita, do cálculo e da leitura, num dado espaço e tempo.

Neste sentido, não podemos deixar de reflectir sobre as próprias metodologias. Qualquer metodologia apoia-se num ou em vários suportes técnicos, seleccionados de acordo com a natureza do objecto e do desenvolvimento da problemática. Neste caso, as duas metodologias - directa e indirecta - assentam no uso de técnicas de investigação extensiva.

O objectivo de qualquer técnica de investigação é recolher informações susceptíveis de corresponderem aos critérios de validade a que toda a pesquisa se associa para dotar as suas conclusões provisórias do valor heurístico indispensável para se distinguir dos critérios de credibilidade do conhecimento comum (ibidem:274). Este propósito científico obriga a clarificar com rigor o que se entende por "informações" ou "dados". Neste sentido, "contrariamente ao que sugere o termo "dados", os elementos de informação sobre os quais se apoia a análise científica nunca são dados ou factos, mas sempre o produto de uma actividade de construção que os deve constituir" (Merllié,1989:103).

Todas estas preocupações decorrem de um esforço de vigilância epistemológica que deve animar todo o processo de pesquisa.



No caso concreto do primeiro estudo de avaliação directa das competências de escrita e de cálculo da população portuguesa dos 15 aos 64 anos (Benavente et al:1995) com a ausência de um objecto e de uma problemática explicitos, as informações resultantes do questionário apresentam, a nosso ver, a possibilidade de descrever uma aproximação ao problema em discussão. A natureza sociométrica deste estudo não lhe retira a sua importância. O que mostra são as suas limitações explicativas.

Como temos vindo a referir, o seu objectivo é determinar os "perfis de literacia" da população. Esses mesmos "perfis" são construídos a partir do modo como as informações são mobilizadas para responder ao tipo de questões colocadas por um conjunto de textos ou documentos específicos que são mostrados aos inquiridos. O modo como os exercícios são apresentados e os temas propostos não estão distantes de uma determinada leitura do que é avaliar. A escolha dos assuntos e a sua apresentação requerem dos inquiridos um conjunto de competências para: de um lado responder aos desafios colocados numa linha sequencial e linear, do mais simples ao mais complexo e, do outro, mostrar a existência conhecimentos armazenados, mobilizando-os de maneira a ajustá-los aos contextos sugeridos pelas questões, distintos do contexto onde se desenrola a interacção promovida por esta técnica.

Não sendo o modelo de avaliação uma tradução do vazio, o seu contexto refere-se, em nosso entender, ao espaço de produção cultural (e, escolar) legítimo que o informa. Parece incorrecto associá-lo a uma dada perspectiva cultural legítima, onde os domínios da escrita, da leitura e do cálculo se aproximam da leitura funcional estabelecida pela maioria das instituições que delas se socorrem para a sua própria sobrevivência? Que consequências podemos retirar de uma resposta afirmativa?

A conexão entre aquele modelo de avaliação e o modelo cultural legítimo não significa apenas (e, em exclusivo) uma dada construção escolar da realidade social, neste caso da realidade pautada pelo domínio dos registos escritos. Relaciona-se, antes de mais, com o espaço de produção cultural legítimo, onde as percepções interiorizadas pelos criadores dos exercícios mantêm com aquela instituição uma relação muito singular e regular. Por outro lado, as relações estabelecidas entre os inquiridos e os objectivos do inquérito podem ser mais complexas: uns retraduzem mimeticamente a construção escolar da realidade social moldada pela aprendizagem formal, outros retraduzem parcialmente aquela relação, outros ainda resistem àquela retradução, apresentando, quer formas de percepção alternativas, quer formas de percepção ambivalentes (Grignon, Passeron, 1989:70-75).

A dupla associação mencionada, uma do lado do espaço cultural dominante, a outra do lado da instituição escolar (um dos alicerces da primeira) está muito ligada ao tipo de exigências que são requeridas aos respondentes: de um lado, a passagem de um assunto a outro ou de um registo a outro (do gráfico ao texto ou vice-versa), na ausência de qualquer continuidade, invocam conhecimentos abstractos exigidos pelos domínios em avaliação, e, do outro, a utilização descontextualizada dos conhecimentos adquiridos em diversas frentes, determina um trabalho muito complicado a quem está habitualmente inserido em contextos culturais marcados pela capacidade discursiva oral, e, por isso, fortemente contextualizada.

Em relação a este último aspecto convém referir que os problemas encontram-se codificados, isto é, só simbolicamente relacionados com as actividades quotidianas, porque as situações propostas são simuladas pelo tipo de técnica usada no estudo. É o que acontece com as propriedades vinculadas aos quadros ou às listas produzidas pelo registo escrito: como afirma Goody, "as listas como as palavras têm um começo e um fim, e seja o que for que elas enumerem, elas "descontextualizam" de forma significativa" (Goody, 1994:280); o mesmo acontece com os quadros onde os valores registados aparecem desligados de qualquer frase, assumindo um sentido preciso só garantido pelo registo escrito (ibidem:280).

Do mesmo modo, a passagem de um registo a outro ou de uma narrativa a outra, sem seguir nenhuma continuidade sequencial e lógica, obriga a operações cognitivas complexas. Assim, não só a instrução melhora as capacidades cognitivas (ibidem:237), mas também o domínio das técnicas descritivas (aprendidas na escola) ajudam a "organizar", e a "apresentar as informações fora de uma sequência narrativa", tarefas que "os indivíduos escolarizados se mostram particularmente bons" (ibidem:239).

A exercitação abstracta, não sequencial e descontextualizada dos esquemas cognitivos não é similar em todos os grupos sociais, e o seu uso regular está fortemente associado à utilização prática constante do raciocínio gráfico. Enquanto domínio escorreito das práticas languageiras, o controlo efectivo da razão gráfica em todos os seus sentidos, expressa a correlação de forças ou as relações de poder que se desenvolvem no mercado linguístico legítimo ou socialmente legitimado. Assim, não é por acaso que existe na maioria dos estudos uma relação significativa entre os níveis escolares bem sucedidos e os níveis de literacia.

Afastar destes estudos extensivos o seu complemento localizado onde é possível apreender como se interiorizam os processos de aprendizagem que permitem, quer o domínio efectivo dos instrumentos aqui mencionados (todo o tipo de registos e respectivas lógicas), quer o trabalho de objectivação que constroem sobre aquele objecto (a escrita) e outros, quer ainda as relações recíprocas desencadeadas com as instituições que conservam a história das culturas e dos grupos sociais, parece-nos uma orientação a ser seriamente repensada em futuros programas de pesquisa.

## 1.2. A produção social da oposição "literacia"/"iliteracia" e a massificação escolar: questões e problemas

A distinção operada entre níveis de literacia e níveis escolares formais efectuada pelos estudos vocacionados a estabelecer os "perfis de literacia" de uma dada população, não impediu que se fizesse uma reflexão sobre as relações entre a visibilidade pública deste problema e

a generalização da oferta de ensino oficial num contexto sócio-cultural e histórico marcado pela difusão, nas sociedades tecnologicamente avançadas, da importância de um saber sancionado por uma formação científica e técnica sólidas.

Quais foram então as razões que contribuíram, pelas considerações acima aludidas, para colocar, no caso presente, a escola pública no centro das discussões sociológicas? Durante toda a década de 60 e metade da década seguinte<sup>4</sup>, a instituição escolar sob tutela do Estado foi alvo de um debate interessante a propósito das suas funções

---

4 O debate sociológico sobre as relações entre a instituição escolar e a sociedade foi muito diversificado. Interessa-nos neste momento dar uma atenção primordial às relações entre o sistema escolar e a estrutura de classes. Entre estes estudos encontramos leituras diversas sobre o referido objecto. Essas diferenças resultam das opções teóricas assumidas pelos diferentes sociólogos. A partir delas o objecto assume uma configuração singular, proporcionando a cada um deles a adopção de metodologias e técnicas de observação coerentemente definidas com o seu ponto de partida e a construção da respectiva problemática teórica.

No âmbito da tradição marxista, destacamos os seguintes autores e títulos: Bowles, S., Gintis, H., *Schooling in Capitalist America*, London, Routledge and Kegan Paul, 1976; Katz, M.B., *The irony of early school reform*, Boston, Beacon Press, 1968, Baudelot, C., Establet, R., *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971, Baudelot, c., Establet, R., *L'École primaire divise*, Paris, Maspero, 1975.

No âmbito do individualismo metodológico, destacamos: Boudon, R., *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, PUF, 1973.

No âmbito da tradição weberiana, destacamos: Collins, R., *The credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York, Academic Press, 1979.

No âmbito da tradição durkheimiana, destacamos: Bernstein, B., *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Les Editions de Minuit, 1975.

No âmbito da tradição marxista, durkheimiana e weberiana, destacamos: Bourdieu, P., Passeron, J.-C., *Les Héritiers, les étudiants et la culture.*, Paris, Les Editions de Minuit, 1964; Bourdieu, P., Passeron, J.-C., *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit, 1970.

No âmbito da tradição interaccionista, compreensiva e etnometodológica, destacamos: Ford, J., *Social Class and the comprehensive school*, London, Routledge and Kegan Paul, 1969; Young, M.F.D. (org), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan, 1971, Bellaby, P., *The Sociology of Comprehensive Schooling*, London, Methuen, 1977, Cicourel, A.V., Kitsuse, J.I., *The Educational Decision Makers*, Indianapolis, Bob Merrills, 1963, Cicourel, A.V., (org), *Language use and School Performance*, New York, Academic Press, 1974

Entre as antologias publicadas neste período, destacamos: Halsey, A.H., Floud, J., Anderson, C., *Education, Economy and Society*, New York, The Free Press, 1961; Cosin, B.R., (ed), *Education: Structure and Society*, Harmondsworth, Penguin, 1972, Dale, R., et al, *Schooling and Capitalism*, London, Routledge and Kegan Paul, 1976, Eggleston, J., *Contemporary Research in the Sociology of Education*, London, Methuen, 1974; Gras, A., *Sociologie de l'éducation: textes fondamentaux*, Paris, Larousse, 1974; Karabel, J., Halsey, A.H., *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977.

e das suas finalidades. A principal finalidade da escola estatal era prestar um serviço público. O que significava este serviço público?

O entendimento sociológico da expressão "serviço público" obrigava a considerar a escola como instituição aberta a todos os cidadãos independentemente dos seus atributos sociais. No entanto, alguns estudos realizados<sup>5</sup> durante este período no âmbito da Sociologia da Educação, questionaram o carácter liberal inscrito no modo de funcionamento desta instituição. Contrariando a crença da abertura voluntária da escola a todos, as referidas análises identificaram a natureza selectiva da escola na sua relação com a sociedade, encarada como uma totalidade.

Este carácter selectivo verificava-se a dois níveis: de um lado, no acesso à escola, com maior incidência em determinados itinerários e em ciclos mais avançados da escolarização, e, do outro lado, nos processos e mecanismos que conduziam à auto-exclusão ou à manutenção do insucesso escolar em determinados grupos de estudantes socialmente caracterizáveis.

Os propósitos políticos de democratizar o acesso à escola em todos os seus itinerários e ciclos não passavam de meras intenções doutrinárias e ideológicas. Por outro lado, os mesmos estudos<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Cf, entre outros, os seguintes autores e títulos: Bowles, S., Gintis, H., *Schooling in Capitalist America*, London, Routledge and Kegan Paul, 1976; Baudelot, C., Establet, R., *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971, Baudelot, c., Establet, R., *L'École primaire divise*, Paris, Maspero, 1975; Collins, R., *The credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York, Academic Press, 1979; Bernstein, B., *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Les Editions de Minuit, 1975; Bourdieu, P., Passeron, J.-C., *Les Héritiers, les étudiants et la culture.*, Paris, Les Editions de Minuit, 1964; Bourdieu, P., Passeron, J.-C., *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit, 1970.

<sup>6</sup> Cf sobretudo os estudos realizados por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. As suas análises sobre o princípio da autonomia relativa do sistema escolar face a outros grupos e a estrutura social global, e a questão da inércia estrutural do mesmo sistema estão devidamente assinalados e explicados na seguinte obra: *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit, 1970. Para aprofundar as reflexões de Bourdieu sobre as funções e finalidades do sistema escolar numa sociedade caracterizada por diferenças e distinções sociais, sugerimos a leitura do seguinte artigo:

concluía, que os objectivos políticos democratizadores colidiam com as funções inscritas no modo de funcionamento da escola. A sua inércia estrutural interna e a sua autonomia relativa face às pressões de diferentes grupos de interesse, reforçavam o seu carácter restritivo, contribuindo para conservar a correlação de forças na estrutura das relações entre as diferentes classes sociais.

A par do debate científico à volta das questões lançadas sobre a democratização da escola, os responsáveis políticos e os dirigentes das organizações internacionais ligadas à educação não permaneciam alheados relativamente aos problemas então levantados. A preservação dos ideais democráticos, a elevação dos níveis competitivos das economias de mercado para fazer face à livre circulação de bens, serviços e de mão-de-obra qualificada, os desafios permanentemente colocados pelas inovações da ciência e da tecnologia, obrigavam os governos e as organizações referidas a propor medidas para alterar a débil estrutura das competências escolares esboçada pelos estudos citados anteriormente. O sucesso desta alteração exigia o alargamento continuado da escolaridade obrigatória, a abertura do acesso ao ensino superior – de curta e de maior duração –, a criação de outros sistemas de formação e o reforço de programas de educação permanente dos trabalhadores dependentes.

Em trinta anos (1960/1990) foram notórias as modificações morfológicas no sistema de ensino (público e privado) em muitos países economicamente avançados. O número de matriculados aumentou<sup>7</sup> nos

---

Bourdieu, P., "Le système des fonctions du système d'enseignement" in M.A. Mattisjn, C.E. Vervoort (eds), *Education in Europe*, Paris, La Haye e Mouton, 1969, 181-189. Por último, uma chamada de atenção para o contributo dado por Emile Durkheim na introdução do princípio de autonomia relativa nas reflexões sobre as relações entre o sistema de ensino e a sociedade global. Sugerimos uma leitura atenta da sua obra *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Quadrige/PUF, 1990 (1ª edição 1938).

<sup>7</sup> Vejamos, em particular, o caso Francês para o período de 1960 a 1990. Em 1960/61, estavam matriculados em todos os ciclos e itinerários escolares 9.839.000 estudantes, em 1970/71 estavam matriculados em todo o sistema de ensino 12513000 estudantes, em 1980/81 estavam matriculados 13436000 estudantes e em 1990/91 eram estudantes efectivos na globalidade do sistema escolar 13927000. Contudo, nestas três últimas décadas temos vindo a assistir a uma relativa quebra do número de alunos matriculados no primeiro

diferentes ciclos do ensino. Com os projectos reformadores os governos introduziram medidas legislativas visando alterar a rigidez do sistema escolar<sup>8</sup>.

Com essas medidas tentava-se criar um tronco comum que se estendia durante quase toda a escolaridade obrigatória. Nesse tronco comum era garantido a todas as crianças matriculadas o contacto com o mesmo tipo de aprendizagens (Chartier, Hébrard:1992).

Os governos já não se satisfaziam com a escolaridade elementar: era necessário organizar o sistema escolar tendo em vista o ajustamento da escolaridade obrigatória com os desafios colocados pelas inovações tecnológicas e as modificações na divisão do trabalho. Por outro lado, no seguimento dos entendimentos tradicionais forjados pela escola, a questão da eficácia do trabalho pedagógico transformou-se num problema fundamental. Era urgente avaliar as consequências daquele trabalho diário e tendencialmente rotineiro. A durabilidade dos esquemas, dos instrumentos cognitivos interiorizados, e, posteriormente, o seu recurso pelos estudantes nas ocorrências

---

grau do sistema escolar francês, a uma subida notória no número de efectivos no segundo grau (1º ciclo, 2º ciclo geral e tecnológico e 2º ciclo profissional) entre 1960/61 a 1980/81, com um crescimento menos acentuado na última década, e, por último, a uma expansão vertiginosa do número de alunos matriculados no ensino superior (de 310000 em 1960/61 para 2075000 em 1993/94). A fonte destes dados encontra-se in Cacouault, M., OEuvrard, F., *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte, 1995, pp 8.

8 O que aconteceu em França entre os últimos anos da década de 50 e a segunda metade da década de 70, permitiu entender as modificações legislativas introduzidas por um conjunto de projectos reformistas. Em 1959, o governo prolongou a escolaridade obrigatória para 16 anos; em 1963 o responsável pela pasta de educação criou os colégios de ensino secundário (CES); e, por último, em 1975, o governo estabeleceu uma escola média, "o "colégio único", para o conjunto dos jovens dos 11 aos 14 anos" (Cacouault, OEuvrard,1995:9). Com esta última medida, o governo estabeleceu um tronco comum no 1º ciclo do segundo grau do sistema escolar deste país. A criação deste tronco comum fez aproximar as duas vias de ensino até então separadas: a via nobre e a via popular (Chartier, Hébrard:1992). O estabelecimento de um tronco comum durante uma parte significativa da escolaridade obrigatória foi uma medida tomada pela maioria dos países europeus (Cacouault, OEuvrard, 1995:9). No caso português a criação deste tronco comum, ultrapassou em 1976 a própria escolaridade obrigatória. Entre 1976 e 1983, havia no sistema escolar do nosso país uma única via de ensino entre a escola primária e a conclusão do ensino secundário. A partir de 1983, com a reintrodução do ensino técnico-profissional no ensino complementar, o tronco comum foi encurtado para nove anos de escolaridade (cf Grácio, Sérgio:1986).

quotidianas consideravam-se como dimensões nodais integradas naquela avaliação. Através dela compreendiam-se melhor outros factores (a par das dimensões sociais) que interferiam nos processos de insucesso escolar precoce que tornavam impossível, em certos grupos, o cumprimento da escolaridade obrigatória.

A questão da eficácia escolar apresentava as consequências sociais desta instituição de uma outra maneira. Passava a estar em jogo a sua própria credibilidade. Como garantir, a par da massificação escolar, a qualidade de ensino? Com a aproximação das duas vias de ensino, tradicional e precocemente separadas nos sistemas escolares - a "nobre" e a "popular" -, a questão das qualificações escolares assumiu outra proporção. Os docentes dos ciclos de ensino dianteiros, davam-se conta de um número crescente de estudantes mal preparados nos domínios mais elementares. Muitas das suas dificuldades estavam conectadas com as aprendizagens elementares ao nível da leitura, da escrita e do cálculo.

Por outro lado, a má preparação referida já não estava só confinada aos alunos habitualmente designados como social e escolarmente excluídos. As insuficiências cognitivas manifestadas, dentro e fora da escola, atingiam, embora numa proporção menos elevada, outros públicos social e culturalmente distintos dos primeiros.

Com o reconhecimento do problema categorizado como "a fraca qualidade do ensino", a par dos resultados negativos dos inquéritos e sondagens que tentavam testar as competências de amostras populacionais escolarizadas, solicitando-as a resolver problemas quotidianos de grau diversificado, estavam criadas as condições para o aparecimento do problema social designado por "iletrismo" (de raiz francófona) ou "iliteracia" (de raiz anglo-saxónica). Só faltava o reconhecimento dos poderes públicos. Os anos 80<sup>9</sup> foram cruciais porque

---

<sup>9</sup> A primeira instância que se pronunciou sobre este problema foi o Parlamento Europeu em 1982. Dois anos depois, em 1984, todos os países europeus tomaram conhecimento da questão através do Conselho Europeu e da Comissão das Comunidades europeias. A par destas movimentações, os governos dos EUA e do Canadá, começaram a ocupar-se desta questão ao longo desta década. O ponto alto de toda esta mobilização estendeu-se ao longo do ano de 1990. Este ano foi consagrado pela UNESCO como o ano da Alfabetização.



transformaram-no definitivamente como um dos problemas sociais mais discutidos em diferentes cenários. Tanto governos como organizações internacionais elegeram-no como objecto de luta política.

### 1.3 A produção social da "iliteracia" e as práticas de leitura

Se parte da génese deste problema pode ser determinada a partir das consequências do trabalho pedagógico realizado pela escola contemporânea, muitas vezes integrado na denominada crise dos sistemas de ensino, a outra parte está intimamente ligada a uma dimensão das políticas culturais. Esta segunda questão é resumida pela interrogação que se segue: porque é que tem baixado continuamente o consumo de livros? Terá esta questão algum relevo público?

O reconhecimento público deste último problema resultou dos inúmeros estudos e inquéritos realizados em muitos países sobre as práticas de leitura<sup>10</sup>. Os seus resultados mostraram tendências preocupantes em certas dimensões das práticas de leitura. Entre estas, para o caso português, destacámos:

- o número reduzido de livros lidos (1 a 5 livros) durante um ano civil;

---

<sup>10</sup> Propositadamente não questionámos o modelo de consumo cultural dominante aqui proposto. No seguimento desta análise teremos outras ocasiões para discutir o lugar do livro como objecto de consumo associado a um determinado entendimento construído sobre o conceito "prática cultural".

Entre os estudos mais interessantes, destacámos: Dumontier, F., Singly, F., Thélot C., "La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans", *Économie et Statistique*, 233, 1990, p 63-80, Freitas, E., Santos, M<sup>a</sup> de Lourdes L., *Hábitos de Leitura em Portugal: inquérito sociológico*, Lisboa, Dom Quixote, 1992; Griswold, W., "The Fabrication of Meaning: Literacy Interpretation in the United States, Great Britain and the West Indies", *American Journal of Sociology*, 92, 5, 1987, p1077-1117, Lahire, B., "Sociologie des pratiques d'écriture", *Ethnologie Française*, vol 20, n<sup>o</sup> 3, 1990 Lahire, B., *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993; Lahire, B., "Pratiques d'écriture et sens pratique" in Chaudron, M., Singly, F., (eds), *Identité Lecture Écriture*, Paris, Centres Georges Pompidou-Bibliothèque Publique d'Information, coll "Études et Recherche", 1993 Parmentier, P., "Les genres et leurs lecteurs" *Revue Française de Sociologie*, XXVII, 1986; Passeron, J.-C., "Le polymorphisme culturel de la lecture. À propos de l'illettrisme" in *Le Raisonnement Sociologique. L'Espace Non-Poppérien du Raisonnement Naturel*, Paris Nathan, 1991.

- a compra de livros (42,8% dos inquiridos compra 6 a 20 livros por ano) faz-se nas livrarias (80,6%);
- o aprovisionamento dos livros em casa faz-se sem uma prática regular de leitura (cerca de 30% tem livros em casa e não lê);
- a fraca regularidade anual do contacto directo com espaços destinados tradicionalmente aos livros: as bibliotecas;
- menos de 50% dos inquiridos (45,9%) entram com bastante frequência nas livrarias;
- o escasso tempo regular destinado à leitura de livros (os grandes leitores - leitura de mais de 20 livros por ano - representam 7,9% dos inquiridos).

A verificação do divórcio entre os cidadãos, os livros e os espaços consagrados a este objecto começou a preocupar os decisores políticos. A preocupação alargou-se ainda mais porque o público atingido não se confinava às fracções socialmente mais desfavorecidas. O problema atravessava transversalmente, em proporções diferentes, todos os agrupamentos sociais. O denominado público "*médio*" não só deixou de ler, como abandonou os espaços anteriormente aludidos. Quais foram as razões apontadas para o aparecimento deste problema com uma dimensão tão inesperada?

No desenvolvimento do debate público sobre a diminuição da leitura e dos leitores, as principais razões assinaladas pelos seus intervenientes - livreiros, editores, autores, políticos, críticos literários, especialistas e jornalistas - foram, entre outros, os seguintes:

- o consumo excessivo dos programas televisivos;
- a má qualidade da generalidade daqueles programas;
- o reduzido número de programas destinados a promover o livro e a leitura
- o reduzido número de exemplares por cada edição, tornando o preço de capa de cada livro muito caro;
- a concorrência desleal e pouco controlada entre as grandes superfícies e as livrarias;
- a inexistência do preço único;
- a deficiente promoção dos livros feita pelos programas escolares e pelos editores.

No âmbito da definição das políticas culturais era preciso contemplar estes novos dados do problema referente à perda constante de leitores. Como compatibilizar uma política de investimento público em equipamentos culturais destinados ao livro – a criação de uma rede de bibliotecas – com a fraca propensão dos cidadãos à leitura e à utilização destes espaços? Como conciliar uma política pública de apoio financeiro às livrarias quando estas só são procuradas com muita regularidade por públicos singulares e minoritários? O que é preciso fazer para democratizar o acesso a estes espaços? Que medidas devem ser assumidas para aumentar o número de leitores propensos à leitura das obras literárias, técnicas, científicas e de informação?

Reconhecida como problema pelas diferentes organizações internacionais, o fenómeno da "iliteracia" ultrapassou as fronteiras geográficas onde estava inicialmente confinada. Porque é que esta questão social transpôs rapidamente os limites fronteiriços dos países mencionados? Porque é que esta temática interessou tanto os responsáveis das organizações internacionais, elegendo-a como um problema universal, tentando comprometer todos os países na busca da identificação das suas causas com a finalidade de o resolver?

As respostas a estas questões tão gerais não cabem directamente a este estudo. Uma reflexão mais aprofundada sobre as funções e finalidades daquelas organizações é um dos caminhos possíveis. Outro não menos interessante é aquele que interroga as percepções ali construídas acerca dos modelos culturais e seus respectivos critérios. Que pontos de vista são construídos sobre a produção cultural legítima habitualmente sustentada pelo funcionamento da escola e da escrita? Como se relacionam aquelas construções com os entendimentos e práticas distantes daquele espaço de produção cultural (e dos seus alicerces instrumentais)?

Contudo, a natureza universal assumida pela "iliteracia" através da sua projecção nos órgãos de comunicação não podia ser confundida com o seu reconhecimento simultâneo em todos os países representados nas diferentes instituições já mencionadas. A não justaposição temporal no reconhecimento social e público do problema

em todos os Estados-Nação do mundo exigia um questionamento de outra natureza.

Um desses países era Portugal. Quais foram as condições que contribuíram para a retradução tardia deste problema no nosso território?

A interrogação anterior expõe os limites do fenómeno da globalização muitas vezes associada ao modelo da modernização (Giddens:1992). O ajustamento daquele modelo com as características políticas, económicas e culturais do nosso país não foi suficiente para tornar público o referido problema. Esta verificação<sup>11</sup> funcionou como um aviso para não adoptarmos apressadamente as leituras propostas sobre os efeitos sociais das decisões com alcances globalizadores.

2. Sobre o estado actual do problema em Portugal: análise das condições que favoreceram a constituição das categorias "iliteracia" e "iliteratos" e que impediram a tradução simultânea deste problema no país.

No seguimento da pesquisa exploratória efectuada verificámos que a "iliteracia" ainda não tinha surgido em Portugal como um problema social. No entanto, este facto não parecia ser suficiente para tomar a decisão de abandonar este projecto.

Neste sentido, o nosso propósito deslocou-se dos processos e mecanismos ligados à construção da "iliteracia" como problema social para as condições que não favoreceram a sua tradução simultânea no mesmo momento em que decorria o seu reconhecimento público como questão social e política nos países economicamente mais avançados.

A par desta reflexão mais geral, afigurou-se-nos importante questionar quais os critérios e respectivas justificações que seriam mobilizados por um grupo de conselheiros na construção das categorias em estudo.

---

<sup>11</sup> Confrontar estas e outras considerações com as limitações inscritas nos conceitos de modernização e globalização construídos por Giddens, já referidas numa nota anterior (3).

A escolha destes agentes não resultou de nenhuma opção arbitrária. O programa de investigação já referido começou a ser estruturado no Conselho Nacional de Educação.

Transformado no epicentro da discussão dos objectivos da pesquisa, o CNE assumiu, por isso, o lugar central na adopção de novas categorias ligadas à problemática da alfabetização. O reconhecimento das designações propostas pela responsável do programa não foi pacífico. Alguns conselheiros tentaram manter a expressão "analfabetismo funcional"<sup>12</sup> como designação cujo sentido podia equivaler-se ao fenómeno da "iliteracia".

---

<sup>12</sup> Durante as entrevistas alguns conselheiros referiram-se à discussão desenvolvida no CNE a propósito da adopção de um novo termo "iliteracia" cuja raiz etimológica provinha das línguas anglo-saxónicas. A oposição manifestou-se sobretudo na adopção de um termo gerado noutra matriz linguística diferente da nossa. Por outro lado, a tradução portuguesa do vocábulo "*literacy*" significa "*grau de instrução*", "*alfabetização*". E o antónimo "*illiteracy*" significa em português "*analfabeto*".

Contudo, como já assinalámos no início deste ensaio, a questão de fundo residia no sentido atribuído às duas designações em confronto: de um lado, o "analfabetismo funcional", e, do outro, a "iliteracia". A preferência por este segundo termo esteve sempre ligada ao seu sentido mais abrangente. O significado do primeiro termo era mais redutor: estavam em causa sobretudo os trabalhadores por conta de outrem. Por outro lado, o desajustamento com a formação escolar (e profissional) obtida e as exigências funcionais restringiam-se ao espaço laboral. Como afirma José Salvado Sampaio, "a ambiguidade do conceito de alfabetização funcional conduz à sua substituição pela da alfabetização orientada para o trabalho, concebida como primeiro estágio da educação permanente. Baseia-se numa aprendizagem no plano social, económico e de formação profissional, ligada às necessidades mais permentes no domínio da educação" (...) (Sampaio, 1980:17). Os critérios que presidiram à criação deste termo estavam sobretudo submetidos à dimensão tecnológica e funcional (organizacional) das empresas. A educação permanente ou a formação contínua destinavam-se a ultrapassar as causas da desadaptação dos trabalhadores nas empresas. Perante a mundialização dos mercados e dos sistemas de troca tornavam-se urgentes tomar medidas dirigidas a tornar as empresas situadas num determinado espaço geográfico competitivas face às suas concorrentes localizadas noutros pontos do globo. Baixar os custos de produção, elevar a produtividade e a produção das mercadorias, inovar no design dos produtos, tornar agressiva os planos de marketing, etc., só poderiam deixar de ser meras intenções se os trabalhadores estivessem adaptados à crescente mobilidade vertical e transversal com a finalidade de estes cumprirem as novas metas estabelecidas pelos planos das empresas.

O termo "iliteracia" foi adoptado porque se considerou o "analfabetismo funcional" como noção com um significado muito restritivo. A reflexão sobre os usos sociais das competências adquiridas em todos os sistemas de formação, em especial na escola, devia ser alargada, não se restringindo só aos espaços laborais. A avaliação das virtualidades das democracias liberais e representativas exigia a verificação sistemática da durabilidade dos esquemas cognitivos dos cidadãos após a saída dos referidos sistemas de formação. Como é que os cidadãos mobilizam aquelas competências para resolverem os seus problemas quotidianos? A expressão problemas quotidianos não está dependente de qualquer escala hierárquica previamente concebida. A sobrevalorização do espaço e das actividades laborais, endereçada pelo termo "analfabetismo funcional", relativamente a outros territórios e actividades

A relevância assumida por este programa nesta instância estatal era o primeiro passo para a futura institucionalização de categorias até então desconhecidas, quer no léxico dos técnicos ligados à alfabetização ou à educação de adultos, quer nos termos habitualmente utilizados pelos políticos nos seus discursos, quer ainda nos estudos científicos sobre esta problemática. Por outro lado, os conselheiros escolhidos para integrarem a nossa amostra representavam diferentes instituições num conselho criado para debater os assuntos educativos com mais destaque político.

E um facto devia ser logo integrado: a estruturação social deste problema gerava-se no interior deste organismo estatal. Munidos de informações sobre as avaliações realizadas noutras localizações geográficas, os responsáveis por este programa, lançaram a proposta de o próprio conselho patrocinar a sua realização. Começou aqui o processo lento, mas seguro, de institucionalização do sentido que as referidas designações transportavam.

---

também inscritos na vida de todos os dias foi substituída por um sistema de equivalência entre os diferentes espaços e respectivas ocorrências. A avaliação das competências estendem-se às actividades ligadas ao consumo privado, às actividades conectadas com o preenchimento de diferentes formulários de natureza administrativa, à compreensão de um texto versando um assunto de carácter político, aos cuidados a ter com o consumo indevido de medicamentos, etc. O facto de os processos de avaliação não ficarem confinados somente aos espaços e às actividades formalmente associados ao domínio do trabalho, revelou um outro tipo de entendimento sobre o conceito de acção e actores. Ao abandonar a centralidade da funcionalidade inscrita na esfera laboral, pretendeu-se sublinhar o princípio das convenções tácitas por que se pautam as acções dos actores na vida quotidiana (Goffman: 1988), quer sejam as que são constitutivas do espaço doméstico, quer sejam as que são constitutivas do espaço de lazer, quer sejam ainda as que são constitutivas do espaço laboral.

Contudo, as equivalências estabelecidas entre espaços de acção dos actores e as convenções tácitas que comandam o seu reconhecimento, fruto das aprendizagens e da regularidade das ocorrências quotidianas, não retiram importância às reflexões sobre os diferentes usos sociais daqueles contextos e respectivas actividades realizadas pelos cidadãos de acordo com os seus atributos sociais. Tais utilizações dependem também dos procesos e mecanismos que estruturam o seu acesso àqueles espaços (maior ou menor regularidade de circulação), o seu reconhecimento e conhecimento antecipado das suas respectivas actividades, rituais, acontecimentos consagradores, tácticas e estratégias concorrenciais, regras ligadas ao seu modo de funcionamento, etc., e, por último, o tipo de ajustamento entre as suas representações individuais e colectivas sobre aqueles espaços, as suas propriedades e os seus sentidos estratégicos.

## 2.1. O contexto político e a realização da pesquisa de um problema social.

Tal facto suscitou porém uma *dúvida radical*: "O referido programa foi só agora (1993/1994) organizado? Não figurará só o desejo de conhecer um problema ainda oculto no país? Que outras razões poderemos associar à sua efectiva concretização?"

Antes de mais é preciso dizê-lo com toda a clareza: com a tentativa de conhecer a amplitude do problema – a avaliação do estado da literacia da população portuguesa – estava criado, um conjunto de consequências políticas imediatas, mas talvez não desejadas. Tais consequências não decorriam da grandeza dos seus prováveis resultados. O próprio acto, promovido pelos seus coordenadores, de salvaguardar a escola<sup>14</sup>, temendo a chuva de críticas que lhe poderiam ser devolvidas

---

13 O sentido da expressão *dúvida radical* não difere em nada do entendimento dado à mesma expressão por Bourdieu. O levantamento dos problemas foi um procedimento indispensável para ir ao encontro de uma das regras inscritas no trabalho científico: a construção do objecto científico exige o rompimento "com representações partilhadas por todos, quer se trata dos simples lugares-comuns da existência vulgar, quer se trate de representações oficiais, frequentemente inscritas nas instituições, logo, ao mesmo tempo na objectividade das organizações sociais e nos cérebros" (Bourdieu, 1989:34).

14 Segundo os coordenadores do Estudo Nacional de Literacia, este conceito define-se como "as **capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana**. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de **uso corrente** na vida quotidiana (social, profissional).

Este conceito não se opõe ao de "alfabetização funcional" que equaciona precisamente as competências necessárias à execução de novas tarefas, de modo a que cada pessoa assegure o seu próprio desenvolvimento e o da sua comunidade; no entanto, o conceito de **literacia** centra-se no **uso** de competências e não na sua obtenção, pelo que se torna mais clara a distinção entre níveis de **literacia** e níveis de **instrução formal** que as pessoas obtêm (e que podem traduzir-se ou não em competências reais)" (Benavente et al, 1995:3).

O destaque dado à distinção entre "uso" e "obtenção" das competências para distinguir os conceitos de "literacia" e de "analfabetismo funcional" não impede de atribuir à escolarização formal um lugar importante nesta problemática. Como notam os autores, o aumento de escolarização tende a melhorar o perfil de literacia da população (ibidem:4). Por outro lado, as aprendizagens nos domínios da leitura, da escrita e do cálculo podem ser realizadas noutros espaços diferentes do contexto escolar.

Contudo, a referida distinção objectiva não contempla uma outra questão complementar a esta: o conceito "literacia" é também subjectivamente apropriada pelos grupos sociais. O espaço politicamente destinado às aprendizagens nos domínios da leitura, da

logo que fossem publicitadas as suas competências, que tais propósitos sejam social e politicamente relevantes, a escola não seria poupada nos comentários dos comentadores da actividade política?

A resposta à questão anterior pode ser procurada a partir de duas reflexões complementares. Uma delas decorre da inculcação, particular nestes agentes, de um modo de pensar estruturado pela própria escolarização. As categorias de entendimento mobilizadas pelos agentes dispostos a comentar este problema apresentar-se-iam estruturadas pelos seus próprios itinerários escolares.

A própria natureza do problema facilitava aquela forma de estruturação. Estando em causa a avaliação de competências em termos da leitura, da escrita e do cálculo, os critérios accionados para procurar uma dada explicação causal do fenómeno estariam confinadas às funções e finalidades socialmente atribuíveis à instituição escolar. As

---

escrita e do cálculo é a escola. A institucionalização da escolaridade obrigatória pelos Estados modernos contribui ainda mais para fomentar o lugar central ocupado pela escola na realização desta tarefa. Deste modo, em termos subjectivos os usos das competências dificilmente se separam do modo como foram formalmente obtidas. Esta subjectividade é ainda reforçada pela própria socialização escolar a que estão sujeitos um grande número de cidadãos. É importante reconhecer os efeitos exercidos pelo trabalho pedagógico na escola na inculcação de determinados entendimentos que conduzem a uma construção escolar da realidade social.

Por outro lado, o referido trabalho pedagógico é auxiliado pelo trabalho desenvolvido por outras instâncias – a família, o estado, os grupos profissionais, os sindicatos, os partidos políticos, etc. – que reforçam a importância dos juízos moldados pela experiência escolar cada vez mais prolongada. Este trabalho colectivo (nem sempre concertado) sobre a implicação recíproca entre usos e obtenção escolar das competências é ainda intensificado pela própria natureza da escola: a sua avaliação pública faz-se sempre em termos da sua eficácia real. Quando os agentes escolarizados reconhecem desajustamentos regulares com os usos sociais das competências e os seus graus de obtenção, a eficácia da escolaridade é posta em causa. O mesmo acontece no universo político e no Estado: tal reconhecimento vai exigir planos para reformar tudo aquilo que impede a realização harmoniosa entre os dois termos daquela equação.

O trabalho de objectivação social realizado pelos agentes sobre a implicação recíproca dos termos do referido binómio é ainda estruturada pelos efeitos das posições estrutural e conjuntural. Assim, é possível entender melhor o desacordo (ou mesmo a conflitualidade) muitas vezes promovido por determinados grupos de agentes (dentro ou fora das instituições, em nome próprio ou em representação de corpos organizados) relativamente a esta questão.



suas razões práticas<sup>15</sup> entroncar-se habitualmente intensa.

---

<sup>15</sup> A utilização por Bourdieu do conceito *razão prática* é, no entanto, directa do sentido atribuído pelo mesmo autor ao conceito *senso prático*. Este conceito, o autor expõe com toda a clareza a distinção entre a lógica resumo-prática e a lógica associada à racionalidade científica. A primeira "obedece "a uma lógica que não é lógica", "uma lógica prática, lógica em si, sem reflexão consciente nem controlo", "uma *contradição nos seus próprios termos*, que desafia a lógica lógica" (Pierre Bourdieu citado por João Sedas Nunes no artigo "Desencontros: a propósito do sentido que a sociologia não faz" ainda policopiado, 1996, p.13). A segunda obedece a uma lógica controlada pelo exercício racional (e relacional) da própria lógica.

Qual é a natureza do primeiro tipo de lógica? Como nos diz o autor, esta lógica é uma lógica prática. Isto é, "trata-se da *razão prática*, inscrita nos *corpos* e no *movimento dos corpos* e que se mobiliza apenas em *situação* face a problemas práticos. (...) A razão prática ou senso prático é parte integrante do *habitus*, permitindo ao actor ou agente economizar reflexão e energia na acção – trata-se, em suma, de um operador da *economia da prática*" (Pierre Bourdieu citado por João Sedas Nunes, *ibidem*:p.13).

Como parte integrante do *habitus*, a razão prática de um actor ou de um agente não pode aparecer desligado do efeito de posição que estrutura tanto o primeiro como o segundo termo anteriormente referidos. Partindo de uma perspectiva dinâmica dos processos sociais, a distribuição dos agentes na estrutura do espaço social deve ser entendida em termos multiposicionais (Boltanski:1973). De facto, ao longo do quotidiano e ao longo de uma trajectória social, os agentes podem não ocupar sempre uma posição social fixa. Se são as propriedades sociais que determinam as posições, não parece ajustado socorrer-nos sempre das categorias sócio-profissionais para definir as posições dos agentes em todas as instituições e em todos os espaços por onde circulam, quer em cada conjuntura, quer ao longo das suas trajectórias. Por outro lado, a multiplicação das posições não pode ser entendida como um exclusivo das classes dominantes. Tomemos como exemplo um grupo de operários com uma qualificação técnica e uma implicação política concreta tanto ao nível sindical, como ao nível da militância partidária. Para complicar ainda mais o cenário, acrescentamos o seguinte: alguns destes operários são dirigentes sindicais, eleitos para postos de decisão na respectiva confederação; outros são deputados na Assembleia da República, e os restantes acumulam a direcção sindical com a posição de chefia de um qualquer órgão de decisão no seu partido político. Quais destas actividades devem ser destacadas quando se operar a codificação da sua posição social? Como compatibilizar as diferentes posições institucionais no sentido de construir a posição mais abrangente de cada um destes agentes? Ao afirmarmos que o princípio da exclusividade da multiposicionalidade não pode ser concedida às classes dominantes, tal facto não pretende significar que o sentido atribuído àquele conceito seja o mesmo para todos os agrupamentos sociais. A variação da sua grandeza depende das propensões diferenciadas dos agentes para a circulação nos diferentes tabuleiros que constituem o espaço social. A grandeza da multiposicionalidade, aferida pelo número de posições institucionais dominantes detidas conjuntural ou estruturalmente (lugares de decisão, de concertação, de inculcação), está associada ao volume de capital incorporado e objectivado nos agentes. Logo, o acesso a postos institucionais destinados a qualquer tipo de trabalho de objectivação, que participam activamente na estruturação do social, nas dimensões atrás consideradas – decisão, concertação e inculcação – depende dos recursos retidos e activados pelos agentes no decurso das suas práticas. Este ponto é importante porque o nosso trabalho descreve e interpreta a actividade de objectivação social desenvolvida por um grupo de conselheiros a partir de um espaço (CNE) vocacionado a estabelecer plataformas consensuais em assuntos referentes a domínios da educação. Estes agentes representam outras instituições naquele mesmo Conselho. Por isso, estamos perante agentes que detêm múltiplas posições institucionais.

O auto-reconhecimento das práticas pedagógicas e das políticas como comentadores dificilmente podem ser avaliados daquela experiência. Como seria possível estruturar um discurso crítico sobre as ocorrências do dia-a-dia, inserido nos currículos e o recurso aos instrumentos cognitivos treinados e avaliados na escola?

Por outro lado, as suas razões práticas, impedem-nos de conhecer as contribuições dadas por outras instâncias, como é o caso da família, que são fundamentais na criação ou não do tipo de posturas que a escola mais valoriza. O óbvio é recorrer exclusivamente ao seu mérito, como forma de validar o seu sucesso escolar e, posteriormente, a sua experiência profissional. Assim, são ignorados outros contextos de aprendizagem e de formação. Entre esses contextos podemos identificar os espaços laborais.

As mesmas razões práticas obscurecem os efeitos de posição, tanto na estruturação dos itinerários como na estruturação das respectivas posturas corporais. O que conhece do mundo, a sua familiaridade com a escrita, com a leitura e com o cálculo devem-se ao seu percurso escolar. Ali aprendeu e desenvolveu as suas capacidades. Foi constantemente avaliado e saiu-se (quase) sempre bem.

---

O conceito de multiposicionalidade representa para cada conselheiro uma rede de relações sociais por onde se movimentam. Nesse espaço amplo de circulação, a razão prática assume características específicas de acordo com as respectivas situações e problemas que ali ocorram. Em cada uma delas as lógicas práticas dos agentes assumem contornos específicos, mobilizando os recursos e o habitus (institucional, a saber) mais ajustados com a realidade com que se deparam quando ali se movimentam. É por isso que é possível equacionar para cada instituição a formação de um *espírito institucional* próprio produzido pelos seus agentes de acordo com a correlação de forças (e lógicas burocrático-práticas correlativas) instalada em cada conjuntura. O referido *espírito institucional* retrata sempre um acordo tácito, provisório, que se transforma em objecto de conflito institucional, umas vezes tornado público, outras vezes manifestado em surdina. O que convém sublinhar no acordo tácito que dá corpo ao espírito institucional é a sua propensão para se manter ao longo do tempo. Esta tendência não significa que ele permaneça intocável: o que se altera mais radicalmente são os seus ingredientes mais acessórios. O sentido que lhe dá coerência, emanado pelas suas regras, pelas suas respectivas regulamentações, pelo carácter codificado de ambas, tende a manter-se, mesmo que reconstituído. É nele que as instituições encontram a sua força ao longo da sua história.

Se os outros são designados responsáveis, a responsabilidade deve-se por inteiro à escola e à sua escolarização. Das duas uma: ou a escola não ensina e não avalia e foi conivente porque facilitou na avaliação, ou ensina e avalia e suas exigências para as ajustar com as avaliações agora rejeitadas.

Porquê a insistência feita com muita frequência a falta de eficácia da escola face aos maus resultados decorrentes de qualquer tipo de avaliação? Quando se trata de testar qualquer coisa, qual é a instituição que surge nos espíritos das pessoas? Qual é a vocação da escola<sup>16</sup>? Não será a de ensinar e a de avaliar?

Daqui resulta a segunda razão: não é por acaso que o discurso sobre a perda da qualidade do ensino tem hoje grandes adeptos. É preciso qualificar melhor, é indispensável haver maior rigor na avaliação. Isto é, o momento da massificação passou. Com a quantidade assegurada pela massa que engrossa as fileiras escolares, hoje o discurso desloca-se para a elevação da qualidade<sup>17</sup>.

---

16 A designação vocação é colocada neste texto propositadamente. Pretendemos salientar a "inclinação natural para qualquer estado, profissão, ocupação" (Morais Silva citado por José Madureira Pinto, 1992, p.176) que o trabalho da escola desenvolve nos seus protagonistas, nomeadamente naqueles que estão sujeitos ao trabalho pedagógico ali exercido. Por exemplo, para ilustrar as vocações escolares podemos recorrer ao trabalho dos docentes quando estes pretendem determinar as inclinações dos alunos, quer nas matérias escolares professadas, quer nos prováveis percursos mais ajustados com aquelas inclinações naturais, quer ainda no reforço da escolha daqueles mesmos percursos por causa das propensões profissionais que precocemente manifestam através dos seus dotes naturais para o raciocínio quantitativo, para a escrita esportiva e literária ou pura e simplesmente para a destreza manual, corporal ou gosto estético.

A vocação da escola marca, num certo sentido, o *espírito da escola* (expressão usada por João Sedas Nunes, *ibidem*:1996) O referido espírito inculca categorias que moldam o entendimento dos escolarizados. Por isso, não é despropositado equacionarmos a existência de formas de construção escolar da realidade social realizadas por grupos de agentes em determinadas situações e contextos. Estas formas de construção apresentam juízos naturalizados sobre a globalidade do produto escolar e sobre outros objectos e respectivas situações que ocorrem no outro lado da escola. É aí que reside a sua força, objectivando-se constantemente em muitos dos entendimentos que produzimos ao longo da nossa existência física.

17 Todos os dirigentes dos partidos políticos, especialistas, técnicos e jornalistas pronunciam-se sobre o fim do ciclo de crescimento do sistema escolar. Terminada a tarefa da massificação com o alargamento morfológico da população escolar há que cuidar agora da

O acordo estabelecido por vias informais, feita de boca em boca, ainda que confidencial, interessado pelas questões escolares, não conduziu à estruturação do problema designado por "iliteracia", que constituiu uma das condições para a sua própria estruturação, problema social logo após a publicação dos primeiros resultados da investigação.

Contudo, os obstáculos que impediram aquela transposição não reduziram o impacto dos discursos sobre a falta de qualidade do ensino. A este nível estava instalada a designada crise resultante do crescimento quantitativo e rápido dos contingentes escolares.

Com estas condições de fundo, o lançamento de um programa destinado a avaliar as utilizações das competências de leitura, da escrita e do cálculo em contextos de resolução de problemas do quotidiano, conduziria sempre a um julgamento público dos problemas ligados à escola de massas. E é por isso que os resultados deste estudo teriam o impacto público. Mesmo sem ser essa a sua razão inicial, a consequência imediata era utilizar social e politicamente as suas conclusões. Se uma proporção elevada de pessoas não usassem correctamente as suas competências no processamento da informação, o olhar crítico dirigir-se-ia imediatamente para a escola.

2.2. O contexto estrutural e a emergência tardia das designações "iliteracia" e "iliteratos em Portugal: da insuficiente cobertura escolar ao discurso da perda de qualidade como consequência da massificação do ensino.

Então, por que é que a referida transposição não ocorreu em Portugal tal como aconteceu nos países avançados? Esta interrogação sugeriu-nos o levantamento de algumas pistas, a partir das quais poderia ser possível procurar respostas adequadas ao sentido proposto por aquela questão geral.

---

qualidade do serviço prestado. O entendimento dicotomizado, opondo quantidade/qualidade, que estrutura estes pontos de vista decorre, julgamos, da própria força do *espírito de escola*, mencionado anteriormente.

Se o entendimento comum sobre a alfabetização de indivíduos mais informados, parece ser estruturado por uma matriz linguística, ressalta directamente da natureza dos objectos de estudo que as análises atrás mencionadas têm ser escavadas a partir da sua raiz.

Uma das diferenças mais expressivas entre a estrutura das competências escolares portuguesa e as estruturas das competências escolares de países da Europa economicamente mais avançados é a permanência de uma taxa ainda significativa de analfabetos no nosso país<sup>19</sup>. A estes analfabetos que nunca acederam à escola temos de adicionar uma proporção significativa de crianças e adolescentes que precocemente abandonam a escola, sem cumprirem a chamada escolaridade obrigatória<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> As categorias "iliteracia" e "iliteratos" não derivam directamente da nossa matriz linguística. O entendimento escolarizado da sua raiz linguística original conduz a uma tradução literal do seu significado. Por isso, dificilmente se consegue separar aquelas designações dos termos "analfabetismo" e "analfabeto". Por outro lado, como temos vindo a sublinhar para este corpo de conselheiros são duas as posições sociais que mais interferem na estruturação dos seus juízos sobre aqueles termos. De um lado, são membros activos de um Conselho cuja actividade se desenrola à volta dos problemas relacionados com a instituição escolar. Do outro lado, como representantes de diferentes instituições, a sua escolha não foi arbitraria: a maioria dos conselheiros entrevistados continua a exercer a profissão docente ou desempenhou-a num dado momento da sua trajectória. Mesmo aqueles que aparentemente se encontram distantes daquele universo, estão ligados a actividades de natureza cultural ou de formação profissional, as duas legitimamente reconhecidas pela instituição escolar.

<sup>19</sup> As taxas de analfabetismo em Portugal foram decrescendo entre 1920 e 1991. Contudo, comparativamente com a grande maioria dos países europeus, os seus valores foram sempre mais elevados. Por exemplo, em 1970 o nosso país tinha uma taxa de 29% de analfabetos. Nesse mesmo ano, as mesmas taxas variavam entre os 2,2% na Polónia, os 9,8% em Espanha, os 2,0% na Hungria. Em 1971 a Grécia tinha 15,6% e a Jugoslávia 16,5% de analfabetos.

Como vamos verificar a variação das taxas de analfabetismo no país entre 1920 e 1991 foi muito significativa. Em 1920, a taxa de analfabetismo era de 66,2%; descendo em 1930 para 61,8%, para 49% em 1940, para 40,4% em 1950, para 32,1% em 1960, atingindo em 1970 uma taxa de 29% de analfabetos. (Sampaio, 1980:21)

Segundo Maria José Esteves, "a taxa de analfabetismo literal em 1981 a nível nacional era de 20,6% e no Continente de 20,3%" (Esteves, 1995:25). Dez anos depois, a mesma taxa era de 12,1% a nível nacional e de 11,9% no Continente. Em 1991, a região do Alentejo apresentava a taxa mais elevada - 23,6%. A região centro (15,3%), a região do Algarve (15,4%) e a região Autónoma da Madeira (17,1%), por seu turno, aduziam valores acima da média.

A diminuição significativa do número de analfabetos ao longo dos anos, não deixa de revelar, ainda hoje, as profundas fragilidades da cobertura integral da alfabetização no nosso país. Só a título de exemplo, o número de analfabetos em França era de 3,6% em 1947.

<sup>20</sup> Num estudo sobre os trajectos e os projectos de jovens que abandonaram precocemente a escola (Pedroso, Carreira e Neves:1991), os autores chamam a atenção para as fragilidades

O reconhecimento deicita: cobertura integral da alfabetização em mantendo ao mesmo tempo que se modifica a recrutamento do estudantado. O ensino destinado a uma transmissão escolar já adquirida pelas gerações transforma-se ao longo destes últimos 30 anos numa escola quantitativamente mais alargada<sup>21</sup>, acolhendo cada vez mais pub

---

da estrutura das competências escolares do nosso país. Segundo estes investigadores, "os níveis escolares portugueses são os mais baixos de todo o espaço comunitário" (...) Contudo, "esta situação, aparentemente, tende a ser combatida e a modificar-se a prazo". (...) A alteração fica a dever-se ao crescimento significativo das taxas de escolarização dos jovens de idade superior a 12 anos nos últimos 5 anos (1985-1990). O mesmo acontece nos grupos etários dos 14, 15 e 16 anos (respectivamente as taxas sobem de 66% para 75%, de 45% para 72% e de 40% para 69% entre 1985 e 1990). No entanto, "este movimento de ascensão não pode contudo, esconder o seu reverso e que é o de que o mesmo estudo estima em 13000 os jovens que abandonam a escola com 12 anos, perto de 29000 os que abandonam com 13 anos e um total de 253.553 jovens que, tendo 17 anos ou menos já não frequentavam o sistema regular de ensino em 1989-90". (...) Continuando a dar-nos uma imagem das referidas debilidades, os autores avançam: "outra imagem do mesmo fenómeno é aquela que nos é dada pelo perfil do emprego juvenil. Entre os jovens empregados com idades entre 15 e 19 anos, segundo os quadros de Pessoal das Empresas recolhidos pelo Ministério do Emprego e Segurança Social, 88% possuíam habilitação escolar igual ou inferior à escolaridade obrigatória de 6 anos. No mesmo ano, entre os empregados de idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos, os jovens com essas habilitações eram 67% do total" (ibidem:437).

<sup>21</sup> Quando se pretende mostrar as tendências morfológicas de um determinado domínio referente ao conjunto da população a nível nacional entramos na esfera da contabilidade pública. A comparação dos resultados dessa contagem por fontes de informação distintas que recolheram a informação estatística através dos seus próprios meios, mostra com toda a clareza a dificuldade da sua própria produção. Por vezes, a disparidade da informação encontrada decorre directamente da dificuldade em encontrar um padrão rigoroso que permita realizar contagens precisas. Por outro lado, a falta de rigor pode estar ligada a um outro tipo de problema: a pluralidade de definições sobre o objecto que se quer "medir".

A "medição" do número de matriculados no sistema de ensino não escapa a esta regra. Por isso, decidimos utilizar uma só fonte de informação. É uma fonte de segunda mão que utiliza combinadamente estatísticas recolhidas pelo INE e pelo DEPGEF do Ministério de Educação. O recurso à referida fonte possibilita-nos alcançar o objectivo pretendido: ilustrar o crescimento significativo do número de alunos, no nosso país, entre os anos 60 e 90.

Apresentamos seguidamente o número de alunos matriculados por níveis de ensino para o período entre 1960 e 1990:

Pré-escolar (oficial+particular):

1960/61-6528; 1970/71-17135; 1980/81-100178; 1990/91-146739

(Carreira, 1996:226)

Ensino básico e secundário (oficial+particular):

1960/61-1107,8; 1970/71-1422,6; 1980/81-1739,1; 1990/91-1825,8

(ibidem:227)

Ensino superior (oficial+particular):

1960/61-28030; 1970/71-59683; 1980/81-95001; 1990/91-183562

(ibidem:230)

até há pouco tempo distantes desta experiência, se estendendo progressivamente ao longo da escolaridade.

No entanto, a massificação da totalidade dos ciclos de ensino em Portugal não ocorreu em simultâneo com o que aconteceu, no domínio, noutros países da Europa. Este atraso produziu algumas consequências imediatas: de um lado, uma aproximação retardada no tempo entre a via popular – primária e técnico-profissional – e a via nobre – primária e liceal – e, do outro, a tradução directa daquela experiência no discurso dos professores e dos especialistas sobre os problemas de aprendizagem trazidos por públicos afectados por serem detentores de modalidades de capital cultural não legitimadas pela escola surgiu também mais tardiamente.

Das modalidades de capital cultural legítimo mais fragilizadas encontravam-se, por exemplo, a sua mais reduzida familiaridade com a leitura (precoce, rápida e selectiva), o seu afastamento de uma escrita lógica, sintética e crítica, muito apreciada neste universo, e, por último, a ausência de um raciocínio apelando a lógicas dedutiva e abstracto-formal ambas exigidas pelo cálculo. Estas distintas posturas foram imediatamente reconhecidas como o reflexo directo e naturalizado da perda de qualidade do ensino. O conhecimento das condições que proporcionavam aquelas distinções não era seguramente contemplado. Estas limitações, como já aludimos, estavam ligadas ao modo habitual de operar na vida quotidiana: as razões práticas que os agentes constantemente mobilizam não permitem o recurso à lógica que animou, anima e animará sempre o desenvolvimento do conhecimento científico.

---

A expansão quantitativa geral do sistema escolar em todos os seus níveis de ensino, apresentou para este período algumas singularidades que convém referir. Segundo Henrique Medina Carreira, "num aumento global de 1,1 milhões de alunos, (...) os ensinos básico e secundário contribuem, portanto, com cerca de 65% a 70% da expansão da população escolar" (ibidem:227). Por outro lado, a taxa bruta de escolarização no ensino superior, que em 1960/61 era de 4% eleva-se em 1990/91 para 23% (ibidem:231).

### 2.2.1. Revisitação sumária do analfabeto

desta questão social face a seu desaparecimento noutros países.

Na alvorada deste século assistiu-se à efectiva e efectiva alfabetização da população dos países do norte e centro europeu - desaparecimento institucional do analfabetismo - tornado através da redução das taxas de analfabetos difundidas por organismos de contabilidade populacional estatal - começou-se a dar conta gradualmente do elogio da escolarização de massas realizado por certas fracções das élites nacionais destes mesmos países europeus.

Se tomarmos como limiar a alfabetização masculina a 50% percebemos imediatamente as diferenças elementares nos processos de alfabetização em alguns países europeus, muito antes do século XX: de um lado, a Inglaterra no século XVII, do outro, a França no século XVIII, estavam já acima daquela percentagem. Por outro lado, "confirmou-se o facto de a universalização da capacidade de ler ter começado em várias regiões, nomeadamente na Europa germânica e escandinava, antes da industrialização, podendo fazer remontar aos séculos XVI e XVII" (Ramos, 1988:1068).

Ao deslocar a nossa atenção para um período mais recente (1901/1906), para França estava calculada uma taxa de alfabetização de 97% para os homens e de 94,8% para as mulheres (Hébrard:1990). Pelo contrário, e para um período próximo do anterior (1911), a taxa de analfabetismo atingia Portugal uma taxa entre os 68,9% (Gaspar, 1978:313) e os 70,3% (Nóvoa, 1992:475). Por outro lado, o limiar da alfabetização masculina a 50% só foi alcançado no nosso país entre 1930 e 1940 (Nóvoa, 1992:476) (Ramos:1993).

Tal feito não tem impedido, no entanto, a conservação de uma taxa ainda significativa de analfabetos em Portugal. Os cerca de 12% em 1991, dos quais 55% têm mais de 65 anos, ao contrário do que se passa nos países do centro e norte da Europa, não possibilita que se ignore este problema.



Este breve esboço numérico do analfabetismo em Portugal é especialmente especial a sua persistência comparativamente elevada, que continua a preocupar as élites nacionais.

Porém, o processo de construção social deste grupo - do analfabetismo - e do respectivo grupo - designado por analfabetos - começou na segunda metade do século XIX. A articulação fundamental que estruturou as representações das élites nacionais no final do século XIX consistiu em "inventar a nação" através da difusão escolar. Os valores nacionais que edificaram o "ser português" saíram de um vaso cultural homogêneo: a Língua, a História e a Moral.

Mesmo assim, em Portugal "não se impunha um esforço educativo especial como modo de forjar ou de reforçar a Nação" (Reis,1992:250). Confrontadas com as tensões políticas e culturais dentro do território nacional, as élites, quer as de matriz monárquica, quer as de matriz republicana, protagonizaram uma certa continuidade de práticas no domínio educativo. Embora eivadas de um fervor iluminista, as élites republicanas, sentindo-se ameaçadas pela "tirania do número", acabaram por produzir políticas educativas que se aproximaram de um modelo morfológico vertical do sistema escolar, desenhando canais de mobilidade ascendente, sobretudo em centros urbanos, onde residiam os apoios político e social destas mesmas élites<sup>22</sup> (Grácio:1993).

---

<sup>22</sup> A adopção de um modelo morfológico vertical do sistema escolar permite perceber a secundarização a que foi votado o ensino primário durante a I República. Deste modo, "o pouco interesse que afinal os dirigentes republicanos votaram o ensino primário que no entanto deveria ter estado na primeira linha das suas iniciativas no domínio do ensino deve-se muito provavelmente ao facto de ele ser pouco interessante politicamente. Como é sabido, antes de 5 de Outubro os republicanos exigiam eleições na base do sufrágio universal, mas nunca o estabeleceram após aquela data. Têmiam o voto camponês e mais geralmente o voto dos meios acentuadamente rurais, onde se concentravam as maiores taxas de analfabetismo e receavam os segmentos sociais de recrutamento de apoiantes do regime. Além disso, o aumento do número de votantes podia desarticular as redes clientelares partidárias. Após o 5 de Outubro dirigentes e militantes republicanos fizeram incursões de propaganda junto daquelas populações, procurando fazê-las sair do "engano" e obscurantismo, mas este empenho desvaneceu-se rapidamente, devido às inevitáveis dificuldades da missão. Oferece a estas populações em quantidades maciças ensino elementar para a sua descendência não era necessariamente retribuído em votos: o mercado político era aqui de rendibilidade duvidosa" (ibidem:80-81).

O jogo de apostas políticas reflectido nas decisões governamentais sobre as reconfigurações que o sistema escolar continua a ser votado, não é exclusivamente uma

A transformação operada no ensino primário, a redução do analfabetismo, que se observou entre 1930 e 1940, e, por outra vez, às posições relativas estruturadas no campo político. Para os Republicanos, o analfabetismo foi um símbolo de atraso e de cultura bárbara, para os defensores do Estado Novo foi uma qualidade do povo português. Este entendimento naturalizado do problema levou à perda par da expansão verificada no primário, que ligado a uma séria desvalorização do professorado deste grau de ensino (Mónica:1978)<sup>23</sup>, da perda da sua autonomia e da sua competência, possibilitou a diminuição em cerca de 20% da taxa de analfabetismo durante este período (Nóvoa,1992:475).

---

consequência das acções políticas tomadas em épocas históricas anteriores. Não há fenómeno politicamente tão cobiçado como o sistema escolar. Neste sentido, não é descabido estabelecer uma relação entre as reconfigurações posicionais do espaço político (e o seu respectivo mercado clientelar) e as perspectivas assumidas pelos seus dirigentes sobre a expansão da escolarização (a que concorrem simultaneamente re-configurações dos entendimentos sobre as funções e finalidades do sistema de ensino). Esta "paixão" educativa sustentada pelos discursos políticos encontra na história da escolarização muitos exemplos: do nosso ponto de vista, "a implantação dos cursos superiores de curta duração (a partir de 1983) visou, por um lado corresponder aos anseios políticos e económicos das clientelas partidárias regionais e, por outro, permitir que segmentos das classes médias e outros grupos sociais rurais pudessem prolongar por mais alguns anos a sua escolarização e obter um diploma mais qualificado (valorizado)" (Resende, Vieira,1992:93).

23 As apostas políticas desencadeadas pelos agentes diversamente posicionados neste campo (social e ideologicamente) podem ser transpostas para os seus entendimentos sobre o professorado. Por isso, a diversidade de pontos de vista sobre este grupo profissional, tantos quantos os agrupamentos constituídos através deste trabalho de objectivação, conduz (por hipótese), a formar, entre as elites dirigentes, diferentes representações, quer sobre este corpo (o que é um professor?; o que deve ser um professor?), quer sobre o seu trabalho (o que faz um professor?; o que deve fazer um professor?). A contextualização histórica destes processos, serve, pois, para compreender melhor, quer os elementos invariantes, quer os elementos variantes, ambos inscritos na definição das profissões. No caso concreto da história do professorado português, Filomena Mónica traçou, no seu estudo, as transformações ocorridas na representação deste corpo da I República para o Estado Novo: "durante a República os professores tinham tido a satisfação de ver as autoridades reconhecer a importância do seu magistério. Quem, senão eles, levava "até junto do povo os ensinamentos da democracia e da República"? Nenhuma outra classe merecia mais reconhecimento. Mas, agora, eram precisamente estes "forte(s) pioneiro(s) do progresso e da civilização de um povo" que precisavam de ser domados" (ibidem:173).

## 2.2.2. A evolução morfológica do sistema.

1990: revisitação sumária de um processo complexo

Para interpretar com mais rigor as mudanças ocorridas no sistema escolar português após a década de 40, convém voltar rapidamente a orientação geral tida pela educação formal durante a República.

Em traços muito sintéticos podemos destacar a orientação dominante concebida por políticos e especialistas deste domínio para o desenvolvimento da rede escolar nacional. A referida orientação pensada em termos verticais – do grau mais baixo ao grau mais elevado do sistema – incorporou coortes educativas sucessivas de indivíduos, sobretudo oriundos de espaços sociais já escolarizados que percorrendo todos os graus de ensino, cortaram verticalmente o sistema escolar<sup>24</sup>.

Este entendimento parece ter a sua génese, quer nas representações construídas sobre a escola, quer nas percepções edificadas sobre o valor político desta instituição, ambas inscritas nos discursos e nas realizações políticas produzidos pelas élites republicanas. Saldou-se este momento por um crescimento da rede escolar primária superior e secundária (industrial e comercial) nos centros urbanos e pela fundação de núcleos universitários (Lisboa e Porto).

---

24 A adopção de medidas políticas conducentes à expansão do ensino pós-primário confirma a orientação verticalista assumida pelos dirigentes da I República. Estão, neste caso, o crescimento do ensino elementar industrial e comercial – “sem contar com as duas escolas preparatórias aos Institutos Industriais e Comerciais, em 1925-26 havia 48 escolas industriais e comerciais, contra 29 quando da implantação da República” (Grácio, 1993:81-82) – e o favorecimento dado à expansão do ensino superior, de um lado ilustrado, pela perda do monopólio de formação dos grupos dirigentes assumido pela Universidade de Coimbra – “assim, para os republicanos, a continuação sem concorrência do papel de Coimbra na formação do pessoal político seria uma ameaça permanente para a reprodução do seu poder” (ibidem:84-85) – e, do outro, “o conjunto de iniciativas dirigentes no que toca ao ensino superior, a maior parte das quais teve lugar em 1911” (ibidem:85), nomeadamente “a criação de estabelecimentos de raiz” (85) e a reformulação de outros já existentes (quer em Lisboa, quer no Porto).

Expressando uma ruptura com os entendimentos anteriores, o círculo político inicial do Estado Novo voltou o sentido ao crescimento escolar. Esta preocupação visava sobrevalorizar o entendimento horizontal dado à instrução. Apostou-se na extensão da rede escolar primária, na profissionalização precária dos docentes; entendeu-se simplificar currículos e a duração da escolaridade obrigatória (Mónica 1978). A "reconversão" da sociedade portuguesa que teria sido afectada pelo "revirralho" republicano levou as elites políticas salazaristas à produção de uma escola, que tendo como objectivo a manutenção da ordem social, foi também um momento de crescimento da alfabetização (o "método dos pobres")<sup>25</sup>.

A segunda metade dos anos 40 assinalou uma viragem nos modos legítimos de conceber a educação (cf anexo 1). A reforma do Ensino Técnico (1948), O Plano de Educação Popular (1952) e a campanha Nacional de Educação de Adultos representaram marcos de entendimentos mais instrumentais ilustrados pelo trabalho de objectivação realizados pelos dirigentes a seguir à Segunda Grande Guerra Mundial. Da parte da procura educativa, engrossada inicialmente através das famílias dos estratos intermédios e populares residindo em espaços urbanizados e industrializados, generalizados posteriormente a

---

<sup>25</sup> A relação aparentemente contraditória entre a função atribuída à escola no sentido de manter a ordem social e o crescimento da alfabetização aparece referida no debate reavivado no início do Estado Novo a partir dos seguintes termos: ""Será a instrução suficiente para as nossas crianças?"" (Mónica, 1978:145). O questionamento feito às consequências da instrução - a substituição de Deus pelo ABC feita pelos republicanos - conduz os dirigentes nos primórdios do Estado Novo a pôr de parte aquele desígnio, suprimindo-o pela missão educativa, isto é doutrinadora da escola. Esta alteração visando a formação de ""uma pessoa bem educada, correcta, atenciosa, ocupando conscientemente o seu lugar e mantendo as distâncias legítimas" (...) (ibidem:145), não significa um abandono declarado da alfabetização. Neste sentido, a preocupação dos dirigentes não se destinava a "dizer que se devam fechar as escolas e que é aconselhável o analfabetismo. Não. O que desejamos frisar é a distinção a fazer entre instruir e educar, sublinhando até que, muitas vezes, a instrução, só por si, é prejudicial e vai destruir o trabalho da educação" (ibidem:146). Por isso, apostaram, em particular, na expansão do ensino primário, ajustando a transmissão do saber aos conhecimentos mais elementares, isto é, reduzindo o currículo escolar, subvalorizando-o em detrimento da supremacia dada à religião no ensino (ibidem: 147-148). Este aposta adequava-se ao ethos dominante: transmitir o saber na dose certa, moldando os espíritos à conformidade das suas posições iniciais, e, deste modo, a escola contribuía para não alimentar as aspirações mobilistas. Esta função inculcadora era preponderante sobretudo nos espaços urbanos e industrializados.

outros espaços, esta transformação praxiológica fez crescer o ensino técnico, ainda no fim da década de 40, e na década seguinte (Grácio: 1986)<sup>26</sup>.

O crescimento da procura já delineada nos anos 40, ligada nos anos 60 ao esforço supletivo feito pelo Estado, por alargando a rede escolar, e, por outro projectando os projectos reformistas, nomeadamente a designada reforma de Veiga Simão. Como foi assinalado por Sérgio Grácio (1986), esta evolução correspondeu à elevação gradual das aspirações sociais de certos estratos populacionais, tornadas visíveis pela propensão manifestada numa mobilidade educativa e social inter-geracional ocorrida a partir da década de 60<sup>27</sup>.

Da articulação entre os entendimentos escolares construídos pelas elites (traduzidos pelas suas políticas e principais medidas), e a aceleração das aspirações associadas às transformações da composição social da população escolarizada, segundo graus, níveis e percursos

---

<sup>26</sup> A inovação da reforma de 1948 é reveladora, no período pós 45, dos entendimentos mais instrumentais dos dirigentes do Estado Novo objectivados na crença depositada "no papel económico positivo a que estavam destinadas" as escolas técnicas, "no quadro de aceleração do crescimento da indústria" (Grácio, 1986:97). Contudo, como assinala Sérgio Grácio, estes entendimentos não contrariam os valores ideológicos dominantes assentes "numa política educativa contrária a expansão vertical do sistema escolar (...)" (ibidem:97). São duas as principais razões para esta aparente contradição: "por um lado, a ausência de iniciativa do patronato no campo da formação escolar de futuros trabalhadores e o correlativo voluntarismo governamental no mesmo campo"; do outro lado, "o desenvolvimento, nos anos 50 e 60, do ensino secundário oficial através do ensino técnico, corresponde objectivamente a uma "meritocracia mitigada" em que a frequência das escolas técnicas funciona como meio de moderada ascensão social para certas franjas das classes populares, tudo se passando como se se tratasse aqui do máximo de concessão que o ethos dirigente podia fazer no domínio da política educativa num contexto marcado pelo ascenso da procura popular de educação" (ibide:97).

<sup>27</sup> Decorrente de um processo social simultaneamente marcado pelo desenvolvimento económico e pela procura crescente de formação escolar a todos os níveis do sistema de ensino, é de prever alterações nas correlações de força entre as classes na sociedade portuguesa nas décadas de 50 e 60. Estabelece-se assim uma cadeia de fenómenos interdependentes: de um lado, o crescimento económico promove o alargamento das fracções assalariadas, e, do outro, este alargamento cria as condições para elevar a procura escolar. Só com a posse de capitais escolares credenciados pela escola (sobretudo, através de uma nítida mobilidade educativa inter-geracional) é que se consegue conservar ou melhorar as posições sociais numa dinâmica inter-geracional (a transmissão indirecta do capital económico é aqui proporcionada pela manutenção ou pelo reforço dos capitais escolares) (ibidem:120-123).

escolares, podemos interpretar melhor a construção social da alfabetização nacional.

A expansão do ensino secundário inseriu-se no crescimento que iniciou-se já em plena década de 50 e que revelou um acentuado crescimento<sup>28</sup>. Esta expansão foi suportada pela pressão da procura que levou a oferta estatal a uma progressiva adequação ao aumento do número de matriculados (cf quadro II do anexo II).

Contudo, o que nos interessa, neste momento, sublinhar são as possíveis consequências do crescimento quantitativo do número de estudantes matriculados no Ensino Secundário, em geral, e, em particular, a aceleração da licealização do sistema já significativa a partir dos anos 70, tornando-se exclusiva após a unificação deste grau de ensino (com a abolição do ensino Técnico). Tal modificação, colocou os agentes de educação (professores, pais, técnicos, etc) perante o fenómeno da distinção social e cultural, observável nas alterações ocorridas no acesso aos liceus. Com a unificação do Secundário em 1976, os antigos liceus absorviam no seu interior linhagens tradicionalmente distintas em termos dos seus percursos escolares. Neste sentido, no seu espaço pedagógico e no seu espaço de convivialidade começavam a manifestar-se diferenças de linguagens, de estilos, de valores, de representações, de gostos, enfim, de diferenças sociais em sentido amplo.

Segundo Jean Hérbrard, as primeiras percepções sobre as dificuldades de leitura e escrita, matriz inicial da posterior

---

<sup>28</sup> Segundo os dados divulgados pelas Estatísticas da Educação e Anuários Estatísticos do INE e tratados por Sérgio Grácio, é notório o crescimento do número de matriculados no Ensino Secundário entre 1938-78. Na espessura temporal referida, observa-se entre 1955/57 e 1964/65 um crescimento mais acelerado do número de alunos matriculados do Ensino Técnico (oficial); pelo contrário, para este mesmo período, o número de alunos matriculados no Ensino Liceal (oficial) é mais reduzido. A partir de 1970, a situação inverte-se: o crescimento do Ensino Liceal (oficial) não é acompanhado por um crescimento do Ensino Técnico (oficial) de ritmo idêntico ao primeiro. Já durante a III República (re-instauração da democracia) a inversão daquela tendência é ainda mais acentuada: enquanto o número de alunos decresce no Ensino Técnico (oficial), o número de alunos nos Liceus oficiais cresce aceleradamente (ibidem.131).

construção social da "iliteracia", e os estudos sobre os professores liceais e alunos das classes dos liceus, a aproximação entre a "via elitista" e a "via popular", a via gradual que se inicia em França nos anos 20. A percepção do insucesso escolar fez sentir às élites educativas o desajustamento das exigências escolares e as competências avaliadas aos meios populares<sup>29</sup>.

### 2.2.3. Condições estruturais enformadoras da construção social tardia das categorias "iliteracia" e "iliteratos" em Portugal

Numa análise comparativa podemos interrogar por que razão a mesma percepção pública só aconteceu tão tardiamente no nosso país. Sem querer neste momento esgotar o número de factores que estão

---

<sup>29</sup> Considerando os estudos sobre o insucesso escolar como uma das primeiras percepções públicas (do espaço intelectual e académico) acerca das dificuldades sentidas pelas sub-populações de alunos tradicional e socialmente mais distantes do universo do registo escrito e das suas respectivas lógicas (quer as que resultam directamente do próprio exercício da actividade de escrever, quer as que resultam directamente da prática da leitura, quer ainda as que resultam do exercício de calcular valores numéricos), o seu aparecimento tardio em Portugal, relativamente ao que aconteceu noutros países economicamente mais avançados, é revelador das condições estruturais do nosso sistema de ensino.

O que se pode retirar destes estudos? Estas análises objectivam um desajustamento com as funções e finalidades politicamente atribuídas à escola e as funções e finalidades sociologicamente apresentadas como decorrentes do não cumprimento dos referidos propósitos liberais inscritos no discurso político. No nosso caso, estas percepções só começaram a adquirir contornos mais nitidos após o 25 de Abril, e no ano a seguir à unificação do ensino secundário. A este propósito, Ana Benavente declara: "uma primeira nota para assinalar que os primeiros trabalhos publicados sobre a temática do insucesso escolar nascem no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, tanto na área da sociologia como na da psicologia e da pedagogia. Estes trabalhos datam de 1977-78" (Benavente, 1990:722). De facto, só com o desaparecimento das duas vias escolares tradicionalmente distintas relativamente às propriedades sociais detidas pelos grupos de alunos que as percorrem, é que se tornam visíveis, por comparação a partir de um mesmo contexto, as profundas diferenças escolares resultantes das referidas distinções. São as diferenças de aproveitamento escolar ligadas ao número de reprovações que traduzem explicitamente o não cumprimento das funções e finalidades políticas a cumprir pela escola: o serviço público conferido à escola oficial transforma-se num serviço vocacionado a servir algumas fracções do referido público. A enunciação do problema é um efeito justamente da massificação escolar: moldados por categorias de entendimento escolar constituídos numa instituição pautada pela inércia estrutural, pelo princípio de autonomia relativa e por um determinado arbitrio cultural, os professores apresentam alguma dificuldade em se deslocar do seu contexto socializador (desde o seu percurso escolar até aos esquemas de formação a que foram sujeitos na sua profissionalização) para outros contextos sócio-culturais, cujos valores enformam as percepções e as práticas dos alunos mais desalinhamos das posturas académicas dominantes.

associados a este atraso, vamos avançar para uma interpretação com base em reflexões reais sobre a escolarização em Portugal.

Quando ouvimos com alguma regularidade os discursos que se pronunciam sobre os actuais processos de aprendizagem desenhados nas escolas<sup>30</sup>, inscritos quase sempre nos discursos sobre a periferia

---

<sup>30</sup> O propósito deste estudo não é enveredar por uma análise sistemática sobre os valores que sustentam a maioria dos projectos pedagógicos, e suas respectivas modificações, ao longo da sua história. Contudo, é fundamental não deixar de referir a sua devida importância. De certo modo, os modelos pedagógicos quando surgem no seu mercado, isto é no espaço de formação de professores, visam apresentar-se, através dos seus respectivos defensores, como os mais apropriados para a resolução dos problemas encontrados pelos docentes durante a sua comunicação com os alunos nas aulas. No entanto, a pluralidade de modelos e as suas respectivas fragilidades no domínio das relações pedagógicas, estas últimas, traduzidas por exemplo, pela dificuldade em suprir o carácter selectivo da escola e os abandonos precoces, fazem-nos apresentar como objecto de múltiplas apostas concorrenciais feitas, quer pelos grupos de especialistas das Ciências de Educação, quer por grupos de professores defensores de determinados projectos escolares globalizadores (por exemplo, o programa da escola Moderna).

Recorrendo à origem etimológica do conceito "pedagogia" podemos encontrar a chave para o questionamento do seu amplo significado. "*païdagōgos* significa "guia de crianças", educador, *païdagogiké* (-téchne) deve traduzir-se rigorosamente por arte de condução das crianças e adquire no decurso da naturalização linguística, o significado de arte e/ou de doutrina da educação" (Ipfling, 1979:250). Este conceito abrangente de pedagogia pode ser desdobrado em diversos tipos de pedagogia. Um deles é designado como pedagogia escolar. Para Steindorf a pedagogia escolar "é a disciplina da ciência da educação que toma por tarefa a investigação de todos os factos, estruturas, problemas e contextos relacionados com o fenómeno global Escola. Submete o seu objecto a um estudo histórico, sistemático e comparado, e sob o aspecto da dupla referência ao educando e à sociedade" (ibidem:254). No seguimento destas reflexões "a pedagogia escolar (...) engloba enquanto "campo parcial" a "teoria da escola", a "organização escolar", o "ensino e a configuração escolar", o "professor" e o "aluno"(...) e pode (na opinião de Steindorf) subdividir-se numa "pedagogia escolar geral e especial". A primeira "lida "com afirmações sobre o fenómeno Escola sob abstracção relativa das formas escolares particulares", a segunda "visa "a referência concreta a uma forma ou fase escolar determinada". (ibidem:254-255).

A incursão a este trabalho de objectivação realizado sobre o conceito "pedagogia" revela o carácter ambíguo do seu significado. Assumindo-se como "arte" e/ou como "doutrina" na sua origem, os pedagogos tentam, no âmbito das Ciências de Educação, encontrar um significado mais preciso. O carácter globalizador atribuído ao seu objecto, e, sobretudo, a natureza formalista associada à pedagogia escolar geral, transformam este conceito num objecto de significado volátil, onde tudo cabe e onde tudo é possível resolver a partir da construção de modelos pedagógicos abstracto-formais. O não questionamento do lugar da escola e do lugar da pedagogia num espaço concorrenciais de instâncias e grupos informais (família, órgãos de informação com múltiplos suportes e vocacionados a múltiplos públicos, os contextos laborais, os espaços de convivialidade, etc.) destinadas a produzir e transmitir informações, com critérios de importância diversificada, com graus específicos de profundidade, etc., leva à constituição de modelos pedagógicos sustentados por princípios mais ou menos genéricos e mais ou menos abstractos, tal como são amplos, homogeneizadores e naturalizados os entendimentos sobre todas as categorias sociais ali tão utilizadas



qualidade do ensino, parece ser impossível identificar as condições propiciadoras de tais pontos de vista. Uma primeira condição parece ser ainda recente (cerca de 30 anos) da massificação pelo crescimento dos alunos matriculados na escola básica e universitária. Esta condição realiza-se em parte, e precisamente no contexto de procura desencantada, verificada sobretudo a partir da unificação do ensino técnico e ensino liceal (Grácio:1986)<sup>31</sup>.

---

("criança", "aluno", "pais", "professor", etc.) Por outro lado, a sua vocação de Ciência prende-se a objectivos mais ambiciosos: determinar modelos pedagógicos eficazes onde o código da mensagem professoral seja entendido pelos seus alunos através da relação de comunicação estabelecida na sala de aula. É evidente que a sua eficácia é tanto maior quanto menor for o ruído instalado naquela comunicação. A sua máxima redução permite observar uma relação pedagógica otimizada, isto é, uma relação onde a quantidade de informação emitida pelos docentes é, de facto, recebida e trabalhada pelos seus destinatários. No entanto, estes seus propósitos formalistas e rigorosos originam consequências não desejadas. Entre elas podemos destacar as elevadas taxas de insucesso e a proporção elevada de abandonos precoces da escola. Os discursos críticos sobre os actuais processos de aprendizagem não podem estar desligados da diminuição da crença sobre as virtualidades e as potencialidades dos modelos pedagógicos que não se constroem a partir do esboço de uma teoria das práticas pedagógicas alicerçadas nos próprios contextos e modalidades onde e como se transmitem as mensagens e seus respectivos conteúdos (saberes cognitivos, saberes práticos, entendimentos ideológicos, éticos, morais, religiosos, etc.)

<sup>31</sup> Cf. pág. 48, nota de rodapé nº 21

De facto uma parte do processo da massificação escolar desenrola-se num contexto de procura desencantada. O referido contexto é assim designado por Sérgio Grácio porque decorre num período onde se nota uma consequência não desejada da massificação escolar: falamos da multiplicação dos títulos escolares, em quantidades diversas segundo o grau de ensino, o que origina a sua acentuada desvalorização nos diplomas dos itinerários mais baixos desta arquitectura, e, correlativamente, uma desvalorização menos acentuada dos diplomas dos cursos superiores. Este processo tem, por sua vez, incidências na relação complexa entre o diploma e o acesso ao mercado de emprego. Assim, "para além do desemprego, muitos dos adolescentes que frequentaram de modo mais ou menos prolongado a escola secundária vivem a contradição entre as expectativas induzidas pela sua frequência e a possibilidade de as realizar. A própria desafeição pela escola de uma boa parte dos adolescentes escolarizados deve muito ao facto de inúmeros testemunhos lhes indicarem que os anos de estudo que acumulam estão muito longe de lhes permitir o acesso aos lugares que os seus familiares, ou conhecidos, com uma escolaridade formalmente idêntica mas desvalorizada no presente, ocupavam uma geração atrás ou apenas alguns anos antes. Mas tal desafeição pela escola não se traduz num abandono da sua frequência enquanto perdurar o laço entre a educação e posição social (...)" (Grácio, 1986: 143). A persistente procura educativa "oculta", por sua vez, "que esta se transformou entretanto numa corrida ansiosa e desencantada para um lucro antecipado como cada vez menos elevado e mais incerto" (ibidem: 144). Por outro lado, a experiência do desencantamento escolar reconhecida pelos alunos, pais, especialistas, técnicos e políticos pode vir a fundamentar ainda mais o discurso sobre a perda de qualidade e de eficácia da escolarização desenvolvidas pelas gerações que ultrapassaram a idade escolar: os entendimentos construídos sobre a desvalorização dos diplomas e a dificuldade de encontrar um emprego correspondente àqueles títulos, podem, em parte, ser induzidos, da comparação feita pelas gerações mais velhas entre a qualidade e a dificuldade do ensino de ontem com a facilidade e a redução da qualidade do ensino de hoje.

A segunda condição está justificada pela experiência vivida pelo corpo de professores e manifestadas pelos estudantes menos pro-sancionados pela escola, quando estes os avaliam no lectivo. Os desajustamentos reconhecidos são de, as vezes (por diferentes grupos de protagonistas) como causas e consequências de muitas atitudes (alheamento, indisciplina, agressividade, violência, etc) reflectidas no quotidiano escolar.

Uma terceira condição pode estar associada às percepções habitualmente construídas pelos agentes sobre as funções e finalidades da escolarização. Uma das funções habitualmente atribuídas à escola é a de esta instância ser considerada nas sociedades de hoje como um veículo importante para a transmissão de grandes quantidades de informação num curto espaço de tempo (o tempo de uma aula, o período de um semestre, a etapa de um ano lectivo).

Conciliar essa transmissão informativa com a qualidade do trabalho pedagógico sustentado por diversos suportes didácticos destinados a formar o corpo discente é uma tarefa complicada<sup>33</sup>. As adversidades ainda são maiores quando quase repentinamente a escola se vê confrontada com públicos assumindo condutas menos ajustadas<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> O que significa avaliar do ponto de vista da instituição escolar? Significa apurar o tipo de domínios previamente definidos pelos estabelecimentos de ensino segundo critérios determinados correspondentes às exigências requeridas (pelas orientações programáticas de cada disciplina) para cada grau de ensino. Nesses domínios cabem qualquer tipo de registo gráfico: tanto a expressão escrita como a leitura; tanto a expressão oral como a expressão iconográfica. Cada uma destas expressões remete para uma lógica com características próprias. O apuramento da mestria em qualquer um destes domínios expressivos não é feito só na escola. Quando mais próximos os grupos domésticos tiverem da lógica do registo escrito melhor é o domínio de cada uma daquelas expressões revelado pela sua descendência. A referida familiaridade com aquela lógica tem aqui um significado particular: tal familiaridade pode ser observada através das modalidades socializadoras accionadas para transmitir efectivamente o que é mais valorizado pela escola. A construção ou não de entendimentos escolares sobre o universo cognitivo através da socialização familiar antecipada permite diferentes ajustamentos das crianças e dos adolescentes com as modalidades socializadoras desenvolvidas ao longo da sua permanência nesta instância.

<sup>33</sup> Cf. nota de rodapé nº 30 da pág 57

<sup>34</sup> É preciso notar que as alusões sobre os desajustamentos, quer em termos de comportamentos, quer em termos de atitudes (disposições), quer ainda em termos da mestria (domínio sobre o conjunto ou parte das expressões gráficas), são construídas a partir de um

com as exigências e com o modo de pensar. Contudo, mais do que efectuar a referência pedagógica é-lhe requerido que as competências integradas na cultura humanista, quer as integradas quer as não integradas, durem para a vida inteira<sup>35</sup>.

O desconhecimento (total ou parcial) publicitado de um assunto de cultura geral ou um tema mais especializado, são razões mais do que suficientes para a escola ser penalizada pelos seus respectivos avaliadores. Muitas outras instâncias dedicadas a este trabalho pedagógico escapam a esse acto punitivo.

A estes três factores acrescenta-se um outro com importância similar na visibilidade pública tardia desta categoria: estamos a falar da conservação de taxas ainda significativas de analfabetos literais em Portugal<sup>36</sup>. Mesmo ligados às gerações mais velhas, o fenómeno está

---

determinado lugar de observação do espaço escolar. Este lugar representa seguramente o ponto de vista das regras por onde se pautam os comportamentos ajustados. Por isso, quando se descrevem e interpretam as práticas sociais e linguageiras destes agrupamentos, convém não utilizar determinadas categorias, quase sempre mobilizadas quando o objecto de análise são as culturas populares. Neste sentido, aquelas práticas não devem ser descritas nem interpretadas por categorias que traduzem a denegação daquilo que representam as práticas dos grupos de alunos devidamente ajustados com o modelo escolar dominante. Definir os primeiros como passivos, excluídos, limitados, privados, sem escolha, sem gosto, com handicap sócio-cultural, etc., é contribuir para uma dada representação destes grupos, construída a partir de noções como "desprovidos de referências próprias", "indiferenciados", "cheios de carências" ou "sem densidade simbólica". No fundo, é definir a hierarquização das práticas simbólicas a partir da construção das diferenças exclusivamente centrada em termos de possuir ou ter e não possuir ou não ter (Grignon, Passeron, 1989:135). Esta forma de hierarquizar simplifica em demasia a complexidade das relações simbólicas entre agrupamentos internamente heterogéneos.

<sup>35</sup> Mais uma vez estamos perante uma dada representação sobre o lugar privilegiado da aprendizagem e sobre o uso social do saber escolar. No primeiro caso, aponta-se a escola como o lugar exclusivo da transmissão dos diferentes tipos de expressão do registo escrito (e os respectivos conteúdos disciplinares). No segundo caso, refere-se ao saber formal como o saber adequado a ocupar um posto de trabalho correspondente. Esta correspondência impede de ver a natureza do saber escolarmente constituído: o saber sancionado pela escola é sempre provisório, nunca é absoluto, nem perdura indefinidamente, a não ser se fôr objecto de um trabalho continuado, quer em termos de o completar, quer em termos de o reformular, quer ainda em termos de o aprofundar. Por outro lado, o uso social do saber escolar não é uniforme, nem unidireccional. Os seus usos adequam-se, quer às características dos ofícios dos seus detentores, quer às características das suas práticas culturais, quer ainda às suas disposições (ou atitudes) face ao direito político (público) de participação cívica.

<sup>36</sup> Cf nota de rodapé nº 19 da pág. 47

também presente quando se discute o abandono da escolaridade associado ao não cumprimento da escolaridade obrigatória.

Podemos afirmar com alguma segurança que as categorias atrás assinaladas começam a ganhar contornos cada vez mais claros a partir da Reforma de Veiga Simão, isto é, surgem como categorias de regularidade como objectos independentes traduzidos por discursos (em diferentes contextos de enunciação)<sup>38</sup>, que os publicitam. Contudo, nunca aparecem sob formas encadeadas, quer através de pontos de vista destinados a tratá-los como causas de um fenómeno, quer através de pontos de vista destinados a tratá-los de uma forma interdependente originando uma nova configuração problemática.

Esta reforma, dando origem à licealização deste grau escolar, reforçou "o desenvolvimento das aspirações de que o crescimento de um ramo liceal a deixar para trás o técnico foi simultaneamente efeito e uma das (suas) causas (Grácio,1986:146). Com esta unificação começou-se a sentir as transferências sociais dos estudantes, antes destinados ao ensino técnico, agora integrados numa só via de ensino. Esta integração juridicamente garantida colocou fisicamente próximos colegas socialmente afastados. Através desta convivência, muitos docentes tomaram conhecimento concreto de experiências escolares partilhadas reciprocamente com estudantes não munidos de propriedades tradicionalmente em conformidade com este percurso.

Por sua vez, a massificação representa não só a entrada no ensino de muitos estudantes oriundos de agregados familiares, com nenhuns ou poucos recursos escolares, mas também os efeitos das políticas educativas concretizadas por sucessivos governos após a reforma de Veiga Simão visando corresponder às suas expectativas, ilustrada, quer pela expansão da rede, quer pelo alargamento da escolaridade obrigatória, quer ainda pela concretização de medidas

---

<sup>37</sup> Cf nota de rodapé nº 20 da pág. 48

<sup>38</sup> Os contextos de enunciação aqui aludidos são diferentes sistemas de representação através dos quais as categorias são trabalhadas e publicitadas: tanto pode ser um texto publicado numa revista sindical, como pode ser uma crónica de opinião publicada num jornal ou revista de actualidades, como pode ser ainda um discurso emitido no parlamento ou um documento de natureza técnica ou científica.

visando reduzir os abandonos e o insucesso e tornar "universal" o seu cumprimento.

Foi neste contexto final de expansão escolar que se quer as visões críticas sobre a democratização do ensino e as percepções de "um abaixamento do seu nível", desenhada esta a partir da recente expansão do ensino superior universitário e politécnico (cf quadro I do anexo II). Não é, pois, difícil escutar vozes de docentes no superior lamentando as dificuldades dos seus alunos na utilização da escrita e do cálculo.

2.3. O sistema de representação Estatal e a construção social das categorias "alfabetização" e "analfabetos" em dois contextos historicamente distintos: do Plano Nacional de Educação Popular em 1953 ao Ano Internacional da Alfabetização em 1990

O Estado português, insistimos, tem revelado historicamente um protagonismo central<sup>39</sup> no desenvolvimento do sistema educativo. O

---

<sup>39</sup> Utilizamos aqui alguns indicadores para demonstrar o carácter estatizante do nosso sistema de ensino: o número de alunos matriculados nos dois sectores de ensino, a cobertura da rede escolar pública e privada e o número dos lugares docentes.

Segundo António Nóvoa, "o ensino particular nunca teve uma expressão forte no sistema educativo português. Na viragem do século há indícios de uma alteração desta situação, graças à iniciativa de associações operárias, republicanas e maçónicas, e também à importância dos colégios religiosos. No entanto, apesar do reforço pontual de certas escolas ligadas aos meios operários, o ensino particular retrocedeu consideravelmente no período Republicano. Em 1930, a sua importância quantitativa encontra-se bastante reduzida, sendo preocupante o estado de grande parte das escolas. (...) (Nóvoa, 1992:461-462) Entre 1930 e 1960 o número de alunos matriculados no ensino primário não ultrapassa os 10%. "A situação é radicalmente distinta no ensino liceal, atingindo quase 60% a percentagem de alunos a frequentar o ensino particular em 1960. Em termos absolutos, o número de alunos cresce significativamente de pouco mais de 4000 alunos em 1930 para cerca de 65000 em 1960" (ibidem:463). O impulso do ensino particular liceal entre 1940 e 1960 deve-se às novas relações entre a Igreja e o Estado: "as pequenas escolas particulares, os grandes colégios e os seminários religiosos constituem soluções alternativas aos liceus, situados por norma nas capitais de distrito" (ibidem:463). Todavia, o aumento da população escolar liceal neste sector de ensino, esconde outra forma de controlo do Estado exercido sobre o ensino particular: referimo-nos à polémica gerada pelo Estatuto do Ensino Particular publicado em 1949. Como nos diz António Nóvoa, o ensino particular não é concebido "numa perspectiva autónoma, ainda que complementar, em relação ao sistema escolar estatal" (...): na prática, observa-se um reforço dos mecanismos de controlo do ensino particular e uma progressiva sujeição aos modelos escolares estatais" (ibidem:464).

A partir de 1970, assiste-se a um reforço da estatização do sistema educativo, em todos os graus de ensino, com a excepção do ensino infantil. Neste último sector, "o ensino oficial, que não surge em 1970-1971, absorve em 1976-1977 apenas 11% dos inscritos,

seu carácter centralizador permitiu-lhe a totalidade da rede escolar de oferta de ensino, depositário de um relativo monopólio dos critérios de justificações – acerca das classificações escolares.

Uma das consequências da sua dominação em termos de poder tem sido a de conferir aos seus titulares um poder muito aceite (mas não total) na arbitragem ocorrida durante os trabalhos de concertação social. Na procura de consensos, colocando face a face políticos, técnicos, especialistas, sindicalistas, etc, é bem possível a constituição de entendimentos sobre determinadas categorias socialmente produzidas, baseados em critérios oriundo desta esfera pública de reprodução social<sup>40</sup>. Um dos exemplo mais significativos é o sentido atribuído à categoria "iliteratos"

---

o que sintoniza com a diminuta taxa de escolarização na educação infantil, que se pode incrementar pela iniciativa das associações populares, autarquias, sindicatos, mas que não dará o salto decisivo que urge emprestar-lhe a decidida intervenção do sector oficial" (Sampaio, 1980:42-43). Até 1985 a cobertura da rede pública de jardins de infância pouco ultrapassava os 10%. De 1986 a 1990, a referida cobertura tem vindo a expandir-se, atingindo em 1990 cerca de 25% (M.E-GEP, 1990:27).

Ha outro indicador que nos pode dar uma noção sobre o crescimento do ensino público, referimo-nos ao número dos lugares destinados aos docentes. Entre 1964/65 e 1986/87 verifica-se um número mais elevado dos lugares docentes no ensino público do que no ensino particular, quer no primário, quer no preparatório e secundário, quer no superior. De acordo com Paulo Pedroso, "o ensino público é (...) largamente maioritário em termos de dimensão dos lugares docentes ao longo de todo o período em análise (1964/65 a 1986/87). (...) Os níveis que mais contribuem para a supremacia do sector público (...) são o ensino primário e o ensino preparatório. Este facto corresponde a uma responsabilidade efectiva do Estado pelo cumprimento da escolaridade obrigatória(...)" (Pedroso, 1990:19-20). Na categoria "outros tipos de ensino" (cursos do magistério, de educadores de infância, de enfermagem, cursos profissionalizantes e artísticos) "o sector particular tem um peso relativo importante"(...) (ibidem:20). Em 1964/65 "a iniciativa privada é responsável por 35% dos lugares docentes" (ibidem:21), registando uma descida acentuada entre este ano lectivo e 1974/75. Nos dez anos seguintes, assiste-se a um novo impulso da iniciativa privada: o numero dos lugares docentes é superior a 30%. Em relação ao ensino secundário, "o ensino particular, em 1964, era responsável por 36% dos lugares docentes" (ibidem:22) deste nível de ensino. "Dez anos mais tarde, com a criação entretanto ocorrida, do ensino preparatório e com o crescimento acelerado do sector público nestes níveis, o ensino particular era já responsável apenas por 15% do "novo" ensino secundário. Ao longo dos anos 80 a importância do sector particular situa-se em torno dos 11% a 12% do ensino secundário" (ibidem:22). No ensino superior, a iniciativa privada também perdeu importância relativa entre 1964 e 1974, continuando a registar após esta data uma descida ainda mais significativa no número dos lugares docentes. Só depois dos anos 80 é que o "ensino particular volta a registar uma subida importante"(ibidem:22-23) alcançando em 1986/87 um valor de 17,3% (embora ainda longe do valor atingido em 1964 - 25%).

<sup>40</sup> Em 1903 Émile Durkheim e Marcel Mauss publicaram na revista *Année Sociologique* uma reflexão sobre as representações colectivas, questionando qual a natureza do trabalho

Tal sancionamento concertado dos entendimentos possíveis alcançados, torna-se explicito o carácter de objectivação social<sup>41</sup> exercido pelas instâncias e

---

classificatório realizado nas sociedades humanas. Afastando-se das opiniões de muitos lógicos e psicólogos sobre a estrita dependência dos procedimentos de classificação dos "seres", dos "acontecimentos", dos "factos do mundo em géneros e em espécies" (Durkheim, 1981:400) às capacidades instituídas "unicamente pelas forças dos indivíduos" (ibidem:400), estes autores estabelecem uma relação forte entre as características dos sistemas sociais e os sistemas lógicos depositários das formas de classificação então geradas (ibidem:425). Interrogando-se sobre o que é classificar esclarecem: "uma classe, é um grupo de coisas, ora, as coisas não se apresentam por si mesmas tão agrupadas à observação. Mas o simples facto destas semelhanças não basta para explicar como somos levados a reunir os seres que assim se assemelham, e reuni-los numa espécie de meio ideal, encerrado nos limites determinados, e que chamamos um género, uma espécie, etc. Nada nos autoriza a supor que o nosso espírito, desde o nascimento, traga já elaborado em si o protótipo deste quadro elementar de toda a classificação" (ibidem:403). Assim, os quadros de percepção, por outras palavras, as formas de entendimentos construídas pelos seres humanos resultam de um trabalho realizado, pela palavra, isto é, pelas práticas languageiras. Aonde devemos procurar a génese de todo o trabalho classificatório, que "implica uma ordem classificatória da qual nem o mundo sensível nem a nossa consciência nos oferecem o modelo"(ibidem:403)? Pelas afirmações anteriores a génese do acto de classificar encontra-se vinculado nas relações estabelecidas pelos seres humanos em sociedade. No entanto, tais entendimentos não são suficientes para interpretar a força dos actos de classificar. Assim, segundo estes cientistas, "a consciência não passa (...) de um fluxo contínuo de representações que se perdem umas nas outras e, quando começam a aparecer distinções, são todas fragmentárias". A mencionada natureza dispersa e fragmentária das representações é transformada pela educação que contribui para lhes conferir uma determinada estrutura nada se modificaria nos entendimentos, "se a educação não viesse inculcar-lhes maneiras de pensar que jamais poderia ter instaurado por suas próprias forças e que são o fruto de todo o desenvolvimento histórico" (ibidem:402).

<sup>41</sup> O sentido do termo objectivação é retirado das reflexões efectuadas por Ernest Cassirer a propósito das relações entre o conceito e o objecto referidas no III volume da obra *A filosofia das formas simbólicas - a fenomenologia do conhecimento*. Segundo este autor, não é possível conceber o objecto na ausência do conceito: a tradução directa do objecto através do pensamento, como se ele fosse "apreendido e investido por ele" (Cassirer, 1972:351) é um puro exercício idealista. Pelo contrário, "o conceito reporta-se sempre ao objecto porque - e na medida em que - ele é mesmo o pressuposto necessário e indispensável da objectivação, visto que ele representa esta função por causa da qual só ele pode fazer existir os objectos, primeiras unidades que se mantêm constantes no fluxo da experiência" (ibidem:351).

Quais são os instrumentos que possibilitam conferir existência concreta aos objectos? Para responder a esta questão temos de clarificar de que estamos a falar quando nos referimos às relações entre os conceitos e os objectos. Esta relação não decorre de uma actividade exclusivamente exercida pelos cientistas. É uma relação que envolve todas as práticas languageiras. Situado o problema deste modo, podemos com toda a propriedade conceber a produção de um trabalho de objectivação social. Todas as práticas languageiras (técnicas, burocráticas, ideológicas, religiosas, de convivialidade, filantrópicas, políticas, especializadas, etc.), não só as científicas, usam um conjunto de categorias que conferem aos objectos determinadas representações, atribuindo-lhes uma determinada existência. Por isso, não é possível, dissociar a prática discursiva (que enuncia, nomeia, categoriza, classifica, ordena, regulariza, representa, identifica, isto é, confere aos objectos uma dada realidade) "da situação na qual ela funciona", isto é, não tem sentido "colocar entre parenteses todas as funções implicadas na operação inicial que produz a língua reduzindo-se

por esse motivo, como um dos sistemas com outros que ali são chamados a negar a especificidade do objecto em discussão.

Porém, as nossas reflexões vão, em parte, ao encontro das análises realizadas por Bourdieu acerca das funções sociais e pelo Estado nas sociedades modernas. Como afirma este autor sobre as nossas sociedades, o Estado contribui substancialmente para a produção e para a reprodução dos instrumentos de construção da realidade social" (Bourdieu, 1994:125). Os seus responsáveis constroem o mundo social através de estruturas cognitivas que se apresentam sempre como "formas historicamente constituídas" (ibidem:124). Tais estruturas cognitivas não são mais do que "categorias de percepção, princípios de visão e de divisão" (ibidem:124), cuja significação e sentido representam formas de entendimento dos objectos estruturados a partir dos lugares<sup>42</sup> ocupados nos grupos a que pertencem. Por sua vez, estes grupos encontram-se distribuídos desigualmente na estrutura social.

---

o acto da palavra (em sentido amplo, todo o registo) a uma simples execução" (Bourdieu, 1980:55). Deste modo, uma das funções associadas ao trabalho de objectivação social (ou científico, num determinado sentido, isto é, todo o discurso científico descontextualizado e a-histórico) é projectar na realidade "o que não existe a não ser sobre o papel" (...) (ibidem:60). Um dos exemplos flagrantes do trabalho de objectivação científica não devidamente objectivado está intimamente conectado com as concepções realistas/substancialistas atribuídas por muitas teorias ao conceito "classe social" ao atribuírem a esta categoria (como em muitas outras – juventude, velhice, mulher, acidentes de trabalho, exclusão, etc.) uma representação realista (reificação dos conceitos), quando de facto não passa de um conceito construído pelo cientista. Isto é, "uma classe provável, enquanto conjunto de agentes que oporá menos obstáculos objectivos às acções de mobilização do que qualquer outro conjunto de agentes" (Bourdieu, 1989:136). Recusando todo o "materialismo radical" e simultaneamente toda a "filosofia do espírito", Bourdieu substitui a tese da "universalidade e (da) eternidade das categorias lógicas" pela "dialectica (entre) as estruturas sociais e as disposições estruturadas e estruturantes nas quais se formam e se transformam os esquemas de pensamento" (Bourdieu, 1980:69), isto é, as categorias lógicas e todos os princípios e critérios que as sustentam (os princípios ligados a todas as formas de classificação, isto é, a todo o trabalho social e instituído de representação).

<sup>42</sup> A estruturação dos entendimentos ou dos esquemas de percepção construídos sobre os objectos não dependem só dos efeitos de posição (sociocentrismo, etnocentrismo, dominocentrismo, etc.) dos agentes que os enunciam (em diferentes contextos de enunciação). O efeito de teoria, isto é, as tentativas "de impôr uma visão das divisões" (Bourdieu, 1987:154) através do trabalho político (público, realizado na cidade) resultante dos usos de teses teóricas fundadas na cópia da realidade, contribui também para instituir uma percepção reificadora dos objectos que categorizam (que conferem uma dada representação ou identidade).



No entanto, encarados como "formas constituídas", isto é, contextualizando os agentes em aquelas categorias e princípios de visão e de divisão de acordo com as configurações desenhadas pelas figuras dos seus produtores.

Situar a nossa atenção sobre o Estado, não significa que entendamos de uma forma abstracta. O significado da sua actuação como "agente colectivo" só é alcançado se não perdermos de vista, quer a composição interna dos diversos corpos que o constituem, quer as suas relações no âmbito de uma cadeia de interdependências<sup>43</sup> de apostas

---

<sup>43</sup> O conceito interdependência aqui proposto assume o mesmo sentido atribuído por Elias no seu livro "Introdução à Sociologia". No sentido, de escapar às tradicionais antinomias entre os indivíduos e a sociedade, o autor propõe o conceito de configuração para mostrar a sua potencialidade heurística no entendimento dos modelos de acções interdependentes que se constituem no espaço social. Por outro lado, estes modelos de acções interdependentes podem ser apreendidas em diversas escalas de observação (das figurações formadas por um grupo que se reúne a uma mesa para jogar até à constituição e funcionamento dos monóclitos de violência física e simbólica através das suas acções administrativas de fiscalização e de regulação cada vez mais especializadas e centralizadas).

Para retirar deste conceito todas as suas potencialidades heurísticas para a actividade de pesquisa acrescentamos um outro conceito: as apostas. Nas figurações ou configurações produzidas, reproduzidas, reconstruídas, ou eventualmente feitas (substituídas sempre por outras então formadas, que recolhem das anteriores a génese da sua própria formação), os agentes protagonizam apostas diversas inscritas nas suas práticas, em particular, nas suas práticas languageiras. Vivendo sobretudo do registo escrito, o Estado nunca alcançaria a plenitude das suas funções e finalidades sem a estrita ligação com todas as formas discursivas que ali se geram. Como afirma Goody, "tal como aconteceu na religião, a escrita tendeu a promover a autonomia de organizações que desenvolveram os seus próprios modos de proceder, as suas próprias compilações da tradição escrita, os seus próprios especialistas e, possivelmente, o seu próprio sistema de apoio" (Goody, 1986:110). Como poderia actuar o Estado como agente colectivo (cuja unidade se funda na diversidade, na conflitualidade permanentemente actualizadas nos processos de concertação) sem ter "ideias de justiça e de como a sociedade (deve e deverá) ser gerida" (ibidem:149)? Esta gestão do quotidiano passa pelo "espírito da lei" e pela sua inserção no funcionamento do espaço burocrático. Realizando a distinção entre a lei e o costume, a codificação do "espírito da lei" através do registo escrito autoriza a concretização de um trabalho de interpretação constitutivo daquilo que aqui designamos como trabalho de objectivação estatal (associado ao "capital étatique" descrito por Bourdieu (1994:109)). Contudo, a questão do Estado traduzida directamente (e, exclusivamente) através do seu trabalho de objectivação codificada (o conjunto das leis, decretos-lei, regulamentos, portarias, normas, critérios, formas de contabilidade fiscal e populacional, etc.) não pode ficar circunscrita somente nas finalidades últimas desta instância, isto é, no facto do estado dispor de "meios de impor e de inculcar princípios duráveis de visão e de divisão conformes às suas próprias estruturas", transformando-se, por isso, num "lugar por excelência da concentração e do exercício do poder simbólico" (ibidem:117). De um lado, o resultado deste trabalho decorre de um processo negocial intenso, onde confluem apostas diversas, contraditórias, alternativas e ambivalentes. Tais apostas geram-se em múltiplas instâncias que constituem, cada uma

plurais (hierarquicamente localizadas e que não esgotam naqueles círculos), quer ainda a sua (e das acções e apostas encadeadas) nas funções e fins das práticas dos seus membros (permanentemente actualizadas e práticas languageiras).

Neste sentido, não o podemos conceber em toda a sua extensão. Reafirmamos novamente, sem a caracterização sociológica dos seus dirigentes. A alusão a essa caracterização significa a combinação, nem sempre fácil, das propriedades<sup>44</sup> e das ocorrências que vão estruturando significativamente os seus esquemas de percepção<sup>45</sup>, ao longo das suas trajectórias, nem sempre lineares.

---

delas, sistemas de representação, cujo "cartão" de apresentação traduz uma matriz estruturante de entendimentos sobre o objecto em discussão, sujeitos a se transformarem em "espírito da lei" pelo Estado. Do outro lado, não é possível ocultar um outro trabalho importante: referimo-nos às modalidades práticas de como se processam, de facto, as transmissões dos conteúdos deste trabalho codificado finalizado pelo Estado. Do lado da recepção não é credível que tal processo só se faça numa só voz ou num só tipo de entendimento, passivo, isto é, em conformidade (explícita e implícita; manifesta ou latente) com os quadros de pensamento legítimo produzido, em cada contexto histórico, pelo Estado.

<sup>44</sup> Como estamos a falar de fracções das classes dominantes, as propriedades referidas no texto são os diversos capitais detidos. No entanto, a sua localização no espaço burocrático exige, para tornar claro o nosso raciocínio, a nomeação dos referidos capitais. Do conjunto dos capitais (conceito retirado das reflexões realizadas por Bourdieu) salientamos a posse dos capitais cultural (Bourdieu:1979) (retradução aqui dos capitais escolares obtidos) e social (Bourdieu:1980).

Recorrendo à teoria de estruturação de Giddens, as propriedades referidas são sobretudo os recursos de natureza política, isto é, os recursos relacionados com o exercício da autoridade (Giddens,1989:26). "Ao reproduzirem propriedades estruturais (por exemplo esquemas de percepção discursivamente explicitadas em diferentes contextos de enunciação) (...) os agentes também reproduzem as condições que tornam possível a sua acção. A estrutura não tem existência independente do conhecimento que os agentes possuem (relativamente ao que operam no quotidiano)" (ibidem:21). Os agentes conseguem através da sua consciência discursiva descrever o que realizam nas ocorrências diárias. O que desconhecem são sobretudo dois aspectos complementares: de um lado outras descrições resultantes das mesmas ocorrências, e, do outro, as possíveis consequências combinadas (esperadas ou não) decorrentes das actividades em que estão envolvidos.

<sup>45</sup> Os esquemas de percepção encontram-se inscritos nos respectivos "habitus" primários e de classe. As suas particulares condições sociais de existência (de classe e institucionais) "produzem" *habitus*, sistemas de atitudes (*disposições*) duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer tanto como princípios geradores e organizadores das práticas e das representações que podem ser objectivamente adaptadas aos seus propósitos sem supor a visão consciente dos e fins e o domínio (a mestria) expresso de operações necessárias para os alcançar, objectivamente "reguladas" e "regulares" sem ser em nada o produto da obediência às regras, e, sendo tudo isto, colectivamente orquestrado sem ser o produto da acção organizadora de um chefe de orquestra" (Bourdieu, 1980:88-89).

O problema coloca-se quando as capacidades como objectos deslocados do mundo aparente e inocente deslocação contribuí para duas leituras complementares, ambas nefastas face aos indesejados. Referimo-nos às percepções voluntaristas e naturalistas. Uma e outra são mobilizadas constantemente quando se tenta dar um sentido determinado às histórias dos agentes que constantemente cruzam.

Ao contrário a expressão "inclusão dessas capacidades no universo das práticas" significa estarmos perante um jogo onde se produzem correlações de força (simultaneamente ajustadas ou desajustadas) que animam as dinâmicas sociais.

O trabalho de concertação ajustado às formas de entendimento que os dirigentes estatais produzem sobre as funções e finalidades desta instância é constantemente actualizado e reactualizado, ora naquelas ocorrências, ora em cada conjuntura. Tais reactualizações não devem ser interpretadas como criações desligadas dos contextos sociais anteriores que geraram, quer as referidas formas de entendimento, quer o resultado conseguido através do processo negocial.

---

Adoptando o ponto de vista da teoria de Giddens, os esquemas de percepção relacionam-se com dois conceitos: a consciência discursiva e a consciência prática. De acordo com esta perspectiva, a sua principal preocupação não é realizar "a distinção entre consciência discursiva e consciência prática" de uma forma "rígida e impermeável. Pelo contrário, a divisão entre as duas pode ser alterada por numerosos aspectos da socialização e das experiências de aprendizagem do agente. Não há barreiras entre esses dois tipos de consciência, há apenas as diferenças entre o que pode ser dito e o que, de modo característico, é simplesmente feito" (Giddens, 1989:5)

<sup>46</sup> Os dois esquemas de entendimento mencionados no texto são muito utilizados quando os especialistas são solicitados a se pronunciarem sobre determinados problemas sociais. Na sua descrição recorrem muitas vezes a determinadas categorias, isto é, desenvolvem um trabalho de objectivação sustentado por determinados esquemas e formas de classificação relacionados com os referidos objectos. Sem se apoiarem nos fundamentos sociais que permitem gerar os princípios de classificação do mundo que nos rodeia, os especialistas (e outros agentes posicionados em lugares institucionais) recorrem a outro tipo de justificações de carácter naturalista e/ou voluntarista (ambas produzindo formas reificadas das representações sociais cujo fundamento se encontra ligado aos diversos contextos históricos e sócio-culturais). Cf Patrick Champagne, Remi Lenoir, Dominique Merllié e Louis Pinto, *Initiation à la pratique sociologique*, Paris, Dunod, 1989.

A crítica àquele equívoco tanto não é, como não é menos problemático. Referimo-nos a este equívoco entre a expressão "reconhecimento da legitimidade" e a expressão "dominação simbólica". Este "legitimismo" prontamente criticado por Passeron e Grignon quando a analisam a autonomia das culturas populares (Grignon e Passeron:1989) é por nós aceite, não a propriedade porque o objecto "iliteracia" põe em jogo acepções distintas e autónomas de leitura, escrita e cálculo segundo as diferentes classes sociais.

Por isso, se há uma relativa concertação (consensualidade) sobre este objecto<sup>47</sup> traduzida por este corpo de dirigentes<sup>48</sup> o entendimento dali resultante não se constitui como única e exclusiva pauta de leitura sobre a "iliteracia" onde os restantes grupos sociais se vão inspirar. Daí que a legitimidade dos pontos de vista ali afirmados não pode ser confundida com conformidade dos agentes receptores.

Como vimos quando nos referimos ao sistema educativo em geral, o domínio estrito da alfabetização não escapou durante todo o Estado Novo à tutela do próprio Estado.

Deste modo, a definição legítima dos usos sociais das categorias alfabetizado e analfabeto foi realizada, antes de mais, pela intervenção directa de diferentes titulares que circulavam no espaço político.<sup>49</sup>Dentro ou fora do partido único, na imprensa escrita ou noutra

---

<sup>47</sup> O que está em jogo, no fundo, é uma dada concepção de cultura e de civilização.

<sup>48</sup> O referido exercício de concertação ou de produção de consensos pode ser ilustrado através da interpretação dos resultados obtidos das entrevistas realizadas ao grupo de conselheiros, membros do CNE. A estrutura dos esquemas perceptivos ali constituídos sobre a "iliteracia" não são mimeticamente apreendidos pela pluralidade dos seus receptores.

<sup>49</sup> Estes titulares utilizaram todo o tipo de práticas languageiras habitualmente inscritas nos Estados autoritários e anti-democráticos: registos escritos nos domínios da produção jurídica e regulamentar, registos escritos nos domínios da escolarização (por exemplo, nos livros escolares obrigatórios), registos escritos nos domínios da contabilidade pública (trabalho estatístico), nos registos escritos e falados no domínio dos discursos políticos, nos registos escritos no domínio da propaganda (escrita, falada e iconográfica); nos registos escritos produzidos por especialistas, técnicos, ideólogos, em suma, os intelectuais do regime, etc.

tipo de registos, estes titulares insistem sobre este objecto<sup>50</sup>.

Todavia, parece-nos intreressante sugerir os entendimentos políticos, ideológicos e doutrinários expostos por estes agentes, que por intermédio dos seus lugares estatais exercem determinados juízos acerca de categorias relacionadas com o domínio da alfabetização. Independentemente do grau de mimetismo entre as representações oficiais das categorias e as representações reconhecidas pelos diferentes grupos de receptores, as primeiras acabam sempre por ser referidas como as que detêm o sentido mais adequado à própria realidade. O seu registo escrito em diferentes documentos reforçam, conservando, o sentido dominante das designações ali publicadas.

Com o intuito de exemplificar os contornos da construção social deste objecto circunscrito à oposição alfabetizados-analfabetos apresentamos, de um lado o ponto de vista oficial do Estado Novo em 1953 explicitado pelo então Ministro da Educação Nacional Pires de Lima no decurso da tomada de posse das Comissões Executiva e de Orientação Pedagógica, Administrativa e de Informação e Propaganda destinadas a organizar a Campanha Nacional de Educação de Adultos, e, do outro, o entendimento oficial explicitado pelo Ministro da Educação Roberto Carneiro durante a posse da Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização que decorreu em 1990<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> Isto não significou que tais entendimentos não possam ter sido o resultado de todo um esforço de concertação realizado com outros grupos de agentes social e culturalmente distintos das fracções dirigentes. Por outro lado, estas tentativas, se as houve, podem ter sido pautadas, muitas vezes, por divergências que podiam exprimir uma determinada conflitualidade de natureza político-simbólica. Mais uma vez encontra-se aqui um amplo campo de pesquisa sociológica que não foi coberto por este trabalho.

<sup>51</sup> As conclusões resultantes deste exercício interpretativo não devem ser estendidas a todo o espaço burocrático, nem a todos os contextos históricos constitutivos, quer do Estado Novo, quer da III República (após a re-instauração da democracia).

Por outro lado, colocamo-nos, por agora, no espaço de produção e de registo de representações sobre determinadas categorias, que se transformam através do sistema da sua própria elaboração, em representações oficiais. Essas representações conservadas pela escrita contribuem para conferir identidades a quem estiver inserido nelas (isto é, quem apresentar as características determinadas pelos critérios então estabelecidos para

É preciso sublinhar, antes de mais nada, que as estruturas políticas e sociais que estruturam tais pontuações e as suas singularidades contextuais vão possibilitar a aparição de *relativas* nas representações oficialmente produzidas, e não na outra conjuntura, sobre as categorias aqui analisadas.

A natureza *relativa* das variações encontradas é intimamente ligada com as relações que se podem estabelecer entre estas categorias e os seus respectivos sentidos trabalhados e transmitidos no universo escolar. Produzidas simultaneamente pelas estruturas de classe, escolares e políticas, os esquemas de pensamento registados nos documentos recolhidos mostram traços distintos, mas também semelhantes acerca das referidas representações.

Como se herdam os entendimentos semelhantes acerca das referidas categorias, quando as alterações políticas assumem um significado tão profundo? Não estamos em condições de apresentar neste estudo uma resposta completa e definitiva sobre a multiplicidade de questões ali incluídas. Todavia, não é de estranhar a força estruturadora dos entendimentos herdados de categorias cuja génese está ligada ao trabalho da escrita e de todas as instituições<sup>53</sup> que dela

---

delimitar as suas próprias fronteiras) Contudo, se não conseguimos apreender as modalidades práticas relacionadas com a sua interiorização e posterior reconhecimento, quer por parte daqueles que ali são colocados, quer por outros grupos de receptores, não deixaremos de mencionar o trabalho realizado por outras instâncias (processos de socialização familiar e escolar), que podem reforçar a lógica dominante das representações oficiais relativas à oposição entre alfabetizado/analfabeto.

<sup>52</sup> De um lado, estamos em presença de um regime autoritário, num período pós 2ª Grande Guerra marcado por uma relativa animação económica (e não de estagnação acentuada como afirma Filomena Mónica (Mónica, 1978:48)) assente no avanço das bases materiais do capitalismo, resultante "das condições ideológicas, jurídicas e políticas criadas nos anos 30 (...)" (Amaro, 1987:246), e, do outro, estamos em presença de uma conjuntura política e económica, integrada no regime democrático instaurado a partir de 25 de Abril de 1974, também marcada pelo crescimento económico configurado por um novo quadro de ajudas financeiras oriundas da Comunidade Económica Europeia, e cujas orientações se inscrevem na gradual desintervenção do Estado nos domínios financeiros e industriais, similares a tantas outras economias inscritas no espaço da economia-mundo capitalista.

<sup>53</sup> Entre as diversas instituições existentes, destacamos o trabalho de conservação das representações das categorias exercido pela escola. Esta conservação faz-se com os contributos da escrita, mas também através dos esquemas cognitivos utilizados pelos docentes (também eles moldados por esta instituição) nos diversos processos comunicacionais em que estão envolvidos.

se socorrem para plena realização das próprias actividades, sem o próprio desgaste provocado pelo tempo e sem as semelhanças e similitudes encontradas nas representações e, portanto, bem distanciadas.

Nomeado pelo regime para resolver definitivamente o problema do analfabetismo, o Ministério de Pires de Lima lançou uma cruzada contra este male social. A Campanha Nacional de Alfabetização, amplamente difundida pelos órgãos de comunicação social responsabilizou todos os corpos sociais, incluindo a Igreja Católica, a quem solicitaram empenhada dedicação a esta nobre causa.

Esta campanha visava "especialmente a alfabetização dos maiores de idade compreendida entre os 14 e os 35 anos, ou seja daqueles que ainda pudessem ser *recuperados*<sup>54</sup> para as actividades que (exigiam) um mínimo de instrução". Se o governo estava preocupado com a conservação de elevadas taxas de analfabetismo, continuava a entender, de um lado, que tal tarefa devia ser executada articuladamente pelo Estado e pelos particulares, e, do outro, que a preparação devia estar circunscrita à aquisição de um mínimo de conhecimentos.

Por outro lado, a delimitação etária dos agentes a alfabetizar parecia justificar a intervenção escolar justamente para recuperar<sup>55</sup> o

---

A formação escolar torna-se obrigatória para se garantir o acesso a todas as organizações e instituições utilizadoras da escrita. O trabalho de inculcação ali desenvolvido (cujas modalidades práticas concretas têm de ser devidamente estudadas) pode enformar no futuro as nossas representações sobre objectos conceptual e tradicionalmente trabalhados (e sancionados) pelas relações pedagógicas.

Neste caso concreto, os agentes envolvidos estão duplamente comprometidos com esta instituição: de um lado, são produtos duma formação escolar prolongada (como alunos e professores), e do outro, são designados oficialmente como representantes da sua própria tutela. O sucesso desta tutela é garantida através do elogio e da conservação das categorias, cujos valores apresentam um carácter universal (a língua, a linguagem, os seus registos e as categorias em que elas se expressam). A legitimidade cultural detida e usufruída após a sua passagem pela escola tem de ser continuada através da conservação dos seus próprios fundamentos, isto é, através da manutenção dos princípios uniformadores que enformam as visões e divisões do mundo social.

<sup>54</sup> O itálico é da nossa responsabilidade

<sup>55</sup> Qual o significado a atribuir à expressão verbal escolhida para justificar o desenvolvimento da campanha de alfabetização em pleno Estado Novo? A referida expressão – recuperar – revelava a formação de um esquema de entendimento diferente acerca das

que ainda era recuperável. A socialização da aprendizagem das primeiras letras do alfabeto era indispensável para a referida recuperação, a qualificação devia-se acrescentar um atraso civil que podia constituir o instrumento para vulgarizar as "disciplina" fundamentais para conservar a ordem social. Neste sentido, os juízos formulados sobre este problema pareciam próximos dos entendimentos sobre o mesmo objecto já discutidos durante a década de 30 (Mónica:1978).

Por outro lado, continuaram convictos da natural tendência das populações analfabetas, sobretudo as ligadas ao campo, para a

---

virtualidades da aprendizagem da escrita, da leitura e do cálculo? O que é que se pretendia recuperar?

A expressão verbal recuperar pode significar "recobrar" (ambos derivam do latim *recuperare*). O seu significado tanto pode ser adquirir novamente um estado que eventualmente já se perdeu, como pode ser entendido como readquirir ânimo, saúde, etc. (Dicionário Cândido de Figueiredo, 1986:356). Qual o grau de polissemia que se pode retirar do significado atribuído à esta expressão? Para responder a esta questão é indispensável associar os sujeitos sobre os quais o Estado pretendia exercer este acto de recuperação. Quem eram? Em que estado estavam no momento em que a acção seria desencadeada?

Se a acção fosse estendida a toda a população poderíamos estar a assistir a uma modificação dos entendimentos oficiais sobre os benefícios da alfabetização. Como retrata Filomena Mónica, as representações oficiais sobre esta categoria (analfabeto) reflectiam, no início da implantação do Estado Novo (1930) uma divisão entre os membros das classes dominantes "é provável que a aristocracia fundiária portuguesa, a quem as convulsões sociais e a degradação urbana resultantes da industrialização não diziam directamente respeito, visse o analfabetismo com um olhar mais favorável do que os sectores ligados à indústria, aos quais esses problemas tocavam de perto e que, mais "astutos", consideravam já a escola como um meio privilegiado de controlo" (Mónica, 1978:128-129). Os sujeitos às acções de recuperação na década de 50 continuavam a ser fundamentalmente os "analfabetos" urbanos, isto é, os grupos operários e outros assalariados que viviam e trabalhavam nas aglomerações citadinas e industriais. Os "analfabetos" rurais deviam continuar a manter o seu estado natural. Entre a promoção de aspirações e ambições e a inculcação de valores de disciplina e de ordem imputadas à escola, os dirigentes políticos continuavam a temer que o acesso universal à aprendizagem tumultuasse definitivamente os campos. A coberto da acção regeneradora dos ares dos campos (mais saudáveis, mais puros) as populações campestinas tinham de manter-se afastadas das aquisições cognitivas escolares, produto das urbes, tal como tinha sido a gênese histórica do ensino público e universal. Com elas estavam os doentes mentais e outros "atrasados" cuja recuperação mental era tão inatingível como era a recuperação dos movimentos corporais. Ao contrário, toda a acção civilizadora da escola tinha de ser plenamente exercida sobre os "analfabetos" urbanos. O estado natural de disciplina e de desordem tinha de ser recuperado, após a sua perda com a fixação definitiva nas cidades.

Estes sucessivos princípios de visão e de divisão (autêntico/artificial; doença/saúde; natureza/cultura; campo/cidade; puro/impuro, etc.) permanentemente reproduzidos não são o produto de esquemas de percepção inculcados pela própria aprendizagem escolar do registo escrito e pelas suas respectivas consequências sociocêntricas e dominocêntricas?



indiferença pela instrução (ibidem:111). Daí terem imposto a obrigatoriedade só à participação dos analfabetos que trabalhavam como assalariados, quer na indústria, quer no comércio. De fora ficavam "as crianças que (viviam) em pequenos aglomerados distanciados dos centros onde (podiam) ser abertos estabelecimentos de ensino, as anormais ou mentalmente atrasadas que (careciam) de métodos próprios de aprendizagem, e as pertencentes a famílias refractárias à educação e à instrução dos filhos" (Lima,1953:5), isto é, as populações do campo.

Neste sentido, a classe dirigente do Estado Novo mantinha-se sobretudo preocupada com a desordem social nos principais centros urbanos e nos espaços industrializados. Daí serem favoráveis à alfabetização em massa dos operários e dos trabalhadores assalariados em geral. Estes e os industriais "mais "astutos", consideravam já a escola como um meio privilegiado de controlo" (Mónica,1978:129). As populações rurais conservavam a sua tendência natural para se manterem alheados à alfabetização. Eleitos como "órgão eminentemente sadio do corpo social" no dizer dos dirigentes deste regime registado por Mónica (ibidem:123), os analfabetos rurais apresentavam uma forte virtude: "não alimentavam ambições reprováveis e mostravam-se submissos e resignados" (ibidem:122).

A mobilização dos analfabetos urbanos e dos agentes de ensino para a concretização eficaz da Campanha (a desenrolar durante dois anos civis) fez-se, por um lado em torno do convencimento da "inferioridade"<sup>56</sup> e "das consequências da incultura"<sup>57</sup> (Lima,1953:7-8) atribuídas aos analfabetos, e, do outro, à criação de "galardões e de prémios"<sup>58</sup> a entregar "às pessoas e entidades" que se distinguiram nesta

---

<sup>56</sup> Qualidade tipicamente inscrita nos quadros de percepção construídos e conservados pela escola, traduzindo uma oposição escolarmente sancionada: a inferioridade do ignorante face à superioridade da sabedoria do escolarizado; a inferioridade da cultura oral face à grandiosidade da cultura escrita; a inferioridade/dependência da cultura popular face à superioridade/dominação das alocuções sábias; a inferioridade do vulgar face à superioridade do cultivado; a inferioridade do atrasado face à superioridade de um diligente (rápido); a inferioridade da privação face à superioridade da posse/propriedade, etc.

<sup>57</sup> A qualidade de incultura opõe-se à qualidade de cultura: mais uma oposição inscrita nos cânones da escola. A passagem de um estado a outro é semelhante à passagem da natureza à cultura, isto é, da passagem do estado de selvagem ao estado de domesticado.

<sup>58</sup> Receber um prémio é uma consequência desejada por aquele que mereceu ser distinguido: premiar é um acto que distingue alguém que se alcançou o estado de distinção. Neste sentido, a

cruzada. A estes últimos, professores do ensino primário, era pedido disponibilidade e vocação "para o alto serviço que (podiam) prestar ao país, habilitando analfabetos para o exame da 3ª classe do ensino primário" (ibidem:8).

Ao mencionar as "consequências da incultura" o Ministro Pires de Lima era o porta-voz das suspeitas generalizadas nos dirigentes e nos defensores do regime das posturas não civilizadas dos analfabetos das cidades e dos espaços industrializados. Alfabetizar era, pois, um pretexto para alcançar um objectivo mais extenso: transmitir cultura aos incultos dos analfabetos urbanos.

Se o pagamento correspondente a um serviço prestado ao Estado podia convencer muitos professores primários - "profissional humilde e piedoso" no entender das classes dirigentes do regime (Mónica, 1978:64) - a aderirem a esta campanha, a questão nodal estava associada ao espírito de "missão" e de "sacerdócio"<sup>59</sup> inculcado pelos ideólogos e que os docentes deste nível de ensino interiorizavam em toda a sua formação e prática lectiva nas escolas.

Quase 40 anos após a Campanha de 53, agora sob a égide da UNESCO, consagrava-se o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização. Esta instituição e os países membros voltavam a sublinhar a importância do combate ao analfabetismo. Na senda da perspectiva modernista, esta organização, pela voz do seu presidente, continuava a associar o analfabetismo ao atraso económico dos países,

---

qualidade da distinção é opôr-se ao indistinto, isto é, ao vago. Por outras palavras, é a oposição entre a qualidade e a quantidade, o singular e o comum, a pessoa e a massa, o conteúdo e a forma, o cheio e o vazio, o conhecido e o desconhecido, o consagrado/visível, irreconhecível/invisível etc.

<sup>59</sup> Tal como refere Madureira Pinto ao termo vocação podemos conectar "as variantes "metafísica", "naturalista" e "individualista"" (Pinto, 1992:176). Para o nosso caso, interessa-nos sobretudo a variante metafísica.

Esta variante no âmbito da percepção ideológica construída neste tempo e neste espaço político configurava, na linha de pensamento de Madureira Pinto, a representação do professor "predestinado" pela "Providência" a abraçar este corpo profissional. Negando-se as determinações sociais que organizavam e estruturavam os seus destinos pessoais e sociais, aquelas leituras esforçaram-se por sobrevalorizar os fundamentos meta-sociais naturalmente associados ao "espírito" do professorado.

das regiões e ao fraco empenhamento das instituições públicas nacionais destinadas à sua irradicação (Mayor, 1990:5-7).

Representando esquemas cognitivos integrados num determinado "habitus" (Bourdieu, 1980:88-89) instituído que podemos aqui designar de "modernista" - formas de percepção, apreciação e avaliação sobre a relação indutora da educação-escolarização no desenvolvimento do país<sup>60</sup> - os pontos de vista apresentados pelo Ministro Roberto Carneiro assinalam, de um lado o esforço supletivo do Estado na modernização de Portugal através da generalização da aprendizagem para reforçar a qualificação da mão-de-obra nacional, e, do outro lado, a função inculcadora<sup>61</sup> da educação-escolarização através da universalização da aprendizagem da língua materna como instrumento mobilizador para o reforço da identidade nacional e da integração social dos grupos sociais, sexuais e etários desclassificados do ponto de vista escolar.

Deixando de lado o questionamento sobre as condições familiares susceptíveis de possibilitar o maior ou menor controlo do código linguístico ensinado pela escola, o referido Ministro é ainda o porta-voz de um esquema de pensamento que sublinha enfaticamente a validade universal<sup>62</sup> das propriedades inscritas na língua portuguesa,

---

<sup>60</sup> Percepção tipicamente escolar alimentada por quem julga haver a possibilidade de um ajustamento harmonioso e funcional com o título escolar e com o posto de trabalho. As consequências desse ajustamento é permitir a funcionalidade com as competências escolares formais e com os perfis de literacia requeridos pelas exigências do ofício, originando um ganho de produção e de produtividade material.

<sup>61</sup> A transmissão dos conhecimentos e a avaliação permanente da qualidade, quantidade e velocidade dessa mesma transmissão não resumem as funções e finalidades da escola. A inculcação de valores através da socialização escolar é também uma função importante desta instituição (inculcação do arbitrário cultural). É preciso, no entanto, averiguar (descrever e interpretar) quais as modalidades práticas mobilizadas e realizadas no contexto escolar para operar, quer a transmissão dos conhecimentos (herança cultural), quer a transmissão do arbitrário cultural (processo simultâneo).

<sup>62</sup> Todavia, é preciso questionar, como o faz Bourdieu, o que se entende pela expressão "privilégio do universal". Incorporado na prática linguística dominante como resultado do ponto de vista escolástico sobre as realizações humanas, o "privilégio do universal" deve ser des-construído. Assim, referindo-se à universalização das obras humanas - todas elas ligadas ao campo da produção cultural, cuja difusão se faz por intermédio, quer da escrita, quer de outras formas iconográficas - estas não se podem separar "do ponto de vista escolástico e das condições económicas e sociais que o tornam possível e que não têm nada de universal" (Bourdieu, 1994:230).

associando-as aos feitos históricos retirados dos contextos da nossa história política, económica, social e cultural. Tal esquema de pensamento transpõe para a actualidade determinadas analogias - a eleição de feitos históricos como símbolos nacionais de natureza universal - recorrentemente mobilizadas por quadros ideológicos particulares, reactualizando-as de maneira a corresponder com as condições sociais presentes.

O mencionado "privilégio do universal" é ilustrado no seu discurso como uma *propriedade natural* do "ser português". Retraduzindo, descontextualizando-a<sup>63</sup>, uma expressão pessoal "a nossa pátria é a língua portuguesa", a aprendizagem da matriz linguística nacional insere-se num projecto amplo: de um lado, como meio de operar a qualificação dos analfabetos visto que o país tem de responder aos desafios económicos decorrentes da sua integração no espaço Económico Europeu, e do outro exprime o seu valor mais intrínseco ao ser conectado com a expressão "a universalidade de ser português" (Carneiro, 1990:26). Para a realização desta universalidade é preciso mobilizar toda a sociedade para o desenvolvimento da educação em Portugal, cuja urgência deve ser encarada não só "em nome da justiça e da felicidade para todos os portugueses, mas também em nome deste projecto universal, ao serviço do qual nos cometemos, histórica e culturalmente" (ibidem:26).

A conservação e a consolidação da identidade nacional manifestada por uma vontade própria faz-se sobretudo pelo conhecimento da língua. Assim, o grande desafio do país, no final deste

---

<sup>63</sup> A possibilidade de integrar uma expressão vinculada à obra de um autor num outro registo escrito por outro sujeito, tentando através dessa operação criar automaticamente um sentido equivalente independente das condições que estruturaram, quer a produção de ambos os registos, quer o modo como a receberam, revela o poder extraordinário da escrita. Esta possibilidade é inteiramente aproveitada pelos agentes políticos cujo trabalho passa, quase sempre, pela utilização da referida operação quando está em causa a tarefa de mobilização por uma "nobre" causa. É certo que podemos estender ao espaço da produção cultural (e, a outros espaços, tais como, a ciência, a educação, a religião, etc.) o uso e o abuso daquela propriedade da escrita. Independentemente das situações as razões práticas dos seus utilizadores podem estar ligadas a um tipo de racionalidade construído por Weber: referimo-nos à racionalidade substantiva que envolve "julgamentos conscientes acerca de objectivos e valores últimos" (Lipset, 1992:42).

século, "é realizar o capital essencial de uma nação: a educação e a cultura dos seus filhos" (ibidem:24). Logo, a elevada aposta na educação "é, hoje, enfrentar o Adamastor que nos tolhe, como um fantasma, o Cabo da Boa Esperança" (ibidem:24).

Buscando na epopeia dos descobrimentos marítimos os fundamentos na crença no nosso destino e espírito universalista, "a fidelidade à nossa língua, à nossa história, à nossa cultura, consiste na renovação dessa atitude que nos levou ao mundo inteiro" (ibidem:25). Esta universalidade lusíada é prescrita, antes de tudo, como "a prossecução de uma vocação<sup>64</sup> cultural e de uma atitude histórica nacionais" (ibidem:25).

3. A construção social dos literatos e dos iliteratos: algumas considerações teóricas sobre os problemas sociais resultantes de entendimentos comuns sobre os usos legítimos da escrita

Tratar os usos sociais da escrita como objecto sociológico determina a construção de uma dupla inter-relação: de um lado, estabelecer a conexão entre os contextos culturais da aprendizagem da escrita com os contextos culturais da aprendizagem dos modos de comunicação oral e, do outro, efectuar a relação entre as propriedades dos detentores da linguagem escrita e as propriedades daqueles que estão excluídos do seu controlo efectivo, impedidos, por esse motivo, de outras utilizações da escrita distintas do modelo cultural legítimo. No entanto, a dupla relação referida adquire o seu pleno significado se a inserirmos no âmbito das formas de distribuição de poder quotidianas e institucionalizadas.

Ao longo da história da humanidade a escrita tem estado presente em diferentes acontecimentos. Através deles os agentes dotados de competências para a utilização legítima da escrita acabam por participar em melhores condições<sup>65</sup> nos processos e nas instâncias que contribuem para a organização da vida social<sup>66</sup>.

---

<sup>64</sup> Cf nota de rodapé nº 59 na pag 76-77.

<sup>65</sup> O favorecimento referido atribuído pelo domínio da escrita é reforçado por outras propriedades económicas, sociais, culturais e simbólicas detidos por esses agentes, qualquer

Resultante de processos cognitivos assentes numa determinada lógica, a escrita permite "ao homem separar claramente as palavras, manipular a sua ordem e desenvolver formas silogísticas de raciocínio. Estas formas parecem pertencer especificamente à escrita e não à oralidade, usando mesmo um elemento puramente gráfico - a letra - para indicar a relação entre as partes constituintes" (Goody, 1987:22). O mesmo processo analítico pode ser aplicado à aquisição dos valores numéricos e ao desenvolvimento das operações de contagem aritmética introduzidas nas actividades humanas desde as civilizações antigas.

Letras e números - a fixação da lógica escrita - contribuem decisivamente para o desenvolvimento de novas formas e mecanismos comunicacionais entre os seres humanos detentores do conhecimento alfabético.

Tal lógica incorporada no alfabeto ligada à sua aprendizagem pela escolarização, incluindo nela a manipulação gráfica multifacetada, permitiram a passagem de um tipo de pensamento concreto, localizado, fortemente contextualizado - marcado pela oralidade - para um outro tipo de pensamento orientado "para uma maior "abstracção" e

---

delas escassas e desigualmente distribuídas pelo efeito das posições ocupadas na estrutura social.

<sup>66</sup> Uma das primeiras actividades onde a escrita marcou a sua presença foi no surgimento dos projectos religiosos de natureza universal. Nestes projectos, a sua importância circunscrevia-se, quer às tarefas desempenhadas pelos seus especialistas - clero e intelectuais -, quer ao estabelecimento das fronteiras que foram definidas pelos livros sagrados e os respectivos rituais de consagração, devoção e oração, quer ainda devido ao seu carácter eminentemente universalista porque as suas normas estendiam-se a mais do que um grupo ou uma sociedade e porque as suas proposições escritas "(encorajavam) a descontextualização ou a generalização das normas" (Goody, 1987:28).

Em segundo lugar a sua presença fazia-se sentir nas questões económicas organizadas, quer em torno do templo, quer em torno do palácio, quer ainda em torno da cidade mercantil.

Por último, a escrita apareceu ligada, desde o seu início, às actividades administrativas das burocracias dos Estados. Esta ligação incluía, por um lado a sua presença em todos os processos políticos, nomeadamente nas democracias modernas, onde "a escrita pode ser uma força democrática, em especial para uma comunidade de uma escala maior do que a que pode ser manobrada em relações face-a-face" (ibidem:142), e, por outro, a sua presença em todos os mecanismos legais, em cujos textos jurídicos outorgados pelo Estado podemos encontrar os seus juízos e as suas formas de entendimento sobre os indivíduos, sobre as relações entre os indivíduos e grupos de indivíduos e as relações entre os indivíduos e os objectos que os rodeiam.

descontextualização do conhecimento" - marcado pelo movimento da escrita (ibidem:23).

A escrita não substitui os modos de falar. Nem tão pouco a actividade gestual ou a postura corporal como instrumentos de comunicação humana. Contudo, a escrita "e, mais especificamente, a aprendizagem e o uso da escrita alfabética tornaram possível examinar o discurso de uma outra maneira, emprestando à comunicação oral uma forma semipermanente. (...) Simultaneamente, aumentaram as possibilidades de acumular conhecimento, em especial o conhecimento de tipo abstracto, pois a escrita transformou tanto a natureza da comunicação, fazendo-a ir além dos contactos pessoais, como o sistema de armazenamento de informação" (ibidem:47).

### 3.1. A escrita como prática resultante de contextos culturais específicos

Aparecendo a escrita associada, por um lado ao processo de nascimento e difusão das grandes religiões de carácter universalista e, por outro ao surgimento e expansão das organizações burocráticas ligadas ao Estado e ao Mercado, podemos considerar como possível a hipótese de a origem e a extensão dos processos de alfabetização europeia, decorrentes do fenómeno de "vulgarização cultural", (Ramos,1988:1075-1078) estar ligada à "existência numa dada sociedade da tendência para a homogeneidade cultural"<sup>67</sup> (ibidem:1078).

Nascida num contexto cultural específico, a cultura letrada pode ser entendida como uma prática cultural com determinadas características. Porém, estas características particulares não devem ser percebidas como factores constitutivos de um grupo - os "literatos" - internamente homogéneo. Neste sentido, os literatos

---

<sup>67</sup> Neste movimento cultural de raiz integrador, nacional, parecia caber ao círculo das elites literatas - religiosas, políticas, escolares, etc - combinada com as condições de existência locais, materiais e políticas, (a liberdade política e a detenção da propriedade da terra) um papel impulsionador determinante para a criação do interesse pela aquisição do alfabeto a todos os que desejavam submeter-se àquela aprendizagem.

dispersam-se por grupos inseridos em agrupamentos mais vastos, as classes sociais.

Deste modo, os seus detentores assumem-se, quer como pertencentes a espaços determinados, distintos de outros, quer como um espaço de referência em relação aos que permanecem ligados às práticas culturais da oralidade.

Neste sentido, a agilidade intelectual literata, objectivada de diversas maneiras, é encarada como uma dimensão das práticas de distinção social, quer em relação aos analfabetos, quer em relação aos que se alfabetizam, mas que se encontram distantes ou se vão distanciando de práticas literatas frequentes e culturalmente legítimas.<sup>68</sup>

Estando a leitura<sup>69</sup> na base de todas as outras formas de comunicação modernas (informática ou audio-visual, gráfica ou por

---

<sup>68</sup> Isto é, enquanto expressão cultural de grupos, a "literacia" expõe-se, quer como uma cultura enquanto estilo de vida, quer como cultura assumindo comportamentos declarativos, quer como cultura corporizada em obras valorizadas (Passeron, 1991:324-334).

Relacionada como marca de prestígio, objectivada muitas vezes no âmbito de práticas próximas da cultura erudita – por exemplo, o leitor frequente de obras literárias valorizadas directamente pela escola ou indirectamente por círculos cujos modos de pensar estão sujeitos a entendimentos apreendidos nos trajectos escolares – os "literatos" – produtores, divulgadores e consumidores das letras e dos números – ajustam as suas propriedades adquiridas com as diversas formas de distribuição do poder nas sociedades modernas.

<sup>69</sup> A prática de leitura é, de facto, uma actividade fundamentalmente social. No entanto, os seus fundamentos não se encontram ligados à necessidade de ler, como apontam alguns linguistas. Deste modo as expressões que se seguem, como por exemplo "é a nossa vida em comum que nos cria a necessidade de ler" (...), "ler o texto comum que nós e os outros escrevemos de todos para todos" (Seixo, 1992:8) movem-se num equívoco que é preciso repensar: o acto da leitura, nomeadamente as práticas de leitura legítimas, é uma actividade cuja concretização efectiva depende mais das disposições incorporadas e exteriorizadas resultantes de contextos sociais e culturais determinados e não de uma vida comum pensada em termos a-históricos e descontextualizada. A crença no papel transformador e criador automático das necessidades da leitura e da escrita inculcadas nos alfabetizados pela instância destinada em o realizar efectivamente é o resultado dos esquemas de entendimento ali construídos a propósito do próprio acto de aprender a ler, escrever e contar, práticas comuns, gerais, perenes, e que são o próprio suporte dos saberes ali avaliados. Só que a vida comum não se esgota no período dedicado ao estudo sancionado pela escola. Por outro lado, mesmo ali o gosto da leitura ou o gosto da escrita *legítima* não é realizado por todos para todos. Só alguns os praticam. Outros perdem-no ao longo das trajectórias sociais. É preciso



palavras), "a sociologia da desigualdade das familiaridades com a leitura está no coração da sociologia de todas as desigualdades, não somente culturais, mas também profissionais" (ibidem:337).

Todavia, convém não esquecer que as práticas de leitura permitem analisar o "processo por intermédio do qual é historicamente produzido um sentido e diferencialmente uma significação" (Chartier,1988:24). Afastando-nos da existência de um sujeito universal e abstracto, as análises a realizar a propósito dos actos de leitura exigem pôr face-a-face os produtores e os consumidores com as suas respectivas características sociais. Assim, "considerar a leitura como um acto concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e atitudes, caracterizadas pela sua prática de ler, e, por outro lado, textos cujos significados se encontram sempre dependentes dos dispositivos discursivos e formais - chamemos-lhes "tipográficos" no caso dos textos impressos - que são os seus" (ibidem,25-26).

Se a comunicação oral intervém nos processos de classificação relacionados com os contextos de interacção e, deste modo contribui decisivamente para o desenvolvimento dos "processos de identificação" e dos "processos de identização" (Pinto,1991:218)<sup>70</sup>, a comunicação escrita ao registar as classificações efectuadas pelo observador (cientista ou não) de uma dada realidade<sup>71</sup> tende, a maior

---

apurar as modalidades práticas em que a herança resultante da transmissão legítima dessas práticas é concretizada; é preciso verificar as modalidades práticas em que as transformações se operam no sentido da criação do referido gosto legítimo; por fim é preciso discortinar as modalidades práticas de resistência àquela apreensão, ou da sua utilização de maneira ambivalente, ou ainda o construção de outras práticas alternativas (quer em termos dos suportes, quer em termos dos géneros, quer em termos das expressões, etc.).

<sup>70</sup> Os conceitos de identificação e identização são concebidos como processos que "se constroem por integração e por diferenciação, com e contra, por inclusão e por exclusão, por intermédio de práticas de confirmação e de práticas de distinção classistas e estatutárias (...)" (ibidem:219)

<sup>71</sup> Ou também ao registar oposições binárias resultantes de adjectivações "contaminadas" por um certo entendimento escolarmente valorizado sobre a vida social.

parte das vezes, a reduzir<sup>72</sup>, simplificando, os componentes culturais das experiências decorrentes dos actos comunicacionais de raiz oral.

Pensar as formas de classificação eruditas ou populares - registadas ou transmitidas oralmente -, exige a sua inclusão nos jogos de práticas desenvolvidas pelos actores e grupos sociais.

Por outro lado, elas<sup>73</sup> resultam dos modos de percepção e de dividir os objectos e o mundo social que os envolvem.

Construir o mundo social<sup>74</sup> concebido não só como "processos simbólicos através dos quais os actores representam os mundos e elaboram quadros para a sua orientação neles" mas também como "os processos materiais ou simbólicos, pelos quais constroem efectivamente, transformam e criam o real, com a sua acção estruturalmente condicionada" (Silva,1994:21), permite analisar, de um lado os processos de objectivação que se constituem associadas às condições que contribuem para a sua génese, e, do outro, as suas equivalências ou conflitualidades de significações postos em acção pelos sentidos práticos das práticas dos agentes.

Decorrentes das relações sociais entre actores e grupos, os jogos de sentido resultantes das representações <sup>75</sup> e dos esquemas de classificação, só conseguem apresentar figurações cientificamente sustentadas se as analisarmos, quer no âmbito das configurações e das formas de distribuição do poder, quer no âmbito dos actos comunicacionais em sentido amplo.

---

<sup>72</sup> Por exemplo, através de um quadro escrito ou de um esquema gráfico.

<sup>73</sup> Neste sentido, somos levados a considerar as classificações incorporadas em determinadas representações particulares ou generalizadas, concentradas ou difusas "como as matrizes de discursos e de práticas diferenciadas (...) que têm como objectivo a construção do mundo social, e como tal a definição contraditória das identidades - tanto a dos outros como a sua" (Chartier,1988:18).

<sup>74</sup> Ou aplicar a feliz expressão de Berger e de Luckmann "a construção social da realidade" (1973,1966).

<sup>75</sup> As representações são aqui encaradas como representações de si próprios construídas pelos seus membros ou respectivos representantes, "cujas acentuações dramáticas(...) dos seus traços pertinentes, espécie de estilização contribuem para a formação da crença colectiva sem a qual o grupo não tem o direito ao reconhecimento público" (Boltanski,1982:57).

### 3.2. O entendimento letrado sobre os literatos e os iliteratos: a definição das categorias nos tratados da razão da língua – os dicionários

Ao falarmos de esquemas de classificações pressupomos a sua associação a designações pronunciadas, quer pelos actores na "ordem de interacção" (Goffman:1988), quer por especialistas no domínio institucional, autênticas enunciações carregadas de adjectivos que visam qualificar pessoas e objectos.

Nada mais interessante do que procurar nos dicionários consultados o jogo de sentidos retirados de determinadas palavras previamente seleccionadas.<sup>76</sup>

No dicionário organizado por Cândido Figueiredo (Figueiredo:1978) e publicado pela Bertrand retiramos da palavra "*Letrado*" a seguinte definição: "*o que é versado em letras; erudito; literato; jurisconsulto*". Ao procurar o significado da palavra "*Literato*" encontramos na mesma obra a seguinte definição: "*o mesmo que letrado; aquele que possui muitos conhecimentos de literatura; aquele que cultiva distintamente a literatura; aquele que escreve, em público, sobre algum ramo de literatura*".

No dicionário coordenado por António Morais Silva composto por cinco volumes (Silva:1961 a 1980) verificamos a mesma definição dada ao vocábulo "*Letrado*". Contudo, este autor acrescenta duas outras qualidades: "*erudito e doutor*". Quanto ao segundo termo – "*Literato*" – este dicionário confere também uma definição semelhante à que encontramos anteriormente. Todavia, adianta-nos: "*letrado erudito; que é dado às letras*".

No dicionário etimológico da língua portuguesa da autoria de José Pedro Machado (Machado:1977) retiramos da definição globalmente invariante do vocábulo "*Letrado*" mais algumas variações "*marcado com letras; assinalado com caracteres; instruído; relativo às letras; sábio*". Do mesmo autor, num outro dicionário datado de 1989 reparamos na profissão "*advogado*" associado ao vocábulo anteriormente mencionado.

---

<sup>76</sup> Para este nosso objecto buscámos o significado de dois vocábulos – letrado e iletrado – traduzidos, neste caso, como equivalentes a "literatos" e "iliteratos".

Do dicionário organizado pelos editores Lello e Irmão (1992), no vocábulo "*Letrado*" encontramos uma definição já revelada com uma pequena diferença – uma breve referência à China. Assim "*Letrado*" é um "*membro na China, de uma classe particular que cultivava as letras e exerce funções públicas*". Em "*Literato*", acrescentou-se a palavra "*escritor*".

Fizemos a mesma reflexão seguindo o mesmo percurso pelos dicionários referidos, mas procurando agora o significado do vocábulo "*Iltrado*".

No dicionário de autoria de Cândido Figueiredo (1978), a palavra "*Iltrado*" apresenta a seguinte definição: "*o que não é letrado*"; *falta de instrução*".

No Novo Dicionário Compacto de Língua Portuguesa de António Morais Silva (1961 a 1980), o termo "*Iltrado*" significa: "*que ou aquele que tem poucas ou nenhuma letras; que não tem conhecimentos literários; analfabeto*".

Nos dicionários consultados de José Pedro Machado (1977, 1989, 1991) observamos para o mesmo vocábulo a seguinte definição conjunta: "*ignorante; iliterato; não escrito; inarticulado; que ou que não é letrado; que não tem conhecimentos literários; que ou que não tem instrução; analfabeto*".

Na Lexilello, no vocábulo "*Iltrado*" conferimos o seguinte significado: "*Ignorante em literatura; que não sabe ler nem escrever*".

Antes de iniciar o comentário analítico sobre os sucessivos significados encontrados para os vocábulos referidos convém dizer algo sobre os dicionários.

Estas obras têm por função atribuir significações ao conjunto dos vocábulos que são o património de uma dada língua. Tais vocábulos são normalmente coligidos por especialistas nesta matéria. Estes especialistas são muitas vezes designados por "dicionarista" ou por "lexicógrafo".

Como depositários de significações legítimas<sup>77</sup> os dicionários vão ajustando os respectivos significados de acordo com a história interpretativa, assumida por cada uma das palavras neles inscritas. Esta variação de sentidos dos vocábulos, porém, pode não coincidir inteiramente com a sua respectiva variação, decorrente dos seus múltiplos usos realizados por todos aqueles que comunicam na referida língua.

Estas limitações resultam, julgamos, de dois aspectos complementares: por um lado, devido ao facto de uma língua constituir um dos meios de comunicação fundamentais entre agentes e grupos, e, neste sentido apresentar-se como um instrumento decisivo para a produção de uma multiplicidade de objectivações (Cassirer, 1972:351) constantemente presentes nos modos de visão e de divisão construídos e carrilados nas suas práticas, e, por outro, devido ao facto de os organizadores dos dicionários apresentarem determinadas trajectórias, cujas características nodais correspondem às suas propriedades sucessivamente incorporadas e, por isso, a produção das significações neles anotadas acabarem por ser o resultado de mediações realizadas pelo perfil dos seus "habitus" (Bourdieu, 1980:88-89).

Em síntese, pretendemos dizer que os usos sociais da língua realizados pelos agentes nos actos comunicacionais de um lado, e, os juízos ou entendimentos produzidos pelos dicionaristas<sup>78</sup> do outro, impedem a fabricação por parte destes de equivalências perfeitas entre os sentidos em jogo quando as palavras são utilizadas ou pressupostas nos mais diversos contextos, quer através das competências discursivas - escrita ou falada -, quer através de todas as espécies de grafismo, quer ainda através dos meios mediáticos e informáticos.

Ao mencionarmos que as significações produzidas a partir de um léxico, são o resultado de operações reflexivas (exprimindo uma

---

<sup>77</sup> As significações dos vocábulos herdadas e/ou manipuladas por uma determinada língua, ordenadas nos dicionários, são consideradas legítimas porque são sancionadas pela escola, quer através da sua aquisição, quer através da sua frequente utilização no espaço sala de aula, quer ainda através da solicitação para os estudantes os comprarem.

<sup>78</sup> Juízos esses decorrentes do peso relativo dos capitais cultural e escolar detidos e reactualizados ao longo das suas trajectórias.

dada racionalidade argumentativa) auxiliadas por determinados entendimentos constituídos ao longo de trajetórias singulares e grupais, pretendemos sublinhar, para este caso, a sobredeterminação relativa (ou possível) dos juízos escolares na elaboração das definições dos vocábulos seleccionados para este estudo.

A hipótese colocada sobre as propriedades<sup>79</sup> detidas pelos organizadores dos dicionários e os seus condicionalismos na delimitação dos contornos expressos pelas definições ali enunciadas, parecem, no caso das categorias acima referidas, merecer algum crédito.

Vejamos, com algum cuidado, o conjunto das significações construídas pelos lexicógrafos seleccionados.

Em relação aos vocábulos "*Letrado*" e "*Literato*" as palavras escolhidas como detendo sentidos equivalentes parecem resultar com toda a naturalidade do seu próprio universo académico. Palavras como "*erudito*", "*doutor*", "*jurisconsulto*", "*advogado*", "*sábio*", "*cultor das letras*", "*culto*" e "*escritor*" enunciam qualidades elevadas detidas por aqueles que se consagram durante toda a sua vida, quer pelo dom da oratória, quer pelo dom da escrita, quer ainda pelas boas maneiras, polidas, de "conduzir" as suas condutas e a dos outros<sup>80</sup> (Foucault:1984).

Aquelas designações reproduzidas pelos dicionários são produtos de categorias mentais associadas à ideia de "excelência

---

<sup>79</sup> Quando nos referimos a propriedades estamos a designar elevados capitais cultural e escolar, obtidos no decurso de trajectos prolongados (ensino superior universitário em cursos de cariz literário/humanidades).

<sup>80</sup> Ao referir a expressão de Foucault – "conduzir as condutas dos outros" (ibidem:308-321) – quando este autor se pronuncia sobre "como se exerce o poder" (ibidem:308), pretendemos estabelecer a relação entre a escrita e a ocupação de lugares na esfera das organizações burocráticas, em especial, nas instituições cujas funções e finalidades se ajustam aos processos de reprodução social e cultural. Daí a referência às relações cúmplices do Estado com todas as actividades ligadas à escrita. Por outras palavras, a sobrevivência do Estado e da burocracia devem-se inteiramente aos efeitos produzidos pela escrita. Através do seu carácter gráfico ela deixa a marca de uma realidade anos, décadas e séculos depois da sua ocorrência.

escolar" que vão incorporando ao longo da sua formação. Apresentam-se aos outros, reconhecidamente como títulos, que "à maneira dos títulos de nobreza (...) permitem adquirir *crédito*, isto é, precocemente, antes da hora e antes dos outros, queimando as etapas e com a dispensa de respeitar as formas e os prazos usuais, os cargos, os lucros, as honras, os prazeres, em suma, todos os benefícios materiais e simbólicos que os demais deverão pagar *à vista*, isto é, ao cabo de todo o tempo que lhes será necessário para "fazer suas provas" e para reunir um capital de garantias reais e imediatamente exigíveis" (Bourdieu, 1987:241).

Por outro lado, exprimem-se com termos inscritos em oposições incompatíveis, estando o lado inverso ligado aos enunciados estigmatizantes, também eles com origem na escola.

Tais juízos representam, pois, entendimentos decorrentes de uma "cultura escolar (que) propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação" (Bourdieu, 1987:205).

Não se coloca a existência de diversas competências discursivas – faladas e escritas – que podemos associar à expressão "*dadas às letras*". Aqueles sentidos expressam somente um certo tipo de letrados/literatos ou um certo tipo de competências literárias.

Os outros – os "*iletrados*" – são "*analfabetos*"; ou são considerados "*os que não têm instrução*"; ou ainda pura e simplesmente "*ignorantes*", aos quais se associa a qualificação de "*inarticulados*"<sup>81</sup>. Ou então, atenua-se aquela privação absoluta, substituindo-a por uma certa privação relativa ilustrada nos exemplos que se seguem: "*ignorante em literatura*" ou "*que não tem conhecimentos literários*".

---

<sup>81</sup> Nem sequer articulam bem as palavras durante a comunicação falada ou escrita.

### 3.3. A reificação social dos problemas sociais – um perigo a evitar

A existência de qualquer problema social<sup>82</sup>, independentemente da sua natureza, da sua generalização e, correlativamente, do seu impacto no espaço social nacional ou supra-nacional, está sempre associado ao trabalho de definição realizado por múltiplas instâncias e agentes qualificados para esse efeito.

Para compreendermos como um dado problema começa a ser objecto de atenção generalizada, quer pelos meios de comunicação social, quer pelos cidadãos mais informados, é preciso procurar a sua génese social.

Podendo parecer paradoxal, o reconhecimento público da maior parte dos problemas não resulta automaticamente dos processos de reivindicação desencadeados pelos grupos sobre os quais recaem os seus efeitos mais estigmatizantes<sup>83</sup>.

Este trabalho de definição social do problema, com os seus contornos políticos a ele ligados, não apareceria publicamente sem a tarefa desenvolvida por corpos intermediários, "culturalmente favorecidos, e que exercem a função de porta-vozes. Eles podem ser considerados por este facto, como representantes tanto de um grupo

---

<sup>82</sup> As transformações políticas e sociais resultantes dos efeitos produzidos pelas revoluções francesa e industriais, ocorridas nos séculos XVIII e XIX em diferentes espaços europeus contribuíram, por um lado, para o aparecimento de problemas de vária ordem, e, por outro, para estimular o debate público sobre as suas causas e as suas consequências prováveis.

A modernidade como expressão materializada na crença constituída a partir de benefícios incomensuráveis do progresso económico, social, demográfico, cultural e político, trouxe ao mesmo tempo a face indesejada dos problemas sociais.

A multiplicação contínua destes problemas e, nomeadamente, o seu reconhecimento público trazido à luz pelos discursos autorizados, parecem, neste sentido, constituir, a par do progresso referido, um dos traços mais importantes das consequências resultantes das dinâmicas da modernidade.

<sup>83</sup> Como aconteceu no século XIX com o sistema de protecção social dos operários (Lenoir, 1989:78), a sua constituição como problema decorreu de um longo processo de luta entre os representantes da burguesia e da aristocracia do qual resultou todo um trabalho de nomeação e de integração daquele mesmo problema na agenda política dos referidos grupos.



social, como pelo menos de uma causa implicitamente partilhada e que contribuem para a explicitar" (Lenoir, 1989:79).

Sob a capa de problemas de carácter pessoal, com a força dos discursos, estes rapidamente modificam a sua natureza, acabando por neles se apresentarem como problemas de toda a sociedade. Por isso, "a análise do discurso, das representações que veicula, das pretensões que formula é inseparável do estudo daqueles que os enunciam e das instâncias onde são pronunciados ou publicados" (ibidem:81-82).

A apresentação pública realizada por estes corpos qualificados e mandatados para o efeito, é presidida pelo desfolhar de denúncias nunca acabadas que cobrem por completo os problemas explicitados. O seu real impacto eleva-se à medida da força empregue na sua difusão pelos principais órgãos de informação escrita e audiovisual (especialmente os que detêm as maiores audiências).

Por isso, relacionado com o ritual de divulgação, encontramos um cortejo de personalidades envolvidas, autênticos porta-estandarte de denúncias, cuja força é encontrada na sua capacidade de persuasão. Esta função simbólica exercida pela transmutação dos enunciados singulares numa força colectiva, torna possível o desejável: a mobilização dos interessados através de campanhas organizadas para, deste modo, se constituírem em grupos de militantes por uma "nobre" e "justa" causa.

Todavia, a par de toda esta movimentação, é preciso não esquecer o trabalho de consagração erguido pelo Estado. É através desta actividade mais ou menos cuidada, mas sempre passada pelo crivo normativo "que os problemas do foro privado e apenas tematisados são erigidos em problemas sociais exigindo soluções colectivas, muitas vezes sob a forma de regulamentações, transferências económicas, etc. Estas soluções são elaboradas quase sempre por "especialistas" benévolos ou por profissionais" (ibidem:83).

Legitimadas as suas representações sociais, quer pela sua difusão em discursos de ocasião elaborados por diversos corpos de especialistas<sup>84</sup>, habitualmente apresentados em cerimónias organizadas para o efeito, quer pelo seu consentimento através da lei ou por outro tipo de regulamentação estabelecida pelas instituições legais, os problemas sociais assim instituídos parecem possuir uma vivência existencial própria<sup>85</sup>, escondendo deliberadamente todo o trabalho de definição e de nomeação referidos anteriormente.

A esta propriedade singular de se poder afirmar autonomamente, quer em relação às condições sociais que permitiram a sua formação, quer em relação ao poder de os instituir, os problemas sociais parecem conseguir produzir a sua própria existência real, apresentando-se, através dos discursos dos seus constituintes, como realidades "*em si mesmo*" e "*para si mesmo*"<sup>86</sup>.

Contrariamente ao que se pode esperar, os sociólogos não se encontram imunes ao discurso realista produzido sobre os problemas sociais. Por uma espécie de cegueira involuntária, mediada pela impreparação teórica e metodológica<sup>87</sup>, ou por uma dependência

---

<sup>84</sup> Os referidos especialistas são representantes das esferas políticas, profissionais e outras, cujas existências oficiais dependem sempre da autorização estatal. É preciso não esquecer o trabalho de creditação escolar desempenhada por esta instância com a autorização do próprio Estado.

<sup>85</sup> A própria actividade de registar por escrito cada problema social promove simbolicamente a sua plena realização. Tais registos podem ir desde simples relatos ou descrições mais ou menos promenorizadas da sua existência e respectivo diagnóstico até textos que regulamentam o seu devido tratamento.

<sup>86</sup> É preciso notar que as abordagens realistas dos fenómenos (o mundo vivido percebido pelos sentidos do observador) e dos factos sociais não se restringem aos estudos que se destinam a investigar os problemas sociais. A mesma tentação é observada em pesquisas cujos objectos não resultam directamente de um dado problema socialmente reconhecido (porque passado ao estado de instituído) como problema social trabalhado por instâncias e especialistas particulares: um dos exemplos mais flagrantes são as investigações dedicadas a pensar sociologicamente determinados conceitos, nomeadamente, as profissões e as classes sociais.

<sup>87</sup> Num artigo destinado a reflectir sobre as práticas de investigação em Sociologia da Educação tivemos já a oportunidade de enunciar esta questão (Resende, Vieira, 1993: 147-167). Num acto de defesa por uma prática de investigação em Sociologia (e, em Sociologia da Educação) que seja pautada por princípios científicos, tivemos nessa ocasião o ensejo de afirmar o seguinte: "defendemos - e é esta a nossa tese - que a sociologia da educação não constitui uma terra-de-ninguém fluida e tendencialmente disponível para infinitas apropriações, local de missionário acolhimento a todos os que, no campo da educação se

excessiva a paradigmas que conferem uma percepção substancialista do mundo fenomenológico, alguns sociólogos não resistem às imagens realistas transmitidas pelos problemas sociais.

---

sentem fustigados por preseguições institucionais ou outras, via conjunturalmente escolhida para projectos de rápida ascensão académica dadas as vantagens comparativas de um saber ainda raro e pouco controlado, ou espaço eleito, por ser institucionalmente reconhecido e por óbvias relações com o "social", para a livre experimentação e intervenção empenhada, sem forçosamente ser sociologicamente informada" (ibide:151).

Para tornar ainda mais clara a nossa posição sobre esta questão adiantámos na altura: "desvaneça-se desde já, no entanto, as dúvidas que pode suscitar esta nossa posição. Defender o *primado da sociologia* (a expressão em itálico é da responsabilidade do autor deste texto) sobre a educação, na construção e na prática desta disciplina, não significa subscrever uma *aplicação mecânica* e sempre *idêntica de supostos protocolos* (idem) usuais desta ciência sobre qualquer tipo de objectos, sem avaliar as consequências daí decorrentes. Pelo contrário, por um efeito de retroacção, cada nova investigação sobre um diferente objecto, pelo diálogo sempre parcialmente imprevisível estabelecido entre teoria e empiria, vem reformular a verdade científica ("uma sempre provisória cientificidade" (Pinto,1992:174), como se sabe) anteriormente inscrita e contribuir para a modificação – e não só para a compactificação – da própria ciência. Deste modo se reconhece as *potencialidades criadoras que cada objecto de análise é susceptível de possuir* (idem) e que, em casos extremos, pode assumir os contornos do mertoniano "padrão de serendipidade"" (idem:152).

Na pesquisa científica, tudo começa, pois, pela identificação de um problema cujo questionamento sistemático é sistematicamente orientado pelo património teórico desse mesmo saber, isto é, a construção do objecto "requisita e exige, no *processo teórico* (idem) conducente à sua *captação* (idem), a escolha de conceitos e a instauração de relações entre conceitos cujas configurações, adaptadas às singularidades do objecto em questão, são sempre, nessa medida, criativas (ibidem:152).

Num livro recente, publicado em França (Corcuff:1995) sobre o estado da disciplina, o seu autor reforça o nosso entendimento sobre a prática de investigação em cima desenhada. Deste modo, "as verdades científicas (...) surgem como plurais, histórica e socialmente localizadas, provisórias, mas a noção de verdade continua a constituir um *horizonte regulador* para o trabalho científico, apoiando-se sobre o reportório dos critérios-regras-métodos-conceitos-debates herdados da tradição sociológica" (ibidem:116). Situado numa problemática enunciada como construtivista, o livro sobre as "Novas Sociologias", questiona o carácter redutor de uma "*epistemologia binária*", centrada no binómio falso/verdadeiro (herdeiro do espaço de raciocínio científico natural construído por Popper (Passeron:1991)), propondo em contrapartida "uma epistemologia dos domínios de validade (domínios de validade das observações e dos discursos recolhidos pelo investigador, das técnicas utilizadas, dos conceitos propostos ou das próprias condições do questionamento)" (ibidem:116). Partindo da "*lógica do trabalho científico* (o itálico é da nossa responsabilidade), com os seus constrangimentos e as suas regras próprias" (ibidem:117), as análises construtivistas não deixam de estabelecer laços estreitos "com considerações de natureza ética e política" (ibidem:117). Como nos mostra o próprio desenvolvimento deste saber, "a sociologia mostra-nos que nem tudo é possível, devido ao efeito dos constrangimentos (exteriorizados e interiorizados) nascidos do trabalho sócio-histórico anterior, mas "o que o mundo social faz, o mundo social pode, *armado deste saber*(idem), o desfazer"" (ibidem:118).

#### 4. O trabalho de objectivação social realizada sobre a oposição "literacia" e "iliteracia": a especificidade da lógica escolar na estruturação dos entendimentos comuns sobre estas designações

Para conferir uma dada realidade a qualquer problema é preciso sempre atribuir-lhe uma designação. A sua enunciação simultaneamente operada com a definição dos critérios e dos sentidos a ela associada não é, ao contrário do que habitualmente se pensa, um trabalho imediato, simples e pacífico. Na sua definição intervêm inúmeros sistemas de representação num processo negocial complicado, e pautado quase sempre por cruzamentos de entendimentos comuns e conflituais, ambivalentes e ambíguos, possibilitando, por isso, apropriações distintas de acordo com a natureza das apostas inscritas nas estratégias construídas pelos seus intervenientes.

Perante a dimensão grandiosa do problema<sup>88</sup>, logo a seguir à sua efectiva percepção, os responsáveis políticos e os especialistas procuram, por um lado realizar um trabalho social de definição rigorosa deste problema<sup>89</sup> e, por outro, desenvolver um plano de contagem com a finalidade de precisar o número<sup>90</sup> de " *iliteratos* " existentes.

---

<sup>88</sup> A quantidade do número de iliteratos medida pelos estudos realizados nos países mais avançados confirmam estas expectativas. O problema era percebido. Precisava-se diagnosticá-lo e atribuir-lhe uma designação que traduzisse esse diagnóstico e as suas consequências nefastas para um entendimento legítimo sobre o correcto funcionamento da sociedade.

<sup>89</sup> As intenções em definir com rigor qualquer problema social é uma das finalidades das razões práticas dos políticos e dos técnicos. Contudo, a reificação inscrita nessa definição, propriedade do trabalho político e científico, só é possível com a intervenção directa da escrita. Deste modo, parece tornar-se mais fácil, nos seus entendimentos doutos, a mobilização dos defensores das suas causas. A mobilização da sociedade como um todo transforma-se em tarefa prioritária. O que se vai verificar, no âmbito da intervenção da ciência, é que tanto o trabalho (aparentemente pacífico, controlado e rigoroso) de enunciação institucional (a sede é quase sempre o Estado com todos os seus aparelhos) é fruto de uma negociação intensa (a todos os níveis), cujo resultado nunca traduz uma interpretação mimética em todos os seus intervenientes (as designações fazem parte do próprio jogo político), como a sua recepção social (produção de interpretações plurais, ambíguas, ambivalentes, opostas, etc.) conduz a explicitar uma natureza frouxa, volátil e vaporosa, quer das designações criadas, quer das suas definições estabelecidas.

<sup>90</sup> De certo modo, o exercício de contagem é um dos primeiros passos dos diagnósticos realizados pelo Estado. Só através da expressão numérica, uma das dimensões do registo escrito, é que se torna "evidente" o que então era aparente ou do domínio impreciso, muitas vezes ilustrado pela enunciação muito comum "parece que há um problema". A confirmação dos dados dão a garantia política e cívica aos decisores políticos para actuar: isto é, o número reforça a convicção da existência real do problema e da sua justificação (pública, ou melhor

O realismo imposto nas definições parece não ter alcançado o fim proposto. Com efeito, "quando se verificam as definições de iliteracia, constata-se que elas não cessam de variar" (Lahire, 1992:61).

A carta variada de definições<sup>91</sup> permite pensar nos diferentes usos sociais que as designações opostas - "literacia" e "iliteracia" - podem conduzir.

Como faz notar Lahire (1992), o sociólogo não deixa de estar presente nesta competição ao mesmo tempo semântica e social, ao tentar constituir a sua "verdade" sobre os "iliteratos", caracterizando-os de um modo realista e positivista.

---

reconhecida publicamente) para enunciar a política de combate para debelar o que foi (e, como foi) definido esse mesmo problema.

Qual é a génese social dos quadros de percepção do real baseados no número e na quantidade, no Ocidente cristão? Como se consolida e se estende progressivamente a todo o espaço social a importância das expressões e das operações numéricas?

De facto, a importância do número "vai infiltrar-se (durante os séculos XV e XVI) cada vez mais em todos os aspectos da vida quotidiana, os próprios factos das relações humanas passam a ser crescentemente considerados do ponto de vista da quantidade. Não é evidentemente, que o número não fizesse já anteriormente parte do horizonte cultural, pelo menos nas actividades económicas. A génese da mentalidade quantitativista afunda suas raízes na grande transformação dos séculos XI a XIII, e é então que os algarismos indiano-árabes penetram na Cristandade. Mas unicamente em círculos extremamente reduzidos, muito delimitados". (...)

Podemos, pois, estar seguros que a sua formação, consolidação e posterior expansão depende, "por um lado (da) progressiva construção do Estado moderno, substituindo os laços de dependência pessoal e passando do momentâneo, do ocasional, para o duradouro, para o permanente. (...) Por outro lado, durante estes dois séculos desenvolve-se e enraíza-se a economia de mercado, basilarmente monetária, assente na produção para vender e na venda destinada a obter dinheiro (...), e na aplicação do dinheiro a fim de ganhar mais dinheiro" (Godinho, 1991:30-31).

<sup>91</sup> Umhas definições acentuam a sua vertente numérica; outras sublinham de um modo impreciso, tanto a ausência de competências escolares (mesmo depois de terem passado pela escola), como as consequências desta "incapacidade" na vida profissional e quotidiana.

O termo incapacidade é uma excelente formulação para justificar as "necessidades" dos investimentos públicos destinados a ultrapassar o problema funcional então colocado. Por outras palavras, autoriza o Estado a justificar a criação de um plano de acção imediata.

Estas necessidades imputadas ao funcionamento dos espaços económicos só podem ser supridas com a passagem do estado de incapacidade para o estado de capacidade. O que significa esta passagem? Ela pressupõe formar um outro estado com o objectivo de alcançar um determinado fim, isto é, a referida passagem confere e sanciona publicamente a qualidade da pessoa estar apta para atingir uma determinada finalidade (neste caso económica e técnica através do reforço da produtividade do seu trabalho).

Sendo um problema construído a partir da realidade escolar, a definição do termo "iliteracia" "opera uma justificação do emprego dos termos "handicap", de "incapacidade" e constitui uma perfeita leitura escolar<sup>92</sup> da realidade social contemporânea" (ibidem:63).

Esta leitura do espaço social forjada a partir de uma divisão escolar dos factos, utiliza a indignação fundada no carácter selectivo da instituição escolar como pretexto para fazer passar um discurso estigmatizante. Paradoxalmente, "a aparente generosidade do

---

<sup>92</sup> Qual é de facto o contributo da socialização escolar na formação dos quadros de entendimento constituídos e transmitidos pelas razões práticas dos agentes escolarizados, ou melhor, dotados de uma formação cultural específica? Será que a escola consegue enformar quadros de entendimento gerados por princípios comuns, isto é, interiorizados do mesmo modo e com o mesmo grau de intensidade em todos os agentes escolarizados? Como questiona Bourdieu, "a sociologia da transmissão institucionalizada da cultura não (pode) constituir (por exemplo, através do contributo dado pela escola) um dos caminhos e dos mais significativos da sociologia do conhecimento" (Bourdieu,1987:205)?

Insistimos, indo ao encontro de Lahire (1996), que é preciso distinguir a transmissão dos entendimentos como expressão dos usos sociais e simbólicos do poder (através, por exemplo, da certificação do capital escolar) permitidos pela posse do capital cultural das modalidades práticas de como se realiza essa mesma transmissão através da socialização escolar. Qual é o significado sociológico a atribuir à expressão reprodução inter-geracional do capital cultural permitido pela certificação escolar? Possibilita manter a mesma correlação de forças entre as classes (segundo os capitais culturais) no âmbito das suas trajetórias, numa e noutra geração? A correlação de forças entre classes em conjunturas geracionais distintas expressa conteúdos e formas de relações de poder social e simbólico semelhantes? Estes conteúdos e formas de relações de poder são sustentados pelos mesmos princípios de visão e de divisão do mundo social? Qual é a especificidade do trabalho pedagógico escolar na transmissão e interiorização efectiva daqueles princípios de visão e de divisão do mundo social? Será possível afirmar, como faz Bourdieu, "que a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação" (ibidem:205), substituindo nas sociedades actuais as funções de integração cultural assumidas pela religião nas sociedades estruturadas por outras condições materiais, sociais e simbólicas? Por outras palavras, a construção da realidade social estruturada por princípios de visão e de divisão interiorizados pela socialização escolar tem a mesma intensidade, a mesma generalidade e o mesmo significado em todos os escolarizados, ou mesmo em todos os detentores de um capital cultural (escolar) de valor idêntico (ou próximo)? Como se constituem aqueles princípios de visão e de divisão interiorizados pela socialização escolar? De que modalidades e formas práticas (programático-formais e informais) escolares estamos a falar quando abordamos a socialização realizada nesta e por esta instituição?

Esta reflexão não se estende a todos estes domínios. Queremos somente mencionar a complexidade desta grande questão ainda em aberto. Todavia, o nosso estudo incide sobre um grupo de agentes particular, constituindo um corpo singular, localizado num Conselho destinado a pronunciar-se sobre problemas escolares. Neste caso, como veremos adiante, os princípios de visão e de divisão produzidos sobre estas categorias parecerem ser estruturados por entendimentos instituídos pela socialização escolar numa dupla dimensão: por um lado, porque a maioria são ou foram professores, e, por outro lado, porque são membros de um Conselho com funções específicas.

discurso indignado (fazer aceder todo o mundo à leitura e à escrita), é uma maneira retórica, isto é, constitui a armadilha discursiva para produzir estigmas. Denunciando-se as desigualdades, o discurso estigmatiza; apresentando-se com generosidade os objectivos a alcançar ele classifica<sup>93</sup> aqueles que não os atingem" (ibidem:65).

Orientado por uma concepção voluntarista e generosa, o discurso propõe atingir um conjunto de objectivos, através da reconversão dos "iliteratos". Entre os múltiplos propósitos, podemos destacar a autonomia, a dignidade, a cidadania e o controlo reflexivo da vida de todos os dias.

---

<sup>93</sup> Ainda a propósito dos princípios de visão e de divisão escolarmente sancionados e das suas funções sociais nas sociedades avançadas convém esclarecer melhor a posição assumida por Bourdieu sobre esta problemática. Numa apreciação geral podemos dizer que a sua posição é dupla: de um lado, propõe uma visão globalizadora das funções da escola como instância destinada a contribuir efectivamente para a integração cultural pelo fornecimento das mesmas categorias lógicas (princípios de visão e de divisão, isto é, princípios de classificação) que estruturam o pensamento dos escolarizados (função anteriormente realizada pela religião), mas, do outro, parece querer dizer "que a escola tende a assumir uma função de integração lógica de modo cada vez mais completo e exclusivo à medida que os seus conhecimentos progredem" (ibidem:206). Adiante, clarifica melhor esta segunda dimensão: "os homens formados (numa) dada disciplina ou (numa) determinada escola, partilham um certo "espírito", literário ou científico: o moldado pela escola Normal Superior ou aquele moldado pela Escola Politécnica. Tendo sido moldados segundo o mesmo "modelo" (pattern), os espíritos assim modelados (patterned) encontram-se predispostos a manter com os seus pares uma relação de cumplicidade e de comunicação imediatas" (ibidem:206).

Esta sua dupla percepção sobre as funções de integração lógica atribuída à escola não responde completamente às questões acima colocadas (cf nota nº92). Que ilações retirar destas proposições? Quando Bourdieu discute as funções sociais exercidas pelo sistema escolar nas sociedades de hoje, coloca-se no espaço da produção cultural legítima. A sua percepção é construída a partir de cima: isto é, os efeitos das funções sociais de integração lógica são observáveis com melhor nitidez nos níveis escolares mais elevados do sistema, e, nomeadamente, em certas escolas, ou melhor, nas escolas cuja selecção escolar é muito restrita (as escolas vocacionadas a formar e a reproduzir a "Noblesse d'Etat, isto é, o corpo de profissionais destinados a ocupar os lugares de decisão política, económica, cultural, de gestão empresarial, etc.).

Neste sentido, estas suas contribuições teóricas ajustam-se à especificidade da nossa sub-população. Neste estudo, o grupo de agentes escolhido apresentam propriedades escolares e sociais semelhantes ou próximas daqueles que fazem parte do círculo social composto pelas várias fracções da Nobreza de Estado. Aqui, os princípios classificadores enunciados para delimitar as categorias referidas são, de facto, estruturados por uma lógica eminentemente escolar (como veremos adiante). As qualidades escolhidas, as oposições construídas, para delimitar as fronteiras de uns e dos outros, fazem parte de uma lógica apreendida e partilhada entre os seus pares.

Ao mesmo tempo, a lógica enunciada, sem dar por isso, faz pressupor que as categorias "handicapadas" vivem na dependência, são irresponsáveis, são indignas e não conseguem dominar as suas próprias vidas quotidianas.

A utilidade da "literacia" e, inversamente, a inutilidade da "iliteracia" são definidas por dois sentidos complementares: de um lado, num sentido difuso - "satisfazer as exigências da sociedade moderna" (Velies:1991) -e, do outro, num sentido concreto ao determinar as dimensões das concepções ideológicas ou de entendimentos sociais incorporados na explicitação, quer da sua importância, quer da sua ineficácia<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> Entre as referidas dimensões, destacamos:

- a dimensão *economicista*, onde a aquisição e utilização das competências letradas são um recurso indispensável para o mercado de trabalho; a nível individual, a "iliteracia" é responsabilizada, quer pelo desemprego, quer pelo emprego de uma mão de obra barata, quer ainda pela ausência de trabalhadores qualificados;

- a dimensão *humanista*, onde a "literacia" é classificada como um direito do homem; sem estas competências consolidadas surgem as desvantagens na participação pública nos domínios políticos e culturais, nocivas ao exercício da democracia e da cidadania;

- a dimensão *estigmatizadora*, onde a incapacidade de aceder às informações escritas é considerada, por um lado como uma causa de exclusão social, induzindo, por sua vez, os estados de pobreza e de criminalidade, e, por outro, como a causa geradora dos potenciais conflitos traduzidos pelo aprofundamento da separação entre as camadas superiores e inferiores;

- a dimensão *patológica*, onde a "iliteracia" é conotada como uma doença e, por isso, deve ser combatida. Para realizar este combate com sucesso, é preciso, em primeiro lugar identificar os seus sintomas (verificação do problema), para posteriormente fazer o seu diagnóstico (avaliação, classificação dos indivíduos e das suas respectivas capacidades), evitar seguidamente o seu contágio e tratá-la convenientemente para a sua irradicação (cursos de formação e de reeducação);

- a dimensão *casuística*, onde se assinalam as diversas causas do problema: causas estruturais - a subida das exigências com a correspondente elevação dos saberes-fazer, provocadas pela evolução tecnológica (Hirsh:1991), (Castell:1989) -causas sistêmicas - falhanço do sistema educativo e conseqüentemente falhanço do sistema social, aumentando o desfasamento, por um lado entre a cultura das elites e a cultura de massas, e, por outro, entre os currículos escolares e a vida quotidiana (Castell:1989), (Lion:1984), (Aronwitz,Giroux:1988), (Kalen:1987), (McLaren:1988), (Hirsh:1991) -, e, por último, causas individuais - falhanço dos professores ou as desigualdades dos recursos dos alunos que condiciona a retenção dos conhecimentos (Castell:1989), (Wagner:1989), (Gerhardt:1989).



#### 4.1. O lugar da cultura letrada nas consequências da modernidade: instituir a classificação para conferir uma realidade

O processo histórico de construção da modernidade concedeu à cultura letrada um lugar central. Podendo funcionar como "atmosfera comum mínima" (Gellner, 1993:63), esta cultura constituiu-se como traço cultural dominante, isto é, como um estado onnipresente que enformou (e, continua a enformar) a vida quotidiana dos agentes.

A valorização da cultura letrada no quadro da já referida tendência à "vulgarização cultural" (Ramos:1988), dominante nas sociedades modernas, desenvolveu-se a par do movimento de desvalorização de outras práticas culturais que mantiveram com a lógica formal e abstracta dos símbolos da escrita um relativo distanciamento. Tal desvalorização é a expressão pública da influência, mesmo entre os cientistas sociais, de um olhar sobre os agentes e os objectos construído a partir de um modelo cultural legítimo<sup>95</sup>.

Os elogios canônicos das funções, dos papéis e dos lugares ocupados pelas letras e pelos letrados/literatos como têm sido realizados por alguns discursos oficiais<sup>96</sup> sobre o universo escolar têm estado, muitas vezes, na base das grelhas taxionómicas construídas

---

<sup>95</sup> Muitas vezes, a instituição escolar tende a contribuir para a formação do olhar dominado pelo modelo cultural legítimo. Ela ganha contornos mais nítidos nas discussões sobre as virtualidades e defeitos da escrita e da oralidade, sobre a superioridade de uma expressão em relação à outra em diferentes contextos de enunciação (formais e informais), sobre a construção das categorias e dos critérios que definem uns e outros (literatos e iliteratos), etc.

<sup>96</sup> Tais elogios fazem-se através de certas atribuições conferidas à escola: por exemplo, a referência à missão de salvaguardar um exclusivo entendimento (expresso mais nuns contextos do que noutros) sobre a prática com a escrita como elemento da "alta cultura" (a delimitação do estilo "nobre" como referência à expressão "escrita escoreita"; o estabelecimento do ritmo de escrita como referência à expressão "escrita célere"; a determinação de uma taxa sobre a frequência dos "outros" aos lugares de culto da "literacia" - "as bibliotecas" - medida consensualmente prescrita pelos seus frequentadores legitimados; a definição da quantidade, num dado período temporal, do número de livros lidos pelos expoentes culturais reconhecidos publicamente pelos inquéritos publicados nas secções culturais dos jornais; a explicitação das obras e dos autores de leitura obrigatória e universal como factor determinante para o acesso ao "mundo" da cultura dos cultos) reconvertendo lenta, mas definitivamente, àquele único modelo virtuoso, todos os outros tipos de relações ainda mantidas com a escrita, incluindo a sua ausência.

pelas instâncias e actores intimamente próximos deste universo (por exemplo, fracções dentro do professorado).

Para a delimitação legítima das fronteiras sociais entre os agentes e respectivos espaços de pertença e de referência - desigualmente distribuídos na estrutura social - concorrem determinados princípios de classificação sancionados e devidamente instituídos, em particular pelo Estado, que aparecem explicitados nos fundamentos e nas justificações atribuídos pelos seus produtores.

Estas classificações detêm o poder de constituir grupos ou classes ordenadas segundo os referidos princípios, correspondendo, para o caso dos alfabetizados/analfabetos ou "literatos"/"iliteratos", a oposições binárias delimitadas por uma visão dicotomizada sobre as relações estabelecidas sobre o controlo da escrita. A constituição destes grupos opostos pressupõe, por um lado a sua existência real, e, por outro, a sua homogeneidade interna, face ao seu posicionamento em relação às competências literárias tidas como legítimas pela instituição onde os juízos classificatórios<sup>97</sup> se vão habitualmente inspirar. Tais entendimentos e respectivas justificações generalizam-se, assumem a sua natureza universal, negligenciando-se, desta forma, a multidimensionalidade que caracteriza a vida social dos agentes.

Neste sentido, a produção da "iliteracia" representa uma reordenação simbólica e, conseqüentemente, um outro reposicionamento social dos agentes visados. Esta "nova ordem" instituída fundou-se em transformações ocorridas nas sociedades modernas<sup>98</sup>, correspondendo a

---

<sup>97</sup> Para este processo de construção social concorrem diversas propostas de definição apoiadas por agentes e grupos de agentes a trabalhar em diferentes espaços institucionais. As decisões sobre as suas qualidades não podem ser dissociadas do estado de correlação de forças estabelecido no espaço das lutas simbólicas realizadas pelos protagonistas mais interessados.

<sup>98</sup> As transformações económicas, sociais e políticas verificadas nos anos 60 e 70 contribuíram para a modificação das representações das elites relativamente ao valor do capital humano incorporado na cultura letrada.

Em 1961, a conferência da OCDE sobre o "Crescimento Económico e Investimentos em Educação" teve como principal preocupação o ajustamento da mão-de-obra com o rápido crescimento da economia. Tal ajustamento fez-se através da expansão do sistema de ensino. A sua realização harmoniosa exigiu um sistema escolar aberto a todos, de maior

lógicas de legitimação da estrutura das relações entre os diferentes grupos sociais.

Das cinzas das concepções fracassadas sobre as teorias de capital humano como forma de potenciar o crescimento, e, simultaneamente contribuir para a redução das desigualdades sociais, nasceram novas orientações educativas: surgiu, por exemplo, a designação de "*educação recorrente*"<sup>99</sup>.

---

duração, meritocrático, competitivo, selectivo e regulador das desigualdades sociais. Este ideal estabeleceu uma correspondência entre a tese então defendida sobre a relação estreita entre o nível de instrução obtido – expresso pelo tipo de diploma conseguido – e a posição socio-profissional escolhida.

Dez anos depois, a mesma organização internacional promoveu outra conferência destinada a discutir as razões sobre o fracasso das concepções surgidas em 60. Nessa altura, verificou-se que a educação não reduziu significativamente as desigualdades sociais; não produziu o efeito esperado e universal sobre o desenvolvimento económico; nem proporcionou um aumento significativo do ideal meritocrático.

<sup>99</sup> Em traços muito gerais podemos afirmar com alguma segurança que a temática Educação de Adultos começou a ganhar foros de discussão mais regular e mais sistematizada quando começou a fazer parte das preocupações centrais de uma organização das Nações Unidas – a UNESCO – encarregada de discutir e de apresentar determinadas recomendações aos países membros sobre problemas referentes à Educação, à Ciência e à Cultura.

Preocupada com a ineficiência da escolarização formal (pública e privada) que cria condições de abandono precoce a largos contingentes de alunos sem completarem a escolaridade obrigatória, a UNESCO, durante a sua Décima Nona Reunião, realizada em Nairobi em 1976 recomenda que os países assumam a expressão Educação de Adultos como "a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades, e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural, equilibrado e independente" (Dias, 1978:9-10).

Esta nova modalidade de formação, estabelecido pelo Estado (adoptado também em Portugal no quadro da Educação de Adultos), pretendia consagrar o direito do público à aprendizagem escolar, isto é, um direito estendido a todos independentemente das suas condições sociais. Deste modo, cada um recorria a esse direito para usufruir dos bens educativos ao longo da sua existência humana. Introduziu-se, pois, a ideia de uma formação educativa contínua (Melo:1975). Mas ao mesmo tempo esperou-se que os indivíduos empregados (do patronato ao operário) procurassem voluntariamente programas de formação contínua (públicos ou privados).

Estas mudanças doutrinárias ilustram a forma como começam, progressivamente, a ser postos em causa, as crenças na equivalência perfeitamente realizada entre alfabetização universal e a modernização, espelhada nos "nobres" ideais sobre as consequências exclusivas da escolarização nas modificações económicas e sociais.

#### 4.2. Cultura letrada, ideologias e alfabetização

Para esboçar uma análise sobre a aquisição generalizada nos indivíduos das suas capacidades cognitivas visando a descodificação das mensagens – escritas, gráficas, faladas e pictóricas –, habitualmente, quando se referem principalmente os países onde o Estado assume uma posição central na condução dos problemas sociais, designa-se a escola como local de passagem obrigatório. Alfabetizar quer normalmente dizer escolarizar<sup>100</sup>.

---

<sup>100</sup> Portugal como membro activo e participante da UNESCO após o 25 de Abril adopta a expressão "Educação de Adultos", embora o seu significado varie ao longo do período que vai desde a re-instauração da democracia até à sua institucionalização, na década de 80.

Estas variações podem desde logo ser ilustradas pelas concepções que presidiram à implementação do modelo de acção proposto pela DGEP dirigido por A. Melo (1975-76), pela sua paralisação posterior (entre meados de 76 a 78), seguida pela aparente reanimação em virtude da aprovação do PNAEBA em 1981-82 e finalizada pelos bloqueios institucionais estatais às acções de educação promovidas por grupos locais, excluindo deste panorama os programas regionais integrados.

Em síntese, a intervenção estatal no domínio da Educação de Adultos tem sido pautada por uma grande irregularidade ao sabor das conveniências políticas e ideológicas e das suas respectivas representações dominantes acerca dos modelos de formação em geral, quer a de matriz escolar, quer a de natureza não formal. Estas reflexões não esgotam aqui o aprofundamento futuro desta problemática. Torna-se indispensável investigar com maior promenor os eixos estruturadores dos vários entendimentos públicos acerca desta temática nas últimas duas décadas.

Contudo, parece válido pensar na existência de um modelo estatal de formação dominante, mais vocacionado em sobrevalorizar a sua componente escolar e a sua adequação com a formação profissional, encarada como uma finalidade central dos sistemas de ensino, assumida pelas elites estatais durante este período, em detrimento de uma articulação mais sistemática e mais regular entre aquela mesma componente e um modelo mais amplo de formação enraizado nas solicitações provenientes de associações e organizações de carácter local.

A sobrevalorização do modelo escolar em relação a outros modelos de formação assinalados por Augusto Santos Silva no âmbito da sua reflexão sobre a Educação de Adultos (1990), parece ajustar-se ao pendor centralista da escolarização estatal que se tem vindo a consolidar desde a génese do sistema de ensino público. A dominação exercida por este modelo

A superioridade deste modelo é também visível no seu poder como fonte de estruturação dos processos de construção social baseados em critérios ali gerados. A validade desta hipótese é, de certo modo, confrontada neste estudo, através da análise dos pontos de vista defendidos pelos conselheiros.

No entanto, se operamos uma distanciação histórica em relação à sociedade contemporânea, verificamos que nem sempre as práticas de leitura são transmitidas em cenários especialmente desenhados para o efeito.

Os contextos de aprendizagem e de uso da cultura letrada são na Europa dos séculos XVII e XVIII, como já mencionámos atrás, plurais e diversificados, estando em estreita relação com a estrutura social local<sup>101</sup>.

A emergência da alfabetização formal dirigida à infância e transmitida pela instituição escolar esteve, desde o início, associada à construção do Estado moderno e à constituição de novos modos de poder e de controle social.

O mito da cultura letrada que Harvey Graff define como a crença na capacidade de generalização do uso da escrita, e através dela, produzir "inteiramente, produtivamente, a expansão e participação da vivência em liberdade nas modernas sociedades" (Graff:1981), teve a

---

escolar pode inclusivamente atravessar transversalmente os modelos de formação profissional recentemente a funcionar com o apoio das verbas provenientes da CEE.

<sup>101</sup>A relação com a cultura letrada era mediada pelo grupo familiar ou de trabalho, coexistindo com espaços mais formais controlados pelas organizações religiosas, não sendo necessário que todos aprendessem a ler para ter acesso aos documentos escritos. Nesta sociedade, a representação da leitura como prática individual e silenciosa surgiu a par com um outro tipo de leitura em voz alta e encarado como acto colectivo (Chartier, 1985:93). A alfabetização popular teve um valor mais recreativo e social do que económico: não expressando uma competência para a esfera laboral, a leitura apareceu como uma actividade lúdica, cumprindo frequentemente a função de divulgação e incorporação de valores morais e religiosos incluídos nas Sagradas Escrituras. Por vezes, o que era lido autonomizava-se sob a forma de narrativas orais, transmitidas de geração em geração.

sua génese no iluminismo<sup>102</sup>, “movimento intelectual que, por um lado, ajudou à extensão dos poderes do Estado e, por outro, criou e organizou instrumentos intelectuais que facilitaram a acção desta instância” (Bauman, 1987:80).

A matização deste ideal deveu-se à forte concorrência entre as élites que defendiam a acção do poder estatal aquando da institucionalização das primeiras escolas públicas. O sistema escolar público com um currículo padronizado, fomentando mais a leitura do que a escrita, mais a reprodução do produzido do que a produção do inventado, de início apresentou-se essencialmente confessional. Esta postura dominante permitiu formalizar e uniformizar a diversidade da alfabetização, veiculando um sistema de valores legítimo no sentido de preparar os indivíduos para a disciplina fabril. Neste sentido, “o objectivo maior da alfabetização em massa era controlar a alfabetização e não promovê-la” (Cook-Gumperz, 1991:40).

A análise dos processos de expansão escolar tem sido feita habitualmente de três modos: as teorias do capital humano largamente devedoras da teoria estrutural-funcionalista; as teorias do conflito ou da competição entre grupos e classes sociais; e, por último, a teoria da institucionalização isomórfica da escolarização de massas. Todas procuraram explicar a institucionalização da escolarização de massas, integrando-a num outro processo social mais amplo, normalmente designado pela construção da modernidade. Neste sentido, os factores encontrados por cada uma das teorias salientadas<sup>103</sup> derivaram das suas

---

<sup>102</sup> As élites anteriores foram contrárias à generalização da alfabetização por a percepcionarem como perigosa, justificando tal percepção por dois motivos complementares: por um lado, devido ao seu contributo doado aos alfabetizados, afastando-os do trabalho braçal, e, por outro, devido à possibilidade de aumentar a sua capacidade crítica e reivindicativa. Pelo contrário, as élites iluministas, já confrontadas com a deterioração dos modos tradicionais de controlo social, conceberam a alfabetização como o meio de fazer interferir a Razão no governo do mundo.

<sup>103</sup> O modelo técnico-funcional considera a organização burocrática da instituição escolar a melhor forma de transmitir as aptidões necessárias para dar resposta à complexidade da tecnologia produtiva e da organização económica das sociedades modernas. O desenvolvimento das sociedades industriais é, segundo esta tradição, largamente devedora da incorporação dos saberes na produção económica, saberes resultantes do conhecimento científico e do trabalho

---

intelectual, produzindo, quase automaticamente, a necessidade (encarada como dimensão universal e largamente generalizável) de uma maior oferta e procura de trabalho qualificado.

O sistema de estratificação social deriva da hierarquização do valor social das competências técnicas e culturais assumidas pelos indivíduos em relação ao todo social. Decorre, daqui, que a posição social de cada um dos indivíduos é ordenada segundo o nível e o tipo educacional alcançado. Através do enquadramento escolar, o indivíduo é vinculado a valores comuns, expressos pelas expectativas positivamente sancionadas integradas no desempenho dos papéis sociais perspectivados do ponto de vista institucional. O seu sistema de personalidade, utilizando as categorias conceptuais parsonianas, adequa-se mimeticamente a um determinado sistema cultural e social, concebidos como totalidades previamente existentes. A acumulação de capital humano aumentam a produtividade e o rendimento nacional, enquanto que a nível individual o investimento escolar traduz-se na obtenção de empregos melhor remunerados.

As teorias explicativas desenvolvidas sobre a expansão escolar, quer as resultantes das análises sobre os conflitos entre as classes de raiz marxista, quer as resultantes da competição entre grupos sociais de carácter weberiano, consideram a escolarização de massas como uma realização determinada por uma dada estrutura económica e sustentada por modelos culturais que a legitimam. Nesta relação imposta atribuem, uns às elites, outros às classes dominantes, um lugar destacado.

Estas teorias tendem a criticar a teoria funcionalista ao defenderem o carácter eminentemente social da ligação entre a educação escolar e a posição, ou a natureza construída da referida ligação, integrada nas relações de poder desenvolvidas nas sociedades capitalistas.

Neste sentido, estas sociedades ao serem caracterizadas pela existência de modos de dominação exercidos por um ou mais grupos sobre outros grupos sociais, a escola surge como o meio organizacional mais eficaz para a reprodução dessa dominação ao fundar o seu trabalho na transmissão dissimulada das ideologias, cabendo a estas as funções de legitimar o referido exercício das relações de poder e de dominação.

O princípio da correspondência entre os saberes transmitidos e os lugares de concepção ou execução proposta por Bowles e Gintis (Bowles, Gintis:1976), a teoria da violência simbólica e as funções da escola de reprodução social e cultural esboçadas em 1970 por Bourdieu e Passeron (Bourdieu, Passeron:1970) e a análise realizada por Collins (Collins:1979) acerca do papel das credenciais escolares na estruturação da cooperação e lealdade dentro das empresas, são apenas alguns exemplos clássicos deste modo de pensar a escola e as suas principais funções e finalidades.

Uma percepção crítica a estas leituras (Rubinson:1986) questiona, de um lado o modo como aqueles autores conceptualizam a determinação que os interesses de classe desencadeiam sobre a forma, a intensidade e a estrutura da escolarização, e, do outro, fazer depender esses atributos, quer do processo de escolarização, quer do grau de codificação política dos interesses de classe em relação às políticas de ensino.

Em vez de estabelecer uma correspondência entre as políticas de ensino e os interesses da classe capitalista (Baudelot, Establet:1971), Rubinson descobre as coerências daquela ligação nas relações entre o ethos da elite política, o grau de codificação dos seus interesses e respectivas pressões sobre o Estado e as consequências não premeditadas das acções de natureza política.

Recentemente, um conjunto de autores elaboram uma nova visão sobre processo de massificação da escolarização. A esta perspectiva designamo-la como a teoria da institucionalização isomórfica da escolarização de massas. (Ramirez, Ventresca:1992).

Não aceitando, nem o olhar funcionalista da escolarização (simplificada pela tese da conservação da ordem social ou pela proposição da satisfação dos interesses da classe dominante), nem as perspectivas descontextualizadas (quer, do ponto de vista histórico, quer do ponto de vista geográfico), as novas perspectivas referidas, incentivam as comparações transnacionais (encaradas historicamente), sublinhando o lado institucional dos processos sociais.

respectivas perspectivas que desenvolveram sobre a temática da modernidade.

A verificação do carácter isomórfico – expresso em termos de formas – não retira importância à análise, por um lado das singularidades dos processos históricos, sociais e geográficos de implementação do sistema de ensino público e, por outro, do modo como as elites políticas locais retraduzem no plano nacional os modelos escolares importados<sup>104</sup>.

Os inconvenientes teórico-metodológicos das abordagens globalizantes sobre os processos sociais são, de um lado a sua concepção sobre a "*primazia das determinações de última instância*" a que estão sujeitos os processos sociais traduzidos como trans-históricos, sem entrar em consideração com todos os mecanismos de mediação (conflituais) existentes, quer a nível nacional, quer a nível regional, quer ainda a nível local, e, do outro, um certo esquecimento

---

No quadro desta abordagem, o advento da escolarização de massas é conectado com o processo mundial de constituição dos Estados-Nação. De facto, o processo de estatização da aprendizagem pela escola tem lugar a partir do século XVIII.

Neste sentido, a escolarização ganha sentido no âmbito do Estado-Nação, através do cruzamento de três dimensões: a educação para os indivíduos (cidadania); a educação para a Nação enquanto território partilhado – "comunidade imaginada" – (Anderson: 1991) e o Estado burocrático; e a educação para a promoção de uma sociedade mundial.

A expansão mundial da escolarização de massas está dependente, no entanto, a factores exógenos relativamente às sociedades nacionais, representando assim uma instituição isomórfica no moderno sistema mundial. São aliás as dinâmicas conflituais próprias ao sistema mundial capitalista que determinam a forma, a intensidade e a estrutura da escolarização em cada Estado-Nação, retraduzindo-se aquela ligação na singularidade da constituição de uma rede escolar, na criação do enquadramento legal para a escolaridade obrigatória e na eleição de estruturas especializadas na promoção da educação. Em síntese, para estes autores, "modelos mundo de escolarização de massas nacionais têm fornecido isomorfismos ideológicos e organizacionais. Apesar de muitas variações em diversas características endógenas das sociedades nacionais a escolarização de massas tem sido globalmente institucionalizado" (Ramirez, Ventresca, 1992:58).

<sup>104</sup> A importação desses modelos são, muitas vezes, o resultado de compromissos ou de esquemas de dependência impostos por organismos económicos e financeiros internacionais ou decorrentes de princípios de orientação definidos por instâncias políticas, quer no quadro da CEE, quer no quadro das Nações Unidas.



sobre o carácter localizado e datado dos factos<sup>105</sup> que são construídos pelos sociólogos, para depois serem objecto de determinadas leituras.

A natureza da dependência aparece ligada às dinâmicas conflituais operadas a nível internacional, esquecendo-se de equacionar as condições sociais nacionais e locais – traduzidas pelas correlações de força entre elites constituídas em espaços de pertença distintos e, entre aquelas e outros movimentos políticos gerados num determinado Estado-Nação –, factores indispensáveis para rejeitar a possibilidade de retradução globalmente mimética a níveis locais daquilo que se percepção no âmbito mundial (incluindo o isomorfismo ideológico e organizacional).

Daí ser importante desenvolver estudos<sup>106</sup> que compatibilizem todos os processos negociais – lógicas, acordos e desacordos –, considerando, sempre, o âmbito de localização do seu centro de gestação, desde a sua concepção até à sua implantação.

---

<sup>105</sup> Como afirma Passeron, "poder-se-ia mostrar como o sociólogo se ilude muito amplamente sobre o sentido trans-histórico (extra-contextual) do seu discurso afirmativo" (Passeron, 1991:63).

<sup>106</sup> Assim, torna-se possível constituir itinerários temporais e geográficos dos referidos processos negociais, justificando-se leituras matizadas em diferentes tabuleiros ao mesmo tempo. Tais realces permitem entender, simultaneamente, os pontos confluentes resultantes das interferências das lógicas de matriz prático (das elites políticas, técnicas, de especialistas das ciências humanas, sociais e da educação) e orientadoras (de cariz político) de âmbito mundial, com as lógicas endógenas produzidas por todo um conjunto de elites locais, assim como todo o género de conflitos – sociais e simbólicos – decorrentes das consequências não premeditadas das confluências anteriormente mencionadas.

Um dos aspectos a ressaltar, quer nos processos negociais, quer nos processos de retradução das medidas enunciadas e estatuídas, são os jogos de juízos e de justificações produzidos, quase sempre decorrentes das dinâmicas cruzadas geradas concomitantemente em diferentes dimensões espaço-temporais, a que estão sujeitas as decisões assumidas por diferentes fórum. Reconstituir os jogos dos referidos juízos ou entendimentos e justificações sobre os objectos, processos, em síntese, sobre o mundo vivido, não é mais nem menos do que atribuir primazia às lógicas que presidem à construção social da realidade operada por agentes, assumindo diferentes estados de propriedades socialmente relevantes.

5. Breves considerações sobre a metodologia: a construção das hipóteses e erros de medida

O questionamento sistemático sobre os problemas levantados pela construção do objecto e o enquadramento teórico escolhido tornaram possível, quer a construção do corpo de hipóteses, quer a construção do plano de observação.

Escolhidos os protocolos de observação empírica, a sua realização decorreu durante três meses. Entre os possíveis instrumentos de observação disponíveis, escolhemos as entrevistas como o método de recolha de informações mais adequado às questões levantadas por este objecto.

Constituído o guião de entrevista com o objectivo de captar os pontos de vista sobre o problema (os conteúdos da "iliteracia", as suas razões e os seus efeitos macro-sociais), as respostas dadas pelos 19 conselheiros formaram a matéria prima a partir da qual foi possível estruturar uma primeira aproximação ao objecto. Futuras investigações sobre tema permitirão posteriores aprofundamentos.

#### 5.1. Sobre o corpo de hipóteses construído

No seguimento da formulação do objecto identificámos algumas questões importantes. Salientámos a sua invisibilidade pública no país e procurámos traçar as condições que terão contribuído para a produção desse silenciamento generalizado.

Perante a referida situação optámos por tornar equivalentes a "iliteracia" e o "analfabetismo funcional". Nascendo as duas designações no interior do espaço educativo, as suas definições estariam, em princípio, ligadas a critérios de natureza escolar.

Por outro lado, os entrevistados têm vindo a assumir presentemente várias posições institucionais. Como conselheiros no CNE representam diversas instituições.

Contudo, a multiposicionalidade não inviabiliza a construção de juízos comuns produzidos por qualquer tipo de agentes, mesmo entre aqueles que são identificados como especialistas num determinado assunto. Tais acordos são enformados por critérios de natureza escolar. A longa formação académica ligada às actividades profissionais no interior do campo educativo assumidas pela maioria dos entrevistados constituem os elementos estruturadores dos esquemas comuns de percepção construídos sobre o objecto.

Assim, as proposições teóricas que orientaram a problematização do problema, a recolha de informação, o seu tratamento e respectivas interpretações, são as seguintes:

1ª O desconhecimento institucional aqui verificado sobre a construção social da "iliteracia", comparativamente ao que acontece noutros espaços institucionais estrangeiros, deve-se, em grande medida, aos discursos habitualmente produzidos pelas élites nacionais do espaço educativo onde a avaliação feita ao sistema escolar é ainda estruturada pelos condicionalismos estruturais que presentemente o afectam, a saber: de um lado, a conservação de taxas de analfabetismo e de abandono escolar precoce significativas, e, do outro, a rápida massificação do ensino, que fez juntar num só itinerário, públicos socialmente diferentes, sujeitos a um mesmo tratamento curricular, constituindo estas as condições ideais para os docentes, técnicos e políticos darem-se conta, tão tardiamente, desta situação (transmutada pela designação "insucesso") no âmbito das suas actividades;

2ª As diversas posições assumidas por este corpo contribuirão para estruturar pontos de vista comuns sobre todas as categorias ligadas à "iliteracia", onde os esquemas classificatórios produzidos a este propósito (quase sempre ilustrados por oposições binárias) serão suportadas por critérios gerados numa matriz escolar;

3ª A forma, o conteúdo e a intensidade das denúncias contra o actual sistema de ensino apresentadas a propósito da "iliteracia" serão presididas por juízos formados de acordo com os seus entendimentos sobre as funções e finalidades da escola (pautados pelo princípio de

serviço público), subvalorizando os efeitos da socialização familiar e das características de muitos contextos laborais na durabilidade das competências escolares;

4ª A estreita relação entre o lugar de conselheiro e as funções e finalidades do Estado contribuem, independentemente da natureza do discurso<sup>107</sup> accionado por este corpo - "anunciador"<sup>108</sup>, "avaliador"<sup>109</sup>

---

<sup>107</sup> O que se entende por discurso? Recorrendo aos linguistas "a narração discursiva é justamente "toda a enunciação que supõe um locutor e um receptor, tendo o primeiro a intenção de influenciar o outro seja de que modo for" (...). (Seixo,1992:13). Por isso, a actividade discursiva pressupõe enunciar uma acção. Só que esta verificação não é suficiente: cada enunciação de uma acção é construída num contexto e transporta para essa acção um dado sentido. Desenrola-se, então, um jogo de sentido(s) entre emissores e receptores no quadro de contextos, onde o(s) receptor(es) e/ou emissor(es) podem efectivamente não estarem em co-presença. Por outro lado, o(s) emissor(es) e/ou receptor(es) não são agentes despidos de características sociais (propriedades ou recursos ou capitais). Essas características sociais, (não estáticas), possibilitam uns ou outros (uns e outros) a ter acesso ou a ser restringido o acesso (parcial ou totalmente) a determinados contextos de enunciação de discursos. Daí que a linguagem deva ser entendida sociologicamente "como um instrumento de acção e de poder"(Bourdieu,1982:13) ligada sempre a determinados contextos de enunciação, ou como diz este autor "a mercados linguísticos" (1982). Por isso, "numa sociedade diferenciada (como é a nossa), os nomes mais comuns como trabalho, família, mãe, amor, recebem na realidade significações diferentes, até mesmo antagonistas, mesmo quando os membros da mesma "comunidade linguística" utilizam, de qualquer maneira, a mesma língua e não várias línguas diferentes (...). De facto, não há palavras neutras (...). O recurso a uma língua neutralizada impõe-se todas as vezes quando se trata de estabelecer um consenso prático entre agentes ou grupos de agentes dotados de interesses parcial ou totalmente diferentes: quer dizer, evidentemente, em primeiro lugar no campo da luta política, mas também nas transacções e nas interacções da vida quotidiana" (ibidem:17-19). Depois de termos equacionado o problema no contexto de enunciação, uma outra questão sequencial aparece: o que dizer das relações entre quem enuncia e quem recebe as mensagens? Será que o poder do discurso enunciado pelos especialistas, pelos técnicos, pelos políticos, etc., através da "homologia entre as oposições constitutivas dos campos especializados e o campo das classes sociais" (ibidem:19), permite-lhes garantir a "universalização automática"(ibidem:20) daquelas mensagens, exercendo através desta generalização uma imposição do sentido no entendimento apreendido por quem não o produziu?

Reavaliando as questões interessantes desenvolvidas por Durkheim e Mauss a propósito das "formas de classificação primitivas", Bourdieu atribui ao Estado as funções de integração lógica desempenhadas pela religião noutra tipo de sociedades. Segundo o seu pensamento sobre esta matéria, "é de supor que, nas sociedades diferenciadas, o Estado está em condições de impor e de inculcar em termos universais, à escala de uma certa jurisdição territorial, estruturas cognitivas e avaliadoras idênticas ou semelhantes e que isso é de facto o fundamento de um "conformismo lógico" e de um "conformismo moral" (as expressões são de Durkheim), de um acordo tácito, pré-reflexivo, imediato, sobre o sentido do mundo, que está no princípio da experiência do mundo como "mundo do senso comum" (Bourdieu,1994:124-125). Conhece-se, por outro lado, o contributo dado pela Escola, com a progressiva universalização do saber elementar, para a realização e, posterior, consolidação do Estado-Nação (Bourdieu:115). Em que termos (de generalização e de intensidade) é que esta instituição (e, o Estado através dela) contribui para homogeneizar os habitus primários dos escolarizados (segundo as classes sociais de origem e de destino), de

"realizador", ou "prescritor"<sup>110</sup>, para instituir o problema e para produzir entendimentos naturalizados quando efectuam sobre ele o trabalho social de objectivação.

## 5.2. Sobre as opções metodológicas

Sob o comando da matriz teórica construída, e correspondente às exigências resultantes da natureza do objecto, assim como das limitações do tempo destinado à finalização do trabalho, a escolha metodológica recaiu por uma aproximação grosseira ao método "estudo de casos ou análise intensiva" (Almeida, Pinto, 1976:87). Não sendo possível explorar todas as facetas relacionadas com este objecto, a opção escolhida foi a de utilizar a técnica de entrevista para recolher as informações de alguns conselheiros.

---

modo a exercer o seu trabalho de objectivação de maneira a ajustá-lo com as suas funções de integração lógica nos Estados-Nação modernos?

De qualquer maneira, e independentemente da questão anterior, a língua através da sua "capacidade geradora, mas também originária, no sentido de Kant, que lhe confere o seu poder de produzir a existência produzindo através dela a representação colectivamente reconhecida, e assim realizada, da existência, é sem dúvida o suporte por excelência do sonho de poder absoluto" (Bourdieu, 1982:21)

<sup>108</sup> O discurso anunciador é o discurso que proclama um determinado problema, designando-o. Como referimos na nota anterior é preciso considerar o contexto e as características sociais daqueles que têm por tarefa o trabalho de objectivação de nomeação (Bourdieu, 1994:122-123). No caso presente, o trabalho de enunciação esteve, desde o início ligado às actividades do Conselho Nacional de Educação.

<sup>109</sup> O discurso avaliador está relacionado com o diagnóstico do problema. Isto é, certifica a sua existência real. De um lado, determinam as características daqueles que estão possuídos pelo problema. Para isso buscam as causas e as consequências resultantes dessa nova realidade. Do outro lado, torna-se urgente conhecer a dimensão do problema: constroem-se questionários para recolher informações; apoiam-se em estatísticas oficiais; codificam-se as questões; mobilizam-se vontades para a causa; criam-se representações concretas; isto é, criam-se instrumentos usualmente utilizados para conferir a amplitude real do problema, classificando-o, meio indispensável para conferir uma identidade ao grupo então formalmente constituído. Muitas vezes, as próprias ciências sociais são mobilizadas para operar esta avaliação.

<sup>110</sup> O discurso realizador ou prescritor é o discurso "performativo". Este tipo de prática discursiva é muito comum no Estado: ele atribui, por exemplo, aos juristas, isto é aos legisladores, a concretização das suas funções no sentido de confirmar, autorizando, o que o Estado deve (deveria) fazer para resolver um determinado problema. Por outras palavras, no âmbito da "Razão de Estado" (Bourdieu, 1994:130-131), o que os detentores do poder devem instituir para o efeito: um programa que revele as medidas e as acções de combate a um problema.

Tomando como assente que uma das funções das elites políticas e técnicas é o seu empenhamento no trabalho social de objectivação dos problemas, a pesquisa sobre a construção institucional da "iliteracia" em Portugal face, por um lado ao estado eminentemente embrionário da questão, e, por outro às restrições anteriormente referidas, acaba por se restringir à interpretação dos enunciados produzidos pelos nossos entrevistados.

Outra das formas possíveis de chegar às fracções directamente envolvidas nas reflexões sobre a produção e respectivas incidências do problema, seria o contacto directo e continuado com os grupos dirigentes das instâncias representadas no CNE - sindicatos, partidos políticos, confederações sindicais e patronais, associações cívicas, pedagógicas, de pais, dos consumidores e outras -, e nelas seleccionar os agentes a entrevistar. O tempo de realização e as disponibilidades financeiras não permitiram o alargamento da amostra por nós desejado. Por outro lado, é preciso notar que esta pesquisa constitui uma primeira tentativa de equacionar um problema social ainda desconhecido no país. A postura pioneira aqui ensaiada traz também algumas desvantagens.

A opção feita em incluir na amostra alguns representantes do Conselho Nacional de Educação podia causar certos riscos. O mais importante decorria do facto de o próprio projecto ter sido o resultado de uma proposta de pesquisa apresentada por um membro envolvido nos trabalhos desta instituição. A apresentação prévia do objecto, a discussão dos objectivos e finalidades do projecto no interior do referido Conselho podiam ter contribuído para a proliferação de discursos contendo lógicas muito sistematizadas, articuladas e finalizadas, resultantes daquela discussão.

Contudo, para além das vantagens logísticas e dos inconvenientes apontados, uma amostra já delimitada parecia assegurar um mínimo denominador comum de conhecimento sobre o tema, ainda que ligeiro e embrionário.

Sendo um Conselho vocacionado a debater assuntos e projectos educativos, propostos ou não pelos responsáveis políticos do Ministério

da tutela, os referidos conselheiros perante a proximidade do problema já objecto de ampla discussão em instâncias internacionais, designadamente na UNESCO, podiam através de leituras e contactos com o exterior ter tido algum conhecimento dos contornos que a "iliteracia"<sup>111</sup> tem tomado ao longo dos últimos anos.

O possível conhecimento (restrito? amplo?) deste assunto não anulava o risco da sua novidade entre os conselheiros. Se o total desconhecimento fosse efectivamente comprovado, a realização da pesquisa corria o risco de ser invalidada. Não se reconhecendo o objecto, não seria possível qualquer trabalho mínimo de objectivação. Para evitar esta situação o guião da entrevista incidiu, antes de tudo, sobre o conhecimento directo manifestado pelos agentes acerca do problema, e respectiva problemática. Mas não ficámos por aqui. Procurámos também colher os conteúdos, e simultaneamente as suas respectivas significações, que eram retiradas dos respectivos enunciados transmitidos durante a referida entrevista. Com o intuito de obviar o possível desconhecimento do significado analítico, técnico ou político da designação principal "iliteracia"<sup>112</sup> o mencionado guião estabeleceu uma equivalência directa entre aquele termo e o "analfabetismo funcional"<sup>113</sup>.

Não é portanto possível generalizar as conclusões deste estudo. Esta reflexão é uma primeira tentativa de ensaiar uma interpretação sobre o trabalho social de objectivação operado por um grupo concreto a propósito de um problema concreto. Só alargando o número de entrevistados, contemplando outros grupos integrados

---

<sup>111</sup> Mesmo que o reconhecimento do problema não possibilitasse um conhecimento sistematizado do trabalho de conotação de sentidos realizado sobre a referida designação, feito até àquele momento por peritos ou por políticos de instituições nacionais e internacionais, não estava em questão a sua possível aproximação através, por exemplo, de dois problemas de natureza escolar: de um lado, as elevadas percentagens de abandono precoce, antes da conclusão da escolaridade obrigatória, e, do outro, o elevado número de reprovações, isto é, de insucesso escolar.

<sup>112</sup> Como temos vindo a mencionar o significado deste termo não poder estar dissociado do termo oposto: o sentido de um busca-se na relação de oposição que desencadeia com o outro, neste caso, "a qualidade de literato".

<sup>113</sup> Esta opção de tornar equivalente as duas designações não é de todo arbitraria: no processo de institucionalização da designação "analfabetismo funcional", este termo esteve ligado à ideia da perda das competências de leitura, da escrita e do cálculo (cf nota nº12, pag 39-40)

noutras instâncias de concertação é que estão criadas as condições teórico-metodológicas para construir um modelo mais rigoroso sobre a construção institucional da "iliteracia" em Portugal.

No caso presente, o elemento mais significativo foi o facto de a maior parte das respostas terem reconhecido o problema através da sua discussão no Conselho Nacional de Educação. Este dado revelou ser este o espaço onde a maioria dos entrevistados acabou por tomar conhecimento sobre o nosso objecto.

O referido reconhecimento cedo se notou que era confuso. A substância do seu reconhecimento deveu-se mais à equivalência estabelecida do que a um conhecimento aprofundado daquele termo. Estando a maioria dos entrevistados envolvida, directa ou indirectamente nos problemas escolares - quase todos são professores ou recentemente abandonaram aquele ofício - aquele reconhecimento mais indiferenciado ou mais distinto foi de certo modo facilitado pela aproximação à actividade docente.

### 5.3. Sobre a amostra e a técnica de entrevista

Tomando por base o universo dos conselheiros a amostra constituída não decorreu da aplicação de nenhum procedimento ligado a qualquer das técnicas de amostragem habitualmente associadas aos trabalhos de investigação em Sociologia. A amostra foi constituída por membros de diferentes instituições representadas no referido Conselho.

Inicialmente formada por 21 conselheiros, a mencionada amostra integrou: 1 representante dos partidos políticos com assento na Assembleia da República - PSD, PS, PCP, CDS-PP e PEV - 1 representante de associações empresariais - CAP -, 1 representante das associações de pais - CONFAP, 1 representante das associações pedagógicas - AEPEC -, 1 representante de uma associação disciplinar - APPI -, 1 representante da associação dos consumidores - DECO -, 2 professores ligados ao ensino secundário, 1 representante da comissão de coordenação regional, 1 representante do poder local, 2 representantes das confederações sindicais - CGTP e UGT-SINDEP -, 2 representantes dos



sindicatos de docentes - , FENPROF e FNE -, 1 representante de uma confissão religiosa - Igreja Católica -, e 2 representantes do governo em exercício - PSD.

Perante a indisponibilidade manifestada por dois elementos da amostra - um representante de um partido político e um dos representantes do governo - não se conseguiu obter as informações de todos os seus membros. As insistências feitas com a finalidade de realizar as entrevistas requeridas foram em vão.

A construção do guião de entrevista foi orientado pela problemática teórica. Formalmente concebido como um guião semi-directivo, as questões lançadas aos entrevistados eram de dois tipos: umas perguntas condicionavam directamente as suas respostas, as outras permitiam alguma autonomia, possibilitando respostas mais extensas, orientadas pelos próprios ou guiadas pela intromissão do entrevistador. Assim, a postura directiva na condução das entrevistas foi substituída por uma postura menos condicionadora, dando aos entrevistados espaço para que expressassem os seus pontos de vista com uma relativa liberdade.

Por isso, os resultados foram desiguais porque nem todos os entrevistados desenvolveram de uma maneira equivalente os seus pontos de vista acerca do problema, quer em extensão, quer em profundidade. Este facto inviabilizou a transcrição total de todas as entrevistas realizadas, optando-se em algumas delas por omitir trechos que revelaram conteúdos distantes das dimensões incluídos no modelo de análise.

Noutras entrevistas por causa da própria situação interactiva característica deste tipo de procedimento técnico - a decorrer quase sempre nos locais de trabalho dos entrevistados onde frequentemente fomos interrompidos por vários tipos de solicitações externas, desde os simples telefonemas até à resolução de problemas funcionais mais ou

menos complicados – ocorreram lapsos na cobertura de alguns temas que acabaram por empobrecer os seus resultados<sup>114</sup>.

Seguidamente toda a informação obtida foi tratada de acordo com certas exigências da análise de conteúdo. A impossibilidade de efectuar uma análise de conteúdo estrutural desejada substituiu-se por uma análise temática – seguindo os procedimentos de contagem de presenças/ausências dos temas enunciados e registados – ligada muitas vezes a uma interpretação mais hermenêutica-compreensiva, ajustada sempre que possível aos entendimentos teóricos traçados. No âmbito da análise de conteúdo temática escolheu-se a unidade de registo o tema e a unidade de contexto a totalidade da entrevista. Os seus resultados são apresentados numa tabela no final deste texto.

Mais uma vez, o erro de aferição pode ter acontecido, porque não obstante a conjugação de esforços de vários investigadores<sup>115</sup>, explicitada, por exemplo, na prévia definição dos critérios de classificação da matéria-prima, esta pré-definição pode não ter resolvido todos os problemas, dando origem a uma relativa distorção da mesma causada pela subjectividade, sobretudo numa área com contornos tão pouco delimitados como são as representações sociais construídas a partir de enunciados elaborados pelos agentes.

---

<sup>114</sup> Por outro lado, numa entrevista a um dos representantes dos partidos políticos, parte do registo informático da sua transcrição perdeu-se devido ao mau funcionamento do computador. A perda desta informação deformou relativamente a globalidade dos pontos de vista dos nossos informantes ligados ao campo político por que a tornou de certo modo parcial.

<sup>115</sup> Este trabalho, dissemos no início deste texto, contou com a colaboração intensa e interessada de um grupo de investigadores (cf nota nº 1, pag3). Só com a discussão crítica e teoricamente orientada é que foi possível constituir e desenvolver os protocolos de observação empírica adequados ao objecto. Por outro lado, esta actividade foi sempre acompanhada por uma outra atitude fundamental: não atribuir às técnicas de observação uma natureza neutral. Antes, inserimos toda a discussão sobre o método, a construção das técnicas de observação e o tratamento da informação no quadro de uma sociologia destinada a exercer um controlo objectivante (científico) a uma actividade de objectivação.

## II PARTE:

"O alfabeto é o conjunto das letras"  
logo  
"o óbvio não precisa de demonstração":

a construção social da "iliteracia" através dos discursos  
produzidos por literatos

## 1. Políticos, técnicos e educadores: (re)produção e divulgação da "literacia" e da "iliteracia"

Fazer uma sociologia da produção e da reprodução nacional do problema da "literacia", "iliteracia" e dos "iliteratos" passa, julgamos, num primeiro momento, pela análise do processo de construção social e respectiva fundamentação das referidas designações<sup>1</sup>.

Neste sentido, tratar o modo como as definições, de um lado são estabelecidas, e, do outro, são instituídas dando origem a grupos que adquirem certos atributos publicamente explicitados, obriga também a integrar na referida análise as lutas de concorrência simbólica desenvolvidas pelos agentes envolvidos no trabalho social de definição daquelas categorias<sup>2</sup> e a sua respectiva pretensão em as legitimar.

Para este caso, tanto os referidos sistemas de representação como os respectivos critérios encontram eco sobretudo nos laços estabelecidos entre a formação das mencionadas categorias e os entendimentos elaborados pelos agentes concorrentes a partir das suas próprias experiências escolares<sup>3</sup>, designadamente, todas aquelas que

---

<sup>1</sup> Tal processo (a construção social das designações), insistimos, implica a referência a um conjunto de sistemas de representação que se vão constituindo ao longo da sua história, considerando, quer a sua génese, quer as suas reactualizações permanentes produzidas e reproduzidas pelos agentes e instituições, desde o início empenhados na sua definição legítima.

<sup>2</sup> Por outro lado, categorizar significa criar sistemas de classificação e respectivos critérios que por sua vez lhes conferem uma determinada justificação para a sua própria existência.

<sup>3</sup> O enfoque dado às experiências escolares não pode ser interpretado como a menorização intencionalmente atribuída às outras experiências – tendencialmente tão ritualizadas e rotineiras como as primeiras – simultaneamente vividas e construídas pelos agentes nos seus jogos de interacção.

Por outro lado, nem todas as experiências são perpetuadas, nem reveladas como suportes das percepções construídas por estes agentes. Estas selecções ou operações de filtragem decorrem através dos processos singulares e plurais construídos pelos agentes, cada um deles estruturado simultaneamente com a interferência das suas posições diferenciadas e as suas respectivas trajectórias sociais.

Por outras palavras, nem as trajectórias similares são fruto do acaso, nem a pluralidade relativa das trajectórias são fruto da natureza personificada de cada um, nem ainda as percepções selectivas são o resultado do livre arbitrio. Por isso, é importante considerar a mediação das posições em relação às trajectórias e vice-versa, ambas

decorrem do trabalho e das relações pedagógicas, sem esquecer os seus mecanismos de avaliação autónomos.

Esta "luta simbólica" constituiu um dos principais instrumentos usados para a construção e institucionalização de grupos e de categorias sociais, como já referiu Bourdieu (Bourdieu:1982,1994) quando analisou as propriedades constitutivas produzidas por discursos que utilizaram uma determinada linguagem, neste caso, os discursos e as linguagens decorrentes de um dado jogo político sobre a escola e os espaço da produção cultural.

1.1. O projecto de investigação e o momento político: da construção do objecto à sua apropriação política (Cf ponto 21. da pag 41-47)

É preciso não ocultar a génese desta reflexão. Embora não se subestime a importância desta problemática, quer do ponto de vista sociológico, quer do ponto de vista político, o seu desenvolvimento culmina, um processo que não pode aparecer desligado do jogo político<sup>4</sup> experimentado na altura.

---

estruturando as percepções dos agentes objectivadas através dos elos comunicacionais ocorridos em vários espaços e com diversas audiências socialmente próximas ou distantes. Estas capacidades discursivas exprimem pontos de vista transmitidos em conversas face-a-face, em discursos formais e oficiais, em processos negociais (cujos objectos podem ou não ser acordados) dando ou não origem a convenções regulamentadas ou em comunicações informais cujos convénios apresentam uma natureza meramente tácita.

<sup>4</sup> Mesmo pretendendo-se separar esta questão do estado actual do sistema escolar, a produção social da "iliteracia" e dos "iliteratos" resulta das percepções críticas objectivadas sobre as consequências das políticas educativas apostadas em elevar, em curto espaço de tempo, o número de estudantes matriculados, quer no âmbito da escolaridade obrigatória, quer no âmbito do prolongamento da escolaridade até à universidade, ambas as perspectivas justificadas pela necessidade de multiplicar as competências escolares muito desniveladas face aos mesmos indicadores apresentados pelos nossos parceiros europeus. O recurso à análise crítica sobre o sistema escolar como justificação dada à génese da "iliteracia" pressupõe, como assinalámos atrás, a importância da construção da realidade social baseada em critérios incorporados na escola (em especial, nas fracções dos grupos dominantes).

Estando ou não estando em causa os critérios sustentadores das referidas políticas massificadoras por parte das forças políticas opositoras ao governo de maioria absoluta então

Os resultados preliminares do referido Estudo Nacional da Literacia expostos após o acto eleitoral de Outubro passado e, em especial os diferentes comentários surgidos na imprensa escrita e audio-visual acabaram por contribuir definitivamente para não ocultar as consequências políticas desta mesma pesquisa. Independentemente de se pretender aferir exclusivamente os "perfis de literacia" da população portuguesa a partir de uma amostra representativa a nível nacional, a relativa surpresa decorrente do facto daqueles resultados serem tão baixos, tanto os que resultaram das avaliações feitas pelos investigadores a partir de testes seleccionados, como os que resultaram das auto-avaliações realizadas pelos inquiridos sobre as mesmas competências então avaliadas, conduziram, de um lado, a questionar a eficácia do aparelho escolar, e, do outro, a questionar as diminutas exigências requeridas pelos diferentes espaços laborais.

## 1.2. A produção social das categorias e os campos educativo e do poder

Um dos possíveis efeitos desta pesquisa é o de ter contribuído para se instituir progressivamente no país, um novo problema e novas categorias a ele associadas que adquirem por seu intermédio a projecção pública e política que lhes faltava.

Assim, a sua efectiva consagração não está desligada do "habitus" escolar dos nossos entrevistados que quanto a nós aparece como a matriz de percepção, de apreciação e de avaliação que estrutura, quer o trabalho social de anúncio-avaliação, quer o trabalho social de realização, quer ainda o trabalho social de prescrição, propriedades

---

em funções, o modo como essas políticas são concretizadas, ao longo da legislatura, merecem de um modo geral o mais severo ponto de vista crítico.

É neste palco de luta política entre entendimentos diversos sobre o modo como se deve ampliar a democratização do acesso à escola, sem diminuir o sucesso dos estudantes, alargada que é a base social do seu recrutamento e, sobretudo, sem reduzir a qualidade de um serviço público prestado em todos os ciclos da sua longa trajectória - pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, ensino secundário, escolas profissionais e ensino superior politécnico e universitário -, que se desenrola toda esta investigação.

constitutivas<sup>5</sup> dos discursos políticos a partir dos quais a maior parte dos grupos e categorias são fabricados e publicitados.

Daí que falar de "literacia", "iliteracia" e "iliteratos" enquanto categorias e grupos socialmente produzidos por agentes com as características e os atributos que predominantemente possuem aqueles que acedem ao CNE determina reconhecer, de um lado os lugares privilegiados – os campos educativo e do poder – a partir dos quais as referidas percepções são construídas, e, do outro, a autoridade reconhecida pela posição ocupada, outorgando a sua capacidade em conferir o valor das letras e dos números como ingredientes fundamentais para a sua constituição<sup>6</sup>.

### 1.2.1. A novidade da designação "iliteracia" e as condições sociais e políticas para a sua (re)produção a nível nacional

Sendo o produto da confluência entre os campos do poder e da educação, a construção dos termos que enformam a nossa problemática não deixa de ser para os nossos entrevistados uma relativa novidade<sup>7</sup>.

Deste modo, não é de estranhar as ilustrações que acompanham a percepção sobre a categoria "iliteracia" produzidas em algumas entrevistas: de "um novo neologismo" (Ent 9), a "um primeiro contacto com a palavra" (Ent 18) ou ainda "isto é uma reflexão que eu nunca tinha feito" (Ent 13), são

---

<sup>5</sup> Cf o que foi referido nas notas números 107, 108, 109 e 110 nas páginas 109-111.

<sup>6</sup> Deste modo, o eixo estruturante por onde passa a construção social dos termos opostos "literatos"- "iliteratos" é a presença-ausência das competências escolares, que permite aos seus detentores e aos excluídos deste saber formal a maior ou a menor facilidade de se ajustarem aos desafios do quotidiano.

<sup>7</sup> Embora a percepção sobre os efeitos do crescimento exponencial dos matriculados nos diversos níveis e itinerários escolares, em especial no politécnico e universitário, acabe por sublinhar quase exclusivamente a crise das competências detidas pelo estudantado, ciclicamente atribuídas à falta de qualidade e de rigor ao ensino ministrado nos ciclos anteriores podendo conduzir, deste modo, à associação directa ou indirecta entre a mencionada crise e a "iliteracia", o que verificamos, de facto, é ainda a embrionária conceptualização do problema, não tanto por causa dos conteúdos incluídos nas referidas designações, mas principalmente por causa do desconhecimento em relação à existência dos próprios termos desta equação no cardápio dominante do léxico lusitano.

expressões que confirmam o momento inicial do processo de delimitação dos contornos desta problemática.

Como é previsível, nenhum dos entrevistados se apresenta como produtor directo do problema. Assim, a afirmação do conhecimento sobre a mesma temática pressupõe a identificação de outros produtores<sup>8</sup>.

Mais do que a figura em si mesmo interessa sobretudo questionar o que representa a representante do PS no quadro das configurações relacionais inscritas na mencionada instância consultiva.

As características dominantes do xadrez político nesta época revelam, no domínio da esfera educativa, um momento particular. Após o ministério de Roberto Carneiro, impulsionador do último projecto reformista, as políticas educativas imprimidas pelos ministros seguintes, no decurso da segunda legislatura do PSD com maioria absoluta, contribuem para fundamentar e aprofundar um conjunto diversificado de pontos de vista críticos, gerados já no consulado do anterior titular, acerca das percepções oficiais sobre o funcionamento do sistema escolar.

Estas críticas dirigem-se em duas direcções opostas: de um lado, a postura elitista assinalando as graves consequências da rápida massificação do ensino, em especial a do ensino superior, qualificando os seus actuais estudantes como mal preparados, e, do outro, a postura massificadora da escola apontando-a como espaço central das políticas, passo indispensável para se ultrapassar os fortes índices de abandono precoce e de insucesso, nomeadamente, os seus efeitos ao impedir, segundo os seus proponentes, a aplicação do princípio da igualdade de oportunidades.

No plano da oposição partidária, o PS aposta forte na esfera educativa durante a pré-campanha e a campanha eleitoral, com a

---

<sup>8</sup> A figura mais mencionada como responsável pela (re)produção e divulgação deste problema, entre uma lista com outros nomes conhecidos, é a autora deste programa de pesquisa, representante do PS no CNE.



finalidade de inverter a situação educativa presente. O panorama actual descrito por este partido, resulta, de um lado da sucessão de ministros ligados à ausência de uma matriz política inicial coerente, face à arquitectura assumida pela referida reforma e, do outro, da inexistência de um plano articulado de políticas<sup>9</sup> visando a concretização do mencionado projecto reformista.

É no âmbito desta situação política concreta, com as eleições no horizonte, que se gera este nosso projecto de investigação.

Por outras palavras, não pretendendo de início concebê-lo como peça de um jogo político<sup>10</sup> em sentido amplo, o contexto, a especificidade do seu objecto, as características dos protagonistas inseridos na amostra e as leituras sociais dos seus resultados,

---

<sup>9</sup> As lutas políticas desenvolvidas neste campo, durante as duas legislaturas de maioria absoluta do PSD, quer as protagonizadas pelos estudantes do ensino superior, quer as desenvolvidas pelos estudantes do ensino secundário, quer ainda as movimentações sindicais dos docentes, requerendo a melhoria das condições de trabalho e da situação remuneratória, são alguns dos exemplos que ilustram o estado das relações de poder entre grupos de agentes detendo propriedades sociais específicas, resultantes, tanto das suas respectivas posições, como das suas trajectórias. Tais relações de poder não podem ser desligadas das tomadas de posições formuladas pelos mandatários das políticas de ensino dos diferentes partidos concorrentes às eleições já assinaladas.

<sup>10</sup> Não duvidamos que a participação política activa é condicionada particularmente pelas "condições sociais (constitutivas) da competência social e técnica (...)" (Bourdieu, 1989:164) e que, por outro lado, "os produtos oferecidos pelo campo político são instrumentos de percepção e de expressão do mundo social (ou, se assim se quiser, princípios de di-visão)" cujo estado de distribuição "das opiniões numa população determinada depende do estado dos instrumentos de percepção e de expressão disponíveis e do acesso que os diferentes grupos têm a esses instrumentos" (ibidem:165).

Os grupos partidários apresentam as condições anteriormente explicitadas. Formados por agentes qualificados e reconhecidos pelo tipo de trajectórias delineadas em tempos particulares, em especial, por deterem diplomas e currículos académicos e profissionais distintos, os militantes com essas condições conseguem mais cedo ou mais tarde ter acesso às instâncias directivas dos partidos.

Segundo as características estruturantes dos contextos políticos assim se estabelece "o universo daquilo que é pensável politicamente" (ibidem:165). Pelas razões já assinaladas estão criadas hoje as condições políticas e científicas para se configurar uma nova problemática sobre a produção social da "iliteracia". Os seus resultados aferidos por certos instrumentos de medida e as respectivas leituras desenvolvidas após a sua divulgação, contribuem para colocar mais uma vez a escolarização – formal, de adultos e de formação profissional – no centro do debate político, doutrinário e ideológico.

mostram a impossibilidade em escapar a este possível aproveitamento de natureza essencialmente política.

1.2.2. Os contornos da percepção social da designação em estudo: os princípios de equivalência entre a "iliteracia" e os restantes analabetismos

Algumas das designações mencionadas (por 9 dos entrevistados) parecem estar mais próximos do universo do analfabetismo literal, do analfabetismo funcional e da educação de adultos do que da própria designação "iliteracia". Esta ocorrência parece ir ao encontro do seguinte facto: as referidas designações são um sinal das condições sociais que estruturam presentemente as percepções destes agentes sobre o nosso objecto. Estas condições<sup>11</sup> são informadas principalmente pela desigual distribuição das competências escolares na estrutura social portuguesa.

A proximidade a estas duas designações, expressas pelos pontos de vista enunciados nas entrevistas parece confirmar a nossa hipótese inicial.

Por um lado, a não ruptura com o analfabetismo literal, deve-se ao facto do país ainda apresentar taxas elevadas de pessoas analfabetas, mais numas regiões do que noutras, e mais centradas em certos grupos etários do que noutros. Se é certo que a persistência deste facto está associado às gerações mais envelhecidas, não deixa de fazer sentido relacioná-lo com a ineficiente cobertura escolar a nível societal, em especial nos contextos culturais das famílias social e culturalmente mais excluídas e, por isso, mais afastadas das formas de entendimento marcadas pela presença da escrita.

---

<sup>11</sup> Deste modo, a construção social do problema parece estar ligada, num primeiro momento, ao fenómeno do analfabetismo ainda com taxas elevadas no nosso país ou ao fenómeno do analfabetismo funcional, expressão amplamente difundida pela UNESCO durante os anos 70, embora a sua primeira formulação possa ser datada do ano de 1965 durante o "Congresso Mundial dos Ministros da Educação sobre a eliminação do Analfabetismo, realizado em Teerão" (Dias, 1978:33). Nesse congresso, o "conceito de alfabetização funcional foi definido como "uma acção educativa associada a uma formação sócio-económica e profissional no quadro de um processo de desenvolvimento" (ibidem:33) determinado.

Por outro lado, a sua conexão com o analfabetismo funcional deve-se ao facto de haver uma percepção muito difundida entre os políticos, os especialistas e os técnicos de educação sobre as taxas ainda elevadas de abandono precoce e de insucesso escolar o que invalida a tese da plena cobertura da escolaridade obrigatória de seis e de nove anos entre a população em idade escolar a nível nacional. Esta situação remete-nos para a frágil estrutura das competências escolares da mão-de-obra portuguesa em todos os domínios das actividades produtivas, em especial na agricultura, na indústria e no comércio, quer quando nos referimos aos espaços mais tradicionais em tecnologia e em modelos de organização do trabalho, quer quando nos referimos aos tipos de economia paralela<sup>12</sup>, actividades com um peso relativamente significativo no conjunto da estrutura da vida económica do país.

Todavia, a funcionalidade da alfabetização não deixa também de estar associada à tese sobre os elos de causalidade imediata e recíproca entre a expansão da rede e da procura escolar e o desenvolvimento económico, tese não só muito apreciada e apoiada pelo grupo dos técnicos desta área de reprodução social, como também recorrentemente mencionada quando se abordam as causas da crise que se instala de quando em quando em Portugal.

O estabelecimento de uma relação de dependência entre o sistema de ensino e o desenvolvimento económico levanta uma outra associação, habitualmente não discutida com a mesma intensidade que a anterior: como se podem caracterizar os contextos laborais<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Entre os estudos dedicados a analisar o peso relativo na economia portuguesa da economia subterrânea ou economia paralela, sugerimos os seguintes artigos: Manuel Villaverde Cabral "A economia subterrânea vem ao de cima em Portugal", in *Análise Social*, vol XIX, nº 76, 1983, 199-234 e Isabel de Sousa Lobo, "Estrutura social e produtiva e propensão à subterraneidade no Portugal de hoje" in *Análise Social*, vol XXI (87-88-89), 1985, 527-562

<sup>13</sup> O desajustamento entre a estrutura das competências técnicas, escolarmente sancionadas, e o nosso tecido produtivo, face às exigências modernizadoras insistentemente aludidas a partir da adesão do nosso país à Comunidade Europeia é um outro problema com menor exposição pública. A "gestão" deste desajustamento pode estar a passar, neste momento, pela redução das exigências requeridas pelos espaços laborais (quer no acesso ao emprego, quer no âmbito da actividade laboral), visto que a mencionada fragilidade das competências também atinge, pensamos, um número significativo de membros das fracções menos qualificadas do patronato, designadamente aquelas que estão ligadas às pequenas e médias empresas.

relativamente ao tipo de exigências escolares requeridas, quer no acesso ao posto, quer durante a trajectória profissional?

A par destas duas situações surge uma terceira concebida como intermediária, que começa a adquirir entre os apoiantes da tese restritiva do acesso ao ensino superior, designadamente o universitário, algum aplauso significativo.

Independentemente das fragilidades da estrutura das competências escolares anteriormente assinaladas, a rápida massificação do ensino a todos os níveis, designadamente no superior, ao não ser acompanhada com outras alterações estruturais, veio a possibilitar a constituição de um certo tipo de discurso que alerta para as consequências da falta de qualidade pedagógica e científica<sup>14</sup> do ensino ministrado nos níveis imediatamente anteriores ao lugar onde essa percepção do universo académico é produzido e difundido.

Esta confusão de termos e, sobretudo, o desconhecimento da expressão "iliteracia" podem ser ilustrados pela seguinte tomada de posição de um dos nossos entrevistados:

"analfabetismo funcional já conhecia.. O termo "iliteracia" como sendo qualquer coisa necessária de criar transcendeu-me um bocado porque me pareceu que era a tradução de um termo, um novo neologismo que não era necessário..." (ent 9, pag 1).

Em síntese podemos concluir que o encontro com o problema da "iliteracia" tem vindo a fazer-se essencialmente pela proximidade

---

Por esta razão, estas fracções parem apresentar uma propensão menos vincada perante a adopção de práticas inovadoras, quer em relação aos planos da estrutura organizacional, da gestão dos recursos humanos e outros, quer em relação aos planos tecnológicos e de valorização da respectiva mão-de-obra, ambos observados aqui tanto do ponto de vista da re-qualificação profissional acompanhando as transformações operadas multidimensionalmente nas empresas como do ponto de vista das recompensas materiais e simbólicas.

<sup>14</sup> Neste sentido, o fenómeno da "iliteracia" e a sua possível extensão estão conectadas com a falta de preparação dos estudantes o que lhes dificulta a consolidação dos conhecimentos, o seu permanente exercício e a sua concretização apropriada nos contextos laborais (e, outros) a que estão ligados.

deste grupo em relação ao CNE, onde julgamos poder identificar o momento inicial, em Portugal, de fixação da categoria discursivamente construída por alguns dos seus mais destacados membros.

### 1.2.3. Tempos, espaços e a estruturação do entendimento estigmatizador da "iliteracia"

A inclusão recente do termo "iliteracia" na agenda política em Portugal é confrontada pelo tempo da sua génese enquanto problema das sociedades avançadas durante os anos 80<sup>15</sup>, quando habitualmente se refere a intervenção directa de instituições internacionais ligadas às Nações Unidas ou à Comunidade Europeia, ou ainda o extraordinário impacto alcançado pelos resultados de sondagens realizadas sobre este assunto e que são divulgados em jornais de grande tiragem sediados em países centrais do continente europeu ou americano.

A relação destas elites com o "estrangeiro" (Unesco, leitura de revistas internacionais, idas a França) revela-se, neste caso, estruturante das percepções sobre o valor social que atribuem à escola e à alfabetização, dando deste modo o primeiro passo para considerarem a "iliteracia" integrada no espaço dos problemas legítimos.

A força dos discursos políticos dominantes "importados" pelos círculos das elites constitutivas das instituições já mencionadas, em especial as que estão inseridas no espaço económico e político, apresenta-se como ingrediente estruturador principal das suas proposições discursivas sobre as relações globais entre a educação e a sociedade, em sentido amplo, algumas dessas apreciações partilhadas por elementos da nossa amostra.

Estes discursos de natureza duplamente técnica e política e de carácter prospectivo, enunciam as linhas de força sobre as novas configurações a desenhar entre a educação e o mundo do trabalho, acabando por sublinhar a estrita dependência do sistema escolar em

---

<sup>15</sup> Estamos pois perante a discontinuidade temporal entre a sua formação e difusão no interior dos países centrais e o posterior questionamento desta realidade no nosso país.

relação ao universo da formação profissional, do emprego e da empresa<sup>16</sup>(Stoer et al, 1990:12).

Uma grande parte dos entrevistados (10 casos) tomam conhecimento desta nova "realidade" a partir da sua divulgação por publicações internacionais, em especial da responsabilidade da UNESCO, o que permite aferir que o mencionado problema não é produzido internamente, mas importado de fora.

Por outro lado, a verificação da proximidade entre o corpo de especialistas (nacionais e estrangeiros) geograficamente dispersos<sup>17</sup> pode constituir um meio para justificar uma auto-apreciação valorizada por parte destes nossos protagonistas. As proximidades culturais, científicas e políticas reveladas através dos contactos regulares com obras, projectos de investigação, revistas e outro tipo de publicações, contribuem, em certo sentido, para (re)produzir as principais características concedidas a um grupo de especialistas sobre a matéria. Tais características acabam por fundamentar em si mesmo a sua presença e respectivas tomadas de posição amplamente consentidas num conselho identificado como um espaço privilegiado de consulta por parte das autoridades da área educativa.

Ao situar o problema circunscrito a uma determinada arquitectura geográfica, a saber, o espaço geo-político conotado com os países económica e tecnologicamente mais avançados, podemos a partir desta verificação aludir ao facto de se estar a constituir uma outra

---

<sup>16</sup> Este "novo vocacionalismo" (Ibidem:21) trazido por certas élites políticas e técnicas nacionais destinadas a ocupar lugares de decisão nas instâncias estatais tem sido um tema aliciente para a um grande número de grupos sociais, em especial para certas fracções das classes dominantes e médias urbanas (estas últimas que parecem ter sido o principal "suporte para a consagração do princípio da universalidade do ensino") desejosas hoje de uma educação para os seus descendentes "que lhes (proporcionem) supostas qualificações profissionais", protegendo-os, deste modo, "de uma mobilidade descendente" (ibidem:21).

<sup>17</sup> Do conjunto dos países assinalados, apenas a Suíça não é associada como uma das nações de vanguarda na identificação e combate deste problema social. A França, os Estado Unidos e a Inglaterra são os países mais ligados à produção da "iliteracia" e à sua respectiva divulgação através do seu exaustivo tratamento em publicações de carácter científico.

oposição ligada à génese e difusão da "iliteracia": a oposição<sup>18</sup> entre países de "iliteracia" e países de "analfabetismos", de acordo com a sua aproximação a um determinado modelo de desenvolvimento e de progresso.

A propósito desta oposição de natureza sócio-geográfica podemos acrescentar uma outra que aparentemente se encontra desligada da primeira. Referimo-nos à oposição entre "literatos"- "iliteratos" constituídos no interior de cada nação desenvolvida. Enquanto uns acompanham directamente o progresso, os outros fazem parte dos excluídos deste processo, isto é, são apresentados como incapazes<sup>19</sup> de responderem positivamente aos seus desafios.

Mesmo não pretendendo usar estes resultados como instrumento de luta política, durante a campanha eleitoral, nem utilizar a extrema indignação e o alarmismo que o problema por si só arrasta, como chama a atenção o articulista Leonardo Ferraz de Carvalho no *Independente* (*Independente*, 20/10/95:29), os desejos dos responsáveis por este programa de pesquisa são totalmente ultrapassados pelos inúmeros pontos de vista arremessados pelos diferentes artigos

---

<sup>18</sup> Tal oposição autoriza a criar mais um item para identificar os países politicamente conectados com as nações sub-desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento. Por não terem ainda alcançado os progressos decorrentes das políticas industriais e da implementação da escolarização universal, típicas deste modelo de desenvolvimento, tal como é entendido por este grupo de pertença estes países ainda não são confrontados com esta questão. Portugal até há pouco tempo longe desta "realidade", defronta-se actualmente com as amarguras resultantes dos efeitos deste tipo de progresso.

<sup>19</sup> Este discurso de indignação, habitualmente espelhado nos pontos de vista daqueles que fazem a opinião, ou por outras palavras, falam em nome dessa opinião pública, pode ser ilustrado através de alguns títulos de artigos de jornais e de diversas crónicas publicados após a divulgação dos resultados deste estudo e que sintetizam o referido sentimento de consternação.

Numa busca não sistemática, destacamos alguns títulos pelo enfoque atribuído a esta questão, encarada como um problema nacional:

"*O grau zero do conhecimento*" (*Diário de Notícias*, 18/10/95:18);

"*Portugal Iliterato*" (*Público*, 18/10/95:1), "*A herança negra da educação*" (*ibidem*:2);

"*Quadro negro da educação coloca Portugal em risco*" (*Correio da Manhã*, 19/10/95:16);

"*O alarme está dado*" (*O Independente*, 20/10/95:29);

"*Metade perdida do país*" (*Diário Económico*, 19/10/95:12).

publicados na imprensa escrita. A começar pelo articulista atrás mencionado que nos avança a seguinte opinião:

"Note-se que este relatório que, no fundo, passa para além das aparências estatísticas da escolaridade formal, *para penetrar no fundo dessa escolaridade*, corresponde a um *diagnóstico aterrador* da nossa capacidade concorrencial, por um lado junto dos nossos clientes na Europa e, por outro, face aos nossos **verdadeiros competidores** que, quer no Leste europeu, quer nos dragões asiáticos, conjugam uma notória superioridade educacional com uma intransponível vantagem salarial" (ibidem:29).<sup>20</sup>

A esta incapacidade nacional para responder aos desafios da comunidade europeia – "seiscentos mil portugueses não compreendem, nem sabem executar ordens do tipo: sublinhe a frase seguinte. É com isto que queremos convergir!" (ibidem:29) – há outros tons de alarme aludidos, por exemplo, por Pedro Garcia Rosado, que convém também destacar:

"Em números estimados, a partir de um inquérito realizado com base em dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), a *doença* atinge 5,7 milhões de pessoas em Portugal entre os 15 e os 64 anos.

A *cura* foi objecto de diversas contribuições durante seis horas de debate do seminário, mas todos os olhos se voltaram, inevitavelmente, para Ana Benavente e para Marçal Grilo (presidente do CNE). A primeira será a futura secretária de Estado dos Ensinos Básico e Secundário e o segundo o ministro da Educação (Diário de Notícias, 19/10/95:16).<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> As expressões em itálico e em carregado são da nossa responsabilidade.

<sup>21</sup> As expressões em itálico são da responsabilidade do autor da peça jornalística.

Para além da incapacidade competitiva destes portugueses, eles sofrem de uma doença, cuja cura parece ainda distante e difícil. Não há nada como responder a estas "ondas de choque" (ibidem:16) com designações fortemente conotadas com os males físicos e psíquicos que indispõem as pessoas.

"Mas há males que vêm por bem", segundo o ditado popular: mais do que várias contribuições dadas em meia dúzia de horas, os olhos (de todos?; de quem?) do país convergem nas personalidades assinaladas pelo articulista. Isto é, não há doença que aguarde com a crença na predestinação das qualificações atribuídas às pessoas destinadas a combatê-la. O discurso naturalista do jornalista confere a força necessária à aludida crença, desde logo merecedora da sua plena realização antecipada.



Deixamos de lado, por agora, as apreciações naturalistas referidas. A nossa atenção vai recair sobre os efeitos do discurso estigmatizador<sup>22</sup>.

A maior parte destes discursos de indignação, acabam por revelar uma outra face sobre as verdades que pretendem fazer passar. Através delas, os seus autores instituem categorias, incorporando-lhes determinados atributos que os diminuem em relação aos outros não afectados pelo mesmo handicap. Estão neste caso a menção da doença, a substância da cura associada a uma visão personalizada de intervenção para a debelar e o alarme causado por estarmos face a uma epidemia. O que ainda não é dito é o processo da sua evolução.

Quanto às coordenadas temporais relacionadas com a criação do problema, segundo o ponto de vista dos membros da amostra, estas não ultrapassam a escala dos 30 anos. Há, no entanto, uma só excepção.

Esta periodicidade revelada não é alheia à forte ligação estabelecida por muitos entrevistados entre este problema e a alfabetização literal e funcional. A referida excepção justifica-se pelo facto do entrevistado em causa se socorrer da sua experiência pessoal encarada como marca decisiva para datar o seu conhecimento acerca desta questão.

A alusão aos anos 70 deve-se justamente, de um lado à projecção internacional do analfabetismo funcional, e, do outro, à promoção nacional das campanhas de alfabetização e educação de adultos patrocinada tanto pelos governos como pelos responsáveis militares após o 25 de Abril de 74. Conectadas com estas campanhas surge o nome de Paulo Freire (aludido por 3 entrevistados) principal autor (do método de alfabetização consagrado na "pedagogia do oprimido" ou numa "educação para a liberdade") e impulsor da

---

<sup>22</sup> A estigmatização, segundo Goffman, marca a identidade - real e virtual - daqueles que assim são nomeados (Goffman: 1975). Estes atributos, por outro lado, diminuem aqueles que são categorizados nas suas relações com os outros cujas características atribuídas os distinguem destes.

alfabetização no Brasil e noutros países com elevadas taxas de analfabetismo literal.

De qualquer modo é importante mencionar que 10 entrevistados não apontam qualquer data quando falam sobre este assunto.

#### 1.2.4. O entendimento sobre a "iliteracia" e a rotinização da experiência quotidiana recorrentemente mobilizada

Sendo o CNE apontado por 8 dos conselheiros como o local onde tomam pela primeira vez conhecimento desta nova problemática, não é só através dos instrumentos de divulgação científica (livros, revistas, investigações e conferências) ou dos meios de comunicação audio-visuais que contactam com este assunto. A grande maioria dos entrevistados (11) mobilizam a sua própria experiência pessoal e profissional como fonte primária para a identificação deste problema.

Como professores, investigadores ou técnicos ao serviço da educação contactam<sup>23</sup> com pessoas cujas características podem ser identificadas como indivíduos "iliteratos".

A percepção, apreciação e avaliação construídas e exteriorizadas pelos entrevistados quando tratam da expressão "saber ler e escrever" podem ser lidas como critério de divisão de grupos ao contraporem os "iliteratos" aos "literatos". Se a legitimidade desta oposição é constituída de um lado através das relações de proximidade social entre as élites nacionais e estrangeiras e as respectivas

---

<sup>23</sup> Os referidos contactos acontecem em diferentes espaços, a saber: espaços públicos quando são solicitados pelas pessoas que não conseguem utilizar convenientemente os impressos recebidos – "*quando vou a um serviço público, por exemplo, a um banco eu vejo pessoas com muitas dificuldades, de várias idades*" ent. 4, pag 1; "*nas salas de aula com alunos com insucesso escolar ou nos contactos com os pais destes alunos oriundos de meios carenciados*"; "*o contacto que tenho ao nível do analfabetismo funcional é com os pais dos meus alunos*" ent. 16, pag 15; "*no trabalho com as minhas turmas apercebi-me das dificuldades e tenho ajustado as minhas estratégias às turmas*" ent. 4, pag 4; no espaço doméstico em contacto com as gerações mais velhas – "*O meu conhecimento começou em casa. O meu avô não sabia ler*" ent. 17, pag 2. etc.

instâncias que as consagram, reconhecida pela sua utilização discursiva indiscriminada em diversos contextos, do outro lado, encontra nas interações quotidianas a sua regularização e actualização permanentes.

Ao efeito de estrutura<sup>24</sup> deve-se acrescentar a dimensão externalista também incorporada naquele conceito, tornada visível através do sentido prático das suas práticas, que permanentemente são experimentadas nas interações quotidianas, reactualizando-se, deste modo, aquela referida matriz.

É nos espaços onde decorrem as interações que os agentes se apercebem que a "má leitura" e a "má escrita" surgem como princípios de diferenciação relativamente à "boa leitura" e a "boa escrita": "os ex-colegas de escola que reencontram e mal sabem ler um jornal" (Ent 14) ou as pessoas num banco com "grande dificuldade em preencher papéis" (Ent 4).

O mesmo se passa com os conselheiros que são simultaneamente professores. Através da sua experiência escolar salientam recorrentemente um conjunto de referências que ilustram o contacto com o "problema": os alunos que abandonam a escola; a experiência vivida nas turmas em que os estudantes mal sabem ler e interpretar um texto; o insucesso escolar; em síntese, os temas das desigualdades escolares e do acesso à cultura letrada.

A instituição do grupo dos "iliteratos" traz consigo a constituição de um outro grupo com atributos opostos ao primeiro. A construção negativa dos "iliteratos" é a distinção positiva dos "literatos", concebidos como "grupo dominante", de "nós que estudamos e temos acesso à cultura erudita" (Ent 17); ou entendidos como "aqueles que têm informação e são capazes de ler e de a utilizar" (Ent 12). Ao relacionar a dominação social e simbólica com o "saber letrado", elege-se a sua detenção, reafirmando-se assim no campo do poder esse mesmo saber como o princípio

---

<sup>24</sup> Este efeito de estrutura é aqui ilustrado pelo sistema de posições, de um lado, e, do outro, pelas configurações criadas pelas respectivas trajectórias, ambas constitutivas da dimensão internalista e externalista dos "habitus" destes nossos agentes.

"civilizador" e, desse modo, princípio gerador de hierarquias e oposições por ele consagradas.

Constituído maioritariamente, como temos vindo a referir, por professores, por investigadores ou por especialistas que intervêm no sistema escolar, pode-se afirmar, com segurança, que a construção da expressão "iliteratos" está intimamente ligada ao espaço educativo. Esta verificação valida outra das nossas hipóteses.

Por outro lado, observa-se a sua transformação em objecto de luta política e simbólica, quer entre os seus divulgadores, quer entre os seus comentadores. Por isso, esboçam-se fronteiras, neste caso, contíguas, entre o campo educativo e o campo político.

Alguns dos agentes mais directamente empenhados no campo da luta política, por um lado não deixam de reconhecer o seu carácter político (ex: Ent 1 e Ent 7), mas, por outro, não o assumem no âmbito da sua acção política para o definir e resolver. Estas tarefas competem aos estudiosos da matéria. A ilação retirada de uma das entrevistas – "eu estou fora do barco, estou apenas a nadar um pouco com voçês" (Ent 7) – confirma o alheamento, ou melhor, o desinvestimento relativamente a esta questão.

## 2. Os usos sociais da linguagem autorizada: acordos e desacordos sobre as razões da "iliteracia" produzidos por estes conselheiros

Na entrevista, a interrogação colocada sobre as razões relacionadas com o aparecimento da "iliteracia" no nosso país sugere, num primeiro momento, uma alusão rápida sobre algumas questões muitas vezes referidas quando se abordam as teorias da prática ou da acção social. Entre elas destacamos os conceitos de agente<sup>25</sup> e das suas respectivas práticas sociais.

---

<sup>25</sup> A mencionada interrogação não é integrada ao acaso no referido guião. Através dela pretendemos afirmar que os agentes apresentam quando são solicitados uma razão prática (Bourdieu,1980), (Bourdieu:1994) ou, no dizer de outro sociólogo, uma consciência prática e uma consciência discursiva (Giddens,1989). Ou se quisermos, para fundamentar melhor a primeira perspectiva avançada, os agentes ajustam o seu habitus com o entendimento que exteriorizam sobre os objectos quando são confrontados com uma questão concreta.

Neste sentido, apostados em seguir os contributos teóricos da sociologia reflexiva (ou de estruturação) combinando mutuamente as estruturas e as interacções, os agentes e as suas práticas, concebemos as objectivações feitas pelos nossos entrevistados sobre as razões do surgimento da iliteracia, não como dados ou referências ligados à uma pretensa natureza do fenómeno, mas como produtos de um trabalho de construção possível<sup>26</sup>, isto é, sujeitos aos seus condicionalismos fundamentais ligados, quer aos seus lugares de classe, quer às suas trajectórias, quer ainda ao sistema de posições institucionais.

## 2.1. A "iliteracia" como produto da escola

Para avançar uma proposta explicativa sobre o modo como as condições sociais contribuem para estruturar as razões explicitadas pelos nossos entrevistados é preciso não esquecer de integrar na análise o seu respectivo espaço posicional. Por que é que estes agentes enunciam simultaneamente razões comuns e razões singulares, dois tipos de construção associadas aos lugares ocupados numa mesma instituição? Quais são as principais características atribuíveis a este corpo social?

Como membros de determinadas fracções das élites nacionais, os nossos entrevistados circulam dentro de um dado espaço constituído por um sistema de posições. Neste sentido, ele contém um "conjunto de agentes que ocupam posições semelhantes e sujeitos a condicionalismos semelhantes", tendo, por isso, "com toda a

---

A equivalência aqui promovida visa destacar a ligação daqueles conceitos a programas teóricos concebidos por aqueles dois sociólogos com o propósito de elucidar todas as combinações possíveis entre os agentes e as suas respectivas práticas. Por outro lado, através daquelas relações interdependentes, os mesmos autores desejam ultrapassar muitas dicotomias-indivíduo/colectivo, sujeito/objecto, micro/macro, objectivo/subjectivo, etc - tradicionalmente impostas por outros paradigmas sociológicos.

<sup>26</sup> Ou por outras palavras, as construções surgem ajustadas às propriedades estruturais detidas pelos agentes, aqui consideradas como dimensões estruturantes situadas antes das referidas criações, como condições das mesmas, e depois recorrentemente reactualizadas (por retroação) - a estrutura e as propriedades - através simultaneamente dos seus processos e respectivos produtos.

probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo práticas e tomadas de posição semelhantes" (Bourdieu, 1989:136).

De acordo com esta perspectiva, o recorte aqui efectuado diz respeito ao espaço<sup>27</sup> onde circulam elementos das diversas fracções constitutivas das classes dominantes nacionais. Entre estas fracções deparamo-nos com lugares dominantes e lugares dominados, ambos integrados naquele mesmo círculo.

Neste sentido, o espaço posicional mencionado é constituído por lugares das élites caracterizados como postos "separados, fechados, santificados", concebidos espacial e temporalmente, e onde os agentes são "obrigados a respeitar as regras que governam o jogo que estruturam" (Boltanski, 1973:3).

Se a estruturação dos pontos de vista sobre este objecto, exteriorizados a partir das razões apontadas sobre a sua ocorrência no espaço nacional, não decorre exclusivamente das posições institucionais ocupadas no CNE, este espaço posicional<sup>28</sup> não deixa de ser um marco de referência fundamental para explicar os sentidos retirados destes discursos.

Não descurando a importância do conjunto das suas posições, quando tratámos esta informação, pareceu-nos ser indispensável não deixar de fazer uma referência especial à "conjuntura posicional, quer dizer o ponto particular em que se situa provisoriamente para observar, qualificar e organizar ou hierarquizar a totalidade<sup>29</sup> do seu espaço" (ibidem:6).

---

<sup>27</sup> A referência a um só espaço não deve ser entendida como uma preocupação em tentar distinguir o número de espaços posicionais existentes no país. Esta preocupação realista e substancialista deve ser substituída por uma leitura de teor construtivista no âmbito de uma teoria das práticas sociais reflexivas.

<sup>28</sup> Ao serem convidados a responder às nossas questões, os conselheiros perceberam que foram seleccionados por pertencerem a uma determinada instituição. Mesmo suumindo-se como representantes de outras instâncias falaram em nome dessas organizações a partir dos lugares ocupados num conselho inserido na orgânica interna do Ministério de Educação.

<sup>29</sup> Isto é, não quizemos abandonar aqui a perspectiva estrutural, ilustrada "pela estrutura completa do seu espaço posicional" configurada pelas posições ocupadas nos múltiplos campos

Só a ingenuidade nos levaria a supôr que a ocupação de uma determinada posição resultaria directamente das qualidades pessoais de cada um dos agentes. Ao contrário deste entendimento, apostámos na perspectiva que "a ocupação de uma posição implica em si mesmo a posse de um capital determinado de relações sociais, de prestígio, de crédito simbólico, de legitimidade e de poder" (ibidem:10).

Ao abordar as razões sobre a produção deste fenómeno através da consciência discursiva dos conselheiros interrogados, verificámos, num primeiro relance, estar perante uma multiplicidade de "ingredientes" dispersos, quase fragmentados, mas todos mobilizados<sup>30</sup> por estes agentes quando foram solicitados a argumentarem sobre esta designação.

Ao analisar com mais atenção as razões apontadas por estes conselheiros deparámos com uma determinada recorrência temática que convém destacar. A referida recorrência apresenta, no entanto, uma intensidade e uma generalidade variável segundo os entrevistados.

O sistema escolar foi o tema recorrentemente trazido pelos entrevistados (34 proposições aludidas) quando os questionámos sobre as razões do aparecimento deste problema. Qual foi a razão desta insistência tão generalizada?

Uma das explicações para esta regularidade discursiva pareceu residir no facto de estarmos perante um conjunto alargado de agentes que embora ocupassem posições distintas, todas elas se encontravam

---

por onde circulavam, sem esquecer o "lugar ocupado por cada posição na própria hierarquia de cada campo" (ibidem:6). O que se pretendeu, de facto, foi combinar a dimensão estrutural com a dimensão conjuntural, e não sobrepor a primeira em relação à segunda.

<sup>30</sup> Todavia, esta primeira identificação não foi suficiente para estabelecer as relações entre as razões apontadas e as condições que permitem a sua enunciação prática. É através da sua agregação temática, seguida da sua recorrência forte ou fraca e das relações entre os temas encontrados e o seu carácter transversal (mais ou menos generalizador), conectadas depois com os elementos caracterizadores destes agentes que estamos em condições de estabelecer os critérios de validade (Giddens:1989) das nossas interpretações.

inscritas no espaço escolar. Esta verificação não foi estranha, porque a maioria dos nossos entrevistados foram (ou são) professores<sup>31</sup>. Outros não sendo professores há muito estão ligados, no âmbito da sua profissão, às inúmeras questões ligadas aos domínios da formação e da qualificação.

Esta pluralidade de papéis associados às múltiplas posições ocupadas não interferiu decisivamente, nem na produção destes pontos de vista, nem na unidade formada a partir de fracções constituídas num mesmo espaço posicional. Este aparente paradoxo<sup>32</sup> parece estar associado às condições objectivas que possibilitaram a estes conselheiros a realização da operação de se constituírem em si mesmos "sob uma pluralidade de aspectos diferentes de modo a (estarem) aptos a gerar em alternativa, em lugares e em espaços distintos, uma pluralidade de personalidades diferentes cujas características estavam conectadas com a posição social na qual o seu portador se encontrava momentaneamente colocado" (ibidem:15). Neste caso a referida personalidade surge misturada entre as características ligadas às posições professor e as características relacionadas com os lugares de conselheiro numa instância que trata assuntos educativos.

No entanto, esta unidade afirmou-se na diversidade, isto é, não estávamos perante um corpo inteiramente homogéneo<sup>33</sup>. A própria movimentação favoreceu "a importação e a exportação de agentes de um campo a outro, logo a circulação de linguagens, de maneiras, de temas e

---

<sup>31</sup>A inclusão destes agentes no corpo de professores, não significa que todos detenham posições similares neste campo. Neste conjunto de conselheiros, encontramos distintos lugares, a saber: professores do ensino superior universitário e politécnico e professores do ensino básico e secundário.

<sup>32</sup> Se a simultaneidade entre a categoria professor e o lugar de conselheiro pode ter contribuído para a produção recorrente das razões ligadas ao sistema escolar, a multiposicionalidade parece garantir a estes agentes uma vantagem invejada. Esta vantagem permite-lhes manter a sua unidade a partir da diversidade de posições que ocupam, e da diversidade de pontos de vista que assumem.

<sup>33</sup> Dentro deste corpo de elite foi possível identificar lugares dominados e lugares dominantes. Este fraccionamento não invalidou a produção de uma relativa e possível unidade temática.



de questões<sup>34</sup>", concorrendo, desse modo, "para a produção de problemáticas comuns na classe dominante no seu conjunto (...)" (ibidem:25). Os efeitos combinados entre a restritividade de acesso a este espaço e a matriz de temas e problemáticas comuns constituídas possibilitaram a integração e a unidade relativas<sup>35</sup> deste corpo.

A comunhão relativamente ao tema na sua generalidade já não é espelhada na sua especialidade. Sob o olhar atento, estes conselheiros recortam este amplo objecto em inúmeros átomos<sup>36</sup> que devem ser considerados nesta análise.

Estes fragmentos são posteriormente reunidos em diversos sub-temas, a saber:

- proposições onde o olhar é generalista, referindo-se à globalidade do sistema escolar;
- proposições onde o olhar é deslocado para dentro do sistema escolar;
- proposições onde o olhar é deslocado para a relação entre a escola e o mundo;
- proposições onde o olhar se centra sobre ocorrências históricas do sistema escolar.

Destes quatro sub-temas, o segundo e o terceiro foram os mais frequentemente aludidos nas entrevistas.

---

<sup>34</sup> Ao abordarmos a difusão de linguagens e de temas, não nos podemos esquecer que um dos seus efeitos principais pode ter sido a construção de uma problemática comum constituída à volta das novas experiências ocorridas numa escolarização progressivamente massificada de baixo para cima. Esta experiência comum partilhada por muitos dos nossos entrevistados conduz à verificação da existência de um número crescente de estudantes que após a conclusão da escolaridade obrigatória continuam a revelar uma irregular apropriação de competências relativamente à escrita, à oralidade e ao cálculo.

<sup>35</sup> Isto não significou que não se produzissem conflitualidades no seu interior. O que pareceu existir foi um "trabalho de dissimulação da solidariedade e da unidade de classe, necessária para esconder aos olhos dos dominados a existência ou a extensão do monopólio de dominação" (ibidem:25).

<sup>36</sup> A referência à fragmentação em sub-conjuntos de matérias no âmbito da unidade temática - escola/sistema escolar - não pressupõe qualquer contradição de sentidos entre o geral e o particular. As percepções acolhidas nos segundos pontos de vista - o particular - apontam para a tradução de uma opinião global crítica relativamente às funções e finalidades da instituição escolar, sem contudo darem a entender qualquer tipo de comprometimento da sua parte em relação ao estado actual do ensino em Portugal.

No âmbito das relações entre a escola e o mundo (3º sub-tema) encontrámos algumas referências, onde os autores exprimiram uma concepção naturalizada sobre a "iliteracia". Esta naturalização está subjacente à ideia da forte ligação entre a perda de competências generalistas e a especialização dos saberes. Isto é, à medida que o saber se especializa, os especialistas<sup>37</sup> tendem a deparar-se com o problema da "iliteracia" de segundo grau.

Algumas afirmações retratam este quadro: "é normal, vamo-nos especializando e com isso não ficamos "iliteratos" forçosamente, mas no sentido bastante amplo em que eu quero colocar o analfabetismo, nós ficamos mais analfabetos numa série de coisas" (Ent 1, pag.4); OU "mesmo em termos de população exclusivamente qualificada, também estamos preparados para umas coisas, mas para áreas restritas; portanto o desenvolvimento de competências em determinada área, somos capazes de ser completamente sub-desenvolvidos noutras áreas" (Ent 14, pag 7); OU ainda "temos gente na Universidade e que fica com poucas letras" (Ent 12, pag1), "é uma "iliteracia" avançada" (Ent 12, pag.1).

Ainda no âmbito deste sub-tema deparámos com outras afirmações que reproduzem concepções habituais sobre o divórcio entre a escola e o mundo. O desencantamento progressivo manifestado sobre a escola é uma atitude que revela a descrença actual nas virtualidades desta instituição.

Ao observar os enunciados sobre a referida separação entre a escola e a sociedade verificámos algumas diferenças relativamente ao seu alcance. Um apresentam uma natureza absolutamente genérica<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Por isso, sem discutir a hierarquização dos saberes, a separação entre saber e saber fazer, as distinções entre saberes ligados a configurações culturais específicas – saberes e cultura letrada versus saberes e cultura técnica –, as relações entre os saberes e os seus usos sociais, concluem que a própria especialização é uma das causas da "iliteracia".

<sup>38</sup> Entre estas, indicamos as seguintes:

- "as escolas estão divorciadas da realidade" (Ent 4, pag.6);
- "porque em geral nós saímos da escola sem saber fazer nada, e acho que é um dos defeitos da escola portuguesa, é um defeito secular" (Ent 12, pag. 5)
- "a escola não está a responder de alguma maneira, está desadaptada" (Ent.16, pag.7);
- "o fenómeno da "iliteracia" parece que se desenvolve durante anos, quando saem da escola sabem ler e escrever, depois é que lentamente vão deixando de ler e escrever" (Ent 18, pag 4).

Outras centraram-se sobre as consequências<sup>39</sup> das aprendizagens escolares, isto é, os seus efeitos nos destinos pessoais dos estudantes.

As opiniões aqui registadas, quer as de natureza mais genérica, quer as que mencionaram a desarticulação entre os saberes escolares e a vida laboral, de um lado pareceram vir a contrariar<sup>40</sup> o princípio de autonomia relativa do sistema escolar, e, do outro, pelo contrário, pareceram querer mantê-lo<sup>41</sup>.

O discurso crítico a propósito da desarticulação entre os saberes apropriados na escola e os saberes e as competências exigidas na actividade económica mostrava ser construído a partir de um esquema naturalizado e estável das necessidades sociais<sup>42</sup>. Por outro

---

<sup>39</sup> Entre estas, destacamos as seguintes:

- "depois de sair da escola não há uma certa continuação (na) formação para as pessoas" (Ent 5, pag 2)

- "centra-se muito em conteúdos disciplinares que muitas vezes não são muito interligados e que depois dificultam uma pessoa de conseguir utilizar aqueles saberes que teve acesso na escola" (Ent 6, pag 6);

- "desadequação entre o que se aprende ou aprendeu e as necessidades que se têm na vida" (Ent 6, pag.6);

- "não sei se às vezes a própria instrução e o domínio do campo das letras não falha um pouco o pendor prático e utilitário" (Ent 7 pag6);

<sup>40</sup> Os que se referiram com clareza à necessidade de a escola adoptar a perspectiva pragmática e utilitária foram aqueles que estavam mais próximos do campo económico (incluindo o mercado de emprego). Os registos mais próximos deste tipo de entendimento estão traduzidos nas entrevistas nº 6, 7 e 12.

<sup>41</sup> Os outros registos pareceram não colocar em questão o princípio de autonomia relativa do sistema escolar. As entrevistas nº 4, 5, 16 e 18 embora questionassem a desadaptação da escola face à realidade envolvente não a submeteram aos designios dos interesses utilitários do campo económico. Ao contrário dos primeiros, estes agentes estavam inseridos no campo escolar. Como membros activamente ligados às actividades académicas, estavam em óptimas condições de retraduzir em termos de critérios e de justificações de natureza escolar todas as solicitações provenientes do exterior.

<sup>42</sup> Como afirma Boltanski, as percepções sobre as necessidades naturais e a sua respectiva estabilização ao longo do tempo, parecem estar próximas da "utopia do nivelamento a longo prazo dos consumos das diferentes classes sociais, através do seu efeito de saturação (...)" (Boltanski, 1970:38). O que se nota através destes registos é precisamente uma colagem apressada entre uma dada leitura da tendência homogeneizadora da escola (perspectivada no âmbito do referido nivelamento social) e a perspectiva naturalista das necessidades sociais. Para ultrapassar esta perspectiva é preciso deslocar o nosso olhar para uma interrogação

lado, não se interrogaram as funções e as finalidades de uma escola tradicionalmente selectiva, simultaneamente integradora e tendencialmente homogeneizadora (sobretudo quanto maior fôr o prolongamento da escolaridade), no contexto de espaços posicionais múltiplos e diferenciados, correspondendo cada um deles a universos sócio-culturais singulares e distintos dos outros.

Ao passar para os registos relacionados com o segundo subtema - as proposições onde o olhar é deslocado para dentro do sistema escolar - continuamos a verificar um certo tom crítico e de indignação em relação aos inúmeros problemas que afectam o funcionamento da escola.

As expressões (...) "o ensino tem carências muito graves e muito remotas" (Ent 2, pag.2), "a escola não tem funcionado como deve ser, a falta de investimento no espaço físico mas também na formação de professores" (Ent 4, pag.3); "deixou de haver biblioteca na escola" (Ent 4, pag.3); "a escola está transformada em modelo (...) mas sem respostas" (Ent 10, pag.12); "as escolas não estão equipadas" (Ent 16, pag.10); "razões ligadas ao funcionamento das escolas" (Ent 19, pag.2); ilustram convenientemente as denúncias explicitadas nas entrevistas sobre o funcionamento da escola.

Uma leitura mais fina sobre estas declarações pode auxiliar-nos na tentativa de questionamento mais sistemático sobre as representações construídas sobre a própria escola inscritos nestes registos. Em geral os pontos de vista enunciados traduzem uma ideia de escola abstracta e neutral, integrada num sistema e onde a disfuncionalidade é remetida directamente como uma responsabilidade do Estado.

Numa perspectiva mais ajustada com esta análise é preciso mencionar explicitamente que a adopção das políticas educativas, a sua implementação na vida das escolas e os problemas resultantes da sua

---

mais sistemática sobre os usos sociais da escolarização e dos diplomas escolares segundo as diversas classes e respectivas fracções de classe.

concretização não deixam de reflectir uma conflitualidade<sup>43</sup> de interesses sociais e simbólicos.

A conflitualidade de interesses pressupõe, neste sentido, dois aspectos complementares: de um lado, as formas organizadas a partir das quais eles são apresentados, e, do outro lado, a sua incorporação nas decisões assumidas através das políticas de ensino, o que remete a reflexão para um conjunto de estruturas políticas de mediação, ora quando nos referimos ao trabalho assumido pelo Estado<sup>44</sup>, ora quando nos referimos ao trabalho efectuado por outras organizações<sup>45</sup> no âmbito do espaço político .

Ainda no âmbito deste sub-tema, encontramos outras alusões directamente relacionadas, quer com o trabalho pedagógico - práticas e

---

<sup>43</sup> Por outras palavras, o objecto educação em sentido amplo, e o objecto escolarização em sentido mais restrito, estão ambos relacionados, quer com o trabalho social de objectivação incorporados nas definições impostas, propostas e negociadas pelo Estado com um conjunto de parceiros e concorrentes, quer com a conflitualidade simultaneamente ligada às representações referenciadas naquele trabalho, a maior parte das vezes expressando interesses in-conciliáveis.

<sup>44</sup> Referimo-nos ao Governo, Assembleia da República e outras instâncias a ele ligadas.

<sup>45</sup> Referimo-nos aos Partidos, aos Sindicatos, às Federações Sindicais e Sindicatos nacionais, regionais e locais, às Confederações e às Associações Patronais, às Confederações e às Associações de Pais, às Confederações e às Associações Estudantis, às Associações Científicas e Profissionais, às Associações Pedagógicas e às Associações Cívicas.

processos de avaliação<sup>46</sup> – , quer com a eficácia do sistema escolar – selecção escolar reflectida nos abandonos precoces<sup>47</sup> .

Se no primeiro conjunto notamos uma denúncia clara ao facilitismo escolar<sup>48</sup> – diminuição do rigor e das exigências –, no segundo conjunto as denúncias estão conectadas com os abandonos precoces<sup>49</sup>. Esta contradição só pode ser explicada a partir da maior ou menor distância do papel assumido por estes agentes como

---

<sup>46</sup> Quanto às primeiras, destacamos as seguintes:

– "a exigência e o rigor da instrução primária, muitas vezes tinha um valor que hoje não tem, porque a massificação, a par disso mostrou (...) as crianças saem da escola ao nível da 4ª classe com grandes e gravíssimas carências" (Ent 5, pag.3);

– "facilitar o que se tem feito ultimamente (e inclusivamente) é prejudicial" (Ent 5, pag.3);

– "não sei se as escolas também têm capacidades neste momento para motivar mais do que é obrigação do currículo e isso também choca com as estruturas do sistema educativo" (Ent 8, pag.2);

– "a escola não tem tempo (...) na quota parte dos professores (...)" (Ent.8, pag.3);

– "a escola não é apelativa (...) ainda é memorizante" (Ent 10, pag.4);

– "eu acho que grande parte da "iliteracia" em Portugal julgo que provém de termos tentado adoptar currículos de países que já há muitos anos tinham combatido o analfabetismo" (Ent 12, pag.2);

– "eu acho que se a escola fôr eficaz pelo menos em algum segmento da oferta seja natural que nos surpreendessemos por criar hábitos de leitura e escrita" (Ent18, pag.2).

<sup>47</sup> Quanto às segundas, salientamos as seguintes:

– "as crianças quando abandonam a escola já foram abandonadas por ela (...) saem com muita desafeição ou muitas vezes até (com) revolta" (ent 6, pag.10);

– "um país com um sistema educativo com abandonos muito precoces acaba por dar uma quantidade muito grande analfabetos funcionais" (Ent 14, pag.1);

– "a escola foi para muitos estudantes mais madrasta do que mãe" (Ent 14, pag.2);

– "não tiveram possibilidade de continuar a ter acesso (à escola) (...)" (Ent 16, pag.4).

<sup>48</sup> No primeiro caso, estando perante um representante do governo da anterior legislatura, a sua leitura ajusta-se às decisões governamentais que passam a caucionar uma política apostada na qualidade de ensino, em substituição da política de crescimento rápido do número de matriculados em todos os ciclos de escolaridade. Esta política é ilustrada com a reintrodução das provas globais no secundário, das provas específicas no 12º ano e de um regime mais apertado nos processos de avaliação nos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

<sup>49</sup> No segundo caso, estamos perante a mobilização do papel crítico representado por professores, sindicalistas e técnicos, que sublinham o carácter selectivo da escola ao promover abandonos precoces, e desse modo, não criando condições para o cumprimento integral da escolaridade obrigatória.

representantes de certas instituições no CNE, associado às suas posições ocupadas nesta última instância.

No entanto, não encontramos, nem no primeiro caso, nem no segundo caso, nenhuma alusão à des-construção das desigualdades sociais em geral, e às desigualdades escolares em particular, quase sempre concebidas pelo senso comum "como desigualdades naturais", ou melhor "desigualdades de dons" (Bourdieu,1985:103). Por outro lado, a reconstrução do conceito desigualdade social, e a sua retradução escolar, só alcançam o sentido mais conciso se os integrarmos numa problemática mais alargada, abarcando a discussão aprofundada sobre a ineficácia do sistema de ensino ao não cumprir com as funções e finalidades que lhes são atribuídas pelas políticas educativas liberais.

Nos registos relativos ao primeiro e ao quarto dos sub-temas atrás formados apuramos um número muito restrito de proposições. As expressões "o sistema escolar pode estar a formar "iliteratos"" (Ent 6, pag.11), (o sistema escolar) "contempla mal o processo de instrução" (Ent 13, pag.1), e "uma política global que não tem sido minimamente cuidada em Portugal" (Ent 16, pag.6), são as únicas referências relacionadas com o primeiro sub-tema. Por sua vez, no último sub-tema só aparece uma declaração: (com a) "aniquilação das ordens religiosas (...) a educação era freirática mas ao menos sabiam ler e escrever, não é?" (Ent 12, pag.2).

## 2.2. A "iliteracia" como resultado da ausência regular de práticas de leitura, de escrita e uma incursão a determinados entendimentos sobre a cultura

O número alargado (30) de proposições directa ou indirectamente associadas ao tema - práticas de leitura e de escrita inscritas no âmbito de determinados entendimentos sobre a cultura - não é de estranhar porque aparece logo a seguir ao número de razões atribuídas às insuficiências do sistema escolar como factores que contribuem para o aparecimento da "iliteracia".

Quais os sentidos presentes nestas proposições? Que semelhanças e diferenças podemos encontrar nestas declarações?

Começamos por separar as proposições directamente relacionados com as práticas de leitura e de escrita relativamente às segundas mais ligadas às conexões entre a escrita e as concepções sobre a actividade cultural.

Em relação às primeiras dividimo-las em dois grupos distintos. Um dos grupos reúne as frases que traduzem as percepções construídas à volta do hábito da leitura e da escrita. O outro grupo identifica as condições de realização destas competências na vida quotidiana, em especial o manuseamento do documento escrito.

Concentramo-nos então sobre o primeiro grupo anteriormente classificado. Seleccionamos, para o efeito, as seguintes declarações:

- "deixou-se de ler (...) isso é muito preocupante" (Ent 4, pag.3);
- "o pouco consumo de jornais" (Ent 6, pag.29);
- "a capacidade de escrever não foi suficientemente tratada" (Ent 7, pag.12)
- "a falta de hábitos de leitura (...)" (Ent 8, pag 1);
- "hoje não se escreve nem se lê muito" (Ent 9, pag.2),
- "verificou-se que 98% dos alunos da escola não lêem um jornal" (Ent10, pag.1);
- "a alfabetização é feita numa fase muito precoce da vida, as crianças saem sem hábitos de leitura" (Ent 13, pag.1);
- "falta de estímulo (em relação) à leitura" (Ent 14, pag.2);
- "ora bem não se criaram hábitos de leitura e necessidades do uso da escrita na população" (Ent15, pag.2);
- "as pessoas hoje não lêem. Lêem muito pouco" (Ent 16, pag.15).

A primeira observação a fazer é sobre a generalização do sentido destas proposições. Em nenhuma delas existe qualquer reflexão sobre as condições sociais (e históricas) que favorecem ou dificultam, não só a aprendizagem da leitura<sup>50</sup> e da escrita (entendida em termos de

---

<sup>50</sup> Num estudo recente sobre os hábitos de leitura em Portugal (Freitas e Santos:1992), os autores concluem que 53% da população inquirida (população alfabetizada com mais de 15 anos e residente nas localidades de 1000 habitante e mais) leu pelo menos um livro no ano anterior. Com o intuito de escapar a uma visão redutora da leitura - "os livros são materiais por excelência consignados como objecto de leitura" (ibidem:26) ou "o destaque conferido ao livro e a sua persistência como bem cultural emblemático (...)" (ibidem:68) expressões que nos alertam para uma concepção fechada de práticas de leitura - o inquérito abrange também as leituras de jornais e de revistas. O alargamento do espaço para diferentes modalidades de



processo e de percursos), mas também a conservação ou desaparecimento destas competências ao longo das trajectórias dos estudantes.

Qual é o significado que estes "profissionais da leitura e da escrita" dão a estas práticas?

A par das visões generalizadas sobre estas práticas importa salientar a importância do lugar do livro nas concepções de leitura produzidas por estes agentes. Qual é o tipo de percepção construída por estes agentes sobre a leitura e o livro? É o livro a principal unidade de medida quando se reflecte sobre práticas de leitura? Que tipo de classificações produzem sobre os leitores e as leituras?<sup>51</sup>

---

registo da escrita integrado no inquérito permite alcançar um público de leitores mais amplo: 67,6% dos inquiridos lê jornais e 61,2% lê revistas.

<sup>51</sup> Para explicar os entendimentos produzidos sobre o modo como se lê registos escritos é preciso não esquecer de caracterizar os agentes que emitem juízos sobre esta matéria. Neste caso concreto, estamos perante um grupo com uma determinada autoridade alicerçada justamente pelo tipo de capital cultural detido, sancionado, quer pela trajectória escolar longa, conferida pela posse de diplomas universitários, quer pela ocupação de múltiplas posições no âmbito do campo da produção cultural e simbólica, traduzida pela sua inserção simultânea em diversas instituições em que as suas funções os destinam a pronunciar-se sobre todas as questões decorrentes do universo escolar.

A própria função de parceiros-especialistas junto do Ministério de Educação permite conferir ao seu estatuto oficial a combinação de duas situações que importa distinguir: de um lado, são autores de determinados pareceres sobre matérias do foro educativo e, do outro lado, são leitores de outro tipo de registos escritos oriundos de múltiplas fontes. Como leitores, a sua prática não se circunscreve a leituras de natureza institucional.

Produtos da mesma instituição escolar que neste momento zelam cuidadosamente através dos pareceres emitidos, os referidos conselheiros não deixam de reflectir sobre a leitura praticada por outros a partir de um conjunto de pressupostos relacionados com a sua posição de leitores habituais. Neste sentido, as suas percepções sobre as práticas de leitura dos não leitores ou dos leitores que a praticam de um modo muito irregular são informadas por um modelo universal de leitura, construído justamente no tipo de ambiente familiar e escolar em que foram moldados.

O referido modelo universal de leitura inscrito nos corpos escolarizados não se faz sentir exclusivamente na criação de hierarquias construídas sobre os autores das obras dignas de serem adquiridas e lidas. Neste caso, as grelhas de classificação complementam-se: as hierarquias estabelecidas sobre as obras tendem a incidir sobre os seus autores, o mesmo acontecendo na situação inversa.

A sua extensão é notada também nos juízos que formulam sobre os lugares de eleição destas práticas, sobre os momentos ideais para a sua realização, sobre o modo como devem ser lidos, e ainda sobre os perfis dos bons leitores. A inscrição deste modelo num discurso realizador (antecipando as condições da sua própria concretização) emitido por quem acredita nas suas virtualidades universais, assinala com todo o vigor o "efeito de legitimidade" (Chartier e Bourdieu, 1993:273), no nosso entender, de natureza escolar.

---

Assim, o referido efeito de legitimidade só ganha toda a sua eficácia junto da elite se estiver em conformidade com o modelo de escrita aprendido, ensinado e praticado no mesmo ambiente escolar e social que a constituiu como grupo. A crença criada e depositada num determinado tipo de bem cultural como é um romance consagrado, ou um jornal semanário informativo-formativo selectivo, ou ainda um livro sobre um pintor e a sua obra amplamente reconhecidos pelos especialistas (obras habitualmente declaradas num qualquer questionário sobre as práticas de leitura) está estritamente ligada ao estilo de escrita, ao simbolismo gráfico, à extensão dos parágrafos, à natureza abstracta dos vocábulos empregues e à densidade do relato que é transmitido.

Parece pois claro que a origem e a posição social dos agentes potenciam a construção de uma hierarquia do valor atribuído às práticas de leitura registadas pelos instrumentos de observação sociológica. Para não fugir à regra, os nossos entrevistados apresentam sobre as práticas de leitura uma determinada classificação. Esta taxionomia permite, como qualquer outra, constituir uma dada representação sobre este consumo cultural. Assim, a partir das suas declarações podemos estabelecer uma relação entre a leitura como "*puro gozo*", a leitura que o "*mundo do trabalho*" torna necessária e a "*incapacidade*" de leitura.

O gosto pela leitura surge como uma prática em rarefacção. A associação do livro ao lazer fica marcada pelos tempos em que não existia a concorrência da televisão. Neste sentido, aqueles que mantêm nestas condições o gosto pela leitura interiorizam o valor social dessa prática. Logo, o gosto pela leitura acentuadamente marcada por uma postura determinada – tempo destinado a ler, leitura individual e silenciosa, leitura célere, articulada, lógica e crítica – transforma-se num sinal de distinção. Tal prática de distinção declarada é ainda ilustrada pela escassez actual dos seus praticantes efectivos.

Este entendimento electivo atribuído a um certo modelo de prática de leitura assume um relevo particular quando é referida a "*iliteracia sofisticada*". A afirmação "*...iliteracia sofisticada, que se refugiam numa linguagem tecnológica (...) isso observa-se muito em muita gente que sai das escolas superiores, mas essa é uma 'iliteracia' muito avançada...*" (Ent 12) permite ajuizar com mais clareza o significado atribuído ao domínio das letras. A oposição efectuada entre "*cultura tecnológica*" e "*cultura literária*" só pode ser entendida em termos de relações de superioridade da segunda em relação à primeira. A proximidade, ou melhor, a perfeita familiaridade com as propriedades mais significativas da "*cultura literária*" ou "*cultura humanista*" é que autoriza a transformação dos "*iliteratos*" em "*literatos*".

A escola já não é atribuída qualquer capacidade para inverter em definitivo a posição actual do livro face à forte concorrência movida pelo espaço audio-visual, onde a televisão assume um lugar destacado. Por outro lado, parece perdida a visão optimista da função desta instituição em suprir as condições sociais das famílias, no sentido de tornar efectivo o gosto pela prática da escrita e da leitura. O espaço doméstico continua a desempenhar um papel central neste domínio: "*se por acaso eu tivesse um pai ignorante como é que era capaz de ler, escrever e pensar*" (ent 12).

De facto, o modelo de prática universal de leitura garantida pela escola das elites parece reproduzir-se no espaço privado. Este lugar de reflexividade sobre a produção social das necessidades de consumo cultural permite aos descendentes alcançarem a sua plenitude e autonomia através dos contactos com os "*clássicos*" e as suas respectivas obras. A lentidão deste processo, que aparece simbolizada na expressão "*digerir a leitura*", não se coaduna com o tempo perdido junto à televisão e o tempo consagrado à esfera laboral.

A representação do espaço privado como garantia da "*boa*" prática da leitura, podemos acrescentar a noção do tempo disponível para a sua plena concretização. Esta categorização da leitura associa-se a uma prática que necessita o silêncio. Estamos perante uma leitura silenciosa, isto é, "a leitura interna que considera um texto em si mesmo e por ele mesmo, o constitui como auto-suficiente, e procura nele mesmo a sua verdade, fazendo-se abstracção de tudo o que rodeia" (ibidem:270). Esta concepção de leitura é, como afirma Bourdieu, uma invenção histórica muito recente.

Indo ao encontro das preocupações levantadas por Passeron, "os esforços de democratização da leitura, para que esta, mais do que apenas saber ler, signifique também poder e querer ler, não podem perder de vista duas realidades sociológicas: "a distribuição social da capacidade (de ler depressa e muito) e a concentração social em certos grupos, de atitudes culturais orientadas para outros valores de ócio que não os da leitura, ou mesmo de atitudes explicitamente anti-leituras" (ibidem:70).

O questionamento à volta das razões sobre as atitudes de resistência ou de elevado alheamento em relação às leituras não deve ser desviado para explicações, quer de natureza etnocêntrica, quer de natureza sociocêntrica, quer ainda de carácter naturalista. Como refere este autor, o significado sobre as práticas de resistência ou de afastamento da leitura não deve ser pensado em termos da falta de capacidade ou de privação. Antes, "o que se verifica é que, uma vez

---

Em oposição ao espaço privado, lugar destacado para os prazeres da leitura legítima, constrói-se o espaço público, traduzido pelo domínio do trabalho e da participação cívica, zonas que dificultam a realização efectiva desta prática. A imagem do indivíduo isolado, concentrado, entra em colisão com todos os contextos de trocas e de relações interpessoais. O ruído e a agitação da vida pública de todos os dias, características dos espaços urbanos do centro e das periferias das sociedades do fim do século não se ajustam com o modelo de leitura indicado.

No entanto, estes contextos podem ser enriquecidos através das leituras individuais realizadas no espaço privado. O trabalho é representado como o ponto de encontro onde se cruzam as interpretações parcelares dos livros lidos por cada um dos indivíduos.

É precisamente sobre esta construção gerada pela representação do modelo da "boa" prática de leitura que se infere, por defeito, o conceito do grau zero da referida postura. A "iliteracia", tal como dissémos, associa-se à pobreza, aos espaços de exclusão, aos contextos culturalmente desfavorecidos e aos mecanismos que reproduzem essa desigualdade de geração em geração.

Os não leitores são representados por aqueles que vivem no espaço público. A dispersão marcada pelos seus estilos de vida, o rebuliço das suas vidas quotidianas, criam os verdadeiros obstáculos para a realização da leitura calma, silenciosa, concentrada e individualizada. Estes, não dispõem do tempo indispensável para digerir a leitura saudável. Por outras palavras, ainda não se garantiram as condições para a domesticação dos seus modelos culturais de vida, etapa fundamental para alcançar o gosto pela leitura.

A divergência surge na construção das categorias que representam a felicidade e as suas respectivas oposições. Para uns, a leitura é uma dimensão da felicidade, ao potenciar as capacidades dos indivíduos para compreender a sua posição no mundo, conferindo-lhes por seu intermédio uma forte proximidade com a reflexividade. Para outros, dentro da tradição da *aurea mediocritas* a leitura irregular ou a não leitura afasta-os dessa mesma felicidade, permitindo aos que "lêem pouco" uma vivência mais distanciada dos problemas do homem contemporâneo.

dados os meios, um grupo não adota uma prática a menos que ele tenha ou possa ganhar um sentido na sua cultura" (Ibidem:70).

O segundo grupo de proposições mostra determinadas afirmações reveladas pelos entrevistados sobre a relação entre a familiaridade com a escrita e os espaços culturais. Apresentamos em seguida, as declarações produzidas:

- "há papeladas que são difíceis de preencher por qualquer pessoa, são fechados, tão herméticos" (Ent 4, pag.1);

- "acho que tudo isto dá um contexto cultural que pode ser menos valorativo" (Ent 6, pag.29);

- "próprio de um país rural onde a escrita e os documentos não eram necessários" (Ent 7, pag.4);

- "explica as razões porque uma grande parte nunca investiu, nunca estudou, nem nunca sentiu a necessidade clara do recurso a esse documento escrito" (Ent 7, pag.4);

- "por outro lado, penso que houve de facto uma política deliberada de impedir a divulgação do documento escrito, e sobretudo, a divulgação da comunicação escrita" (Ent 7, pag.4);

- "o desenvolvimento de certos especialistas de textos, sobretudo ao nível de juristas e de pessoas que dominam e que se transformaram em especialistas outra vez para tratar questões que noutros contextos qualquer pessoa era capaz sozinho de tratar" (Ent 7, pag. 4);

- "outras linguagens como a informática cujo código não é acessível ao conjunto das pessoas" (Ent 7, pag.12);

- "há muita linguagem científica que é constituída por palavras que não vêm dizer de uma maneira mais precisa conceitos ou realidades, mas apenas tentam ocultar uma determinada realidade que podia ser dita de uma forma mais explicitamente acessível" (Ent 7, pag.13).

Estas proposições revelam já um determinado pensamento relacional que convém destacar. Contudo, tais percepções não podem ser generalizadas. Só um número reduzido de conselheiros adoptaram esta perspectiva.

Neste sentido, nos entendimentos produzidos sobre os documentos criados para determinados efeitos parece claro que a

propensão para os ler e para os compreender está intimamente relacionada com determinados espaços culturais.

Por outro lado, há doutrinas, ideologias e racionalidades burocráticas que não procuram promover a democratização do acesso ao documento escrito. A par desta situação constituem-se corpos de especialistas vocacionados a apropriar-se de uma determinada concepção de documento e de forma de escrita, cuja compreensão se mostra muito distante dos cidadãos, e mesmo inacessível a alguns grupos mais afastados dos seus usos socialmente legitimados pelo aparelho do Estado.

Ao estabelecer as relações entre espaços culturais e familiaridade com a escrita e o documento; ao tornar subjacente a ligação entre os agentes menos providos do que outros de instrumentos – capitais cultural e escolar – legitimados por instâncias estatais – a escola – e o seu afastamento da escrita e do seu registo; ao revelar a constituição de especialistas moldados por aquelas instituições e que valorizam uma determinada forma de linguagem autorizada, e através dela uma dada forma de a utilizar pelo maior ou menor acesso ao documento; estes entrevistados acabam por assinalar as relações entre duas "categorias" ou duas designações culturais distintas – a cultura erudita ou cultura cultivada próximas deste entendimento dominante sobre a escrita e o documento, e a cultura popular<sup>52</sup> de raízes rurais

---

<sup>52</sup> Estas designações – cultura erudita e cultura popular – encontram, hoje, inscritas no vocabulário comum, e são muitas vezes utilizadas com significações confusas e onde persistem obstáculos para "uma análise que contemple uma e outra nas suas determinações histórico-sociais, exigência entretanto banalizada nas abordagens à *cultura de massas*, constantemente referenciada esta ao seu sistema de relações de produção (a tão falada *indústria cultural*)" (Santos, 1994: 101).

Aos obstáculos relacionados com as abordagens a-históricas sobre as designações atrás mencionadas temos de acrescentar um outro não menos relevante que o anterior: reportamo-nos às concepções hierarquizadas e separadas, constantemente reproduzidas a propósito das distinções entre "a *grande* e a *pequena tradição* (cultura cultivada e cultura popular)" (ibidem: 101).

Esta fragmentação, ou melhor, as operações esquemáticas produzidas pelos sistemas de classificação a propósito de muitos objectos, como é o caso das concepções sobre a cultura, fazem parte, julgamos, das propriedades constitutivas, quer das relações sociais construídas nos quadros de interacção, quer dos saberes produzidos no quotidiano e nas instâncias estatais (saberes comuns e saberes autorizados).

O que interessa salientar neste caso concreto, é que estamos face a taxionomias autorizadas e consagradas pelo efeito de estrutura incorporado nos nossos entendimentos

(ou urbanas) e pouco valorizada, construções constituídas a partir de uma determinada concepção cultural sobre o alfabeto e o seu registo.

Esta visão fragmentada da cultura é conciliada por uma outra concepção que é preciso desmontar. Referimo-nos aos critérios que são mobilizados para constituir aqueles universos culturais como realidades em si mesmo e afastadas uma das outras. Do mesmo modo, o segundo universo – a cultura popular – é entendida como desvalorizada porque não incorpora as experiências existenciais, os gostos, as sensibilidades estéticas, os sistemas de valores e de crenças inscritas na cultura cultivada.

Esta verificação normalmente aparece a par de duas teses complementares: de um lado, a ideia de um nivelamento cultural virtual, com a adopção por parte dos membros das culturas desvalorizadas, dos comportamentos culturais difundidos pelos espaços de eleição cultural; do outro lado, a ideia de reabilitação das tradições culturais que constituem as raízes da identidade cultural de um povo, em especial as

---

sobre a categoria cultura. As taxionomias consagradas são construídas ao longo de um processo histórico de longa duração e não linear. Estão sujeitas a jogos negociais intensos entre grupos sociais desigualmente distribuídos na estrutura.

Por isso mesmo, o efeito de estrutura não é estável nem estabiliza aqueles entendimentos dominantes. A sua reactualização faz-se de acordo com as condições virtuais produzidas em cada conjuntura. Daí que a transposição do efeito de estrutura naqueles entendimentos transmitidos inter-geracionalmente possa eventualmente decompô-los, recompondo-os de outras formas com ou sem todos os seus anteriores componentes.

Por outro lado, há instâncias cujas funções e finalidades não só contribuem para as tornarem reais – o efeito de objectivação, transformando-os em substâncias dotadas de existência real –, como é o caso, entre outros, das instituições vocacionadas a oficializar as grelhas estatísticas ou as instituições que as trabalham no interior dos saberes que transmitem de geração em geração, como concorrem para as universalizar, atribuindo aos seus elementos constitutivos um carácter homogêneo e providos de sentidos e interesses comuns. É preciso notar que este esforço destinado à sua consagração pressupõe também o conhecimento de outras formas e conteúdos inscritos em taxionomias comuns e concorrentes com as visões dominantes.

O reconhecimento da existência das formas de classificação oficiais depende da legitimidade atribuída ao seu uso. Como "leitores profissionais", os nossos entrevistados circulam em espaços onde estas taxionomias são constantemente re-produzidas. Por isso, não é de estranhar que a "categoria" cultura seja produto de um entendimento dominante que a separa em espaços que não comunicam entre si: de um lado temos as culturas valorizadas, e, do outro lado, surgem as culturas desvalorizadas.

que emergem dos espaços rurais, territórios próximos da nostalgia urbana cultivada sobretudo por certos entendimentos elitistas<sup>53</sup>.

Como é que as lutas simbólicas podem transformar o "poder de impôr a visão do mundo legítimo"? De acordo com a perspectiva de Bourdieu é preciso alterar as bases que suportam um determinado poder simbólico. Essa mudança passa pela substituição dos critérios que sustentam as visões e as divisões do mundo. Como é possível chegar a essa transformação se os membros das classes dominadas são desprovidas dos instrumentos de descodificação de uma gramática simbólica inacessível?

As respostas a estas questões exigem uma reflexão mais cuidada sobre as relações entre os entendimentos práticos (mais ou menos codificados pelo efeito de teoria) das classes dominantes e os entendimentos práticos produzidos pelas classes dos espaços populares. Segundo Passeron, "é precisamente o não-reconhecimento da

---

<sup>53</sup> Para explicar a formação destes critérios é preciso mencionar a importância do capital e do poder simbólico. Concebido como (...) "poder de conservar ou de transformar os princípios objectivos de união e de separação, de casamento e de divórcio, de associação e de dissociação que estão em produção no mundo social, um poder de conservar ou de transformar as classificações actuais em matéria de sexo, de nação, de região, de idade e de estatuto social, e isto através das palavras que são utilizadas para designar ou descrever os indivíduos, os grupos ou as instituições" (Bourdieu, 1987:163), a sua eficácia concreta, em termos de imposição de formas de visão e de divisão do mundo, está associada a certas posições da estrutura social. Isto é, no espaço social os agentes estão distribuídos, "numa primeira dimensão segundo o volume global do capital que possuem sob diferentes espécies, e, numa segunda dimensão segundo a estrutura do seu capital, isto é segundo o peso relativo de diferentes espécies de capital (...) no volume total do seu capital" (ibidem:152).

No seguimento do pensamento deste autor, os agentes detentores de maior volume de capital e do peso específico de um dado capital – económico ou cultural – naquele volume, estão em melhores condições do que os outros para aceder aos lugares destinados a impôr as visões e as divisões produzidas sobre o mundo social.

No entanto, com o intuito de tentar escapar "ao movimento circular da sua própria teoria" (Santos, 1994:105), Bourdieu assinala que os objectos do mundo social "podem ser percebidos e expressos de diversas maneiras, porque eles comportam sempre uma parte de indeterminação e de vaporosidade (flou) e, de um só lance, um certo grau de elasticidade semântica (...)" (Bourdieu, 1987:159).

Por outro lado, "este elemento de incerteza – que é muitas vezes reforçado pelo efeito de categorização, a mesma palavra podendo cobrir práticas diferentes – fornece uma base à pluralidade das visões do mundo, ela mesma ligada à pluralidade de pontos de vista; e de um só lance, uma base para as lutas simbólicas para o poder de produzir e de impôr a visão do mundo legítimo" (ibidem:159).

legitimidade cultural por vastos grupos sociais que obstaculiza a conversão dos gostos; é na existência da atitude de não reconhecer uma "ordem legítima" que contém e revela a *força autónoma* que faz aqui a dificuldade prática da difusão. (...) O não consentimento da ordem legítima revela, tanto na abstenção ou na passividade das escutas atenciosas como nos afastamentos e nas reinterpretações heterodoxas, a presença de uma energia simbólica que se alimenta de outros valores, de outros sistemas de crenças, também capazes de produzir, noutra lugar e de outra maneira, a intensidade das experiências existenciais" (Passeron, 1991:307).

### 2.3. A "iliteracia" como decorrente da natureza dos contextos laborais e das situações de exclusão social

Confrontados com a nova designação, a "iliteracia", os nossos entrevistados, associam-na, como aludimos atrás, com o analfabetismo literal ou com o analfabetismo funcional.

Sendo conhecida a relação habitualmente estabelecida entre a permanência das taxas de analfabetismo e o débil desenvolvimento económico das pequenas localidades, das regiões e dos países ainda afectados por esta realidade, não é de estranhar, perante a equação traçada, que estes conselheiros apontem as fragilidades económicas como uma das principais razões para o aparecimento da "iliteracia".

Neste sentido, falar de "iliteracia" é assinalar a existência de bolsas de pobreza e de exclusão material e cultural, de desadequações entre os avanços tecnológicos e a tendência para a especialização dos conhecimentos que aquelas mutações exigem e dos problemas entre a oferta e a procura de emprego.

Entre as razões directamente conectadas com as situações de privação e de sub-desenvolvimento, recolhemos as seguintes proposições:

- "dos estratos mais baixos é difícil, as pessoas não têm dinheiro para comer, quanto mais para comprar livros" (Ent 4, pag.2);
- "razões de ordem económica" (Ent 10, pag.3);



- "acho que é fundamentalmente uma questão de desenvolvimento e também de natureza social" (Ent 11, pag.3);
- "e o Salazar fazia a apologia, digamos, do atraso" (Ent 11, pag.3);
- "Em Portugal ler é caro" (Ent 16, pag.5);
- "eu ia procurar francamente ao contexto económico e portanto ao contexto social e económico (...)" (Ent 18, pag.1);
- "as razões de ordem económico-sociais (...) certas pessoas de situações económicas mais desfavorecidas ou culturais menos propícias, isso pode explicar o fenómeno" (Ent 19, pag.2).

As ligações aqui enunciadas entre a "iliteracia" e as situações de privação material e cultural só podem ser devidamente compreendidas se as interpretarmos como inseridas em duas teses muito difundidas entre os especialistas em assuntos educativos: de um lado, a tese donexo causal entre a educação e o desenvolvimento económico; do outro lado, a tese donexo causal entre a "iliteracia", o analfabetismo literal e o analfabetismo funcional e as situações de pobreza e de exclusão delas resultantes, causalidade<sup>54</sup> que conduz necessariamente para apontar a privação como sinal de incapacidade em desenvolver as propensões para a leitura e para a escrita.

A adopção da perspectiva causal pelos cientistas só adquire pleno sentido se a concebermos como postura aliada aos interesses do Estado. Isto é, o esforço científico da procura das causas que explicavam o aparecimento de um determinado facto, que por sua vez

---

<sup>54</sup> A tentação em procurar as causas próximas ou remotas para explicar qualquer facto social, como sabemos, é uma postura que atravessa a história das Ciências Sociais e, da Sociologia, em particular. Esta atitude teórico-metodológica tem moldado especialmente certos paradigmas que pretendem aproximar-se dos modelos explicativos experimentados pelas Ciências Naturais a partir da revolução científica datada do século XVI. A ampla difusão desta arquitectura científica é suportada pelas seguintes teses:

1º "conhecer significa quantificar" (...); "o que não é quantificável é cientificamente irrelevante";

2º "o método científico assenta na redução da complexidade"; "conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou" (Santos,1990:15);

3º "é um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenómenos" (ibidem:16).

produzia um conjunto de consequências, era, pensamos, um esquema de pensamento sobre os objectos generalizado nos círculos das elites técnicas, políticas e intelectuais, sobretudo a partir do século XIX.

Por isso, não é de estranhar a utilização do pensamento casuístico entre os nossos entrevistados, quer quando estabelecem a relação entre a expansão da educação e o desenvolvimento<sup>55</sup>, quer quando estabelecem a relação entre a privação material e cultural e a sua expressão como incapacidade testada de não apresentar qualquer propensão para a leitura, a escrita e o cálculo.

O que fazer para mostrar as inconsequências daqueles dois nexos causais? Quais são as suas principais debilidades?

Num esforço para tornar claros os argumentos da análise, vamos, num primeiro momento, focalizar a nossa atenção no primeironexo causal enunciado.

Ao aceitarmos a relação entre a construção dos problemas científicos e as solicitações sociais, em especial as que decorriam das pressões exercidas por aqueles círculos de elites, estamos a contemplar as potencialidades analíticas da perspectiva externalista<sup>56</sup> sobre a evolução da Ciência, sem ignorar os contributos dados pelos trabalhos científicos resultantes do esforço intelectual.

---

<sup>55</sup> Ou a tese inversa, entendida aqui como a relação entre a não universalização da educação e o atraso económico.

<sup>56</sup> Por outras palavras, estamos a querer dizer que o pensamento científico desenvolve-se "a partir de situações problemáticas, conflituais, que previamente ocorrem nas sociedades. Sem os conflitos implicados nessas situações, não surgiriam as interrogações pelas quais a inteligência é estimulada.

Por outro lado, as situações problemáticas que suscitam as investigações teóricas, imprimem-lhes também uma direcção, orientam-nas em determinado sentido e delimitam-lhes um quadro inicial, de tal modo que a forma sob a qual essas investigações se apresentam não pode deixar de depender das circunstâncias concretas que as suscitaram (...)" (extractos de um texto policopiado, composto livremente por Sedas Nunes em 1984/85 na pag 75, a partir de um conjunto de reflexões feitas por José Medina Echevarria e publicadas na sua obra Sociologia - Teoria y Técnica de 1946, 2ª edição).

No entanto, as relações entre a selecção dos problemas a pesquisar e as decisões políticas sobre os meios financeiros destinados a apoiar as Ciências Sociais não foram ontem, e, não são hoje, muitas vezes, as mais amistosas<sup>57</sup>.

Tais dificuldades não têm impedido, no entanto, o desenvolvimento de relações entre as Ciências Sociais e o Estado<sup>58</sup>.

Neste momento, interessa-nos destacar o primeiro ponto de vista. Na confluência entre interesses nem sempre ajustados o Estado concebe a investigação em ciências sociais, "quer como um meio de apoiar e justificar decisões já tomadas - sobretudo quando estas interessam à opinião pública -, quer como uma contribuição importante para melhor compreensão das situações humanas e sociais sobre as quais exerce a sua acção, quer ainda (e, por vezes, simultaneamente) como um meio de apreciar de maneira mais realista e de prever as consequências das suas decisões" (ibidem:97).

Entre os interesses estatais identificados a partir das situações humanas e sociais estão obviamente os problemas que põem em causa, segundo a sua perspectiva, a ordem e o funcionamento da sociedade. Por isso, as diferentes instituições - públicas e privadas - esperam dos sociólogos "que os ajudem a resolver um "problema", por definição "social" (...)" (Lenoir,1989:56), em especial, numa das duas acepções concebidas por Remi Lenoir. Este auxílio é reconhecido quando se desenrola no âmbito da ""ajuda social" (os pobres, os casos "sociais", os marginais, etc), (da) "segurança social" (a vida fora do trabalho,

---

<sup>57</sup> Podemos até adiantar a existência de um relativo clima de suspeição nas relações estabelecidas entre estas Ciências e o Estado. A suspeição estatal deve-se ao facto de muitas vezes as pesquisas nestes domínios contestarem "o próprio fundamento das decisões políticas, as ideias dominantes, as modalidades do seu exercício, os objectivos de uma dada sociedade e os meios utilizados para os atingir" (extractos de um texto da OCDE policopiado, composto livremente por Sedas Nunes em 1984/85, pag 96).

<sup>58</sup> Estas relações podem ser concretizadas de dois pontos de vista: "o da influência que as ciências sociais exercem sobre as decisões aos diversos níveis da acção social, ou a influência que exercem as diferentes políticas da ciência sobre as ciências sociais" (ibidem:531-537).

nomeadamente a vida de família e a das pessoas idosas, etc), em resumo, os problemas pelos quais são confrontados profissionalmente os trabalhadores "sociais"<sup>59</sup> (assistentes "sociais", educadores especializados, etc) e que visam a resolver as políticas e as leis "sociais" (ibidem:56-57).

Esta cumplicidade na admissão de modelos de pensamento causal da parte de certas elites estatais, de certos comentadores políticos e de alguns cientistas sociais, com a finalidade de explicarem as causas de determinados fenómenos com o objectivo de preverem, regularem, senão mesmo resolverem, as suas possíveis consequências, é uma das propriedades constitutivas dos discursos sobre a vida e os objectos públicos ou que entendem publicitar.

A designação "iliteracia" ao ser entendida como equivalente a analfabetismo ou analfabetismo funcional, não consegue escapar a este tipo de pensamento causal. Se as duas expressões que lhe conferem, neste caso, pleno sentido, são regularmente pensadas como problemas resultantes da pobreza e da exclusão material e cultural, a "iliteracia" também é vista como um problema dos pobres.

Os desajustamentos identificados com os comportamentos daqueles que se afastam dos padrões de leitura e, simultaneamente dos padrões de escrita, ambos concebidos a partir de determinados modelos dominantes, são quase sempre divulgados como incapacidades resultantes de situações decorrentes de graves privações<sup>60</sup>.

---

<sup>59</sup> Por outras palavras, as justificações, ou até os apoios declarados às decisões assumidas pelo Estado por parte dos cientistas sociais em domínios cujos resultados podem ter um grande impacto em determinadas fracções da opinião pública (as mais informadas e, em particular, os comentadores da actividade política), incidem quase sempre na anunciação, identificação, classificação, avaliação e posterior tratamento dos inúmeros problemas socialmente definidos justamente pelos porta-vozes dos círculos das elites. O que se verifica normalmente desde o momento da sua identificação até ao momento da procura exaustiva dos "remédios" para os debelarem é a adopção de esquemas de pensamento casuístico, uns mais analíticos outros mais doutrinários.

<sup>60</sup> Estas leituras indignadas incorrem num mal-entendido que é preciso desmontar. Como normalmente os potenciais não leitores e aqueles que habitualmente não exercitam a escrita, são ambos produtos de um determinado percurso escolar, estes comportamentos traduzem claramente a ineficácia do trabalho pedagógico junto destes escolarizados.

Neste sentido, não é possível compreender as pluralidades das práticas de leitura (e de escrita), nelas incluindo a sua elevada irregularidade, o seu deslocamento para adopção de comportamentos não legitimados ou simplesmente para a sua mobilização em situações concretas e particulares, sem interrogar "sobre as condições sociais de possibilidade das situações nas quais se lê ( vê-se rapidamente que uma das condições é a *scholè*, o lazer na sua forma escolar<sup>61</sup>, quer dizer o tempo para ler, o tempo para aprender a ler) e também sobre as condições sociais de produção dos *lectores*" (Bourdieu, 1987:133).

---

Do mesmo modo, torna-se possível afirmar que entre os que não lêem e os que não escrevem não estão os que não querem, mas, justamente, aqueles que não encontram no seu espaço quotidiano qualquer sentido para a sua apropriação e sua realização regulares. Entre outros contextos possíveis, assinalamos os espaços familiares e laborais.

<sup>61</sup> Num exercício oposto, podemos interrogar-nos, como faz Bourdieu, se é possível ensinar a oralidade. O paradoxo – ensinar a oralidade – põe em questão a função da escolaridade. Compete à escola ensinar sobretudo a escrita. A oralidade pertence ao mundo da rua, isto é, ao espaço interactivo quotidiano onde os agentes mobilizam as palavras e os seus sentidos para desenvolver qualquer acto comunicacional.

A distinção entre estes dois espaços de aprendizagem, um atribuído a oralidade – a família, o espaço doméstico e a rua –, o outro referente à escrita – o aparelho escolar –, permite reforçar a oposição entre o popular e o erudito ou cultivado, o vulgar e o distinto. Estas oposições – modos comuns de entendimento incorporados na própria escola – são quase sempre transpostas para as práticas, incluindo nelas as nossas actividades discursivas.

Ao fixar a nossa discussão sobre a oralidade, seguindo o raciocínio deste autor, questionamo-nos novamente: "mas que oralidade?" (Bourdieu, 1984:97). Armados dos instrumentos de análise sociológica, apercebemo-nos que ela remete para os diferentes usos sociais da oralidade, isto é, para diversas formas de falar (entoações, pausas, o recurso a diferentes figuras de estilo, etc.) e para distintos conteúdos que variam consoante a riqueza lexical e o jogo de sentidos construídos entre os emissores e os receptores.

Também sabemos que a escola (re)produz um determinado modelo de comunicação oral: a expressividade e a sensibilidade literárias são virtudes muitas vezes esperadas (diríamos: acolhidas e aplaudidas) nos comentários orais sobre as obras eleitas, desenvolvidas durante as aulas. Esta "sensibilidade estética" não é um valor inactivo: constrói-se socialmente.

Por outras palavras, a oralidade também é objecto de aprendizagem social. E acrescentamos: é sinal de distinção e socialmente utilizado para os agentes se repelirem ou se aproximarem.

O entendimento legítimo da sua aquisição e da sua utilização deriva de dois aspectos fundamentais:

1º das características sociais do espaço social de aprendizagem – as famílias de classe, os trajectos escolares e os destinos sociais;

2º do mercado linguístico, isto é, como nos diz Bourdieu, "o discurso que produzimos (...) é resultante da competência do locutor e do mercado sobre o qual passa o seu discurso; o discurso depende de um lado (...) das condições de recepção" (ibidem:98).

As percepções captadas e exteriorizadas sobre os usos sociais da escrita, da oralidade, da leitura e do cálculo só podem ser descritas e explicadas a partir do conjunto das propriedades detidas e dos trajectos possíveis construídos pelos agentes. Por isso, parece não ser descabido afirmar "que as estruturas mentais são estruturas sociais interiorizadas (...)" (Bourdieu,1984:97).

Para o nosso estudo, elegemos o universo escolar<sup>62</sup> como a estrutura que enforma os modos de entendimentos emitidos pelos nossos entrevistados sobre todos estes objectos.

Esta reflexão não quer pôr em causa a centralidade da escrita. Como escreve Passeron, "a escrita é a mais eloquente palavra de uma cultura" (Passeron,1991:335). Através de múltiplos registos, a sua leitura nas sociedades actuais "oferece-se e impõe-se, sob as mais heterogêneas formas<sup>63</sup>, em cada desvio da percepção e do comportamento quotidianos, tão presente e incontornável na vida privada como na esfera pública" (ibidem:335).

A insistência na importância da escrita e da sua respectiva familiarização através dos seus múltiplos (e avançados) suportes, em particular, a confirmação por muitos inquéritos por questionário das elevadas percentagens de indivíduos afastados destas práticas

---

<sup>62</sup> Isto é, a construção das suas percepções (e, posterior exteriorização) sobre as causas da "iliteracia" e as distinções fabricadas por aquele olhar dependem, sobretudo:

1º do itinerário académico concretizado - percursos prolongados e aquisição de diplomas valorizados;

2º do trajecto social realizado (marcado pela multiposicionalidade) após a conclusão dos estudos, em especial, a manutenção de uma relação próxima com o domínio educativo - na sua maioria são professores, técnicos educativos e políticos ligados a esta área;

3º da sua inserção no CNE - formas e critérios de recrutamento;

4º do mercado linguístico, designadamente o espaço onde as mensagens são recebidas e decodificadas - espaço escolar e o espaço das relações de poder.

<sup>63</sup> Por outro lado, "o acesso à informação escrita apresenta-se hoje como a condição prévia para plena utilização de outros códigos e de outros sistemas de comunicação, com a inclusão evidentemente do áudio-visual ou da informática, sempre tributários do que a palavra - e portanto da escrita - preparam para eles, dizem neles ou à volta deles, concluem depois deles" (ibidem:336).

(sobretudo as mais legitimadas), criam as condições para avançar com as seguintes questões:

1º Como criar generalizadamente o gosto da leitura nos seus múltiplos suportes?

2º Como desenvolver os hábitos de escrita e do cálculo?

3º Como democratizar o acesso ao acervo cultural conservado nos seus diversos registos?

Na tentativa de encontrar rápidas respostas a estas interrogações, as políticas neste domínio acenam com a multiplicação das ofertas dos bens de consumo da leitura, pensando que as necessidades culturais – concebidas indistintamente – podem ser definidas do mesmo modo como são estabelecidas as necessidades económicas – também pensadas indistintamente. Neste sentido, “os problemas da democratização da leitura não podem ser postos em termos de “redistribuição” da cultura<sup>64</sup>, imitando-se os mecanismos dos redistribuidores tão simples como os mecanismos de redistribuição dos rendimentos” (ibidem:338).

Terminada, por agora, a argumentação sumária a propósito do primeironexo, estamos em condições de explanar os diferentes argumentos com vista a repensar os outros nexos causais referidos: de um lado, a relação entre a alfabetização e a modernidade, e, do outro, a relação entre a expansão da escolaridade – o investimento público na educação – e o desenvolvimento económico.

---

<sup>64</sup> A alteração destes esquemas de pensamento passa por perceber que o gosto pela leitura – na sua acepção mais ampla e não circunscrita a certos tipos de obras associadas a um padrão cultural dominante – e a sua posterior conservação inter-geracional nos grupos sociais mais desprovidos de recursos económicos e escolares só se generalizam quando de facto aquelas práticas assumem “um sentido na sua cultura quotidiana” (ibidem:340). Insistir na incapacidade dos membros das “classes populares” decorrente das situações de privação ou mesmo de exclusão como razão da “iliteracia” é colaborar na constituição de etiquetas ou estigmas, postura que só agrava as desigualdades sociais.

Por outras palavras, ao continuarmos indiferentes a estes aspectos corremos o risco de transformar qualquer política sobre o livro e sobre a leitura num autêntico fracasso. Ou então, na melhor das hipóteses, estamos tão só a contribuir, numa visão socio-centrada, para se multiplicarem as práticas leitura entre os membros dos espaços sociais com maiores propensões para assumirem estas mesmas disposições.

Como referiu Rui Ramos num recente artigo, para explicar os saltos quantitativos no domínio da aquisição dos dispositivos para a prática da leitura, da escrita e do cálculo, a "Teoria da Modernização, que até recentemente informou a História da Alfabetização no Ocidente", tem estado a comandar "o programa de pesquisa" (Ramos,1988:1068). Por outras palavras, o desenvolvimento da alfabetização no Ocidente foi considerado como um processo social e cultural de transição para a Modernidade<sup>65</sup> naquelas regiões que conseguiram com maior aceleração debelar aquele problema social.

Este elogio à modernização e ao desenvolvimento económico como resultado da expansão dos programas públicos de aprendizagem generalizada das letras e dos números, têm sido progressivamente repensados devido aos resultados de pesquisas que mostram, por um lado, a expansão da alfabetização em períodos anteriores ao desenvolvimento industrial e urbano - "como nos países escandinavos, (onde) a alfabetização de massas teria sido mesmo completada no próprio âmbito da sociedade agrária tradicional, sem o recurso ao sistema das escolas públicas" (ibidem:1068/1069) -, e, por outro, a persistência de uma configuração geográfica no Continente Europeu de desigualdades dos níveis de alfabetização, que "não respeitando as fronteiras dos Estados nacionais", reproduz "um padrão de diferenciações culturais que se" pode "fazer remontar às origens da civilização europeia" (ibidem:1069).

Se o nexó de causalidade entre a alfabetização e a modernização tem sido questionado, o mesmo se passa com as correlações entre o desenvolvimento económico e a expansão da escolarização. No período imediatamente a seguir à Segunda Grande

---

<sup>65</sup> Neste sentido, "a alfabetização era trabalhada como um *dado*, que os historiadores (os cientistas sociais em geral, diríamos nós) definiam por um determinado índice (assinaturas, capacidade declarada para ler e escrever, testes de escrita e de leitura), do qual se tratava de observar o crescimento. A maior ou menor velocidade era explicada por correlações com outros factos da modernização: a constituição dos Estados nacionais, a industrialização, o bem-estar, a mudança de mentalidades" (ibidem:1068).



Guerra Mundial (1939/45) começa progressivamente a desenvolver-se um nova especialização no domínio da economia<sup>66</sup>.

A teoria do capital humano encaixava-se perfeitamente nas preocupações manifestadas pelos economistas traduzidas na necessidade de preservar e melhorar os recursos humanos, através do aumento do investimento público na formação escolar. A aquisição das capacidades cognitivas e dos conhecimentos deixaram naquela altura de ser vistos como meros índices de consumo, para serem encarados como um investimento produtivo de grande alcance estratégico para o desenvolvimento económico<sup>67</sup>.

Em que estado estão actualmente as reflexões sobre as relações entre a escolarização e o desenvolvimento económico? Não é possível, por agora, apresentar exaustivamente todos os estudos acerca desta problemática.

Uma das dimensões que pode ser mobilizada para aferir esta relação é, julgamos, os efeitos dos diplomas escolares – indicadores de uma dada formação escolar – e as virtuais trajectórias sociais dos seus detentores.

Parece não haver muitas dúvidas relativamente ao aumento crescente do número de alunos matriculados em diversos níveis de escolaridade no país (ver ponto 1), sobretudo, entre os anos 60 e os anos 80. Este crescimento quantitativo nacional confirma a tendência geral em muitos países do mundo Ocidental<sup>68</sup>. Tal crescimento não deve ser

---

<sup>66</sup> Estamos a falar da Economia da Educação, isto é, da leitura dominante que é informada pela relação casuística entre a expansão crescente da procura e da oferta educativa e o desenvolvimento económico e tecnológico consequente.

<sup>67</sup> Neste sentido, "a teoria do capital humano estava em consonância com as formas tecnológicas funcionalistas que seduziam muitos sociólogos em 1950. Ambas as teorias vincavam a função técnica da educação e realçavam o uso eficiente dos recursos humanos" (Karabel, Halsey, 1977:13).

<sup>68</sup> Por exemplo, para o caso francês "entre 1959-1960 e 1975-1976, a taxa de acesso à Universidade aumentou para todas as classes sociais, mas são sobretudo as camadas médias e superiores que enviam as suas crianças em grande número para prosseguir os estudos. A imensa maioria das filhas e dos filhos de operários e de agricultores permanecem excluídos das faculdades" (Cacouault e OEuvrard, 1995:65).

entendido apressadamente, porém, como um sinal de democratização escolar generalizada, nomeadamente, quando observamos as probabilidades condicionais de acesso às Universidades.

Em síntese, o crescimento elevado da procura escolar, em geral, e, nomeadamente no ensino universitário, não arrastou, por si só, o desenvolvimento económico. Estamos, pelo contrário, a assistir a um movimento inverso: o aumento de jovens habilitados com diplomas académicos superiores (variável segundo o sexo e a origem social) acontece num período de forte desemprego estrutural ou de emprego precário.

Os laços problemáticos entre a formação escolar e o emprego são ilustrativos da fragilidade da equação anteriormente mencionada. No entanto, podemos acrescentar uma outra preocupação decorrente dos resultados de outras pesquisas sociológicas: a relação entre a inflação dos diplomas e a sua progressiva desvalorização. Mesmo se tal desvalorização não atinge de igual modo todos os tipos de diploma – os mais escassos tendem a ser os mais valorizados –, "os diplomados não mais acedem actualmente a empregos tão qualificados como aqueles aos quais se acediam ontem (sem que as relações formação-emprego observadas ontem tenham necessariamente uma legitimidade mais forte que aquelas observadas hoje)" (Duru-Bellat e Zanten, 1992:58).

#### 2.4. A naturalização da "iliteracia" como problema social

Confrontados com esta designação, os nossos entrevistados, em vez de a utilizar, substituem-na por outros termos mais conhecidos.

---

Se o acesso à Universidade tende a ser morfológicamente crescente, embora ainda muito desigual, ao deslocarmos o olhar sobre as taxas de desemprego dos jovens "activos" franceses com menos de 25 anos verificamos, em 93, por um lado, valores globais bastante elevados – 24,6% de jovens disponíveis perante o mercado encontram-se sem emprego –, e, por outro, uma relação inversa entre o valor dos diplomas e o crescimento do desemprego – 35,7% de não diplomados ou com títulos desvalorizados não conseguem empregar-se, enquanto só 13% de jovens diplomados com o ensino superior vêm-se face ao desemprego. No entanto, a relativa protecção contra o desemprego – muitas vezes escondido com o trabalho precário – decorrente da posse de um diploma universitário, não impede a existência de disparidades quando a comparação incide sobre aquela taxa segundo o sexo dos detentores: 14,4% de mulheres diplomadas estão no desemprego contra 11,2% de homens.

A tradução daquela expressão para analfabetismo literal ou funcional acaba por constituir uma operação de substituição de um termo desconhecido para termos mais familiares.

Reconhecida como um tipo de analfabetismo, a "iliteracia" passa a ser entendida como um problema social. Neste sentido, a sua categorização é feita de uma forma análoga ao modo como classificam os vários analfabetismos já identificados.

A operação por analogia realizada por este grupo, permite-lhes perceber com facilidade a "iliteracia" através das mesmas categorias seleccionadas e utilizadas na percepção dos analfabetismos aqui considerados.

Entre as categorias mobilizadas por estes agentes deparamos, por um lado com a referência à idade biológica, e, do outro, com a referência ao modelo familiar dominante concebido como espaço natural. Na mesma linha de pensamento surgem todas as alusões aos efeitos dos meios de comunicação social, em particular a televisão, que concorrem com os livros, reduzindo o tempo e a vontade de ler e de escrever.

Entre as expressões, recolhidas das entrevistas, sobre as conexões entre a idade e a "iliteracia", seleccionamos as seguintes:

- "até por que isso ("iliteracia") verifica-se sobretudo num escalão etário, num target muito mais avançado onde não há empenho (...) Esse mesmo target pela idade já não (procura) muito empenhadamente actualizar-se, cultivar-se, abrir-se para o mundo da leitura, da formação mínima básica" (Ent 1, pag.3);
- "há questões relativas com a idade" (Ent 6, pag.4);
- "(iliteracia) é uma questão de idade" (Ent 6, pag.6);
- "lhes falta tempo" (Ent 10, pag.3);
- ""uma fixação individual", "do isolamento", "de uma não continuidade de aquisição de novos conceitos, e de trabalho individual" "a preguiça" (Ent 13, pag.1);
- "mas no fundo o analfabetismo é um fenómeno muito individual na população mais nova, de facto concentra-se sobretudo na população mais velha" (Ent 15, pag.1);

- "(...) adultos e os jovens têm grande capacidade de perder aquisições que fazem e que não aplicam, e acabam por não lhes ser úteis e significativas para a vida corrente" (Ent 15, pag.2);

- "mas parece-me que há componentes de individualidade que (são muito) importantes nisto (...) portanto, dá uma ideia que há traços de personalidade que nalguns casos tornam as pessoas indiferentes, as pessoas são indiferentes, o que é que você quer? Se você não for indiferente está sempre a ler porque senão admitiria que sabia tudo" (Ent 18, pag. 1);

- "(...) que há razões que têm que ver com um certo relativismo, que significa uma desvalorização, uma relativização do valor da língua, da maneira como se fala a nossa língua e como se escreve"- "A nossa língua é a nossa pátria" (Ent 19, pag.2).

As proposições apresentadas demonstram a exteriorização da percepção naturalista do aparecimento da "iliteracia" com diversas variações. Como encarar esta perspectiva?

Uma primeira tentativa para responder à questão anterior, leva-nos para um terreno que não é estranho a qualquer Ciência Social. Todos os problemas sociais podem ser justamente considerados como matérias primas<sup>69</sup> a serem trabalhadas pelos investigadores.

Que atitude deve assumir o investigador quando está perante este conjunto de explicações sobre a "iliteracia", dadas por pessoas bem informadas e colocadas em instâncias estatais vocacionadas a emitir pontos de vista resultantes de um esforço comum de reflexão? As relações entre a postura científica e o senso comum<sup>70</sup> têm sido objecto

---

<sup>69</sup> Contudo, tais objectos aparentemente "reais" são também apropriados pelos indivíduos que circulam num determinado espaço. A familiaridade e o conhecimento (por vezes, a simples identificação) dos problemas "realmente existentes" aparecem como dois dos principais ingredientes que facilitam o aparecimento de explicações sociais quando os indivíduos são solicitados a dar a sua opinião sobre algum assunto. Sabe-se, por outro lado, que a fundamentação dos pontos de vista sugeridos varia segundo a informação detida pelos seus produtores.

<sup>70</sup> A discussão em torno da ruptura ou não com o senso comum em Ciências Sociais deve começar justamente com a tentativa de questionar qual o sentido que se deve atribuir àquela designação. O que significa o "senso comum"? Ela não pode ser lida como a versão científica de uma outra designação - a "opinião pública" - tão apregoada nos discursos políticos e nas mensagens difundidas pela Comunicação Social?

O registo destas duas designações no singular favorece a confusão. Como afirma Madureira Pinto, "perante a diversidade e mutabilidade das complexas organizações de

de controvérsias, designadamente com o aparecimento das teses pós-modernistas com algum impacto em fracções intelectuais e nos meios de comunicação social.

Desligado da questão da autoridade de uma percepção sobre a outra, a distinção operada entre Ciência e Senso Comum continua a ter um significado importante. Parece claro, "que a familiaridade<sup>71</sup> com as situações, os actores e alguns padrões de comportamento do nosso quotidiano, embora constitua condição necessária de uma sua identificação precisa de acordo com os objectivos imediatos da prática social, também impede (ou, pelo menos não chega a solicitar) o conhecimento sistemático sobre os princípios reguladores da interacção e as condições de uma sua reprodução conforme" (Pinto, 1994:117-118).

A perspectiva naturalista - descrição e interpretação dos problemas sociais a partir de factores naturais - inscrita nas expressões retiradas das entrevistas assume particular interesse quando a questão da idade é trazida "à boca de cena".

Neste caso concreto, a referência à idade biológica é acrescida de outra especificidade que convém salientar outra vez: os indivíduos potencialmente identificados como "iliteratos" são confundidos com os analfabetos literais ou com os analfabetos funcionais. Sobretudo para a primeira categoria - os analfabetos literais - as estatísticas apresentam um acréscimo acentuado segundo a idade<sup>72</sup>. Assim, a

---

sentido a que chamamos senso comum, qualquer rigidez no modo de encarar a operação de ruptura epistemológica (...) carece, pois, de legitimidade" (Pinto, 1994:117). Essa legitimidade está efectivamente ligada, quer aos critérios definidos, quer às suas respectivas justificações, momentos fundamentais para distinguir a produção de uma ou de outra percepção sobre a realidade social.

<sup>71</sup> De facto a familiarização com os assuntos que ocorrem na nossa actividade quotidiana constitui um obstáculo para a postura científica. Neste sentido, "toda a pessoa se mostra capaz de *falar sobre* a sociedade, sobre o que nela se passa, sobre o que nela vê ou supõe ver. Ao fazê-lo, produz - ou muito simplesmente reproduz - noções, descrições e mesmo explicações que se lhe afiguram "evidentes" e que não menos "evidentes" parecerão a muitas outras pessoas" (Nunes, 1979:8).

<sup>72</sup> Como sabemos pela reflexão sociológica "as divisões "aritméticas" da escala das idades podem transformar-se em categorias "nominais" (os "velhos", os "jovens", os

"iliteracia" é sugerida como um problema fortemente localizado entre a população mais envelhecida.

Por outras palavras, o que está em causa "na manipulação das classes de idade, é a definição dos poderes associados aos diferentes momentos do ciclo de vida, a extensão e o fundamento do poder variando segundo a natureza das apostas" (entre ganhos e perdas previsíveis), "próprias a cada classe ou a cada fracção de classe, da luta entre gerações. O mesmo se passa com a percepção da actividade profissional como trabalho, como o atestam as lutas respeitantes à idade da reforma ou o reconhecimento da actividade doméstica da mulher" (Lenoir, 1989:64).

Por outro lado, quando a questão etária aparece associada à "iliteracia" ou analfabetismo - "até por que isso ("iliteracia") verifica-se sobretudo num escalão etário, num target muito mais avançado onde não há empenho (...) Esse mesmo target pela idade já não (procura) muito empenhadamente actualizar-se, cultivar-se, abrir-se para o mundo da leitura, da formação mínima básica" (Ent 1, pag.3) - outra oposição surge imediatamente: a actividade e o empenho dependem da idade dos indivíduos. As pessoas idosas são menos activas<sup>73</sup> e menos empenhadas. Daí menos propensas a desenvolver esta actividade particular - a leitura - e, através dela, a empenharem-se e a actualizarem-se, no sentido de se cultivarem permanentemente.

---

"adolescentes") sem por isso mesmo designar grupos sociais definidos naqueles termos" (Lenoir, 1989:61).

Por outro lado, as várias categorias de idade, correspondentes aos diversos ciclos da vida biológica, são um bom exemplo do modo como os esquemas de classificação se podem transformar em objecto de lutas simbólicas entre quem os delimita e quem é efectivamente delimitado.

<sup>73</sup> O estabelecimento de categorias "população activa" e "população inactiva" - criadas e divulgadas pela Ciência Económica e, muitas vezes aplicadas pela Geografia, pela Sociologia ou pela História, etc. - ligando-as directamente à idade, uma supostamente destinada à vida produtiva, e a outra supostamente dirigida ao período da reforma, alimenta a fabricação da oposição acima descrita. As actividades relacionadas com a leitura, a escrita e o cálculo estão intimamente ligadas às esferas da vida activa, período propício à sua dedicação empenhada com a finalidade de elevar os seus ganhos, assim como os da própria sociedade como um todo. Ao contrário, a idade da reforma é vocacionada à inactividade, porque já não produzem, no sentido de que já não criam nenhuma mais-valia.

Todavia, as percepções naturalizadas<sup>74</sup> sobre a "iliteracia" não se limitam a proposições sobre os ciclos etários. Ainda confinada com os problemas ligados com a natureza humana, temos todas as declarações relacionadas com a individualidade e as suas respectivas qualidades ou defeitos – por, exemplo, "a preguiça" ou a "indiferença" – ou com a questão do "tempo".

Supreendentemente, algumas das proposições revelam mesmo um ângulo de percepção extremamente individualista, dando a entender a quem as lê que só os indivíduos são reais e, por isso, "a sociedade será (...) apenas um conjunto de "pessoas", todas individualizadas, singulares, diferentes uma das outras, agindo e interagindo de acordo com ideias, interesses, sentimentos, aspirações, motivações que se considera serem-lhes iminentes e tomando a cada passo decisões que se supõe resultarem unicamente do seu próprio livre-arbítrio" (Nunes,1979:9).

A deslocação do olhar aqui exemplificado pelo acento tónico dado aos indivíduos pode representar não só o facto de se pretender recusar a tese de "explicar o social pelo social" (ibidem:10), mas também o facto de se pretender manter a falsa oposição entre indivíduo e sociedade<sup>75</sup>. Do ponto de vista sociológico, "os indivíduos biológicos são actores precisamente porque são já indivíduos (corpos) socializados" (Silva,1986:41).

---

<sup>74</sup> Como sugere Augusto Santos Silva "distinguir uma componente "naturalista" e outra "individualista" constitui uma operação um pouco arbitrária, porque distingue o que de facto anda bastante combinado" (Silva,1986:39). Contudo, a utilidade associada a esta distinção deve-se ao facto de o individualismo constituir "uma matriz ideológica decisiva do mundo contemporâneo"(ibidem:39).

<sup>75</sup> Para poder ultrapassar a referida antinomia Bourdieu tenta constituir um estruturalismo genético, no quadro da sua proposta em desenvolver uma sociologia reflexiva e relacional. O seu ponto de vista estruturalista implica "a análise das estruturas objectivas – a dos diferentes campos – (que) é inseparável da génese no seio dos indivíduos biológicos das estruturas mentais que são de um lado o produto da incorporação das estruturas sociais e a análise da génese daquelas mesmas estruturas sociais: o espaço social, e os grupos que ali se distribuem são o produto de lutas históricas (nos quais os agentes se comprometem em função da sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem aquele espaço)" (Bourdieu,1987:24).

Aparentemente a dimensão temporal parece não conter em si mesmo nada de interessante para se transformar em objecto de reflexão sociológica. Todavia, um olhar mais atento modifica qualquer atitude mais apressada a propósito desta temática.

Não só a utilização prática dos tempos varia segundo os tipos de quotidiano das diferentes classes e fracções de classe - as distinções nos seus usos sociais estão bastante conectadas com as capacidades "de aumentar intencionalmente estas diferenças espontâneas de estilo de vida por meio daquilo a que Weber chama a "estilização da vida"" (Bourdieu,1989:144) - mas também as suas formas de percepção e respectivos sentidos variam de acordo com as condições de cada um daqueles agrupamentos<sup>76</sup>, observáveis tanto no espaço doméstico como no espaço público.

No rasto de outros objectos sujeitos a leituras naturalistas efectuadas pelos conselheiros contactados, a categoria família aparece também construída de acordo com as linhas de força integradas naquela perspectiva.

Assim, por exemplo:

- "a família não tem hábitos regulares de determinado tipo de consumos culturais e isso afasta as pessoas" (Ent 8, pag.2);

---

<sup>76</sup> A própria organização do calendário escolar - o período que vai desde o começo do ano lectivo até ao fim das actividades escolares -, o modo de gestão dos tempos de aprendizagem no espaço da escola e a quantidade de tempo gasto nos estudos no espaço doméstico (ou noutros) apresentam efeitos diversos nas diferentes classes e fracções de classe. Neste sentido, a utilização "livre e libertária do tempo pode pertencer ao próprio estudante, sem por isso definir positivamente uma condição estudantil" (Bourdieu,1985:50).

O mesmo acontece relativamente à quantidade de tempo indispensável para aprender a correcta utilização das linguagens escrita e oral requeridas pela instituição escolar. Neste sentido, a competência linguística exigida pelo trabalho pedagógico escolar aos estudantes depende da maior ou menor familiaridade dos agregados familiares em relação aos tipos de exigências feitas por esta instituição. A riqueza vocabular, a entoação, a pronúncia, a lógica das articulações, a capacidade de síntese, a adequação contextual, o comentário como exercício, a criatividade e autonomia demonstradas, já sem mencionar o estilo literário sugerido pelos docentes, são qualidades esperadas e que levam tempo para exercitar, dominar e utilizar convenientemente. A disponibilidade temporal destinada a interiorizar e a conservar a referida competência linguística autorizada pela escola varia substancialmente de acordo com as propriedades detidas pelos membros das famílias.



- "determinado tipo de classes (...) a falta da própria família e da noção que a família deve ter em relação ao seu núcleo fundamental" (Ent 10, pag.4);
- "o ideal comunitário é extremamente importante (...) conseguem desenvolver uma mística, uma grande parte da instrução é transmitida na própria célula familiar" (Ent 12, pag.2);
- "agora imagine o que será quando se nasce numa família onde não se escreve, onde não se lê, onde não se sabe falar" (Ent 12, pag.3);
- "famílias socio-economicamente desfavorecidas; nestes níveis sócio-económicos e culturais, a escola não é valorizada" (Ent 13, pag.1);
- "se determinada população tem uma vida familiar em que predomina o analfabetismo na família, em termos de probabilidade, como o sistema de ensino que nós temos, o sucesso escolar, a probabilidade desses alunos não terem tido sucesso escolar ou não terem assimilado bem os códigos escolares para pelo menos terem o gozo para os usar é grande. O que significa que podemos ter novas gerações, por exemplo, na mesma família, uns por analfabetismo, outros por "iliteracia" a tocarem-se, está a ver?" (Ent 15, pag.1)
- "pais tiram os filhos da escola" (Ent 16, pag.8).

A representação exposta sobre a família na maioria das proposições seleccionadas mostra que estamos perante uma quantidade de ideias e de noções vagas, a-históricas e também não sociais.

Todas as espécies de verbalizações exteriorizadas sobre esta categoria remetem habitualmente para um conjunto de pressupostos comuns e quase imutáveis.

Deste modo, quando se fala de família, ou melhor, quando se solicita uma definição sobre esta categoria imediatamente pensamos num "conjunto de indivíduos ligados pelo parentesco entre si seja pela aliança, o casamento, seja pela filiação, seja mais excepcionalmente pela adopção (parentesco), e vivendo sob um mesmo tecto (coabitação)<sup>77</sup>" (Bourdieu,1994:135).

---

<sup>77</sup> Esta definição interiorizada ao longo da nossa trajectória encontra eco não só através da sua representação jurídica, sem esquecer os correspondentes ganhos materiais e simbólicos garantidos por quem a suporta com uma unanimidade indisfarçável - o Estado - mas também como corpo social cujo trabalho de instituição é também conduzido por outras instâncias, nomeadamente através das diversas doutrinas religiosas e esquemas ideológicos.

Tal como outras categorias - o sexo, a idade, a profissão - a família tende a apresentar-se como uma categoria padronizada naturalmente aceite por toda a sociedade. Neste sentido, "se a família aparece como a mais natural das categorias sociais, e se ela está vocacionada a fornecer o modelo a todos os *corpos sociais*, é porque a categoria familiar funciona, nos *habitus*, como esquema classificatório<sup>78</sup> e princípio de construção do mundo social e da família como corpo social particular, que se adquire no seio da própria família como ficção social realizada " (ibidem:139).

Logo, a reconstrução sociológica a operar sobre esta categoria conduz a pensá-la como "uma ficção, um artefacto social, uma ilusão no sentido mais vulgar do termo, mas "uma ilusão bem fundada" porque, sendo produzida e reproduzida com a garantia do Estado, ela recebe a cada momento do Estado os meios de existir e de subsistir" (ibidem:145).

Dominando o espectro audio-visual, a televisão aparece hoje como o veículo principal de onde se difundem muitas mensagens com diferentes formas e conteúdos. A concorrência entre canais (após abertura à esfera privada do espaço das ondas hertzianas) condiciona a sua respectiva programação. As audiências, indicador adoptado para a construção e consagração das tabelas dos programas mais vistos, são vitais para ocupar um lugar forte no mercado da publicidade. As audiências surgem, então, como o critério único e fundamental para um programa ser promovido ou manter-se mais tempo na grelha da programação dos respectivos canais televisivos.

---

<sup>78</sup> A construção das categorias oficiais sobre a família (sancionada pelo Estado, e indicada muitas vezes como indicador pelos sociólogos) assinala, por um lado, a adopção de um único modelo de conjugalidade, e, por outro, a ideia de que o referido modelo é social e culturalmente concebido e representado da mesma forma, com sentidos semelhantes e cujos membros são dotados de interesses comuns e homogêneos.

Outras vezes, esta categoria é ilustrada a partir da nossa própria experiência social. Como membros de uma família (de origem ou posteriormente constituída) esta experiência é vivida e verbalizada no interior do espaço do agregado familiar correspondente. A partir desta experimentação, generalizamos as suas virtualidades e os seus defeitos, concebendo as outras realidades a partir de um olhar etno ou socio-centrado.

Como são entendidas as conexões estabelecidas por alguns dos nossos conselheiros entre os meios de comunicação social, e em particular a televisão, e o fenómeno da "iliteracia"?

Para esboçar uma resposta é importante identificar as suas proposições. Entre elas destacamos:

- "aqueles (programas) que contribuem para a destruição da personalidade, dos conhecimentos, da sensibilidade do espectador, estes programas contribuem para isso(...)" (Ent 2, pag.4);

- "as pessoas vêem muita televisão (...) é muito passivo, aquilo está lá, as pessoas não têm que fazer grande raciocínio, ligar as coisas e reflectir" (Ent 4, pag.3);

- "os próprios meios de comunicação social às vezes são muitos estupificantes, não é?" (Ent 6, pag.4);

- "as doses elevadíssimas de consumo televisivo" (Ent 6, pag.29)

- "a T.V. terá a sua quota parte de influência" (Ent 8, pag.1);

- "hoje os media e fundamentalmente a televisão, implica também que a pessoa que não tem, que não produziu este culto pela leitura e pela escrita" (Ent 10, pag.4);

- "a má assimilação tem efeitos perversos; a "iliteracia" resultante da concorrência entre os meios de comunicação e a escola" (Ent 12, pag.1);

- "a forma como se consome a televisão hoje em dia é uma forma superficial e fácil de adquirir certa cultura" (Ent 13, pag.1);

- "o tempo que as pessoas passam mais em frente do televisor" (Ent 17, pag.5).

Em muitas apreciações habitualmente feitas sobre a redução da compra de livros, e simultaneamente sobre a diminuição do número de leitores, o consumo de programas televisivos é hoje apontado como uma das razões principais que induz a fraca receptividade da leitura enquanto prática cultural de eleição.

No interior desta opinião crítica normalmente atribuída aos grupos sociais detentores de elevados capitais culturais é possível determinar outros pontos de vista ligados, por um lado às funções desempenhadas pela televisão nas sociedades contemporâneas, marcadas actualmente por padrões de consumo massificado - a denominada "*cultura de massas*" - e, por outro, às imagens construídas sobre os seus consumidores, quase sempre concebidos como agentes passivos face à imposição feita por este suporte de comunicação.

Relativamente ao primeiro aspecto, os operadores televisivos são acusados de contribuir para a substituição das práticas culturais identificadas com a cultura cultivada ou erudita, e, por isso, pautadas por índices elevados de bom gosto, por programas cujos conteúdos reforçam e estendem cada vez mais o mau gosto, ou na melhor das hipóteses com um gosto duvidoso, já em si mesmo conectado com a cultura das massas populares.

Estando o gosto pela leitura associado, quer aos processos de aprendizagem (quase sempre, formal) da escrita, quer a uma prática de grande regularidade e continuidade, ambos os aspectos indispensáveis para a criação de laços fortes e permanentes com todos os registos escritos, as características do suporte televisivo convidam os seus potenciais telespectadores para condutas lascivas, de padrões morais duvidosos, de preguiça, ingredientes em conformidade com o tipo de produtos e respectivas mensagens por ela transmitidas<sup>79</sup>.

A passagem de um estado de postura cultural centrado no acto individual de quem lê para um estado cultural centrado na "*massa*" indiferenciada que assiste a programas televisivos é interpretado como um aspecto negativo. O que permanece circunscrito a estas críticas, isto é, o que está em causa nesta explícita recusa do modelo cultural referido é um determinado ponto de vista das relações entre *as elites* e *a massa*, e nomeadamente a questão nodal da legitimidade cultural.

Como pode ser entendida a interferência da legitimidade nesta tentativa de imposição de um específico ponto de vista sobre a actividade cultural? Quem proclama a medida certa consagrada para distinguir com clareza a cultura notável e notabilizada da cultura vulgar e vulgarizada?

---

<sup>79</sup> O amplo tempo dispensado às delícias provocadas pela leitura rápida e em quantidade de livros, jornais e revistas é agora substituído pelo tempo dispensado para estar à frente de um écran televisivo procurando adquirir toda a espécie de programas, quer os que são concebidos pelos próprios operadores, quer os que são adquiridos pelos clubes de vídeo.

Na génese da oposição entre a arte destinada a um público restrito e a arte vocacionada a um público alargado aparece a ideia do modelo cultural legítimo. Por outras palavras, "o culto da raridade da obra e do mito carismático do criador singular – culto que sustentava (e continua a sustentar) a legitimidade cultural – tem contado entre os seus sacerdotes com a referida figura do crítico-conhecedor<sup>80</sup>" (Santos,1994:118).

Ao deslocarmos a discussão para as relações entre "*as élites e as massas*" pretendemos chamar a atenção para a importância, quer da pluralidade cultural, quer da renúncia em estabelecer qualquer tipo de hierarquias no âmbito da mencionada pluralidade cultural" (Passeron,1991:321).

Mesmo quando abordamos a experiência da leitura é preciso separar "a homogeneização dos produtos culturais devido à racionalização da sua produção" da "diferenciação oculta das acções interpretativas. Sob a unificação progressiva dos objectos, a heterogeneidade das práticas pode ser apreendida seriamente, e, com ela, a efectividade de uma cultura divulgada" (Certeau,1993:219-220).

O segundo aspecto pode também ser discutido tendo como pano de fundo as relações entre a singularidade das "*élites*" e a indiferenciação das "*massas*" consumidoras.

Quando as declarações dos nossos entrevistados nos alertam para os efeitos nocivos decorrentes das interferências dos produtos televisivos nos seus respectivos consumidores somos conduzidos a

---

<sup>80</sup> O questionamento feito à figura representado pelo crítico-conhecedor como detentor da medida certa respeitante à correcta delimitação dos espaços e dos produtos culturais singularizados e indiferenciados deve-se ao facto de se observar actualmente uma dada tendência à transversabilidade dos modelos culturais através da "mobilidade e intercomunicabilidade das diferentes formas culturais (...)" (ibidem:119). Este fenómeno actual não significa que tenham desaparecido as tensões entre os modelos, as estratégias e as tácticas dominantes e os modelos, as estratégias e as tácticas dominadas. A alteração mais significativa circunscreve-se sobretudo à lógica dos mecanismos valorativos na confrontação entre os ultrapassados princípios hierarquizantes estabelecidos pela nobre herança cultural e "os novos sistemas de organização e de distribuição cultural" (ibidem:119).

pensar que só alguns estão imunes face aos malefícios resultantes da contaminação desencadeada por esta relação. A imunidade pode não estar associada ao facto de estes não verem televisão ou de não conhecerem os programas destinados para entreter as massas. Se estas ocorrências acontecem, a interrogação que se segue tem toda a pertinência: onde se encontra a principal diferença entre este grupo e os outros?

A resposta pode ser procurada no tipo de relações desencadeadas entre aquele suporte difusor de mensagens e as reacções desenvolvidas por quem as acolhe. Enquanto os primeiros são identificados como indivíduos activos e intervenientes nas relações mencionadas, os segundos não só são percebidos como passivos mas também julgados e condenados pela sua passividade<sup>81</sup>.

Neste sentido, "importa em suma aperceber que as culturas específicas a diferentes grupos sociais são diferentes, não somente por que elas têm estilos, discursos ou obras que lhes são próprias, mas sobretudo pelo *peso* diferente que ali assumem cada uma daquelas três lógicas culturais como pela *posição* que ela ali ocupa. Culturas e sub-culturas não são recipientes moldados de um modo idêntico<sup>82</sup> do que só se distinguiriam os conteúdos, mas também os sistemas de significação regidos por operadores diferentes" (Passeron, 1991:331).

---

<sup>81</sup>A oposição activos-passivos explicitada no âmbito das relações entre as mensagens emitidas e os modos e as formas como estas são efectivamente recebidas deve ser repensada na sua globalidade. De um lado, a questão da produção cultural não pode estar exclusivamente centrada no lado dos produtores das referidas mensagens. Do outro lado, às estratégias e às tácticas desenvolvidas por aqueles que se envolvem na criação cultural devem-se acrescentar as estratégias e as tácticas daqueles a quem se destinam as mensagens recebidas.

<sup>82</sup>A manter-se a oposição referida (activos/passivos, criados a partir da lógica legitimista) estamos a contribuir para alimentar a ideia de uma transmissibilidade dos valores culturais sociais a partir de um centro, ou melhor, realizadas de um modo centrífugo. Isto é, "tudo vem do centro. Tudo parte de cima". Assim, "a lei que quer que tudo dependa de uma "élite" fixa igualmente à transmissão da cultura uma via descendente e hierárquica: a cultura provém do pai para as crianças; do professor aos alunos; dos secretariados ou dos quadros aos administrados e, segundo uma palavra técnica admirável, aos "sujeitados" (Certeau, 1993:147).

Em resumo, as relações entre os telespectadores – uma massa aparentemente indiferenciada – e o suporte televisivo que emite um amplo e diversificado conjunto de mensagens, só pode ser correctamente interpretado se efectuarmos uma análise sociológica aos actos de recepção dos conteúdos dos referidos programas.

Por outro lado, se as propensões para as leituras, encaradas numa acepção ampla, estão dependentes das propriedades detidas pelos seus respectivos leitores, o consumo televisivo também se diferencia consoante os atributos dos seus consumidores. Isto é, o tipo de leituras, o modo como se lê e as formas escolhidas para se ler dependem efectivamente das características dos potenciais leitores. O mesmo se passa com os telespectadores.

Retirar destas relações uma concepção normativa aliada à tese da legitimidade e alimentada pela ideia de superioridade cultural parece ser um itinerário desajustado com o princípio da pluralidade e coexistência entre os diversos modelos culturais.

Quando se pretende perceber porque determinados grupos de agentes tendem a assumir práticas de resistência à leitura<sup>83</sup>, os obstáculos identificados não devem ser interpretados como factores ligados à natureza voluntária e impeditiva deslocada, sempre que se discute esta questão, para duas dimensões complementares: de um lado, os múltiplos operadores que trabalham no sector dos audio-visuais existentes, e, do outro, os indivíduos que se distanciam dos diversos registos escritos.

Assim, o desaparecimento do suporte televisivo, ou a transformação do cardápio dos programas oferecidos, ou ainda a multiplicação da oferta dos lugares institucionais e dos respectivos

---

<sup>83</sup> Insistimos uma vez mais para deixar de lado o tema da incapacidade ou da privação habitualmente concebidos como factores explicativos das resistências à leitura. Em sua substituição adoptaremos um outro tipo de explicação. Os valores reduzidos ou nulos de práticas de leituras encontrados em muitos grupos ou indivíduos são explicados pelo facto de aquela prática não deter qualquer sentido na cultura quotidiana destes agentes (Passeron, 1991:340).

registos escritos podem, de facto, não contribuir directamente nem para aumentar o número de leitores nem para estender esta prática a outros grupos alfabetizados até agora distantes deste tipo de consumo cultural.

### 3. Identificação dos efeitos macro-sociais da "iliteracia": esboço de modelos justificativos do aparecimento deste fenómeno

Recorrendo aos conteúdos das razões apresentadas por este grupo de conselheiros, é possível, numa tentativa de captar os seus elementos mais recorrentes, constituir formalmente modelos interpretativos a propósito dos efeitos macro-sociais provocados por este fenómeno.

Numa primeira aproximação aos referidos modelos sobressaem quatro tendências: a primeira aparece relacionada com a questão do modelo de desenvolvimento económico-social; a segunda está ligada com as preocupações de cidadania; a terceira está orientada para os problemas da exclusão e da segregação social; e, por último, a quarta estabelece uma ligação entre os prejuízos da "iliteracia" e as actividades culturais.

Em termos analíticos as quatro tendências apontadas não correspondem a quatro modelos justificativos do aparecimento do problema da "iliteracia". Por exemplo, as preocupações manifestadas pela exclusão/segregação social<sup>84</sup> só adquirem um sentido concreto se forem concebidas como exclusão de algum objecto, seja ele o processo de desenvolvimento, seja ele a vivência democrática, ou seja ele ainda o modelo de participação cívica. De facto, a referência aos processos de exclusão estão (à excepção de um caso, eventualmente explicável por falta de informação) estritamente associados ora à primeira, ora à

---

<sup>84</sup> A expressão retirada de uma das entrevistas – "exclusão das pessoas desse processo, estão marginalizadas, eu não tenho dúvida que isso acabe num processo de exclusão" (Ent 4, pag.8) –, ilustra com clareza a acepção ampla atribuída à questão da exclusão social quando é referido o problema da "iliteracia".



segunda, ora ainda à terceira preocupação identificadas (ou inclusive a ambas).

Por outro lado, a identificação dos prejuízos deste problema para a cultura<sup>85</sup> – identificada com o modelo de cultura suportada pelo registo escrito – surge também relacionada com o modelo de cidadania, embora, numa análise mais fina, possamos encontrar níveis de distinção apreciáveis. Assim, numa apreciação geral parece existir no plano das ideias uma grande proximidade entre a referência ao acesso à cultura e a referência à manipulação dos mecanismos democráticos. Mais do que conectar a cultura ao desenvolvimento, liga-se a cultura aos projectos de interpretação sobre a participação cívica numa sociedade aberta.

Assim, no interior do CNE a questão da cidadania parece constituir a linha estrutural que atravessa o ethos daqueles conselheiros. Se a ligação "iliteracia"-desenvolvimento é identificada por sete (7) dos entrevistados, a relação "iliteracia"-participação cívica mobiliza doze (12). A exclusão social aparece isolada apenas num dos entrevistados, ligada à cidadania em três (3), ao desenvolvimento num (1) caso e a ambas – cidadania e desenvolvimento – em duas (2) ocorrências. A segregação/exclusão é assim tributária de outra questão, ou de outras questões. Por sua vez, a cultura é referida por três (3) entrevistados.

Destas linhas gerais depreende-se que os entrevistados apresentam dois grandes modelos formais de justificação da "iliteracia", isto é, dois modelos que atravessam grande parte dos seus discursos a propósito deste mesmo problema.

De um lado, surge o modelo de justificação relacionado com o desenvolvimento sócio-económico<sup>86</sup>. Este remete-nos para uma leitura

---

<sup>85</sup> A proposição – "tem efeitos de debilitamento cultural. Numa sociedade em que a "iliteracia" se apresente como uma chaga ou que atinja a população gravemente, essa sociedade desvaloriza-se culturalmente" (Ent 19, pag.4) –, expõe claramente o ponto de vista dos prejuízos culturais atribuídos à "iliteracia".

<sup>86</sup> Este modelo está próximo do modelo de justificação industrial construído por Boltanski e Thévenot no seu livro *De la justification - Les Économies de la grandeur* (1987:150-157).

mais tecnocrata, concebendo a "iliteracia" como um problema decorrente dos crescentes avanços tecnológicos e da gradual perda de competências em que estes se traduzem. As exigências técnicas sobem. As leituras sobre o atraso sócio-económico derivadas dali são imediatas e recorrentes. Urge re-qualificar os trabalhadores desqualificados para ultrapassar a situação de perda em que neste momento se encontram face ao actual quadro do sistema económico. Há que integrar os segregados do sistema com vista a conseguir-se a coesão do tecido social, indispensável para o correcto funcionamento da sociedade como um todo.

---

O referido modelo é reportado aos contributos dados por Saint Simon na sua obra "*Do sistema industrial*".

Este mesmo modelo é constituído a partir da cidade industrial: "a cidade industrial é assim fundada na objectividade das coisas que se formam naturalmente" (ibidem:152). Ao contrário da cidade cívica moldada através da obra de Rousseau, a cidade industrial funda a sua utilidade na "satisfação das necessidades" (154), isto é, as suas satisfações passam a assumir o interesse comum mais relevante da cidade. Instruído num contexto marcado pela expansão da industrialização, Saint Simon glorifica as capacidades criativas manifestadas pelos industriais: "são os industriais os únicos que são capazes de repartir entre os membros da sociedade a consideração e as recompensas nacionais, da forma mais conveniente, para que a justiça seja oferecida a cada um segundo o seu mérito(...)" (156). Estamos, pois, em presença de um outro tipo de justificação da justiça fundada no princípio da sua distribuição a partir do mérito em criar a riqueza nacional: a elevação da produtividade (o comprometimento individual) passa a surgir como o princípio da expansão da riqueza nacional (em prol dos interesses gerais); por sua vez a elevação da produtividade do conjuntos dos industriais favorece o desenvolvimento da grandeza de um sistema de justiça suportada pela "repartição das recompensas entre produtores e consumidores" (157). Cria-se então uma outra hierarquia de estados de grandeza definida por outro critério fundamental e diferente dos anteriores: falamos "dos graus desiguais de utilidade social(157).

Qual é o registo comum superior que é garantido no mundo industrial criado à volta da cidade industrial? Por outras palavras: como é que se estabelece o acordo comum no mundo e na cidade industrial, marcados pelo princípio da satisfação das necessidades gerais e do aumento da produtividade?

Estando intimamente ligado à Ciência e ao desenvolvimento tecnológico, o mundo industrial estabelece a sua convenção a partir de um interesse comum superior associado à eficácia funcional e operativa. Neste sentido, "a ordenação do mundo industrial repousa sobre a *eficácia* dos seres, a sua *realização (performance)*, a sua *produtividade*, a sua *capacidade* em assegurar uma *função normal*, em responder utilmente às *necessidades*" (ibidem:254). Acrescenta-se ainda que o triunfo destes princípios fundadores de outros critérios que sustentam as grelhas classificatórias instituídas no mundo industrial surgem a par do triunfo da burguesia, da instrução pública universal e da intervenção crescente do Estado. Se estes critérios podem justificar ou medir a grandeza dos indivíduos que vivem neste mundo, é preciso clarificar qual o grau e a intensidade da sua generalização a todos os agrupamentos que formam este mesmo espaço. Por outras palavras, os princípios de equivalência estabelecidos pelo mundo industrial são mobilizados por todos os indivíduos para aferir a sua grandeza e a dos outros com quem inter-agem, independentemente das suas posições e condições de classe?

As declarações – “a produtividade dessas pessoas é menor, não estão envolvidas (...) na batalha da produção”, (Ent 4, pag.8); “impede o desenvolvimento de um país” (Ent.16, pag.5) – espelham aqueles pontos de vista. No fundo impera uma óptica económica e industrial suportada pelo princípio da eficácia e da sua realização num contexto ordenado pela importância atribuída ao carácter utilitário e instrumental de todos os meios que garantam a elevação das riquezas e da sua distribuição pelos consumidores. É nesta relação produtores-consumidores que se fundam os critérios de justiça baseados no mérito.

Por outro lado, estes entendimentos associam-se, posteriormente, ao modelo de desenvolvimento Keynesianista, surgido após a grande depressão de 1929/33. Este modelo integrado na definição das políticas do “new deal” accionadas para superar as dificuldades financeiras, de produção e de produtividade, e generalizadas sobretudo após a 2ª Grande Guerra Mundial (1939/45), alimenta a tese da intervenção do Estado como instância reguladora da actividade económica e como instância incentivadora das acções centradas na segurança social, no ensino e na saúde.

Do outro lado, aparece o modelo de cidadania<sup>87</sup> com muitos adeptos entre os nossos entrevistados. Aqui não é posta a questão da

---

<sup>87</sup> O modelo de cidadania construído no texto é uma aproximação do modelo de justificação cívica criado por Boltanski e Thévenot (1987:137-150).

O referido modelo reporta-se aos contributos dados por Rousseau no seu *Contrato Social* (no quadro dos seus escritos políticos). Neste sentido, “a cidade cívica faz repousar a paz civil e o bem comum sobre a autoridade de um Soberano majestoso e Imperial colocado acima dos interesses particulares” (ibidem:138). Neste Contrato Social a soberania “é transferida do corpo do rei para a vontade geral”, e, desse modo, a figura do rei transforma-se “num cidadão como os outros homens, capaz como aqueles de virtudes e de vícios (...)”. (ibidem:138). A objectivação cívica aqui proposta arquitecta um outro princípio de legitimidade na cidade e no mundo cívico: este princípio “pode ser colocado assim como uma alternativa razoável, de um lado, ao reconhecimento da autoridade carismática de um chefe inspirado, e, do outro à fidelidade às dependências pessoais inscritas nas hierarquias tratadas como naturais, enfim à submissão aos veredictos de um mercado da estima” (139).

Todavia, o Contrato Social funda toda a sua argumentação no plano da esfera do político na cidade cívica. Assim, “as relações políticas legítimas não podem se estabelecer directamente sobre a base das interacções concretas entre pessoas qualificadas por pertenças e por interesses. Com efeito, nenhuma negociação, nenhuma arbitragem não são possíveis a este nível inteiramente submetidos ao reino da força. Para que as relações justas possam se instaurar entre pessoas é preciso que as suas interacções sejam mediatizadas pela relação a uma totalidade de segundo grau”. (140) Esta totalidade de segundo grau só se consegue quando as pessoas abandonam as suas pertenças e interesses egoístas e entregam-se ao interesse de

disfuncionalidade do sistema económico, mas antes é levantado o problema do entrave causado pela "iliteracia" ao bom funcionamento do sistema democrático. Estão neste momento em jogo os direitos de participação nas actividades políticas.

A ausência de competências obtidas pela aprendizagem do alfabeto ou a perda de competências supostamente adquiridas e consolidadas após a passagem pela escola significa a dificuldade de acesso aos meios de expressão e de reivindicação políticas com a consequente exclusão do jogo democrático.

Por outro lado, aquela mesma perda de competências pode levar a desfazer o equilíbrio entre as vontades particulares e a vontade geral.

---

todos. Esta entrega não os obriga a abandonar o seu individualismo: "a vontade geral que "não representa a não ser o interesse comum" é, pelo contrário, a dos próprios indivíduos mas no estado geral, quer dizer enquanto cidadãos" (141). Isto é, o Contrato Social estabelece o princípio da "reciprocidade das práticas", da "mutualidade" (143) ao conferir "ao princípio de economia" um equilíbrio entre "as perdas e os ganhos da associação" (142), neste caso, entre as vontades particulares e a vontade geral. Constituem-se então "pessoas compostas que podem existir em diferentes estados" ("três vontades essencialmente diferentes": "a vontade própria do indivíduo (...), a vontade comum dos magistrados (...) e, enfim, a vontade soberana" (144-145) reenviada para o Estado) (144) e "libertos das cadeias hierárquicas e dos laços de dependência que os sujeitam (...)" (143); tais pessoas transformam-se em indivíduos, agindo quer "como particulares", quer "como cidadãos" (144).

No mundo cívico quem acede ao estado de pessoas? Somente as pessoas colectivas: a sua pertença a "estes colectivos" ou quando os representam "que o valor dos seres humanos podem ser tomados em consideração" (231). Estabelece-se, portanto "uma relação de equivalência entre os seres enquanto pertencem todos a um colectivo que os compreende e que os ultrapassa. Os seres colectivos estão eles próprios incluídos noutros colectivos de dimensão superior, encaixados em conjuntos em que o mais inclusivo é a humanidade" (231). Os critérios de justiça mobilizados nos acordos, convenções, concertações, etc., são então pautados por estes princípios, nomeadamente, o princípio da mutualidade fundado na ideia de que a consciência particular é projectada segundo a "imagem da consciência colectiva: esta tomada de consciência confere-lhe a vontade de se organizar, quer dizer de ultrapassar as singularidades que dividem para fazer a união de todos" (231).

Transferindo-se as particularidades desta cidade e deste mundo cívico para todas as instituições modernas cujo trabalho de objectivação se funda no serviço público ou no serviço prestado a todo o corpo que representam, podemos entender melhor a natureza homogeneizante daquele trabalho. O carácter incluso do seu entendimento com vista a reunir o repartido ou o dividido pelas vontades particulares, leva os seus dirigentes a produzir categorias que retraduzam essa mesma vontade geral soberana. Tais reflexões não impedem o seguinte questionamento: se estes critérios podem justificar ou medir a grandeza dos indivíduos que vivem neste mundo, é preciso clarificar qual o grau e a intensidade da sua generalização a todos os agrupamentos que formam este mesmo espaço. Por outras palavras, os princípios de equivalência estabelecidos pelo mundo cívico são mobilizados por todos os indivíduos para aferir a sua grandeza e a dos outros com quem inter-agem, independentemente das suas posições e condições de classe?

Das sujeições ou das dependências constituídas como consequência daquela privação aos entraves em constituir pessoas colectivas, isto é, os indivíduos reunidos para representarem tanto a força da vontade geral como a sua participação cívica, o abandono precoce da escola ou a diminuição das competências operativas ali transmitidas põem em causa os alicerces da totalidade, ou seja, os fundamentos da sociedade democrática moderna.

Por exemplo, as expressões seguintes mostram os pontos de vista anteriormente mencionados: "leva à exclusão das pessoas em relação ao processo democrático" (Ent 13, pag.4); "a democracia forçosamente se ressent e as pessoas nessa situação são mais facilmente objecto de manipulação política" (Ent 19, pag.4).

O mais interessante é verificar que este segundo modelo tem uma forte representatividade no CNE, facto de algum relevo se considerarmos a elevada sobre-representação de entrevistados directa ou indirectamente implicados nas actividades educacionais. O único agente relacionado com a esfera do trabalho/emprego não hesita em sobrevalorizar o modelo do desenvolvimento. Este facto parece ir ao encontro da própria constituição da amostra: a haver uma maior representação de agentes ligados a este campo poder-se-ia esperar mais referências ao modelo de desenvolvimento sócio-económico.

4. Modos de operar face à iliteracia: dos agentes colectivos aos indivíduos singulares ou o entendimento dicotómico entre a parte e o todo que enforma as percepções sociais sobre a sociedade

Quando confrontados com as modalidades instrumentais a mobilizar para ultrapassar os problemas levantados pela "iliteracia", o discurso dos nossos entrevistados apresenta uma quantidade de elementos interessantes. A exploração que desenvolvem permite a criação de uma divisão entre as medidas avançadas e o tipo de agentes considerados fundamentais para a sua efectiva concretização.

Relativamente aos agentes mencionados destacamos, por um lado, o Estado, e, por outro os Indivíduos. Para além da instância estatal e dos indivíduos, observamos algumas alusões às ONG, às Famílias, às

Empresas, às Colectividades, às Autarquias, à Igreja, aos Meios de Comunicação Social, aos Especialistas e à População em geral.

#### 4.1. O lugar central do Estado nas percepções dos conselheiros

Do conjunto de agentes aludidos um aparece com o maior número de ocorrências nas entrevistas. O Estado é entendido por 15 conselheiros como a instância melhor colocada para fazer face ao problema da "iliteracia".

Mais do que qualquer orientação de facto, esta alusão parece decorrer das tendências estruturais da sociedade portuguesa. O seu lugar central não significa que exista (ou tenha existido) em Portugal um Estado-Providência<sup>88</sup> com a mesma extensão e peso idêntico ao dos seus congéneres dos países de capitalismo avançado, nomeadamente os do centro e norte da Europa.

No nosso caso concreto, a maior visibilidade desta instância advém, julgamos, da estrita dependência de diferentes agregados sociais aos seus diversos aparelhos, mas também às elevadas expectativas depositadas na sua intervenção, quase sempre solicitada para superar as múltiplas situações de pobreza, de exclusão e das fragilidades múltiplas resultantes das mutações em curso. Os laços de dependência e as expectativas produzidas à sua permanente intervenção devem-se por um lado às características particulares da estrutura social nacional e, por outro, às características singulares da nossa história política recente, em especial a história dos trajectos sociais dos seus dirigentes.

Que interpretações podem ser avançadas sobre as transformações operadas na estrutura de classes da sociedade

---

<sup>88</sup> Aparecendo para nomear os contornos dos diferentes problemas, os regular e minorar o seu impacto na sociedade com uma intervenção mais sistemática a partir da definição das suas políticas sociais, o Estado, "não podendo erradicar as causas que provocam as contradições sociais mais básicas (...) procura gerir, isto é, manter a um nível de tensão politicamente aceitável, os conflitos, tensões, mal-estares, doenças, etc., que decorrem dessas contradições" (Santos, 1990:202).

portuguesa do continente<sup>89</sup> ocorridas entre os anos 60 e os primeiros anos da década de 90?

---

<sup>89</sup> O perfil piramidal da estratificação social (em sentido restrito) encontrado por Seda Nunes e David Miranda (Nunes e Miranda:1969) durante a primeira metade dos anos sessenta mostrava a tendência polarizada das distinções sociais no nosso país.

Decorridas duas décadas, observa-se a recomposição da estrutura social nacional. No estudo realizado sobre as transformações ocorridas na composição social da população portuguesa, João Ferrão verifica simultaneamente a existência de processos de ruptura e de continuidade (Ferrão, 1985:568-569). Entre os processos de ruptura destacamos a expansão das denominadas classes intermédias urbanas. De um lado, o autor identifica já durante a década de sessenta um "contexto favorável à expansão do sector moderno da pequena burguesia tradicional (...)" (ibidem:590). Do outro lado, o autor atesta, para o mesmo período, os processos de autonomia das duas fracções da nova pequena burguesia, embora aponte a data de 1974 como um "marco de referência obrigatório" (ibidem:594). Para explicar "o avanço da nova pequena burguesia", João Ferrão precisa "três componentes principais: "a crescente complexidade e segmentação do processo de trabalho (...); desenvolvimento de actividades em estreita dependência do processo de urbanização, (...); reforço da intervenção estatal, sobretudo a partir de 1974, quer ao nível administrativo (...), quer no interior da esfera da reprodução social(ibidem:594).

Num estudo mais recente sobre a estrutura social portuguesa do Continente (Almeida et al, 1993:307-330) os autores adiantam que "(...) a consolidação do sistema político democrático e a integração europeia - viabilizaram tendências anteriores: de recomposição socioprofissional da população, de escolarização, de mudanças nos valores e nos estilos de vida" (ibidem:325). O referido estudo aponta no âmbito dos lugares de classe dos meios populares, de um lado o declínio acentuado dos assalariados agrícolas no decurso dos anos 60 e a redução, a partir da década seguinte, do campesinato (326), e do outro, o crescimento até aos anos 80 do operariado industrial (seguido de um decréscimo acentuado), processo desenvolvido em simultâneo com de algumas franjas das classes intermédias ligadas aos serviços (326). Quando o olhar se desloca para os lugares de classe intermédios, os autores notam: de um lado uma pequena burguesia independente que se fortalece numericamente a partir da década de 80 e, do outro lado, uma pequena burguesia técnica e de enquadramento que "regista taxas de crescimento significativas a partir de meados dos anos 70 - acompanhando e protagonizando processos sociais de escolarização superior, de desenvolvimento do Estado-Providência, de modernização económica e cultural" (ibidem:326). Por último, nos lugares das classes dominantes apercebem-se da existência de um certo crescimento quantitativo dos seus membros decorrente da dinâmica empresarial associada ao incremento das pequenas e médias empresas verificadas no decurso da década de 80. Contudo, não se pode inferir deste crescimento uma abertura generalizada destes lugares a agentes provenientes de outros espaços da estrutura de classe. À faceta "oficial" representada por este recorte efectuado ao espaço ocupado pelas diferentes classes sociais pode-se identificar uma outra face desenhada pelas múltiplas "situações de pluriactividade de actividades económicas desenvolvidas de maneira informal, de inserções profissionais na economia subterrânea, de situações diversificadas de pobreza em meio rural e em meio urbano" (ibidem:327). Esta estrutura, porém, não pode ser encarada do ponto de vista estático. Pelo contrário ela forma-se a partir dos fluxos de mobilidade ascendente e descendente (328). A par destes fluxos de sentido oposto, verificamos processos de auto-recrutamento e de reprodução intergeracional em todas as classes sociais.

Uma interpretação decorre, pensamos, da relação entre os efeitos políticos e económicos de um regime corporativo e ditatorial existente até Abril de 1974 e a configuração da estrutura de classes que acompanha este período. Contudo, as transformações ocorridas posteriormente no posicionamento das classes resultam, como todos os estudos indicam, de dinâmicas geradas ainda na década de 60<sup>90</sup>.

As transformações institucionais, as alterações políticas, as modificações no campo económico, o crescimento dos espaços públicos de reprodução social, etc., decorrentes da consolidação da democracia política do pós Abril de 1974, a par "dos desiguais níveis de modernização do sistema económico e produtivo no quadro de global

---

<sup>90</sup> A propósito dos diversos estudos apresentados, interrogamo-nos sobre as opções metodológicas e técnicas realizadas pelos seus autores com o objectivo de determinarem os diferentes lugares de classe. Sem pôr em causa a qualidade conceptual e metodológica das referidas pesquisas, as opções tomadas parecem ter atribuído à dimensão agrupamento das profissões e das categorias sócio-profissionais uma posição determinante (praticamente exclusiva?) na constituição das diferentes condições de classe. As posições e as condições identificadas possibilitam a criação de amplos espaços de relações entre as classe não parecendo atribuir relevância às possíveis situações diversas a determinar no interior daqueles grandes agrupamentos.

A decomposição destes lugares de classe em fracções (por exemplo, distinguindo o patronato e os dirigentes das grandes empresas nacionais e das multinacionais que trabalham no país, dos proprietários e dos gestores das pequenas e médias empresas, ou separando os profissionais técnicos e de enquadramento que laboram por conta própria daqueles que estão numa situação de assalariamento, ou ainda tornando mais claro as composições internas das categorias "empregados executantes" e "trabalhadores independentes", diferenciando esta última dos camponeses) e simultaneamente o estabelecimento de equivalências entre os atributos profissionais, a respectiva qualificação (ponderada com algum cuidado face às possíveis estratégias de requalificação ou de desclassificação profissional) e os níveis escolares obtidos na sua formação, podem alterar mais ou menos significativamente a distribuição das percentagens encontradas no quadro sobre a mobilidade social (ibidem:328), e, desse modo, contribuir para a produção de leituras um pouco diferentes daquelas que são apresentadas no artigo já mencionado.

Os perfis contrastantes da escolaridade entre os directores e quadros dirigentes (e podíamos acrescentar o patronato, em especial das pequenas e médias empresas) – abaixo da média nacional – e os profissionais intelectuais e científicos – com diplomas do ensino superior – referidos no texto (ibidem:324) são, de facto, sinais de "dinâmicas contraditórias do desenvolvimento da sociedade portuguesa (...)" (ibidem:324), não deixando de ter algum impacto no recorte dos respectivos lugares de classe. Por outro lado, é preciso não esquecer os efeitos da massificação escolar no ensino superior sobre a estrutura dos capitais escolares promovidos pela instituição escolar. Esta desvalorização, muito mais expressiva nos diplomas menos escassos, pode concorrer para a gradual multiplicação de situações e de dinâmicas contraditórias no interior da fracção técnica e de enquadramento dos lugares de classe intermédios.



vulnerabilidade e dependência", das "diferenciações regionais, igualmente acentuadas", (...) da "alta incidência da economia informal", da "segmentação vincada do sistema de emprego" (...), da "deficiência dos padrões de escolaridade e de qualificação profissional" (...) e a "escassez de capacidade financeira e organizativa do Estado para a concretização de políticas de protecção social" (Almeida et al, 1992:97-98), são diferentes processos com géneses temporais singulares, que concorrem para modificar a estrutura de classes nacional, contribuindo, sobretudo, para o alargamento mais vincado dos lugares de classe intermédios urbanos.

As referidas características da estrutura de classe e as condições que contribuem para a sua configuração específica, podem contribuir, por outro lado, para a formação de esquemas de percepção ainda generalizadas sobre o lugar central detido pelo Estado.

A própria multiposicionalidade (cf 6.3.1.) assegurada pelos conselheiros, muitas delas conectadas ou próximas das instituições estatais, podem também concorrer para a criação nestes agentes de esquemas de percepção sobre as funções e finalidades do Estado, nomeadamente, a crença depositada no cumprimento por esta instituição do serviço público igualmente concretizado para toda a população.

O escasso número de agrupamentos de intervenção cívica (associações, fundações, clubes, organizações não governamentais, etc.) não ligados aos partidos políticos, aos sindicatos, a instâncias estatais e governamentais, às ordens, às associações profissionais e aos clubes desportivos, e que se constituem em torno de determinadas causas ou problemas sociais, pode resultar das condições que estruturam a configuração assumida pela estrutura das relações entre as classes e os grupos sociais no seu conjunto e entre estes espaços e o Estado<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup>A mesma interpretação parece ser possível associar à tendência verificada na "perda de expressão de importantes redes familiares e locais de solidariedade e de entreeajuda", (Almeida et al, 1992:97-98) decorrentes das relações de vizinhança localizadas nos bairros das grandes cidades e nas aglomerações populacionais concentradas nas vilas ou nas pequenas e médias cidades do litoral ou do interior do nosso país.

#### 4.2. Do Estado às representações dos valores individualistas

É curioso constatar o segundo lugar (com 5 ocorrências) detido pela categoria "indivíduos"<sup>92</sup>. Da super-estrutura estatal ao indivíduo pulverizado há um vazio institucional onde as ONG, ainda que referidas por 3 entrevistas, têm uma presença muito reduzida.

Contudo, o lugar ocupado pelos indivíduos, quer como agentes de "combate" ao problema, quer como representação do esforço individual como medida para o eliminar, embora com menores ocorrências, pode ser o resultado, de um lado, da multiposicionalidade detida por alguns conselheiros (cf 6.3.1), e do outro, da interferência dos valores individualistas inscritos na ideologia das sociedades modernas, nomeadamente, o lugar central do indivíduo nos quadros ideológicos das fracções mais apetrechadas de capital cultural (nas suas dimensões escolar-humanística e escolar-técnica).

Como temos vindo a insistir a estrutura do capital escolar e das categorias profissionais têm sofrido alterações ao longo das últimas décadas. A combinação entre a proximidade destes conselheiros aos universos científico e técnico e a possível experiência pessoal por si reconhecida da incidência daquela transformação nos seus processos de mobilidade individual (educativa e social) efectivamente realizados, podem contribuir para a eleição do indivíduo e do esforço individual como dimensões importantes na resolução do problema da "iliteracia".

Por outro lado, o lugar de classe designado por "fracção técnica e de enquadramento" (Almeida et al, 1988:14), ocupado por alguns destes conselheiros, reforça os seus "critérios de credibilidade" (Giddens:1989) sobre a importância exclusiva detida pelas propriedades

---

<sup>92</sup> As 5 ocorrências não correspondem a outras tantas entrevistas: as referidas alusões à intervenção dos indivíduos como agentes bem colocados para a resolução do problema aparecem somente em 3 entrevistas.

inscritas no esforço individual<sup>93</sup>, muitas vezes ilustrada pela expressão voluntarista "querer é poder", como elemento explicativo para ultrapassar os constrangimentos de todo o tipo.

Recorrendo à história do pensamento sobre a percepção que os intelectuais desenvolveram sobre o social e a sociedade, Dumont coloca a questão do contrato como instrumento importante para a afirmação progressiva do indivíduo nas sociedades modernas ocidentais. A importância do contrato e das negociações contratuais na esfera quotidiana das sociedades contemporâneas são processos que resultam de um trabalho realizado anteriormente por múltiplos pensadores (sobretudo de uma forma mais sistemática desde o século XVII) (Ibidem:83) que incorporam progressivamente aquelas noções no direito, na actividade política e, mais tarde na esfera da economia<sup>94</sup>.

Hoje também reconhecemos que o próprio Estado incrementa o esforço negocial entre grupos sociais distintos, visando o estabelecimento de plataformas concensuais onde podem fazer convergir interesses divergentes.

A percepção holista sobre os fenómenos sociais tem sido gradualmente substituída, ao longo dos últimos três séculos, por uma perspectiva fragmentária da realidade social, onde o individualismo como dimensão ideológica adquire uma expressão notória. Esta alteração ocorre no mesmo momento em que se verificam importantes transformações no interior do domínio científico<sup>95</sup>.

---

<sup>93</sup> Como nos diz Louis Dumont no seu ensaio "Sobre o Individualismo" "a ideologia moderna é individualista - sendo o individualismo sociologicamente definido do ponto de vista dos valores globais. Mas é de uma configuração que se trata, e não de um traço isolado por muito importante que seja" (Dumont1992: 21).

<sup>94</sup> "De facto", como no diz Dumont "a noção aprofundada de sociedade sofreu um eclipse parcial no período e na escola de pensamento considerados, como o atesta o destino da palavra *universitas*. Com predominância do individualismo contra o holismo, o social neste sentido foi substituído pelo jurídico, pelo político e, mais tarde pelo económico" (ibidem:84).

<sup>95</sup> A confluência dos saberes em determinadas categorias organizadas pelas universidades medievais, e identificadas por Durkheim (Durkheim,1969:58-59) - "o *trivium*", por um lado, englobando a Gramática, a Retórica e a Dialéctica, e o *quadrivium*", por outro, constituído pela Geometria, a Aritmética, a Astrologia e a Música" (Resende e Vieira,1993:56) - como movimento marcante da história do pensamento científico durante

A intersecção entre o individualismo e a experiência segmentada não colidem com outros valores também produzidos pelas sociedades modernas. A igualdade, o direito à diferença com o reconhecimento do outro<sup>96</sup> e a oposição entre superior e inferior consagrada por todas as hierarquias institucionalizadas são alguns dos valores indicados por Dumont no seu estudo.

É neste espaço onde a nossa experiência (de indivíduos com determinadas propriedades sociais) é constantemente alimentada pela segmentação do Todo num conjunto de elementos dispersos, que os valores ideológicos referidos são vividos e assimilados no quotidiano através dos múltiplos processos socializadores constitutivos dos nossos "habitus" ou das nossas "consciências práticas". Deste modo, estão criadas as condições para moldar o nosso olhar sobre a realidade dos objectos, quer os mais próximos, quer os mais afastados (ambos, do ponto de vista social e cultural).

A partir deles e com eles produzimos diversas matrizes orientadoras das nossas práticas, que integram, entre outros, os valores acima mencionados – o Individualismo, a Igualdade, a Hierarquia e o reconhecimento do Outro. Num aparente caos, eles suportam estruturadamente a visão e divisão dos objectos, das actividades e dos

---

aquele período, dá lugar à fragmentação do saber através da constituição de diferentes disciplinas, que progressivamente se vão institucionalizando. Não temos dúvidas em afirmar que as universidades, ao incorporá-los nos seus currículos, podem ser consideradas como as instâncias fundamentais para a consagração desses saberes, conferindo-lhes um lugar central no interior do mercado científico.

O mais interessante é verificar o desenvolvimento de dois movimentos paralelos: à medida que se opera a complexificação da divisão social do trabalho com a multiplicação dos ofícios e das profissões, ocorrida a par com a mundialização da actividade económica, atesta-se a alteração na divisão do trabalho científico com a multiplicação dos cursos escolares – técnicos, técnico-profissionais, médios e superiores – correspondendo simultaneamente às dinâmicas internas do espaço científico e às solicitações produzidas pelas sociedades tecnológica e economicamente mais avançadas.

<sup>96</sup> Como nos diz Louis Dumont "há duas vias para de algum modo se reconhecer o Outro: a hierarquia e o conflito. (...) O conflito tem o mérito da simplicidade, ao passo que a hierarquia implica uma complicação semelhante à etiqueta chinesa. E isto tanto mais que precisaria de ser por seu turno englobada no valor supremo do individualismo igualitário" (Dumont, 1992:265).

itinerários (nossos e dos outros) que expressamos discursivamente (em sentido amplo) sempre que somos solicitados a fazê-lo.

#### 4.3. As modalidades de intervenção segundo os conselheiros: lugares e medidas a adoptar

A identificação do Estado como instância principal para fazer face à "iliteracia", mantém-se quando os conselheiros enumeram as medidas indispensáveis para ultrapassar este mesmo problema. A sua alusão é feita por intermédio de uma das suas mais importantes instituições: a escola. Assim, se o Estado se apresenta como agente por excelência a escola é o espaço privilegiado da sua actuação.

A sobre-representação de elementos da amostra ligados directa ou indirectamente ao aparelho escolar pode ser uma razão que contribuiu para os entrevistados indicarem a escola como a principal instância para reduzir a incidência deste problema. Uma outra razão, não muito distante da primeira, advém do lugar ocupado pela escola nas representações<sup>97</sup> dos indivíduos das sociedades modernas.

Neste caso concreto, a escola apresenta-se como o espaço de aprendizagem. Como tal a melhoria da qualidade do trabalho e da comunicação pedagógicas assumem para estes conselheiros um valor muito elevado. Como instância estatal (ou sancionada pelo Estado, para o caso das escolas privadas) a "missão" da escola é servir um público. As funções e as finalidades da escola resumem-se ao serviço público por elas prestado. Assim, a "iliteracia" parece ser entendida como um problema com uma relação privilegiada com a escola. A sua resolução passa necessariamente, segundo o ponto de vista dos entrevistados, pela melhoria das acções pedagógicas<sup>98</sup>, instrumento vital para o resolver.

---

<sup>97</sup> Estas representações constitutivas das matrizes orientadoras das suas práticas são criadas simultaneamente pelas características da sua origem familiar de classe e das trajectórias que traçam o seu destino pessoal.

<sup>98</sup> Ao indicarem a escola como espaço para ultrapassar este problema, os conselheiros estão a reconhecer, sem o explicitarem, a ineficácia actual do modelo pedagógico dominante. Sem

No seguimento das generalizações assinaladas, as políticas educativas são concebidas por 8 membros da amostra como factores importantes no tratamento desta questão. O cumprimento da escolaridade aparece com 5 referências indiciando, por isso, a percepção de uma conexão estreita entre a obrigatoriedade da frequência escolar e a aquisição de competências por parte dos alunos. Estas alusões genéricas revelam a confusão existente nas definições propostas sobre a "iliteracia" e o analfabetismo. Esta confusão resulta, repetimos, do estabelecimento por alguns conselheiros da equivalência estreita entre analfabetismo literal e "iliteracia".

Ainda ligada à esfera da formação 7 entrevistados apontam a formação profissional contínua como uma medida a adoptar para superar o referido problema. Este modelo de acção pedagógica é entendido como uma forma de actualizar competências<sup>99</sup> ou de reabilitar interesses culturais submersos pelos esquemas rotinizados ou demasiadamente especializados.

##### 5. Sobre a construção social da "iliteracia" e do analfabetismo funcional: definições dadas a estas categorias

Concluída a cobertura global da alfabetização das populações nos países avançados, traduzida pela aquisição dos conhecimentos primários nos domínios da leitura, da escrita e do cálculo, as referidas instituições deslocam a sua atenção para os problemas decorrentes dos ajustamentos com aquelas competências e os desafios colocados pelos avanços da tecnologia e das novas formas de organização do tecido produtivo nestas mesmas sociedades.

---

equacionarem a relação entre o trabalho e a comunicação pedagógicas dos docentes e as origens sociais, culturais e geográficas dos estudantes, os conselheiros parecem sugerir uma mera intervenção técnica nas alterações no modelo pedagógico, como acção indispensável para ultrapassar a ineficácia escolar reconhecida.

<sup>99</sup> Nas propostas de actualização de competências pretendem-se efectuar uma relação entre o modelo formação contínua e o modelo de desenvolvimento tecnológico das sociedades avançadas.

A atenção dada às possíveis disfuncionalidades verificadas entre aquelas competências adquiridas na escola e a sua operacionalização em domínios concretos da actividade produtiva – agrícola, artesanal, industrial e comercial –, correspondendo, deste modo, às novas exigências requeridas pelos avanços científicos, tecnológicos e organizacionais, a UNESCO a partir de 1965 inicia o seu combate para irradiar o analfabetismo funcional. A reorientação assumida em torno da causa "o analfabetismo" sob a designação de "analfabetismo funcional" começa a adquirir projecção pública através das propostas de metodologia avançadas na sua conferência realizada naquela data na cidade de Teerão (Dias, 1978:33).

Conservada por esta instituição ao longo dos anos e integrada nas grelhas de classificação produzidas pelos aparelhos estatísticos oficiais ligados ou não ao Ministério da Educação dos países membros, ou incluída nas técnicas de investigação utilizadas pelas pesquisas realizadas pelas Ciências Sociais, a mencionada categoria acaba por traduzir uma determinada representação<sup>100</sup> a quem a ela estiver ligada. Tal representação não deixa de invocar a relação estreita entre a ineficácia do sistema de formação<sup>101</sup> – escolar ou profissional – e os agentes que aparecem identificados como membros desta mesma categoria.

---

<sup>100</sup> Tal como o diploma universaliza um dado conjunto de conhecimentos sancionados pela instituição que os transmitiu, a verificação dos desajustamentos aludidos por intermédio da sua inclusão na categoria criada institui um determinado estado, operando no seu detentor uma desclassificação de qualificações com consequências (im)previsíveis, quer no interior de uma dada organização produtiva, quer nas tentativas de recuperar o emprego perdido, quer ainda nas tentativas de responder positivamente às transformações, inovações tecnológicas e organizacionais introduzidas na esfera laboral.

Por outro lado, atribuída temporária ou definitivamente esta categoria a um conjunto de indivíduos estão criadas as condições para se produzir o estigma. Conhecida e reconhecida a designação, o processo de etiquetagem é depois sentido e mantido nas múltiplas redes de interacção onde estão efectivamente comprometidos.

<sup>101</sup> A ineficácia não está directamente associada ao diploma de formação realmente obtido, mas inscreve-se na dificuldade sentida por alguns formandos na conservação ao longo do ciclo de actividade produtiva de todas as competências adquiridas no tempo dedicado à aquisição de um saber e de um saber-fazer. Os riscos da perda das competências são também atribuíveis, insistimos, a outros espaços onde os agentes menos preparados não são solicitados a utilizarem, com regularidade, os recursos aprendidos na escola.

No quadro da construção de um problema social, a questão da criação e definição das designações ganham uma dimensão fundamental. Por isso, quando a delimitação do objecto passa pelo processo institucional de construção da "iliteracia" ou do "analfabetismo funcional", interessa-nos identificar as definições estabelecidas pelos nossos entrevistados. Através delas é possível determinar quais os modos de percepção e respectivas justificações fornecidas por agentes qualificados e posicionados num lugar próximo da esfera de decisão em matérias escolares.

Nem todos os entrevistados apresentam definições sobre estas categorias. Contudo, a maioria atribuí um dado significado a estas designações. São estes os seus pontos de vista:

"Eu creio que nessa matéria, creio que o sentido desse termo é apenas aplicado a uma pessoa que formalmente tem *índice de produção formal* e que todavia não tem adquiridas as competências (...) a utilização de *técnicas de comportamento* que deveriam fazer parte da sua *educação básica*" (Ent 1);

"Geralmente é mais relativo ao saber escrever, ao saber falar, geralmente há essa associação, mas quanto a mim, pode ser entendido e deve ser entendido em sentido lato, e particularmente da *cultura científica*" (Ent 2);

"A *incapacidade* de uma pessoa descodificar uma mensagem escrita" (Ent 4);

"Pessoas que já tiveram um certo conhecimento e por não aplicação dos conhecimentos anteriormente adquiridos que se encontram agora sem poder pôr em prática esses conhecimentos (...) é isso que eu penso que é o **analfabetismo funcional**" (Ent 5)<sup>102</sup> ;

"A propósito da utilização dos meios de comunicação social, na televisão, que é a dificuldade de utilizar e de manipular (...) a *incapacidade de se defender*" (Ent 6)<sup>103</sup> ;

"(...) a *dificuldade* que as pessoas têm de *comunicar*, de utilizar instrumentos escritos na comunicação (...) o problema da "iliteracia", não está só no aspecto da semântica

---

<sup>102</sup>Este entrevistado (5) apresentou na entrevista outra definição de "iliteracia": "**analfabetismo funcional**" – para designar precisamente essa inadequação da formação das pessoas ao exercício de um determinado tipo de actividades".

<sup>103</sup> Este entrevistado (6) apresentou uma outra definição do problema: "(...) **analfabetismo funcional**, portanto a *incapacidade* em utilizar um determinado instrumento ou que o perderam ao longo do tempo: Portanto a "iliteracia".



e da leitura. A pessoa até é capaz de ler. Mas é um esforço horrível, como uma capacidade muito maior fica aqui transposto pela escrita na sua própria mensagem. (...) O problema é basicamente uma questão da utilização da escrita." (Ent 7);

"A *incapacidade* de utilização dos recursos educativos obtidos na *escolaridade obrigatória*." (Ent 8);

"O **analfabetismo funcional** corresponde a *uma atitude*, eu diria de uma *incapacidade* da pessoa, para sob o ponto de vista da aprendizagem que fez na escola em relação a um modelo que lhe permite saber ler bem e escrever, não o ter desenvolvido, isto é, não ter acompanhado, para através da leitura, enfim, conseguir efectivamente relacionar-se com aquilo que no quotidiano se passa. E portanto, sob esse prisma *induzir uma melhor percepção cultural da posição do indivíduo no mundo*, e até no seu local de trabalho ou de vivência." (Ent 9)<sup>104</sup>;

"**Analfabetismo funcional** em meu entendimento é uma falta de prática das primeiras aprendizagens no sentido da leitura, da escrita." (Ent 10);

"A "**iliteracia**" como um caso que se pode observar em indivíduos que tendo saído do grau primário de *analfabetismo* não conseguem jamais ultrapassar a *barreira do som* que consiste em ser capaz de ler um livro ou um manual de instruções com sequência e de escrever pelo menos uma carta à família sem demasiados erros de lógica. (...) Quem não consegue ler suficientemente depressa para acompanhar as legendas da televisão ou do cinema, enfim, e que *não é capaz de exprimir o seu pensamento*." (Ent 11)<sup>105</sup>;

"**Analfabetismo funcional** significa que uma pessoa que teve um determinado grau, por pequeno que fosse, de domínio da leitura ou da escrita, o foi perdendo e é *incapaz* agora de exercer a função de escrever." (Ent 12);

"uma *fixação individual* que ocorre em consequência de um afastamento da prática do alfabeto correcto e da leitura." (Ent 13)<sup>106</sup>;

---

<sup>104</sup> Este entrevistado (9) concedeu uma outra definição: "Condições de alguém que sendo alfabetizado (...) *por deixar de usar* as formas ligadas a essa aprendizagem, *as perdeu*, portanto não sabe utilizar".

<sup>105</sup> Este entrevistado (11) atribui ainda à "iliteracia" outras definições: "para mim, o **analfabetismo funcional** tem uma definição, mas depois a *averiguação* dos analfabetos funcionais é extremamente complexa."; "...**iliteracia** *sofisticada*, que se *refugiam* numa *linguagem tecnológica* (...) isso observa-se muito em muita gente que sai das escolas superiores, mas essa é uma *iliteracia* *muito avançada*.."

<sup>106</sup> Este entrevistado (13) mencionou ainda duas outras definições: "os adultos não dominarem as aquisições fundamentais que eventualmente fizeram se passaram pela escola: ler, escrever, contar."; "os adultos jovens têm *uma grande capacidade de perder* aquisições que fazem e que não se aplicam, e acabam por não lhes ser úteis e significativas para a vida corrente."

"*diminui a capacidade* que a pessoa tem, as possibilidades de realização que a pessoa tem na medida em que fica muito *mais dependente dos outros* para conseguir determinadas coisas, e que muitas vezes *não consegue comunicar* aquilo que quer nem fazer acontecer aquilo que quer da forma como quer e quando quer." (Ent 15);

"pessoas tiveram acesso digamos, ou a possibilidade de agir desenvolvendo *algumas capacidades* consideradas *capacidades básicas* (...) mas que foram esquecendo ao longo deste tempo todo essas *capacidades* (...) não conseguem pôr em prática ou pelo menos mostrar que lhe foram desenvolvidas no passado essas *capacidades*". (Ent 16)<sup>107</sup>;

"*incapacidade* não só para compreender, para ler, mas para compreender um conjunto de mensagens veiculadas por meios tradicionais (...) mas também outros meios (...) principalmente o audio-visual." (Ent 17)<sup>108</sup>;

"talvez a "**iliteracia**" se possa usar para aqueles casos em que o contacto com as letras é muitíssimo raro, embora havendo *capacidades* de escrever e ler." (Ent 18);

"os que não têm suficiente domínio do ler e do escrever." (Ent 19).

O resultado obtido das definições propostas pelos nossos entrevistados acerca da designação "iliteracia" mostra, insistimos, a novidade desta designação entre os conselheiros contactados.

Da leitura efectuada sobre as diversas definições propostas por este conjunto de agentes, sobressai uma variedade de entendimentos produzidos sobre as duas referidas designações ("iliteracia" e "analfabetismo funcional"). Tal variedade não impede a mobilização pelos conselheiros de dois termos próximos do universo da alfabetização: de um lado, encontra-se a escola<sup>109</sup> e, do outro, temos a escrita e a leitura.

---

<sup>107</sup> Este entrevistado (16) concedeu outra definição: "*incapacidade* para ler um texto por mais simples que seja."

<sup>108</sup> Este entrevistado (17) esboçou ainda outras duas definições: o termo **analfabetismo**, "**iliteracia**" e **analfabetismo** são a mesma coisa"; "nos tempos que correm eu se calhar usava as duas indistintamente, quer dizer, um tipo que saiba qualquer coisa de ler e escrever é o mesmo que não ter nenhum contacto com as letras."

<sup>109</sup> A tradução destes termos nas definições propostas mostra bem a importância decisiva da socialização escolar na estruturação destes entendimentos sobre todas as questões ligadas à aprendizagem do alfabeto. Por isso, a vivência escolar, que neste caso não deixa de ser uma experiência de longa duração, num primeiro momento, e, seguidamente o desenho da trajectória pessoal marcado pelas posições inscritas nas actividades do Estado, num segundo

Ao lermos mais atentamente as definições dadas às designações aludidas construimos 5 tipos de percepção que configuram outros tantos entendimentos transmitidos pelos entrevistados. Assim, o "analfabetismo funcional" ou "iliteracia" referem-se a:

1. ao não *domínio* das *competências básicas* traduzidas, quer pela *escrita*, quer pela *leitura* (com 4 referências)
2. ao *afastamento das práticas correctas* no *domínio* da *leitura* e da *escrita* (com 1 referência);
3. à não *aquisição* das *competências básicas* mesmo *após a passagem* pelo espaço escolar (com 3 referências);
4. à *incapacidade* mostrada na *utilização* das *competências básicas* adquiridas (com 4 referências);
5. à *perda das competências escolares* já adquiridas por *ausência de utilização* regular (com 7 referências).

Estranhamente o primeiro tipo de definição aparece muito mais relacionado com a concepção institucional de analfabetismo litera<sup>110</sup>. Este facto confirma, mau grado a recente publicitação do problema, um relativo desconhecimento dos contornos exactos da questão. Mesmo para um público à partida familiarizado com os temas dominantes da

---

momento, parecem ambos constituir os elementos estruturadores das percepções construídas sobre as noções seleccionadas neste estudo.

<sup>110</sup> Contudo, se transportarmos para a análise o trabalho social de objectivação realizado pelos responsáveis dos dicionários, entendemos melhor a estranheza aludida anteriormente. De facto, os depositários das definições dos vocábulos empregues pela nossa matriz linguística, quer através da oralidade, quer através do documento escrito, associam o termo "iliterato" à ignorância, à ausência de instrução, em síntese ao analfabeto (cf.3.2).

Como orientadores do entendimento dominante num dado momento do mercado linguístico, os dicionários impõem uma determinada percepção dos termos utilizados. Por outro lado, a referida orientação é garantida por se ajustar com os mesmos entendimentos produzidas sobre os mesmos vocábulos por outras instituições que não só a utiliza como correcta, como a sanciona, credibilizando o seu uso sistemático pelos utilizadores por ela diplomados. Provavelmente, enquanto o espaço escolar, e por seu intermédio, o próprio Estado, confirmarem os significados atribuídos pelos depositários das significações legítimas, o estado das equivalências manter-se-á ao longo do tempo. Só uma alteração das representações dominantes inscritas nos significados dos termos é que pode contribuir para modificar os entendimentos subjacentes aquelas mesmas imagens conferidas pelas designações aludidas. Esta modificação só ocorrerá quando tais significações não forem socialmente reconhecidas. A ilegitimidade dos pontos de vista transmitidos por aquelas designações, tornada pública por diferentes grupos, poderá acelerar a mutação dos critérios que actualmente as suportam.

educação é bastante fácil confundir "iliteracia" e "analfabetismo" de primeiro grau.

Com a ajuda dos dicionários e das instituições que credibilizam o trabalho de objectivação por eles operado, verificamos a construção de uma outra equivalência tão redutora como a primeira: referimo-nos à tradução das noções "analfabetismo funcional" ou "iliteracia", nas definições apresentadas, pela designação "incapacidade"<sup>111</sup> incorporada nos corpos daqueles que provam não saber usar os instrumentos aprendidos na escola.

O ecletismo de definições e visões encontradas só pode ser o resultado da recente construção da designação enquanto problema das sociedades no limiar do século XXI. Nem mesmo um grupo potencialmente especializado nos assuntos de educação como o CNE, consegue produzir um significado próprio do objecto em análise sem o confundir, de um lado com a luta pela alfabetização total, e, do outro,

---

<sup>111</sup> Esta operação estigmatizante é o corolário de uma "representação" exclusivamente "escolar da realidade social contemporânea" (cf pag 46).

As representações construídas em torno das qualidades detidas ou não pelos indivíduos são um dos eixos mais significativos de um certo tipo de entendimento escolar. Um dos momentos da actividade académica onde se apercebe, com mais clareza, aquela visão particular sobre a conduta dos indivíduos é o período destinado a classificar os estudantes. Os termos instituídos para designar as qualidades ou as virtudes dos "bem" classificados pelos professores assumem um poder de amplo alcance. O mesmo acontece em relação às situações opostas: as declarações construídas sobre os "piores" classificados, representadas por certos termos bem conhecidos no universo escolar - "maus alunos", "indolentes", "mandriões", "cabulões", etc - contêm também em si mesmo um poder estigmatizador muito forte. Tanto as primeiras representações como as segundas tendem a criar "estados" ou "corpos" com incidências particulares nas condutas dos seus respectivos detentores.

A capacidade ou incapacidade de realização duma tarefa ou a capacidade ou incapacidade demonstrada por uma postura corporal, ou ainda a capacidade ou incapacidade inscrita numa determinada atitude são representações associadas a estados individuais, sem pôr em questionamento as condições sociais e culturais que contribuem para a sua concretização efectiva ou, pelo contrário inviabilizam a sua execução. A própria aprendizagem escolar é condicionada pelas propriedades sociais detidas ou não por quem é ensinado. Os próprios saberes mobilizados por esta instituição não são neutrais: exibem sempre uma determinada construção social da realidade mediatizada por esquemas cognitivos de entendimento particulares.

com a presença dominante das categorias de entendimento fabricadas pela instituição escolar, ambos ainda muito presentes nos discursos e na actividade argumentativa construídos por estes agentes.

## 6. Considerações finais

Chegados ao fim deste ensaio sobre a construção social e institucional da "iliteracia" operada por um conjunto de especialistas membros do Conselho Nacional de Educação, é o momento de traçar as linhas mais significativas retiradas dos entendimentos produzidos por este corpo sobre aquela designação.

No início da pesquisa a questão central entroncava em dois problemas concretos e complicados: de um lado, estávamos perante o silêncio generalizado acerca do termo "iliteracia", e, do outro, requeríamos a um grupo particular de agentes a construção precisa dos conteúdos mais expressivos incluídos na referida designação.

Atentos à produção social deste problema nos meios de comunicação social, particularmente nos jornais de maior difusão, nas televisões e nos programas radiofónicos vocacionados a tratar questões semelhantes, cedo verificámos a ausência de qualquer questionamento sistemático sobre o nosso objecto.

O não tratamento do problema naqueles espaços informativos era secundada pela indiferença manifestada pelos especialistas no domínio das Ciências Sociais (incluindo nelas as Ciências da Educação). No entanto, tal indiferença não impediu os investigadores nacionais de realizarem estudos e reflexões sobre a eficácia do sistema de ensino português. As pesquisas sobre o insucesso escolar conservaram pelo menos esse significado.

A diferença podia ser colocada na direcção do olhar escolhido pelo observador externo. Neste caso, o olhar deslocava-se para observar os comportamentos escolares do estudantado no interior do sistema escolar. Através da avaliação do aproveitamento dos alunos aferiam-se

as políticas de ensino face às suas potencialidades reais e virtuais de superar o problema das desigualdades escolares e sociais.

O ostracismo a que foi votado este objecto a nível nacional permitiu concluir que estávamos perante a subvalorização atribuída à aferição dos efeitos da escolarização após a conclusão dos estudos. Esta avaliação obrigava a deslocar o olhar para a relação entre os produtos de um dado sistema e as propriedades e modos de funcionamento desse mesmo sistema de produção. A conservação das competências escolares adquiridas ou a sua perda relativa ao longo das trajectórias laborais forneciam indicações importantes para medir a maior ou menor eficácia de um serviço público destinado a qualificar o conjunto dos cidadãos de um país.

Por outro lado, a inexistência de pesquisas nacionais consistentes sobre este objecto confrontava-se, ao contrário, com diversos estudos e ensaios publicados no estrangeiro, resultantes, muitos deles, de encontros científicos organizados especificamente para o tratar.

No mesmo sentido, organismos internacionais há muito se dedicavam a patrocinar sondagens, inquéritos, estudos, pareceres e ensaios sobre este mesmo problema. A UNESCO, a UE e a OCDE são algumas das instituições internacionais que manifestaram preocupações em relação à extensão do problema da "iliteracia" existente nos países economicamente avançados.

Confrontados com a situação do estudo se tornar inviável face à invisibilidade pública do objecto, optámos por entrevistar representantes de diferentes instituições no CNE. Pessoas informadas das questões de carácter educativo a nível nacional e internacional, estes entrevistados, pelas posições institucionais detidas, estariam nas melhores condições de nos oferecerem o seu conhecimento sobre esta matéria.

Contudo, já previamente alertados em relação ao desconhecimento generalizado optámos, no guião de entrevista por colocar como equivalentes as categorias "analfabetismo funcional" e

"iliteracia". Tal equivalência, como na altura salientámos, apresentava todo o sentido: a natureza imprecisa, "frouxa", e, por isso, polissémica, das categorias, permitia a inclusão na designação "analfabetismo funcional" de um sentido próximo da "iliteracia".

De facto, observámos no decorrer da pesquisa a enorme dificuldade em definir o termo "iliteracia" mostrada pelos conselheiros contactados. O seu desconhecimento quase total, de um lado, e, o reconhecimento deste tema só através da proposta de programa de investigação divulgado por um membro daquele Conselho, constituíram para nós uma relativa surpresa.

A operação de equivalência entre aquele termo e a categoria "analfabetismo funcional" constituiu a solução mais adequada. Através dela, os entrevistados construíram um determinado entendimento sobre a "iliteracia", o que tornou possível uma relativa aproximação em relação ao objecto formulado.

A invisibilidade pública da "iliteracia" conduziu-nos a uma reflexão mais alargada sobre as condições objectivas da realidade escolar portuguesa que poderão estar a concorrer para a produção entre nós do desconhecimento generalizado acerca desta questão.

Neste sentido, a ocultação verificada no início do trabalho e, posteriormente, o enorme destaque produzido por toda a comunicação social surpreendida com a extensão do problema só podiam ser globalmente entendidos se mobilizássemos para a nossa reflexão a situação actual da estrutura das competências escolares.

Assim, a conservação das taxas de analfabetismo literal ainda elevadas no país comparadas com a cobertura total da alfabetização alcançada na primeira metade deste século por muitos países europeus; o atraso verificado na aproximação entre a via de ensino "nobre" - liceal - e a via de ensino "popular" - técnico - resultante, quer da massificação do ensino (processo retardado relativamente ao que aconteceu noutros países), quer da licealização instituída em 1976 (muito posterior ao de outras realidades nacionais); o processo tardio

de massificação do ensino superior, em especial, o universitário; constituíram as condições objectivas internas que contribuíram para o alheamento desta questão, inviabilizando o trabalho social de objectivação efectuado por muitas instituições noutros espaços economicamente mais abastados.

No entanto, feita a aproximação ao objecto através da categoria "analfabetismo funcional" foi possível verificar a produção de um conjunto de oposições marcadas por entendimentos estruturados por critérios de natureza escolar. O facto de este grupo ser constituído maioritariamente por professores e por técnicos a trabalhar em domínios relacionados com a esfera educativa ou da formação e qualificação profissionais levaram-nos a concluir que as suas competências discursivas mobilizavam recorrentemente as experiências passadas e presentes tidas nesta actividade.

Por outro lado, os critérios escolares accionados pelos conselheiros ajustavam-se com o lugar assumido pelo Estado ao longo da história do ensino no país. A subvalorização a que o ensino particular tem sido votado no confronto com a natureza voluntária do agente colectivo estatal foi um dos critérios de validade mobilizados para demonstrar o lugar monopolista assumido pelo estado na formação e reprodução das categorias (escolares, administrativas, ideológicas) que são objecto de um trabalho de classificação permanentemente negociado.

As tentativas feitas no sentido de identificar, anunciar e avaliar as causas e as consequências do fenómeno são posturas fortemente conotadas com o trabalho de representação desenvolvido pelo Estado. Concluído o diagnóstico, a atitude seguinte concentra-se em procurar as medidas indispensáveis destinadas a ultrapassar o referido problema.

Este meritório trabalho revela, no entanto, modos de entendimento da actuação do Estado que merecem também algum destaque: de um lado, a ideia de que tal trabalho não resulta de um processo negocial intenso e envolto em conflitualidades de interesses



(políticos, ideológicos, etc.) permanentes, e, do outro a ideia de que tal trabalho de caracterização globalizadora da categoria então instituída não faz emergir formas identitárias estigmatizantes sobre aqueles que assim são classificados.

As revelações retiradas das razões do problema ou as definições aludidas acerca da "iliteracia" ou do "analfabetismo funcional" confirmam o lugar central ocupado pela construção escolar da realidade social. O acento tónico dado à oposição capacidade-incapacidade na delimitação dos contornos das designações consideradas, o modo naturalizado de entender categorias como a família ou a idade, a adopção de concepções legitimistas de cultura relativas ao tipo de comunicação cultural entre dominantes e dominados, apoiadas, entre outros aspectos, por percepções elitistas das práticas de leitura e de escrita foram exemplos significativos, entre outros, da centralidade estruturante da escolarização. Isto tornou possível entender que os seus juízos sobre estas e outras questões – como por exemplo sobre a hierarquia prática da actividade da leitura – foram orientadas sobretudo por critérios de tempo e espaço eminentemente escolares incorporados nos seus habitus.

A par do lugar central detido pela dupla experiência escolar vivida pelos nossos entrevistados – como estudantes e como docentes – a multiposicionalidade conservada pelo conjunto dos entrevistados contribuiu também para a estruturação dos seus pontos de vista quando confrontados com o referido problema. Por isso, destacámos no conjunto do sistema de posições a conjuntura posicional, isto é, o ponto particular ocupado provisoriamente pelos agentes, situação que lhes permitiu observar organizada e estruturadamente a questão colocada. A partir daquela observação foi-lhes possível qualificar e hierarquizar com mais propriedade os "literatos" e os "iliteratos".

Os esquemas de pensamento organizados a partir desta posição conjuntural não lhes permitiram relacionar os espaços de socialização familiar e os contextos laborais e a constituição desta categoria.

"Por que não admitir que um tal tipo de regressões culturais seja desde logo induzido no espaço de socialização familiar?", interroga Madureira Pinto num seu artigo publicado no Jornal de Notícias (Jornal de Notícias:1996). Por outro lado, certos valores incorporados na escola não têm sido requeridos em determinados espaços profissionais: "é o que, (...) também acontece", como afirma este sociólogo, "sobretudo em contextos de trabalhos marcados pela fragmentação e empobrecimento de tarefas, em relação a muitas outras qualidades que a escola é chamada a promover, tais como o "sentido de autonomia", a criatividade, "o espírito de iniciativa", a capacidade de "liderança", etc. (JN:1996)

A vantagem da posição conjuntural ilustrada aqui pelo lugar de conselheiro, foi o de permitir a constituição da unidade do corpo face à pluralidade das posições institucionais ocupadas pelos seus membros. Esta mesma pluralidade podia ter fragmentado totalmente os pontos de vista construídos. Ao contrário desta possível eventualidade, a unidade sobrepôs-se, conferindo aos pontos de vista individuais o espírito de corpo, através do lugar decisivo dos critérios escolares no trabalho social de objectivação realizado.

Das distinções encontradas, a principal decorreu da atribuição ou não do princípio de autonomia relativa da instituição escolar face ao campo económico. Os conselheiros próximos da actividade económica não se mostraram muito favoráveis àquele princípio.

Por outro lado, conseguimos esboçar dois modelos a partir dos critérios de credibilidade (Giddens:1989) expostos por este corpo a propósito das suas justificações sobre o tipo de efeitos que a escolarização produz sobre a sociedade global.

Assim, o primeiro (mais restrito) traduz a crença no efeito correlativo positivo da expansão da educação e o desenvolvimento macro-económico. Tal correlação permite equacionar o apoio sustentado que a escola consegue conferir, de facto, à economia através dos efeitos produzidos pelos títulos escolares no domínio da eficácia e da elevação da produtividade no trabalho.

A referida crença funda-se numa óptica económica e tecnocrática suportada pela importância atribuída ao carácter utilitário e instrumental de todos os meios que garantam o crescimento sustentado, mas progressivo, das riquezas e da sua distribuição pelos consumidores. É através da equação produtores-consumidores que se justificam os critérios de justiça baseados no mérito de uns em relação a outros. A multiplicação do merecimento conduzirá a prazo ao encurtamento das desigualdades sociais. Alcançado este objectivo estão criadas as condições para o nivelamento das necessidades e dos consumos.

O segundo modelo (mais generalizado) desloca a sua atenção para os obstáculos causados pela "iliteracia" ao funcionamento harmonioso (equilibrado) do sistema democrático. Desenvolve-se a crença na diminuição da passividade política, isto é, espalha-se a ideia do crescimento dos níveis de participação pública (do voto às manifestações reivindicativas; das petições à Assembleia da República ao crescimento de sindicalizados) através da acção directa da elevação das competências escolares.

Neste sentido, a garantia do modelo dominante de práticas e de atitudes face à defesa dos direitos de cidadania é conferida automaticamente pelo prolongamento da escolarização e, correlativamente, pela elevação dos níveis de qualificação escolar. O nivelamento escolar produziria simultaneamente um nivelamento nas acções em defesa do sistema democrático.

As potencialidades dissimuladoras manifestadas por intermédio das suas competências discursivas, possibilitadas pela posição conjuntural detida no presente, foram por sua vez reforçadas pelas relações de cumplicidade desenvolvidas com o aparelho de Estado. Todavia, estas relações não podiam ser entendidas como autónomas daquelas mesmas posições.

Uma das consequências desta teia de relações foi a intensificação, no interior deste corpo, do denominado "espírito de Estado". O seu reconhecimento autorizado tornado visível pelos seus

diferentes discursos (anunciador, avaliador, realizador e prescritivo) deveu-se em grande medida à posse do capital "do estado", propriedade de que foram investidos pelo facto de ocuparem aquela mesma posição.

## Bibliografia

### 1. Obras e artigos de revista consultados

ALMEIDA, João F., PINTO, José M., (1976), *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença

ALMEIDA, J.F., COSTA, A.F., MACHADO, F.L., (1988), Famílias, Estudantes e Universidade - Painéis de observação sociográfica, in *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 4, 11-44

ALMEIDA, João F., CAPOUCHA, Luís, COSTA, António F., MACHADO, Fernando L., NICOLAU, Isabel, REIS, Elisabeth, (1992), *Exclusão Social - Factores e tipos de pobreza*, Oeiras, Celta Editores

ALMEIDA, João F.; COSTA, António F.; MACHADO, Fernando L., (1993), "Recomposição socioprofissional e novos protagonismos", in REIS, António (coord), *Portugal 20 Anos de Democracia*, Lisboa, Círculo de Leitores, 307-330

AMARO, Rogério R., (1987), "A Economia nos primórdios do Estado Novo - Estagnação ou crescimento?", in AAVV, *O Estado Novo - Das Origens ao fim da Autarcia (1926-1959)*, Lisboa, Fragmentos, I Volume, 233-248

ANDERSON, B., (1991), *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Londres, Verso (1ª edição 1983)

ARONWITZ, S., GIROUX, H.A., "Schooling, culture and literacy in the age of broken dreams", in *Harvard Education Review*, vol 58

BAUDELOT, Christian, ESTABLET, Roger, (1971), *L'école capitalista en France*, Paris, Maspéro

BAUMAN, Z., (1987), *Legislators and Interpreters*, Cambridge, Polity

BELOGEY, H. Jean-Michel, (1984), "La mobilization de l'Etat", in *Informations Sociales*, nº 8, 44-47

BENAVENTE, Ana, (1990), "Insucesso escolar no contexto português - abordagens, concepções e políticas", in *Análise Social*, vol XXV, nº 108-109, 715-733

BENVENISTE, ÉMILE, (1992), *O homem na linguagem*, Lisboa, Vega

BERGER, Peter I., LUCKMANN, Thomas, (1987), *A Construção social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento*, Petrópolis, Vozes (1ª edição 1966)

BHOLA, H.S., (1992), "Review of through a glass, darkly: functional literacy in industrialized countries, by Jean Pierre Velis", in *Comparative Education Review* n° 1, 129-130

BOLTANSKI, Luc (1970), "Taxinomies populaires, taxinomies savantes: les objets de consommation et leur classement", in *Revue Française de Sociologie*, XI, 34-44

BOLTANSKI, Luc, (1973), "L'espace positionnel. Multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe", in *Revue Française de Sociologie*, XIV, 3-26

BOLTANSKI, Luc, (1982), *Les Cadres*, Paris, Les Editions de Minuit

BOLTANSKI, Luc, (1990), *L'Amour et la Justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Editions Métailié

BOLTANSKI, Luc; THÉVENOT, (1991) *De La Justification: les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit

BOURDIEU, Pierre, (1976) "Les modes de domination", in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 2/3, 122-132

BOURDIEU, Pierre, (1978), "Classements, déclassement, reclassement", in *Actes de la Recherche en Science Sociales*, n° 24, 2-22

BOURDIEU, Pierre, (1980), *Le sens pratique*, Paris, Les Editions de Minuit

BOURDIEU, Pierre, (1982) *Ce que veut Parler Veut Dire - l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard

BOURDIEU, Pierre, (1984), *Questions de Sociologie*, Paris, Les Editions de Minuit

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, (1985), *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit, (1<sup>re</sup> edição 1964)

BOURDIEU, Pierre, (1987), "fieldwork in philosophy" in BOURDIEU, P., *Choses dites*, Paris, Les Editions de Minuit, 13-46

BOURDIEU, Pierre, (1987), "Lecture, lecteurs, lettrés, littérature" in BOURDIEU, P., *Choses dites*, Paris, Les Editions de Minuit, 132-143

BOURDIEU, Pierre, (1987), "Espace social et pouvoir symbolique" in in BOURDIEU, P., *Choses dites*, Paris, Les Editions de Minuit, 147-166

- BOURDIEU, Pierre, (1987), "Apêndice II: A Excelência e os Valores do Sistema de Ensino Francês", in Sergio Miceli (org) *A Economia das Trocas Simbólicas*, São Paulo, Editora Perspectiva, 231-267
- BOURDIEU, Pierre, (1987), "Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento" in Sergio Miceli (org) *A Economia das Trocas Simbólicas*, São Paulo, Editora Perspectiva, 203-229
- BOURDIEU, Pierre, (1989), *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel
- BOURDIEU, Pierre, (1994), "Esprits d'État. Genèse et Structure de Champ Bureaucratique" in BOURDIEU, P., *Raisons Pratique. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, 101-133
- BOURDIEU, Pierre, (1994), "L'Esprit de Famille", in BOURDIEU, P., *Raisons Pratique. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, 135-145
- BOWLES, Samuel, GINTIS, Herbert, (1976), *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic life*, New York, Basic Books
- CABRAL, Manuel Villaverde (1983), "A economia subterrânea vem ao de cima: estratégias da população rural perante a industrialização e a urbanização, Vol XIX, nº76, 199-234
- CACOUAULT, Marlaine, OEUVRARD, Françoise, (1995) *Sociologie de l'éducation*, Paris, Éditions la Découverte
- CARREIRA, Henrique M. (1996), *As Políticas Sociais em Portugal*, Lisboa Gradiva
- CASANOVA, José Luís, (1995), "Uma avaliação conceptual do **habitus**", in *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 18, 45-68
- CASSIRER, Ernst (1972), *La Philosophie des Formes Symboliques. 3. La Phénoménologie de la Connaissance*, Paris, Les Editions de Minuit
- CASTELL, Suzanne, LUKE, Alan, (1989) "La alfabetization: tecnologia y tecnica" in *Revista de Educacion*, nº 288, 121-145
- CERTEAU, Michel de, (1987), *La culture au pluriel*, Paris, Éditions du Seuil (1ª edição 1974)
- CHARTIER, A., HÉBRARD, J., (1992), "Rôle de l'école dans la constructions sociale de l'illettrisme" in BESSE, J-M., GAULMYN, M-M., GINET, D., LAHIRE, B., *L'illettrisme en questions*, Lyon, Presses Universitaire de Lyon, 19-46
- CHARTIER, Roger, (1988), *A História Cultural: entre práticas e representações*, Lisboa, Difel

- CHARTIER, Roger, (1993), *Pratiques de la lecture*, Paris, Éditions Payot & Rivages (1ª edição 1985)
- CHARTIER, Roger, (1996), *Culture écrite et société: l'ordre des livres (XIV-XVIII siècle)*, Paris. Éditions Albin Michel
- CIPPOLA, C., (1969), *Literacy and Development in the West*, London, Penguin
- CLAVAL, Paul, (1980), *Les mythes fondateurs des Sciences Sociales*, Paris, PUF
- COLLINS, Randall, (1979), *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York, Academic Press
- COOK-GUMPERZ, J., (1991), "Alfabetização e escolarização: uma equação imutável?" in COOK-GUMPERZ (org), *A Construção Social da Alfabetização*, Porto Alegre, Artes Médicas, 27-57
- CORCUFF, Philippe, (1995), *Les Nouvelles Sociologies - Constructions de la réalité sociale*, Paris, Nathan
- COSTA, António Firmino (1992), *O que é Sociologia*, Lisboa, Difusão Cultural
- DIAS, J. Ribeiro (1978), "Introdução Histórica" in GUSMÃO, Maria José e MARQUES, A. J. Gomes (coordenação e apresentação), *Curso sobre Educação de Adultos*, Braga, Universidade do Minho, 9-57
- DUMAS, Bernard, (1984), "L'action des CAF" in *Informations Sociales*, nº8, 48-49
- DUMONT, Louis, (1992), *Ensaio sobre o Individualismo. Uma perspectiva antropológica sobre a ideologia moderna*, Lisboa, Publicações Dom Quixote
- DUMONTIER, F., SINGLY, F., THÉLOT, C., (1990), "La Lecture moins attractive qu'il y a vingt ans" in *Economie et Statistique*, 233, 63-80
- DURKHEIM, Émile, MAUSS, Marcel, (1981) "Algumas formas de Classificação. Contribuição para o estudo das representações colectivas (1903)" in MAUSS, Marcel (coord), *Ensaio de Sociologia*, São Paulo, Editora Perspectiva
- DURKHEIM, Emile, (1990), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Quadrige/PUF (1ª edição 1938)
- DURU-BELLAT, Marie, HENRIOT-van ZANTEN, Agnès, (1992), *Sociologie de l'École*, Paris, Armand Colin
- ELIAS, Norbert, (1980), *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Edições 70



- ELIAS, Norbert, (1989/1990), *O Processo Civilizacional*, (2 Volumes), Lisboa, Publicações Dom Quixote (Ed orig.1939)
- ESTEVES, M<sup>a</sup> José B. (1995), *Taxas de analfabetismo da população residente em Portugal com 15 e mais anos*, Lisboa, Departamento da Educação Básica ME
- ESTEVES, M<sup>a</sup> José B., (1995), *Os novos contornos do Analfabetismo. Analfabetismo ou iletrismo: o que é? Quem são? Onde estão?*, Lisboa, Departamento da Educação Básica ME
- FERRÃO, João, (1985), "Recomposição social e estruturas regionais de classes (1970-81)", in *Análise Social*, 87-88-89, 565-604
- FOUCAULT, Michel, (1984), "Le Pouvoir, comment s'exerce-t-il?" in DREYFUS, Hubert, RABINOW, Paul (ed), *Michel Foucault. Un Parcours Philosophique. Avec un entretiens et deux essais de Michel Foucault*, Paris, Gallimard, 308-321
- FREITAS, Eduardo de, SANTOS, Maria de Lourdes L. (1992), *Hábitos de Leitura em Portugal - Inquérito Sociológico*, Lisboa, Publicações Dom Quixote
- FRIER, C., (1992), "Les representations sociales de l'illettrisme: analyse des discours de la presse" in BESSE, J-M., GAULMYN, M-M., GINET, D., LAHIRE, B., *L'illettrisme en questions*, Lyon. Presses Universitaire de Lyon
- FULLER, B., RUBINSON, (1990), "Does the state expand schooling? Review of the evidence" in FULLER, RUBINSON (ed), *The Political Construction of Education. The State, School Expansion, and Economic Change*, New York, Praeger, 1-28
- GASPAR, Jorge, (1978), "Aspectos geográficos do Analfabetismo em Portugal", in GUSMÃO, Maria José e MARQUES, A. J. Gomes (coordenação e apresentação), *Curso sobre Educação de Adultos*, Braga, Universidade do Minho, 301-329
- GELLNER, Ernst, (1993), *Nações e Nacionalismos*, Lisboa, Gradiva
- GERHARDT, H., P., (1989), "Pourquoi l'alphabetisation?" in *Perspectives*, n<sup>o</sup> 72
- GIDDENS, Anthony, (1989), *A Constituição da Sociedade*, São Paulo, Livraria Martins Fontes (1<sup>a</sup> edição 1984)
- GIDDENS, Anthony, (1992), *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta Editora

- GODINHO, Vitorino Magalhães (1991), *Os Descobrimentos e a Economia-Mundial*, Vol I, Lisboa, Presença (ed<sup>a</sup> corrigida e ampliada) (1<sup>a</sup> ed 1963-1971)
- GOODY, Jack, (1977), *Domesticação do Pensamento Selvagem*, Lisboa, Presença
- GOODY, Jack, (1987), *A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade*, Lisboa, Edições70
- GOODY, Jack, (1994), *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF
- GOODY, Jack, (1996), *L'Homme, l'Écriture et la Mort*, Paris, Les Belles Lettres
- GOFFMAN, Erving, (1975), *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Editions de Minuit
- GOFFMAN, Erving, (1988), "L'ordre de l'interaction" in WINKIN, Yves, *Les Moments et leurs Hommes*, Paris Seuil/Minuit
- GRÁCIO, Sérgio, (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte
- GRÁCIO, Sérgio, (1993) "Uma interpretação da política de ensino na I República" in *Forum Sociológico*, 2, 77-93
- GRAFF, H.J., (1981), "Literacy, jobs and industrialization: the nineteenth century" in GRAFF, H.J., (ed), *Literacy and social development in the West: a reader*, Cambridge, Cambridge University Press, 232-260
- GRIGNON, Claude; PASSERON, Jean-Claude (1990), *Le savant et le populaire: misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard/Le Seuil
- GRISWOLD, Wendy, (1987), *The Fabrication of Meaning: Literacy Interpretation in the United States, Great Britain, and the West Indies*, in *American Journal of Sociology*, Volume 92, n<sup>o</sup>5, 1077-1117
- HALSEY, A.H., KARABEL, Jerome, (1977), "Educational Research: A Review and an Interpretation", in HALSEY, A.H., KARABEL, J., *Power and Ideology in Education*, Oxford, Oxford University Press, 1-85
- HÉBRARD, J., (1990), "Illettrisme. Le cas de la France" in *Actualité de la Formation Permanente*, 106, 33-62
- HIRSCH, Donald, (1991), "Comment lutter contre l'illettrisme", in *L'Observateur de l'OCDE*, in n<sup>o</sup>171, 21-24
- IPFLING, Heinz-Jurgen, (1974), *Vocabulário Fundamental de Pedagogia*, Lisboa, Edições 70

- KALEN, D., (1987) "Echec et mauvais résultats scolaires: les nouveaux illettrés", In *Perspectives*, nº62
- LABOV, William, (1993), "Peut-on combattre l'illittrisme? Aspects sociolinguistiques de l'inégalité des changes à l'école", in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 100, 37-50
- LAHIRE, Bernard, (1992), "Discours sur l'illettrisme et cultures écrites. Remarques sociologiques sur un problème social", in BESSE, J-M., GAULMYN, M-M., GINET, D., LAHIRE, B., *L'illettrisme en questions*, Lyon, Presses Universitaire de Lyon
- LAHIRE, Bernard, (1990), "Sociologie des pratiques d'écriture: contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier", *Ethnologie Française*, XX, nº 3, 262-273
- LAHIRE, Bernard, (1996), "La variation des contextes en Sciences Sociales: remarques épistémologiques", in *Annales HSS*, nº 2, 381-407
- LANDAIS, Jean-Paul, LARDET, Pierre, (1984), "L'expérience britannique", in *Informations Sociales*, nº 8, 50-53
- LENOIR, Remi, (1989), "Object sociologique et problème social" in *Initiation à la pratique sociologique*, CHAMPAGNE, Patrick, LENOIR, Remi, MERLLIÉ, Dominique e PINTO, Louis, Paris, Dunod/Bordas, 55-100
- LEVINE, K., (1982) "Functional Literacy: fond illusions and false economies" in *Harvard Educational Review*, 52, 3, 249-266
- LIMA, Licínio C., (1988), "Inovação e Mudança em Educação de Adultos. Aspectos organizacionais e de Política Educativa", in *Forum*, 4, 59-73
- LIMA, Licínio, C., (1990), "Ano Internacional da Alfabetização 1990. Analfabetismo funcional e pós-alfabetização", in *Forum*, 8, 106-109
- LIMA, Licínio C., (1994), "Forum de Educação de Adultos (1987-1993)" in LIMA, L.c., (org), *Educação de Adultos - FORUM I*, Braga, Universidade do Minho, 13-26
- LION, Antoine, (1984), "Des illettrés par millions", in *Informations Sociales*, nº 8, 2-7
- LIPSET, Seymour Martin,(1992), *Consenso e Conflito*, Lisboa, Gradiva
- LOBO, Isabel de Sousa, (1985), "Estrutura social e produtiva e propensão à subterraneidade no Portugal de hoje, Vol XXI, 87-88-89, 527-562
- McLAREN, P., L., (1988), "Culture or Canon? Critical Pedagogy and the politics of literacy", in *Harvard Educational Review*, vol 58
- MELO, Alberto, (1981), "Educação de Adultos: conceitos e práticas", in *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

- MELO, Alberto, (1991), "Educação e formação para o desenvolvimento rural", in *Forum*, 9/10, 137-149
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO-GEP, (1992), *Sistema Educativo: situação e tendências 1990*, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério de Educação
- MERLLIÉ, D., (1989), "La construction statistique" in CHAMPAGNE, Patrick, LENOIR, Remi, MERLLIÉ, Dominique e PINTO, Louis , Paris, Dunod/Bordas, 103-162
- MEYER, J., W., (1990), "The social construction of motives for Education" in FULLER e RUBINSON (ed), *The Political Construction of Education. The State, School Expansion and Economic Change*, New York, Praeger, 225-238
- MÓNICA, M<sup>a</sup> Filomena (1978), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Presença
- NÓVOA, A., (1992), "A Educação Nacional" in ROSAS, F. (coord), *Portugal e o Estado Novo*, Lisboa, Presença, 455-519
- NUNES, A. Sedas, MIRANDA, J. David, (1969), "A composição social da população portuguesa: alguns aspectos e implicações", in *Análise Social*, nº 27-28, 333-381
- NUNES, A. Sedas, (1970), "A Universidade no sistema social português - Uma primeira abordagem", in *Análise Social*, nº 32, 1970, 646-707
- NUNES, A. Sedas, (1977), *Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais
- NUNES, A. Sedas, (1979), *Sobre o problema do conhecimento nas Ciências Sociais. Materiais de uma experiência pedagógica*, Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais
- NUNES, A. Sedas, (1984), "Elementos de Sociologia- Do conhecimento produzido pelas Ciências Sociais", in *Colectânea de Textos* policopiados
- PASSERON, Jean-Claude, (1982), "L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie", in *Revue Française de Sociologie*, XXIII, 551-584
- PASSERON, Jean-Claude, (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non-popperien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan
- PEDROSO, Paulo, (1990), "Crescimento e Estatização da Actividade Docente: a evolução do corpo docente em Portugal (1964-1986) in *Estudos e documentos ICS*, nº 20, 2-75

PEDROSO, Paulo, CARREIRA, Helena, NEVES, Délia, (1991), "Depois do abandono, trajectos e projectos (os jovens com habilitação escolar reduzida em formação profissional na área metropolitana de Lisboa/Norte" in *Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*, Ministério de Educação, Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, 2º Volume, 436-456

PINTO, José Madureira, (1991), "Considerações sobre a produção social de identidade", in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 32, 217-231

PINTO, José Madureira, (1992), "Epistemologia e Didáctica da Sociologia" in ESTEVES, A.J., STOER, S.R. (orgs), *A Sociologia da Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*, Porto, Edições Afrontamento, 171-197

PINTO, José Madureira, (1994), *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento

RAMIREZ, Francisco O., VENTRESCA, Marc J., (1992), "Building the Institutions of Mass Schooling: Isomorphism in the Modern World", in FULLER, Bruce, RUBINSON, Richard (coord), *The Political Construction of Education. The State, School Expansion and Economic Change*, New York, Praeger, 47-59

RAMOS, Rui, (1988), "Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo", in *Análise Social*, nº 104/105, 1067-1145

RAMOS, R., (1993), "*O Método dos Pobres*": Educação Popular e Alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX)", in *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, 20-32

REIS, J., (1992), "O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação" in AAVV, *O Atraso Económico Português (1850-1930)*, Lisboa, ICM, 227-253

RESENDE, José Manuel, VIEIRA, Mª Manuel, (1992), "Entre a autonomia e a dependência. A realidade do sistema de ensino superior politécnico em Portugal" in *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 11, 89-110

RESENDE, José, VIEIRA, Mª Manuel, (1993), "A Sociologia e o Ensino Superior em Portugal: um levantamento e algumas questões", in *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 12/13, 1993, 53-79

RESENDE, José Manuel, VIEIRA, Mª Manuel, (1993), "A desconstrução de uma prática: do saber ao fazer em Sociologia da Educação", in *Fórum Sociológico*, nº 2, 147-167

- RUBINSON, R., (1986), "Class Formation, Politics and Institutions: Scholling in the United States" in *American Journal of Sociology*, 92,3, 519-548
- SAMPAIO, José Salvado (1980), *Portugal - A Educação em Números*, Lisboa, Livros Horizonte
- SANTOS, Boaventura de S. (1990), *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto, Edições Afrontamento
- SANTOS, Boaventura de S. (1990), *Um Discurso sobre as Ciências*, Porto, Edições Afrontamento, (1ª edição 1987)
- SANTOS, Maria de Lourdes L., (1994), "Questionamento à volta de três noções (a Grande Cultura, a Cultura Popular, a Cultura de Massas)" in MELO, Alexandre (org), *Arte e Dinheiro*, Lisboa, Assírio & Alvim, 101-120
- SILVA, Augusto Santos, (1986), "A ruptura com o senso comum nas Ciências Sociais" in SILVA, Augusto Santos, PINTO, José Madureira (orgs), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, 29-53
- SILVA, Augusto Santos, (1990), *Educação de adultos: educação para o desenvolvimento*, Rio Tinto, Edições Asa
- SILVA, Augusto Santos, (1994), *Tempos Cruzados, um estudo interpretativo da cultura popular*, Porto, Edições Afrontamento
- SINGLY, François de (1992), *L'Enquête et ses méthodes: le Questionnaire*, Paris, Nathan Université
- STOER, Stephen S., STOLEROFF, Alan D., CORREIA, José Alberto; (1990), "O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação", in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53
- VELIES, J.P., (1988), *La France Illétrée. L'Épreuve des Faits*, Paris, Editions du Seuil
- VELIES, J.P., (1991), *Carta de analfabétia - Notícias de uma Região Recentemente Descoberta nos Países Desenvolvidos*, Lisboa, Edições 70
- WAGNER, Daniel A., (1989), "El porvenir de la alfabetización: cinco problemas comunes a los países industrializados y en desarrollo" in *Revista de Educacion*, nº 288, 147-160

WALTERS, P., B., (1990), "Who Should Be Schooled? The Politics of Class, Race and Ethnicity" in FULLER e RUBINSON, *The Political Construction of Education. The State, School Expansion and Economic Change*, New York, Praeger, 174-187

WEISSMAN, Elisabeth, (1984) "Les administrés illetrés", in *Informations Sociales*, nº 8, 40-43

## 2. Documentos, Dicionários e Jornais

FIGUEIREDO, Cândido de, (1978), *Dicionário de Língua Portuguesa*, II volumes, Amadora, Livraria Bertrand

FIGUEIREDO, Cândido de, (1986) Grande Dicionário da Língua Portuguesa, II volumes, Venda Nova, Bertrand Editora

CARNEIRO, Roberto, (1990), "Palavras do Ministro da Educação: Engº Roberto Carneiro", in Comissão Nacional para o ano internacional da alfabetização, *1990- Ano Internacional da Alfabetização: algumas reflexões sobre o analfabetismo*, Algueirão, Editora do ME

Correio da Manhã, 19.10.1995, pag 16/17

Correio da Manhã, 24.10.1995

Diário Económico, 19.10.1995, pag 12

Diário de Notícias, 18.10.1995, pag 18/19

Diário de Notícias, 19.10.1995, pag 16, 32

Diário de Notícias, 20.10.1995, pag 6

Diário de Notícias, 23.10.1995, pag 17

Expresso, 21.10.1995

FERREIRA, Aurélio B.H. (coord), (1986), *Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Ed Nova Fronteira

Jornal de Notícias, 23.1.1996

Jornal de Notícias, 24.1.1996

LELLO (1992), *Lexilello*, Porto, Lello e Irmão

LIMA, Fernando A.P. (1953), "Discurso de Sua Excelência o Ministro da Educação Nacional", in *Plano de Educação Popular*, Lisboa, ME

LIMA, Licínio, C., (1988), "Reorganização do subsistema de Educação de Adultos" in LIMA, L.C., (coord), *Documentos Preparatórios - III*, Lisboa, Ministério de Educação

- MACEDO, Henrique V. (1953), "A assistência escolar no combate ao analfabetismo", in *Plano de Educação Popular*, Lisboa, ME
- MACHADO, José Pedro, (1977), *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, V Volumes, Lisboa, Livros Horizonte
- MACHADO, José Pedro, (1989), *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, XIII Volumes, Lisboa, Euro-Formação
- MACHADO, José Pedro (coord), (1991), *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, VI Volumes, Lisboa, Publicações Alfa
- MAYOR, Frederico, (1990), "Mensagem do Director-Geral da UNESCO" in Comissão Nacional para o ano internacional da alfabetização, *1990- Ano Internacional da Alfabetização: algumas reflexões sobre o analfabetismo*, Algueirão, Editora do ME
- O Independente, 20.10.1995, pag 29
- O Independente, 27.10.1995, pag 8
- Público, 18.10.1995, pag 2,3 e 4
- Público, 19.10.1995, pag 20
- Público, 20.10.1995, pag 12, 14
- Público, 21.10.1995, pag18
- Público, 22.10.1995, pag 16
- Público, 11.12.1995
- SILVA, António M., (1961/1980), *Novo Dicionário compacto de Língua Portuguesa*, V Volumes, Lisboa, Livros Horizonte
- Visão, 14.12.1995, pag 76 a 82



## ANEXO I

### GUIÃO DE ENTREVISTA

1. Já ouviu falar da iliteracia (ou do analfabetismo funcional)?

SIM

NÃO

2. Como o definiria?

2. Qual é a importância actual da iliteracia?

3. Como tomou conhecimento?

3. Como define a situação dos não letrados?

4. Já trabalhou sobre este assunto?

4. A que se deve a existência de não letrados?

5. Tem conhecimento de alguém que tenha trabalhado sobre este assunto? Se sim, quem?

5. Que medidas deveriam ser tomadas para a literacia? (se a não literacia for definida como um problema)

6. Quais as razões que suportam a existência da iliteracia?

(passar à pergunta nº 10)

7. Considera a iliteracia um problema? Porquê?

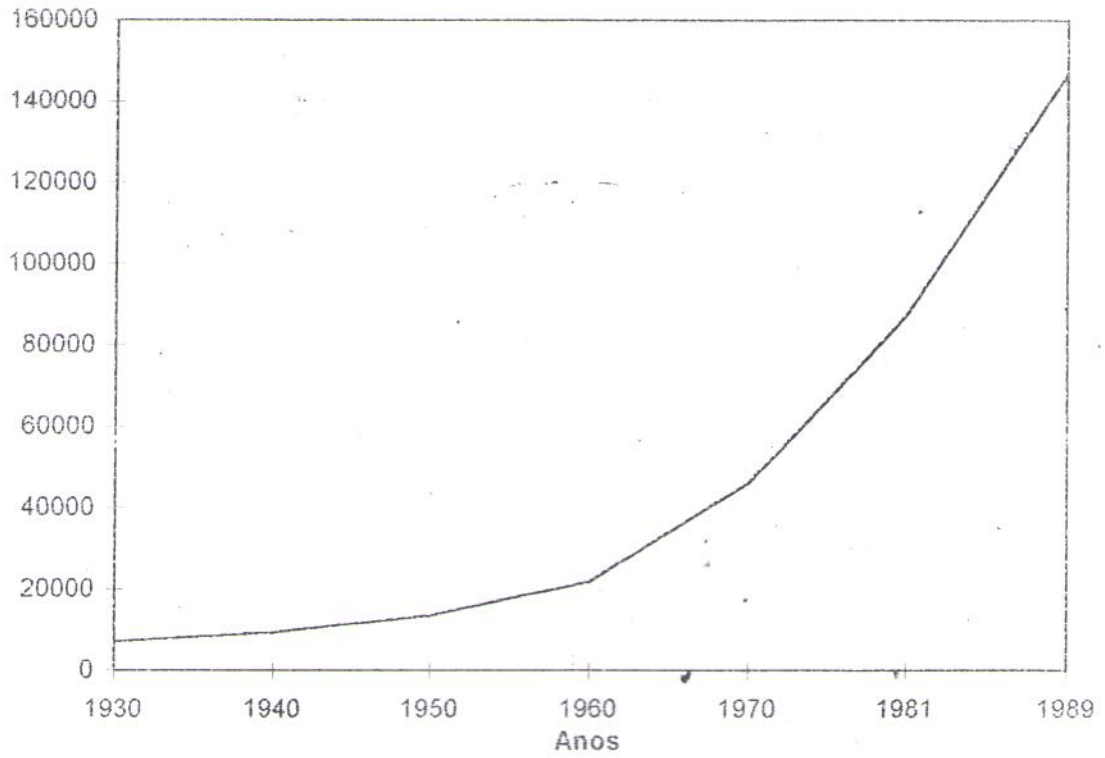
8. (Se Sim) Que medidas deveriam ser adoptadas para a sua resolução? Por quem?

9. Quais os efeitos da iliteracia sobre a vida em sociedade?

10. (Pergunta a realizar aos dois tipos de entrevistados) O que pensa das competências operadas pelas pessoas durante o seu quotidiano? Todas as pessoas operam competências ajustadas aos múltiplos desafios que proliferam nas sociedades modernas? Se a desigualdade em termos de competências, referida por si, é um problema, como o formula?

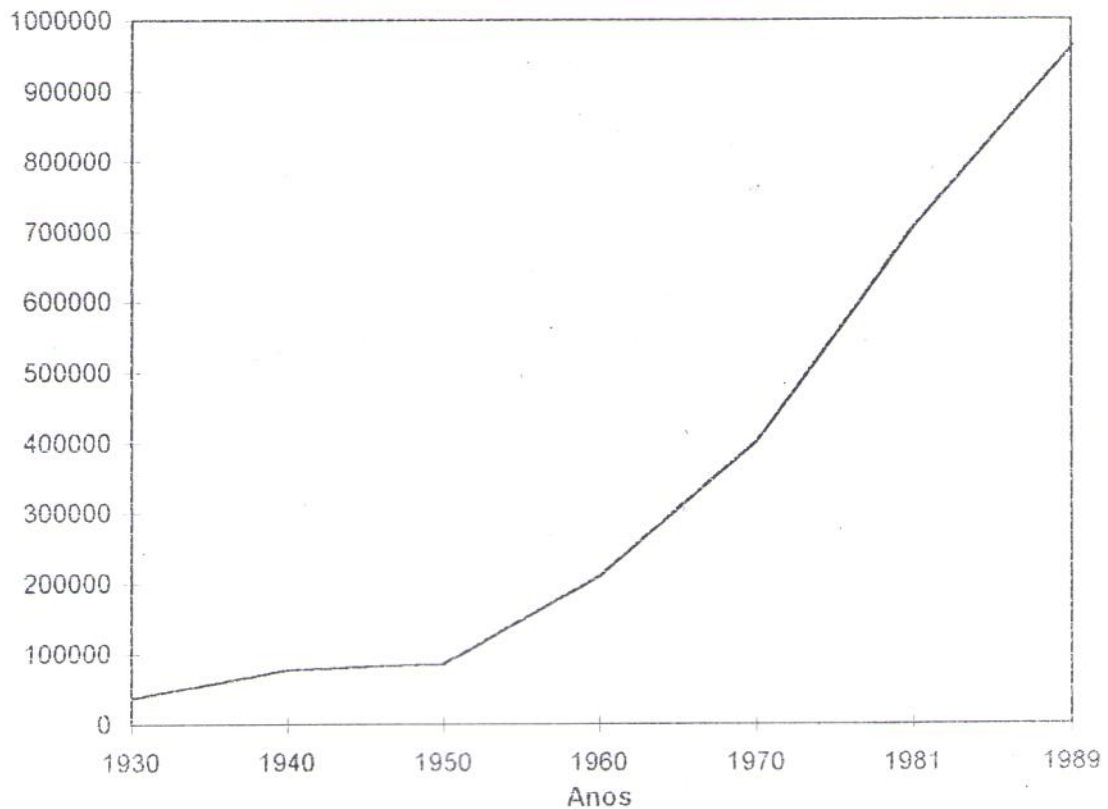
Quadro I

Nº de alunos do Ensino Superior 1930-1989



Quadro II

Nº de alunos Ensino Secundário (Liceal e Técnico) 1930-1989



---

Perante o conhecimento da inexistência de uma série completa de dados quantitativos para o período 1930-1989, os quadros I e II sobre a morfologia do estudantado do Superior e do Secundário (Liceal e Técnico) foram construídos a partir do cruzamento de um conjunto de informações estatísticas retiradas das seguintes fontes escritas:

ALMEIDA, J.F., COSTA, A.F., MACHADO, F.L. (1993), "Recomposição Socioprofissional e novos protagonistas" in Reis, A. (coord), *Portugal 20 Anos de Democracia*, Lisboa, Círculo de Leitores, p.315;

ESTEVES, M<sup>a</sup> José, (1995) "Os novos contornos do analfabetismo. Analfabetismo ou Illettrismo. O que é?, Quem são? Onde estão?", Lisboa, Departamento de Educação Básica, p.45;

GASPAR, Jorge, (1978), "Aspectos geográficos do Analfabetismo em Portugal" in GUSMÃO, M<sup>a</sup> José, MARQUES, A.J.Gomes (Coordenação e Apresentação), Curso sobre Educação de Adultos, Braga, Universidade do Minho, p.301-329.

Ausências e Presenças dos Temas das Entrevistas

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	U	
1	Temas	1	2	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Tot.	
2	Produtores Nacionais																				
3	Ana Benavente		*	*	*		*	*	*		*		*		*			*			10
4	Mariano Gago		*											*							2
5	Marçal Grilo																*				1
6	Camilo Cardoso				*																1
7	Alberto Melo										*				*			*			3
8	Helena C. Moura		*								*										2
9	Paulo Freire										*			*				*			3
10	Inês Sim Sim																	*			1
11	Licínio Lima				*																1
12	Lucas Estevão														*						1
13	Não Especificados	*				*				*		*							*		6
14																					
15	Produt. Internacionais			*											*						2
16																					
17	Espaços de Divulgação																				
18	França														*				*		2
19	Estados Unidos								*			*									2
20	Suíça														*						1
21	Unesco									*	*				*				*		4
22	Não Especificado	*	*	*	*	*	*	*					*	*		*	*	*			12
23																					
24	Quando Identificou																				
25	Antes anos 70	*																			1
26	Anos 70						*					*			*		*				4
27	Anos 80															*			*		2
28	Anos 90			*																	1
29	Não Especificado		*		*	*		*	*	*	*		*	*				*			10
30																					
31	Como Identificou																				
32	Trabalhos Investigação				*				*	*	*					*					5
33	Artigos de Imprensa					*		*		*	*					*					3
34	Cons. Nacional Educação		*	*	*			*	*				*		*	*					8
35	Livros			*											*	*			*		3
36	Conferências				*										*	*					3
37	Experiência Pessoal	*		*			*	*									*				5
38	Experiência	*	*	*						*	*				*	*			*		8
39																					
40	Prob. enunciado:razões																				
41	Agentes																				
42	Espaço Doméstico		*						*	*		*	*		*	*	*	*			9
43	Estado			*						*		*		*		*	*				6
44	Escola		*	*	*				*	*		*	*	*	*			*	*		11
45	Meios Comunicação Soc.		*	*	*		*	*	*	*	*	*		*		*		*			11
46	Indivíduo			*								*						*			3
47	Instrumentos - Espaços																				
48	Tecnologia					*		*		*							*				4
49	Formação								*									*			1
50	Meio Socio-Económico	*		*						*			*		*		*	*			7
51	Trabalho/Emprego				*				*							*					3
52	Sociedade		*											*							2
53	Não Hábitos Culturais			*	*		*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*			12

Ausências e Presenças dos Temas das Entrevistas

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	U
54	Carências Sociais	*		*		*				*			*	*		*				7
55	Burocracia			*			*								*		*			4
56	Rede de Bibliotecas			*						*										2
57	Qualidade de Ensino				*				*			*				*			*	5
58	Políticas Educativas	*	*				*	*			*					*				6
59	Formação Professores			*			*	*	*			*	*			*				7
60	Pedagogia					*			*	*		*				*				5
61	Instalações das Escolas			*																1
62	Relações Esc.-Trabalho	*		*	*	*	*	*		*		*			*	*	*	*		12
63	Relações Esc.-Família								*			*								2
64	Abandono da Escola	*				*								*	*					4
65	Hábitos Televisivos			*	*	*			*	*			*				*			7
66	Especialização	*													*					2
67	Não Form. Profissional				*				*											2
68	Avanço Tecnológico				*			*		*					*		*			5
69	Atraso no Desenvolvim.	*				*	*				*									4
70	Falta Tempo para Lazer				*					*					*					3
71	Falta de Interesse			*		*						*	*		*			*		6
72	Desvalorização Cultura								*										*	2
73	Contextos Sociais	*	*							*			*	*				*		6
74																				
75	Gravidade Problema																			
76																				
77	Gravidade Prob.-grau																			
78	Muito Grave			*	*				*	*									*	5
79	Grave					*				*			*	*		*				5
80	Não muito Grave						*	*												2
81	Não grave																*			1
82	Não Especificado	*	*								*	*			*			*		6
83																				
84	Classif. - Propriedades																			
85	Classe Desfavorecida	*		*		*				*			*		*		*		*	8
86	Classes Intermédias					*									*				*	3
87	Classes Possidentes														*				*	2
88	Classif. - Cat. Idade																			
89	Jovem			*												*				2
90	Meia Idade															*				1
91	Idoso	*		*						*					*		*			5
92	Classif. Outras Categor.																			
93	Estudante			*											*					2
94	Desempregado			*		*			*		*									4
95	Trabalhador					*				*										2
96	Não trabalhador	*	*		*												*			4
97	Baixo Rendimento	*			*			*		*							*		*	6
98	Alto Rendimento							*												1
99	Não Participação Polit.			*		*			*				*			*	*		*	7
100	Não Acesso à Cultura										*		*	*		*			*	5
101	Graus de Escolaridade																			
102	Escolaridade Básica				*	*				*	*	*								5
103	Escolaridade			*	*	*		*	*											5
104	Escolaridade Secundária			*		*		*												3
105	Escolaridade Superior					*									*				*	3
106																				

Ausências e Presenças dos Temas das Entrevistas

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	U	
107	Espaços - Habitat																				
108	Espaço Rural	*		*				*		*						*					5
109	Espaço Suburbano										*				*						2
110	Estados																				
111	Infelicidade		*			*		*								*					4
112	Felicidade																*				1
113	Não Autonomia	*	*	*			*				*			*	*		*				8
114	Exclusão-Marginalid.	*	*			*	*		*							*					6
115																					
116	Efeitos Macrossociais																				
117	Modelo Desenvolvimento			*	*	*			*			*		*		*					7
118	Modelo de Cidadania					*	*		*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	12
119	Modelo Excluir/Segreg.	*		*		*			*				*	*	*					*	8
120	Modelo Cult.Prejudicada								*	*										*	3
121																					
122	Resolução do Problema																				
123	Agentes																				
124	Estado - Poder Central	*	*	*	*	*		*	*	*		*	*	*	*	*	*		*		15
125	Autarquias - Pod. Local					*										*					2
126	Individuos	*							*	*					*				*		5
127	Organiz. não Governam.									*							*		*		3
128	Empresas					*			*	*					*						4
129	Igreja					*													*		2
130	Meios Comunicação Soc.					*									*						2
131	Espaço Doméstico					*	*											*	*		4
132	Sindicatos								*												1
133	Especialistas									*										*	2
134	Colectividades					*			*	*										*	4
135	Entidades Culturais					*															2
136	População			*				*													
137	Medidas																				
138	Políticas Educativas		*	*		*	*						*	*		*			*		8
139	Escolaridade				*			*					*			*	*				5
140	Medidas Pedagógicas	*	*	*	*	*	*		*					*	*		*	*			11
141	Pol.Form.Professores									*				*							2
142	Expansão Pré-Escolar											*		*							2
143	Expansão Ensino Sup.																*				1
144	Modelos Aval.+ Severos				*							*									2
145	Relações Esc. - Família	*								*						*					3
146	Relações Esc. - Trabalho									*					*						2
147	Esforço Individual	*							*				*								3
148	Burocracia Facilitada							*							*		*				3
149	Políticas Culturais															*			*		2
150	Sensibiliz. População			*					*						*						3
151	Projectos Investigação									*			*						*		3
152	Políticas Sociais		*		*												*			*	3
153	Apoio Social aos Alunos									*							*		*		3
154	Pol.Formação Contínua	*		*		*			*	*			*		*						7
155	Programas Televisivos					*									*	*					3
156	Protecção à Família																*				1
157																					
158																					
159																					