**V Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**

**Maputo, 1-5 Setembro 1998**

**Tema: Educação e Mudança Social**

**Do analfabetismo literal à "iliteracia" nas democracias modernas: Questionamentos sobre as representações desta categoria construída por um corpo letrado[[1]](#endnote-1)**

José Manuel Resende

*Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*

*Universidade Nova de Lisboa*

1. A descoberta política da categoria "iliterados" em Portugal

Inicialmente a história portuguesa sobre a aprendizagem da escrita e da leitura foi contemplada com uma dicotomia entre os alfabetizados e os analfabetos. Os primeiros detinham o conhecimento de acordo com as formas de aprendizagem em vigor em cada época histórica, e, os segundos estavam distantes dessa aprendizagem oficial e socialmente instituída.

Com o avanço do conhecimento, da institucionalização da forma escolar de aprendizagem e da relação entre o saber e a divisão social do trabalho, as referidas noções foram-se modificando ao longo do tempo. Antes da criação do termo "iliteracia", as designações conhecidas mais próximas das categorias dos indivíduos não alfabetizados eram o"analfabeto" e "analfabeto funcional".

Estas já tinham sido há muito tempo consagradas, quer pelo trabalho institucional de contabilidade populacional, quer pelo trabalho de objectivação social e político. Os agentes mais informados sobre os temas relacionados com a educação podiam discorrer com maior facilidade sobre estes dois tipos de analfabetismos.

A invisibilidade dos "iliteratos" em Portugal contrariava a sua exposição política e mediática em alguns países ocidentais. Diversas organizações internacionais como a UNESCO, a União Europeia e a OCDE preocupavam-se cada vez mais com a extensão da "iliteracia" em territórios 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 de modernidade tardia (Giddens:1994)1 verificavam a amplitude deste problema através dos resultados de sondagens, testes e inquéritos nacionais publicitados, quer por órgãos de comunicação, quer por instâncias de investigação apoiadas por financiamentos públicos. A agitação provocada por aquelas divulgações, e designadamente pela quantidade de indivíduos atingidos por esse "mal", obrigaram os respectivos governos a inclui-lo na sua agenda política.

[[2]](#endnote-2)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 deslocava-se do "analfabetismo" ou do "analfabetismo literal", para o "analfabetismo funcional", num primeiro momento, e, num segundo momento, para a "iliteracia".

O reconhecimento dos especialistas - cientistas e técnicos - da existência de um problema com estas características singulares, afastava-se cada vez mais das anteriores discussões a propósito dos analfabetismos conhecidos. Começavam a vislumbrar-se outras definições. Todas elas pareciam formular o problema em termos da utilização da informação escrita nos contextos quotidianos. O uso dessa informação como conhecimento levaria, por outro lado, ao questionamento dos espaços onde essas competências eram trabalhadas, nomeadamente o espaço escolar. Com todo este trabalho contabilístico, cognitivo e político, a categoria relacionada com a literacia adquirira contornos bem delimitados.

Não sendo possível em Portugal, tratar do ponto de vista sociológico a "iliteracia" como um problema socialmente construído e institucionalizado, as nossas reflexões tentaram verificar as operações cognitivas (e, políticas) efectudas por um grupo de conselheiros de Estado, quando estes foram confrontados com o aparecimento desta designação trazida por um dos seus membros para a discussão no Conselho Nacional de Educação.

Neste sentido, a temática nuclear deste programa era do conhecimento dos membros do CNE. Houve, aliás, como foi referido por alguns membros por nós entrevistados, alguma controvérsia relativamente à criação do termo "literacia" quando o estudo foi sugerido ao Conselho. Sendo a tradução literal da expressão anglófona "literacy", a adopção do termo "literacia" podia gerar alguma confusão porque o seu entendimento conduziria simplesmente a interpretá-lo como "capacidade de ler e escrever" ou "grau de instrução". Do mesmo modo, o seu oposto, "illiteracy", ao ser convertido em "iliteracia" podia ser entendido como "analfabetismo literal".

Conhecido pela equipa de pesquisa o grau de reconhecimento deste assunto por parte dos referidos conselheiros estavam criadas as condições mínimas para o desenvolvimento da investigação. Contudo, tivemos o cuidado de estabelecer nas entrevistas uma equivalência entre este termo e o "analfabetismo funcional".

Apesar das distinções[[3]](#endnote-3)2operadas nas significações de cada uma destas noções continuava a ser possível estabelecer alguma equivalência entre estas duas categorias: ambas as designações traduzem o reconhecimento explícito da regressão do alfabetizado porque este deixou de efectuar convenientemente as competências gráficas, já adquiridas, nos diferentes contextos da sua vida pessoal. Neste sentido, a mobilização destas competências não é feita de acordo com o padrão mínimo estabelecido por uma cultura pautada pelo domínio do alfabeto, cuja existência é justamente sustentada pela escrita (Dardy:1998)3.

[[4]](#endnote-4)2. A enunciação do objecto: uma primeira aproximação à definição das categorias sociais em estudo

Um estudo dedicado a investigar os diversos elementos constitutivos das representações sociais construídas pelos conselheiros sobre o objecto requer que se identifique com total clareza qual o significado atribuído pela equipa de investigação às designações aqui em questão. Com este procedimento estão criadas as condições que permitem estabelecer as comparações possíveis entre as referidas percepções conceptuais elaboradas, de um lado pelos especialistas e técnicos de educação das organizações internacionais, que as criam, e, do outro pelos conselheiros do CNE, que são convocados por este estudo a se pronunciarem sobre as designações aqui em discussão.

A referência a estas percepções construídas no decurso das suas mensagens discursivas tem um outro aspecto importante: leva-nos a determinar os principais elementos que os conselheiros mobilizam quando falam sobre as questões relacionadas com estas categorias.

Neste sentido, a referida comparação torna-se muito mais profunda. As analogias deslocam-se para outros objectos diferentes. Destacamos, nomeadamente, as referências ideológicas, normativas, os valores, as atitudes, as crenças, as opiniões, os elementos informativos, isto é, os elementos que "estão sempre organizados sob a espécie de um saber" (...) (Jodelet,1989:36) formado a partir das visões fundadas sobre as experiências vividas ao longo das suas trajectórias.

Perante a multiplicidade de enunciações sobre a "iliteracia"[[5]](#endnote-5)4propostas por diversos sistemas de representação internacionais, a equipa coordenadora do programa de investigação resolveu adoptar a definição apresentada por investigadores americanos que se têm dedicado a estudar esta questão. Deste modo, entendeu-se como "literacia" "as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana" (Benavente et al,1995:12).

Na sequência desta definição o Estudo Nacional de Literacia apresentou como objectivo central da pesquisa a "avaliação da literacia da população adulta, tendo em vista a identificação da estrutura de distribuição das respectivas competências e, ainda, a identificação e análise dos factores e dos processos sociais que lhes estão associados" (ibidem:12).

O reconhecimento do significado atribuído à designação "literacia"[[6]](#endnote-6)5permitiu-nos estabelecer a "iliteracia" como a ausência de capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana.

Os entendimentos formulados pela equipa responsável pelo mencionado estudo sobre a dupla categoria "literacia" e "iliteracia" possibilitaram estabelecer as principais distinções em relação ao "analfabetismo funcional". Ao contrário desta última, os perfis de literacia não estavam dependentes dos perfis de escolarização medidos através dos níveis escolares. Por outro lado, a avaliação das capacidades de processamento de informação dos indivíduos não se circunscrevia só aos seus contextos laborais. O alargamento dos contextos de avaliação daquelas competências aos diversos espaços do quotidiano contribuiu para terminar com a sobrevalorização do espaço laboral e simultaneamente com a subvalorização dos outros domínios transversais à vida de todos os dias.

Com as modificações daqueles contextos alteraram-se também as próprias metodologias de avaliação. A separação realizada entre os perfis escolares e os perfis de literacia levou a complementar a avaliação indirecta, que recorria exclusivamente a variáveis definidas pelos recenseamentos populacionais, com a avaliação directa, que assentava particularmente "na demonstração das capacidades através da resolução de tarefas específicas" (ibidem:5) ligadas sobretudo "com o trabalho, a vida pessoal e os contextos sociais" (ibidem:5).

Aceites para já as primeiras definições e as primeiras distinções estamos em condições de enunciar o nosso objecto. Neste sentido, este estudo pretende identificar e interpretar as representações sociais construídas por um corpo de conselheiros ligados a uma instituição destinada a criar pontos de vista sobre assuntos relacionados com o domínio político da educação. Para tal entrevistámos 19 conselheiros (em 21 contactados): 5 deputados de diferentes partidos políticos, 1 representante do patronato, 1 representante das associações de pais, 1 representante das associações pedagógicas, 1 representante de uma associação disciplinar, 1 representante da associação dos consumidores, 1 representante da comissão de coordenação regional, 1 representante do poder local, 2 representantes das confederações sindicais, 2 representantes dos sindicatos dos professores, 1 representante de uma confissão religiosa e 2 representantes do governo em exercício.

Entendemos por representação social a "forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, apresentando uma visão prática e que contribui também para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (Jodelet,1989:36) determinado. Deste modo, é possível reconhecer as representações sociais como "sistemas de interpretação que regem a nossa relação com o mundo e os outros, que orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais" (ibidem:36).

Ao envolver formas de saber prático, as representações construídas pelos agentes estabelecem relações entre os sujeitos que as produzem e os objectos a que se referem quando elaboram um determinado entendimento sobre eles. Por isso, o saber mencionado é o resultado de um trabalho de elaboração que não resulta de nenhum acto inaugural, repentino, isto é, espontaneamente criado fruto do jogo comunicacional a que os agentes se encontram quotidianamente sujeitos. Ao invés, os actos de representar inscrevem-se nos processos sociais onde os seus produtores se encontram comprometidos.

Através de um conjunto diversificado de suportes, os agentes expressam os seus juízos sobre determinados objectos. Estes juízos reportam-se sempre a contextos sociais e culturais particulares, isto é, as representações dos objectos construídos pelos agentes são sempre percepções estruturadas de acordo com os espaços de pertença a que estes indivíduos se encontram ligados ao longo das suas trajectórias.

3. A representação política e cognitiva da categoria "iliteracia": o sistema de representação e o corpo de especialistas

O nosso propósito neste texto é analisar sociologicamente as representações construídas sobre uma categoria social. Neste sentido, os conselheiros são convidados a emitir os seus pontos de vista sobre a categoria "iliteratos".

Através destas formas de entendimento é possível observar o seu grau de reconhecimento sobre a mencionada categoria. Quanto maior é o grau de familiaridade com a representação públicitada da categoria mais aproximado se tornam os seus pontos de vista com aquelas percepções instituídas.

A interiorização destes entendimentos requer que estas sejam o resultado de um trabalho de representação complexo. Por outras palavras, a institucionalização destes juízos envolve a realização de operações de natureza estatística, política e cognitiva. Com elas não só é possível a fixação dos seus conteúdos, tornando-as, de facto, reconhecíveis, mas também se criam as condições indispensáveis para transformar a referida categoria num objecto de discussão pública[[7]](#endnote-7)6.

Os "iliteratos" como categoria social ainda não foram sujeitos nem a uma operação estatística, nem a uma operação política consistentes e generalizadas em Portugal.

Aliás, a própria natureza da categoria torna difícil a operação política de representação directa. A elasticidade deste corpo associada à sua grandiosidade são dois obstáculos à realização de uma representação política acima caracterizada. As dificuldades em se afirmarem como grupo impede-os de montar uma estrutura organizativa convenientemente apoiada por dirigentes activos e empenhados no jogo político. A única possibilidade de estabelecer negociações com esta instância é por via indirecta, isto é, os especialistas, os técnicos e os animadores dos programas de educação de adultos é que podem constituir-se como negociadores de primeira linha.

3.1. Sobre a noção "Educação de Adultos"

No entanto, este programa de pesquisa possibilitou um primeiro esboço de uma operação cognitiva e política ainda incipientes sobre a mencionada categoria. A reduzida incidência política do fenómeno deveu-se sobretudo aos próprios condicionalismos estruturais do campo da educação de adultos[[8]](#endnote-8)7. Estes condicionalismos, em particular, as ainda expressivas taxas de analfabetismo literal e a sua reduzida autonomia em relação ao campo escolar contribuiram para a menoridade política desta questão.

O atraso ocorrido na enunciação da categoria foi, e é ainda, um sinal do desinteresse político dos problemas relacionados com a educação de adultos e a educação extra-escolar.

A própria expressão "educação de adultos" pode contribui para esse mesmo desinteresse. Projectos educativos destinados aos adultos chocam com a própria ambiguidade ligada com a categoria "população adulta". De facto, os adultos chamados a participar activamente nestes projectos são aqueles que não tiveram qualquer tipo de aprendizagem escolar, ou estão em situações de regressão alfabética, ou encontram-se actualmente a viver situações de precaridade de emprego ou mesmo de desemprego.

Os adultos assim constituídos são justamente aqueles que não se encontram representados directamente numa organização que possa identificar e defender os seus interesses comuns. Deste modo, não conseguem constituir um sistema de representação próprio.

A esta ambiguidade acrescenta-se a própria concorrência alimentada pelos entendimentos sobre a "educação" ou a "formação" produzida pelos responsáveis dos programas de carácter formativo.

A confusão muitas vezes estabelecida na definição das fronteiras entre a formação escolar e extra-escolar e a percepção dominante que a educação permanente só deve preocupar os mais desmunidos material e escolarmente contribuem também para tornar estas matérias integradas num território simultaneamente de todos e de ninguém. A isto tudo ainda podemos adicionar mais dois aspectos: de um lado, a monopolização da formação escolar, quer no domínio da certificação, quer no domínio da aferição simbólica dos diplomas por ela sancionados, e, do outro, o carácter centralizador da actuação do Estado em assuntos ligados com a área da formação em geral.

3.2. Sobre o Conselho Nacional de Educação

Ao ser integrado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46 de 14 de Outubro de 1986) no âmbito do capítulo consagrado à administração deste mesmo sistema, o Estado incumbiu o Conselho Nacional de Educação de exercer "funções consultivas, sem prejuízo das competências próprias dos órgãos de soberania, para efeitos de participação das várias forças sociais, culturais e económicas na procura de consensos alargados relativamente à política educativa, em termos a regular por Lei" (ibidem:3078).

Com a institucionalização do referido Conselho pela Assembleia da República, o Estado confirmou pela segunda vez a importância atribuída a uma instância preparada a assumir funções de representação política e cognitiva sobre um conjunto de assuntos relacionados com o domínio educativo.

No ano seguinte à publicação da referida Lei de Bases, a Assembleia da República alterou, por ratificação, o Decreto-Lei nº 125 de 22 de Abril de 1982 que tinha criado o Conselho Nacional de Educação. Nessa altura, este órgão de soberania outorgou pela Lei nº 31 de 9 de Julho de 1987 as competências destinadas ao referido Conselho. Comparando-as com as competências estabelecidas pelo Decreto-Lei fundador do CNE verificou-se, a par do alargamento da sua acção, uma maior clarificação das matérias sobre as quais os conselheiros foram autorizados a "emitir opiniões, pareceres e recomendações" (ibidem:2688).

Entre os assuntos consagrados por lei, destacámos, o combate ao analfabetismo, a educação básica de adultos e divulgação educativa e a educação recorrente (2688) como temas onde os conselheiros puderam concertar posições no sentido de estabelecer as recomendações políticas julgadas indispensáveis para o Governo actuar naqueles domínios. Por outro lado, com a entrada em funcionamento do Conselho, o Estado extingiu o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos criado pela Lei nº 3 de 10 de Janeiro de 1979.

As funções de representação política e cognitiva conferidas a este órgão eram assumidas por um corpo de conselheiros através de opiniões, pareceres, recomendações, "relatórios" (...) "ou quaisquer outros trabalhos emitidos ou realizados no âmbito das suas atribuições" (Decreto-Lei nº 423/88 de 14 de Novembro). O carácter transversal da representatividade da sua composição interna reforçava ainda mais a realização prática das funções aludidas[[9]](#endnote-9)8.

Da composição total dos membros do Conselho 21 são representantes de instâncias directamente relacionados com a actividade escolar em sentido amplo. Contudo, uma observação atenta das várias listas[[10]](#endnote-10)9de conselheiros com assento nesta instituição confirmam o peso significativo dos lugares ocupados por agentes que circulam no campo escolar. De facto, a maioria das instituições representadas no Conselho convidam personalidades que se encontram vinculadas profissionalmente nas Universidades e em Centros de Investigação ou a elas estiveram ligadas durante parte da sua trajectória profissional.

Organizado para tratar todos os assuntos no âmbito da educação, os relatórios de actividade do Conselho referentes aos anos de 1990 e de 1991 não excluiam matérias ligadas à Educação de Adultos[[11]](#endnote-11)10. A história do campo de Educação de Adultos e dos seus sistemas de representação não são os únicos factores estruturais que explicam a emergência da discussão entre pares, na primeira metade da década dos anos 90, da dupla questão "literacia" versus "iliteracia". Esse trabalho social de objectivação assegura, de facto, a manutenção da discussão, umas vezes latente, outras vezes manifesta, de problemas que atingem um público política e socialmente indefinido.

O debate alargado sobre a "crise" educativa desenvolvida desde meados dos anos 60 até aos anos 90 contribuiu também para entender o aparecimento deste estudo, e com ele as categorias já mencionadas. Desse debate interessou-nos salientar, de um lado toda a discussão à volta do não desaparecimento das taxas de analfabetismo, do insucesso escolar e dos abandonos precoces, mais em voga a partir da institucionalização da unificação do ensino em 1976 e, do outro, a discussão mais recente sobre a qualidade da formação escolar, fruto daquela mesma unificação. Enquanto os primeiros problemas conferem argumentos aos defensores da "democratização" escolar, os segundos dão uma ajuda preciosa aos defensores de uma percepção "elitista" da formação escolar.

3.3. Os contornos sociológicos da "iliteracia": o lugar das culturas letradas e da razão gráfica legítima

Estes confrontos políticos, públicos e apaixonados estabelecidos entre diferentes representantes de grupos de agentes intervenientes no processo educativo permitem colocar, do ponto de vista sociológico, a questão da "literacia" e da "iliteracia" em termos mais amplos do que o simples problema de contar e definir os "iliteratos".

Com a identificação das várias condições estruturais aqui só esboçadas torna-se possível, de um lado, evitar tanto a sobre-estimação como a sub-estimação deste questionamento (Lahire:1992), e, do outro, integrar na discussão sociológica desta questão o lugar da escrita e das culturas letradas.

A sobre-estimação[[12]](#endnote-12)11é uma consequência directa das tentativas de comparar o maior número de "iliteratos" existentes actualmente relativamente a uma menor taxa quantificada anteriormente. Contudo, esta comparação coloca dois tipos de problemas: por um lado, as condições políticas, sociais, culturais, e, em particular, a estrutura das competências escolares são absolutamente distintas num e no outro contexto, e, por outro lado, os critérios usados para avaliar as competências no domínio da escrita, da leitura e do cálculo não são idênticos, isto é, os requisitos estabelecidos hoje em dia como padrão de avaliação das capacidades de processamento de informação não apresentam nenhuma semelhança com os requisitos exigidos anteriormente.

Sub-estima-se esta mesma questão porque se produz uma correlação de causa e efeito entre a alfabetização e o pleno exercício dos direitos de cidadania. Incorrendo nos mesmos erros da Teoria da Modernização[[13]](#endnote-13)12, julga-se suficiente a detenção do saber ler e escrever para aceder à informação cada vez mais complexa e generalizada nas sociedades avançadas.

Por outro lado, as discussões à volta das consequências da existência de "iliteratos" são estendidas à participação da vida pública entendida como indicador exclusivo do fortalecimento dos laços democráticos: estes ao regredirem em termos das competências da razão gráfica legítima não tinham condições de aceder à vida democrática, não acederiam ao mundo cívico de acordo com as concepções generalizadas sobre a vivência democrática. Segundo Lahire, "relacionando-se o acesso a e o interesse pela formação, os direitos, a política... ao simples "saber ler e escrever", os discursos sobre o iletrismo sub-estimam a amplitude do problema das desigualdades de acesso aos universos sociais nos quais desempenham diferentes apostas de poder" (Lahire,1992:69).

O mais curioso no pensamento dualista e dicotómico aludido é verificar que estas concepções são o produto directo dos entendimentos produzidos no interior das culturas de escrita em meios urbanos[[14]](#endnote-14)13.

A referência às culturas letradas assume nesta reflexão uma importância teórica acrescida. Os conselheiros entrevistados pertencem a um corpo de especialistas dotados de competências sancionadas pela escola, que, como instituição apresenta um modelo de razão gráfica particular.

Com a legitimidade reforçada tanto pelo Estado como pela Escola, os processos que estruturam as suas "razões práticas"[[15]](#endnote-15)14 não podem ser separados das funções da razão gráfica legítima. Porquê? A resposta deve ser encontrada na própria constituição dos pontos de vista destes agentes, levando-os a expor percepções, avaliações e acções a partir de uma construção escolar da realidade social, fruto das suas intensas experiências vividas nestes espaços.

De todas as experiências passadas, a socialização no âmbito do espaço das culturas letradas detém um lugar de destaque na estruturação destas representações. Só deste modo se compreende o pensamento dualista e dicotómico, quer quando está em causa a oposição "literato"/participação democrática versus "iliterato"/não participação democrática, quer quando está em causa a percepção da oposição entre a oralidade e a escrita como uma realidade naturalmente instituída em separado. Estas percepções escolares sobre a realidade envolvente aparecem com muita regularidade nos discursos dos especialistas "literatos" quando estes se pronunciam sobre a categoria dos "iliteratos" (Lahire,1992).

3.4. A multiposicionalidade dos conselheiros e a sua relação com a construção dos seus pontos de vista

Como representantes de diversas instituições no Conselho Nacional de Educação, o lugar dos conselheiros nesta instância de representação não pode ser encarado de um ponto de vista estático. Neste sentido, o seu trabalho social de representação realiza-se através de processos de ajustamento de acordo com os condicionalismos estruturais decorrentes das múltiplas posições (Boltanski:1973) detidas ao longo dos seus itinerários. Reconhecemos, todavia, que a multiposicionalidade não é uma característica exclusiva das classes dominantes. No entanto, a variação da sua grandeza depende das propensões diferenciadas dos agentes para a circulação nos diferentes tabuleiros de decisão política[[16]](#endnote-16)15.

É por isso que é possível equacionar para cada instituição a formação de um **espírito institucional** produzido pelos seus agentes de acordo com as lógicas burocrático-práticas correlativas, instaladas em cada conjuntura. O referido **espírito institucional r**etrata sempre um acordo tácito, provisório, que se transforma em objecto de conflito institucional, umas vezes tornado público, outras vezes manifestado em surdina. A tendência para a sua manutenção ao longo do tempo 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.

No que concerne ao Conselho Nacional de Educação aquele espírito institucional é presidido pelo domínio de práticas linguageiras (Lahire:1990) de natureza escritural (Lahire:1993) que expressam juízos dependentes da lógica inscrita no espaço da razão gráfica legítima, neste caso, juízos sobre a "iliteracia muito dependentes de um olhar escolar sobre a realidade social dos "iliteratos".

4. O trabalho social de objectivação das categorias ligadas ao alfabeto e à alfabetização

O trabalho social de objectivação é realizado nas sociedades de modernidade tardia sobertudo por técnicos, especialistas ou dirigentes políticos. Qualquer designação tem uma natureza conceptual, incluindo as noções empregues nas comunicações verbais quotidianas. Tais referências ligam-se aos objectos e aos sujeitos que os identificam e definem as suas formas e conteúdos. O trabalho de objectivação (Cassirer,1972:351) social e científico é sempre uma forma de representação daqueles objectos e sujeitos. Só assim é possível mantê-los significativamente constantes ao longo das trocas comunicacionais, isto é, decifráveis tanto para os emissores, como para os receptores. A mutabilidade repentina e constante destas representações tornaria as comunicações mais complicadas.

As instituições modernas desenvolvem este trabalho de objectivação sempre que produzem categorias, noções, termos, isto é, definições de qualquer espécie. Estes registos escritos são formas de representação que se ligam directamente às suas funções e finalidades. Os seus responsáveis, de acordo com os lugares que ocupam na cadeia das decisões, estão comprometidos com aquele tipo de trabalho.

Por isso, este trabalho adquire actualmente muita importância nas nossas democracias. Não são só formas identitárias que se criam, como são reforços para a reflexividade moderna, como podem ainda ser mecanismos poderosos para a institucionalização de estigmas com consequências imprevisíveis.

4.1 A representação social da oposição analfabetos/alfabetizados

A dificuldade em definir 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[[17]](#endnote-17)16.

Ainda a propósito das dificuldades em definir as referidas categorias, 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).

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, a relação causal estabelecida entre o desenvolvimento económico e a propensão em adquirir as competências da cultura escrita sob todas as suas modalidades.

4.2. A representação social do analfabetismo funcional

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[[18]](#endnote-18)17.

Como podemos observar o significado deste termo é redutor: estão em causa sobretudo os trabalhadores por conta de outrém. Por outro lado, o desajustamento com a formação escolar (e profissional) obtida e as exigências funcionais restringem-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 estádio 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 horizontal com a finalidade de estes cumprirem as novas metas estabelecidas pelos planos das empresas.

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 regressivo 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" (Esteves,1995:17). 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.

4.3. A reconversão dos analfabetismos noutra forma de exclusão: o caso dos "iliteratos"

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, os estudos mais recentes sobre os "níveis de literacia" pretendem determinar os "perfis de literacia" ajustados com os desafios colocados pela vida quotidiana.

Quais são as razões mencionadas pelos responsáveis das principais 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".

Num sentido diferente, 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 (mesmo as chamadas avaliações directas).

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 assunto. 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 regridem 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 élites 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[[19]](#endnote-19)18, fenómeno marcante da segunda metade do último século do 2º milénio, não permite atribuir a esta instituição a universalidade da tarefa de aprendizagem das letras e dos números. Porém, a incidência daqueles processos e o seu dinamismo não têm um carácter uni-direcional. 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 noutros contextos; nem todos os espaços e relações laborais propiciam as mesmas condições para a manutenção, revisão e avanço dos conhecimentos apreendidos. Para outros a escola pode ainda ser um local quase exclusivo de aprendizagem das letras e números.

De qualquer forma não é possível ignorar o lugar da escolarização nas representações sociais sobre a aprendizem, muito generalizada nas nossas sociedades, e nomeadamente, nos grupos cuja constituição está ligada aos universos da instituição escolar e das culturas letradas. Como verificámos nesta pesquisa, a maioria dos jornalistas e comentadores políticos afirmaram que a instituição escolar era a responsável pelo número elevado de "iliteratos" "medidos" pelos indicadores incluídos no inquérito organizado pela equipa responsável do programa de pesquisa "Estudo Nacional de Literacia" (Resende,1997:163-165). Por outro lado, os resultados retirados do inquérito mostram uma relação entre os "níveis de escolarização" e os "níveis de literacia". Apesar dos "níveis de iliteracia" se verificarem em todos os "níveis de escolarização", os seus valores percentuais foram muito mais expressivos nos cidadãos com nenhuma escolarização ou com uma curta passagem pela escola (Benavente et al, 1995:71-72). Por outras palavras, "os indivíduos com o ensino secundário e com o ensino superior são, como seria de esperar face à associação verificada entre as variáveis, os que apresentam mais elevados níveis de literacia" (Ibidem:72).

Por isso, não se pode estranhar o facto de a escola se ter transformado numa forte aposta política quando se tornaram públicos os resultados deste estudo. O próprio contexto político (eleições legislativas de 1995) favorecia a discussão em torno das "verdadeiras funções" da escola nas sociedades de modernidade tardia. De facto, a questão geral colocada a partir dos resultados conhecidos não podia desviar-se muito da interrogação: para que serve a escola? Assim, esta interrogação não deixa de ter sentido em sociedades onde o direito à escolarização generalizada não só é constitucionalmente outurgado, como se tornou num itinerário social obrigatório por lei e, por isso, todas as famílias e a própria escola têm a obrigação de criar todas as condições para que os alunos em idade escolar cumpram o número de anos lectivos obrigatoriamente estabelecidos por lei.

5. A produção social da oposição "literacia"/"iliteracia" e as consequências não previstas da massificação escolar: da exclusão ao discurso sobre a qualidade do ensino

A questão da não equivalência entre os perfis de literacia e os perfis de escolarização, ao contrário do que seria suposto, não deixa de exigir, como se disse atrás, que se questione, quer o lugar da escola nos processos de aprendizagem, quer a relação das competências escolares incorporadas e os seus usos na vida de todos os dias.

Quais foram então as razões que contribuiram para colocar, no caso presente, a escola pública no centro das discussões sociológicas? Durante toda a década de 60 e metade da década seguinte[[20]](#endnote-20)19, a instituição escolar foi alvo de um debate interessante a propósito das suas funções e das suas finalidades. A principal finalidade da escola estatal era prestar um serviço público. O que significava este serviço público?

O entendimento político 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[[21]](#endnote-21)20durante este período no âmbito da Sociologia da Educação, questionaram o carácter liberal e democrático inscrito no modo de funcionamento desta instituição.

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[[22]](#endnote-22)21 concluíam, que os objectivos políticos democratizadores colidiam com as funções inscritas no modo de funcionamento da escola.

5.1. As transformações morfológicas da escolarização e alguns dos seus problemas

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[[23]](#endnote-23)22 nos diferentes ciclos do ensino. Com os projectos reformadores os governos introduziram medidas legislativas visando alterar a rigidez do sistema escolar[[24]](#endnote-24)23.

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 social do trabalho. Era urgente avaliar as consequências do trabalho pedagógico. A durabilidade dos esquemas, dos instrumentos cognitivos interiorizados, e, posteriormente, o seu recurso pelos estudantes nas ocorrências 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 conta de um número crescente de estudantes mal preparados nos domínios mais elementares. Muitas das suas dificuldades estavam ligadas com as primeiras aprendizagens 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 das sondagens que tentavam testar as competências de amostras populacionais escolarizadas, estavam criadas as condições para o aparecimento do problema social designado por "iliteracia" nas sociedades onde a cobertura alfabética estava já concluída. Os anos 80[[25]](#endnote-25)24foram cruciais porque transformaram-no definitivamente como um dos problemas sociais mais discutidos em diferentes contextos. Tanto governos como organizações internacionais elegeram-no como objecto de luta política.

5.2. 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[[26]](#endnote-26)25. Os seus resultados mostraram tendências preocupantes em certas dimensões destas práticas.

Para o caso português, com base no estudo realizado em 1989 por Eduardo de Freitas e Maria de Lourdes Lima dos Santos (1992), verificámos as seguintes tendências relacionadas com as práticas de leitura.

O estudo considerou três tipos de leitura. Dois foram tratados como "situações de leitura activa" (ibidem:14) e o terceiro como não-leitura. Assim, "o acesso recorrente e plural aos três conjuntos de publicações (livros, jornais e revistas) define um tipo designado de cumulativo, o qual se supõe traduzir uma prática consolidada, um hábito arreigado, de leitura" (14). Entre os leitores deste tipo de leitura encontravam-se cerca de 40% (40,3%). "O acesso recorrente, mas fragmentado porque limitado a um ou dois desses três conjuntos de publicações, sem traduzir necessariamente capacidades descodificadoras reduzidas dos indivíduos ou finalidades transfiguradas na acção de ler, indiciaria um convívio esquivo com a leitura e, assim uma prática tendencialmente não consolidada, aqui designada por leitura parcelar" (14). Estes leitores totalizavam 45%. Os que representavam a negação das práticas de leitura eram 14,7%.

Ao deslocar a atenção para os leitores de livros (59,4% do universo total dos inquiridos), o estudo concluiu que havia 53,5% de leitores declarados e 46,5% de não-leitores dos materiais considerados por excelência como objecto de leitura[[27]](#endnote-27)26.

No confronto entre a televisão e as práticas de leitura, "verifica-se que em qualquer dessas quatro populações (leitores de livros, os dos jornais diários, os de jornais semanários e os de revistas) há sempre mais indivíduos a declararem ter mais disponibilidade para a televisão, com destaque para as populações de leitores de jornais diários e de leitores de revistas". Serão os leitores de livros e dos semanários, "detentores de um capital cultural médio mais elevado, o que os inclinará a ser mais selectivamente consumidores de televisão" (57 e 59)[[28]](#endnote-28)27.

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 problema atravessava transversalmente, em proporções diferentes, todos os agrupamentos sociais[[29]](#endnote-29)28.

Os números aqui trazidos relativamente ao estudo sobre as práticas de leituras requerem uma reflexão mais contextualizada de modo a retirar deles todas as suas potencialidades explicativas para as pesquisas sobre a "iliteracia".

Neste sentido, convém desde logo afirmar que os estudos sobre a designada "crise" da leitura surgiram num contexto marcado pela generalização da cobertura do ensino na maioria dos países mais avançados na universalização da escolarização. Foi sem dúvida num certo ambiente de algum optimismo em relação ao prolongamento da escolaridade obrigatória que apareceram reparos fundamentados sobre a diminuição das práticas de leitura, nomeadamente dos leitores de livros.

Por exemplo, em França entre os anos 60 e 70 os estudiosos desta matéria interrogavam-se sobre a eficácia da escola elementar, nomeadamente no domínio da aprendizagem da leitura, de modo a garantir simultaneamente a redução do insucesso e o prolongamento da escolaridade (Chartier,Hébrard,1992:22). A questão assim colocada obrigava a criar "um forum permanente de reflexão sobre o acesso à leitura e à cultura escrita" (Ibidem:22)[[30]](#endnote-30)29.

Os "ingredientes" da discussão entraram para o campo cultural: o acesso à leitura e aos seus diversos suportes escritos, nomeadamente o livro, não podiam ser discutidos como qualquer atitude que decorria de uma pré-disposição ou de uma disposição garantida por uma aprendizagem escolar mais prolongada[[31]](#endnote-31)30.

Estes contributos vão ter uma importância acrescida na interpretação a efectuar sobre as definições dadas pelos conselheiros à designação "iliteracia" e aos "iliteratos" enquanto membros pertencentes àquele espaço. Nesses entendimentos produzidos nas entrevistas sobressaiem, por um lado concepções sobre a leitura e os leitores fortemente marcadas pela normatividade escolar, e, por outro, concepções sobre a leitura marcada por uma legitimidade cultural oriunda da pertença a classes dominantes letradas reforçada evidentemente pelo juízo escolar de quem passou pela escola num determinado momento da história do sistema de ensino.

As próprias concepções de leituras e de leitores alteraram-se devido às modificações morfológicas, pedagógicas e dos saberes ligadas ao ensino, de um lado, e, devido também às próprias transformações no interior da ciência e da tecnologia, nomeadamente com a crescente, e, cada vez mais precoce especialização. Deste modo, de leituras e de leitores utilitários, isto é, de alfabetizados concebidos no sentido de usar aquelas competências elementares numa perspectiva funcional, passou-se para leituras e leitores decifradores, isto é, descodificadores das mensagens escritas (ibidem: 37-41).

6. Os contornos da alfabetização em Portugal: um breve esboço das suas transformações

Na alvorada deste século assistiu-se à efectiva cobertura da alfabetização da população dos países do norte e centro europeu. Com o desaparecimento institucional do analfabetismo - tornado visível através da redução das taxas de analfabetos difundidas por organismos de contabilidade populacional estatal[[32]](#endnote-32)31 - começou-se a dar conta gradualmente do elogio da escolarização de massas realizado por certas fracções das élites nacionais destes mesmos países europeus.

Porém, o processo de construção social do analfabetismo e dos analfabetos começaram em Portugal 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" sairam de um vaso cultural homogéneo: 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[[33]](#endnote-33)32(Grácio:1993).

A transformação operada nas representações sobre o analfabetismo, que se observou entre 1930 e 1950, deveu-se, mais uma vez, às posições relativas estruturadas no campo político. Se para os Republicanos, o analfabetismo foi um símbolo de uma sociedade bárbara, para os defensores do Estado Novo foi uma qualidade natural do povo português.

A conservação da representação estatística pode ser observada pelos seus valores numéricos. Em 1920 a taxa de analfabetismo era de 66,2%, descendo em 1930 para 61,8%. No entanto, em 1940 a percentagem mantinha-se elevada: 49%. Em 1950 a taxa descia para valores próximos dos 40% (40,4%). Em 1960 continuou a descer (32,1%), atingindo em 1970[[34]](#endnote-34)33uma taxa de 29% de analfabetos (Sampaio,1980:21).

Em 1981 a taxa de analfabetismo a nível nacional era de 20,6% (no Continente era de 20,3%) (Esteves,1995:25). Dez anos depois, a mesma taxa representava 12,1% a nível nacional e de 11,9% no Continente. Nesse ano (1991), a região do Alentejo apresentava a taxa mais elevada: 23,6%. A região do Centro (15,3%), a região do Algarve (15,4%) e a região Autónoma da Madeira (17,1%) apresentavam valores acima da média (ibidem:26).

O combate ao analfabetismo na segunda metade deste século tem sido efectuada através de um trabalho meticuloso dos dirigentes estatais. As suas funções e finalidades não são muito distintas das funções e finalidades da escola. A transmissão do conhecimento alfabético contribui decisivamente para a integração moral e social dos indivíduos alfabetizados[[35]](#endnote-35)34.

A não cobertura integral da alfabetização no nosso país contribui para a não discussão pública da iliteracia como problema social. Só muito timidamente a questão tem sido debatida, mesmo no interior do espaço das Ciências de Educação. Em 1989, numa comunicação apresentada no 1º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de educação, o seu autor introduziu esta temática: "quantos são esses analfabetos dos países industrializados?É difícil de responder, justamente, porque é difícil dar uma definição de analfabetismo" (Simões,1990:490). Ao tentar definir as noções de pré-alfabetização e pós-alfabetização, Simões esclarece-nos que "mesmo os iletrados, que vivem nos países industrializados, têm necessidade de (...) exercícios de associação da escrita com a leitura (...); de exercícios de discriminação visual; (...) de exercícios de discriminação auditiva(...) (ibidem:496-497). Para conservar as competências então adquiridas é fundamental a "criação de um ambiente letrado, de uma sociedade-promotora-do-alfabetismo" (ibidem:497).

Um ano mais tarde, António Quadros (presidente da Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização) retoma o mesmo debate: "os 16% de analfabetos portugueses não estão sós, visto que 30% ou 40% dos já alfabetizados, no entanto perderam ou diminuiram gradualmente esse ganho, pela falta de exercício, pela dificuldade de fixar a atenção, pela carência de livros ou jornais nos pequenos meios - pela minorização da leitura face aos audio-visuais, que não podem e nunca poderão substituir *o objecto por excelência intelectual e intelectualizante, que é o livro*" (itálico da nossa responsabilidade) (Ministério de Educação, Quadros,1989:39)

7. Sobre a representação social da "iliteracia": definições dadas a esta categoria pelos conselheiros

Quando a construção do objecto passa pela análise das representações da "iliteracia", interassa-nos identificar as definições estabelecidas pelos nossos entrevistados. Através delas é possivel determinar quais os modos de percepção e respectivas justificações fornecidas por agentes qualificados e posicionados num lugar próximo da esfera de decisão em matérias educativas.

Nem todos os entrevistados apresentam definições sobre esta categoria. Contudo, a maioria atribuí um significado a esta designação[[36]](#endnote-36)35.

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[[37]](#endnote-37)36 e, do outro, temos a escrita e a leitura.

Construimos 5 tipos de percepção que configuram outros tantos entendimentos transmitidos pelos entrevistados. Assim, o "analfabetismo funcional" e/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 literal[[38]](#endnote-38)37. Mesmo para um público à partida familiarizado com os temas dominantes da educação é bastante fácil confundir "iliteracia" e "analfabetismo" de primeiro grau.

Verificamos também 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**"[[39]](#endnote-39)38incorporada nos corpos daqueles que provam não saber usar os instrumentos aprendidos na escola.

8. Acordos e desacordos sobre as razões da "iliteracia" produzidos pelos conselheiros

Ao sistematizar as respostas reveladas pelos entrevistados sobre as razões do aparecimento da "iliteracia", encontramos percepções, apreciações e acções distintas, provando a existência de desacordos entre os conselheiros.Tais desacordos não desvirtuam o espírito institucional verificado entre estes agentes, pelas razões atrás enunciadas a propósito da multiposicionalidade. Para tornar a leitura mais facilitada as razões práticas discernidas podem ser agrupadas num corpo de dimensões particulares.

8.1. A "iliteracia" como produto da escola

Ao abordar as razões sobre a produção deste fenómeno verificámos, num primeiro relance, estar perante uma multiplicidade de "ingredientes" dispersos, quase fragmentados, mas todos mobilizados[[40]](#endnote-40)39por estes agentes durante os contactos então estabelecidos.

O sistema escolar foi o tema recorrentemente trazido pelos entrevistados (34 proposições aludidas).

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 inscritas no espaço escolar. Esta verificação não foi estranha, porque a maioria dos nossos entrevistados foram (ou são) professores[[41]](#endnote-41)40. 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. 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[[42]](#endnote-42)41. 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 de questões[[43]](#endnote-43)42", concorrendo, desse modo, "para a produção de problemáticas comuns (neste grupo) no seu conjunto (...)" (Boltanski,1973:25).

O entendimento comum, na sua generalidade, já não é espelhada na sua especialidade. Estes conselheiros recortam este amplo objecto em inúmeros átomos[[44]](#endnote-44)43.

8.2.A "iliteracia" como resultado da ausência regular de práticas de leitura, de escrita e uma incursão a determinados entendimentos sobre a cultura

A quantidade (30) de proposições directa ou indirectamente associadas ao tema explicitado 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"

Começamos por separar as proposições directamente relacionados com as práticas de leitura e escrita[[45]](#endnote-45)44 relativamente às segundas mais ligadas às conexões entre a escrita e as concepções sobre a actividade cultural[[46]](#endnote-46)45

Qual é o significado que estes "profissionais da leitura e da escrita" dão a estas práticas?

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.

As suas percepções são notadas 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 emitido por quem acredita nas suas virtualidades universais, assinala com todo o vigor o "efeito de legitimidade" (Chartier:1993:273), no nosso entender, de natureza escolar[[47]](#endnote-47)46.

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, alguns 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[[48]](#endnote-48)47.

De facto, o modelo de prática universal de leitura garantida pela escola das élites 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.

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[[49]](#endnote-49)48.

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 de anti-leituras"[[50]](#endnote-50)49(Passeron,1991:70).

Nos entendimentos produzidos sobre os documentos escritos parece claro, em alguns conselheiros, que a propensão para os ler e para os compreender está intimamente relacionada com determinados espaços culturais[[51]](#endnote-51)50.

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 de recursos de aprendizagens escolares e o seu afastamento das práticas habituais com os registos escritos, mesmo os ligados com a economia doméstica[[52]](#endnote-52)51; 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: de um lado, a cultura erudita ou cultura cultivada próximas da escrita e do documento socialmente valorizados, e a cultura popular[[53]](#endnote-53)52de raízes rurais (ou urbanas) mais afastada de uma prática contínua com o alfabeto[[54]](#endnote-54)53, e, mais adepta da comunicação oral.

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 umas 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 que emergem dos espaços rurais, territórios próximos da nostalgia urbana cultivada sobretudo por certos entendimentos elitistas[[55]](#endnote-55)54.

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, ou por outras palavras, a modificação dos critérios que o suportam.

Segundo Passeron, "é precisamente o não-reconhecimento da 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, noutro lugar e de outra maneira, a intensidade das experiências existenciais" (Passeron,1991:307). Ao atribuir aos membros das classes populares a capacidade de produção de energias simbólicas distintas da ordem simbólica construída pelas classes dominantes, as reflexões realizadas por Passeron contribuem para ultrapassar a percepção dominocêntrica instituída por Bourdieu quando este se refere ao capital e ao poder simbólicos.

8.3. A "iliteracia" como questão dos pobres

Sendo conhecida a relação habitualmente estabelecida entre a permanência das taxas de analfabetismo e o débil desenvolvimento económico 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[[56]](#endnote-56)55.

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, 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.

Esse pensamento causal aparece quase sempre associado aos problemas sociais. Por isso, as diferentes instituições - públicas e privadas - esperam dos cientistas, em geral, e dos sociólogos, em particular, "que os ajudem a resolver um "problema", por definição "social" (...)" (Lenoir,1989:56)[[57]](#endnote-57)56.

A designação "iliteracia, quer vista como categoria específica, quer vista como equivalente ao analfabetismo ou ao 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 de escrita dominantes, são quase sempre julgados como incapacidades resultantes de situações decorrentes de graves privações[[58]](#endnote-58)57.

Para o nosso estudo, elegemos o universo escolarcomo a estrutura que enforma os modos de entendimentos emitidos pelos nossos entrevistados sobre todos estes objectos[[59]](#endnote-59)58.

9. A construção de modelos de justificação da "iliteracia a partir dos pontos de vista dos conselheiros

Um dos interesses destas análises é construir modelos de justificação, que em certo sentido configuram modos de entendimento sobre objectos, neste caso sobre a "iliteracia", produzidos por membros de instituições sociais. Estes modelos tipificam formas de percepções, apreciações e acções exteriorizadas pelos agentes através das declarações então emitidas durante as entrevistas concedidas. Sistematizadas as informações foram constituídos dois modelos inspirados no estudo conduzido pela dupla de sociólogos franceses Boltanski e Thévenot[[60]](#endnote-60)59.

9.1. O modelo de justificação da "literacia" ancorado na ideologia do desenvolvimento económico-socia**l**

O primeiro modelo de justificação encontra-se relacionado com o desenvolvimento sócio-económico.

Como referiu Rui Ramos, 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)[[61]](#endnote-61)60. Hoje em dia os investigadores repensam a correlação biunívoca entre alfabetização e progresso económico[[62]](#endnote-62)61.

No período imediatamente a seguir à Segunda Grande Guerra Mundial começa progressivamente a desenvolver-se um nova especialização no domínio da economia. Estamos a falar da economia da educação[[63]](#endnote-63)62. Este ramo da economia começou a insistir na tese do investimento educativo. Isto é, quanto mais investimento em educação, mais desenvolvimento económico e tecnológico, e vice-versa. A adequação entre esta equação revelar-se-ía um ingrediente mobilizador integrado nos discursos dos dirigentes políticos. Por outro lado, o binómio educação-desenvolvimento traria uma consequência inevitável: a extensão do progresso a toda a sociedade.

Este modelo está próximo do modelo de justificação industrial (ibidem:150-157). Reporta-se aos contributos dados por Saint Simon na sua obra "*Do sistema industrial*".

O 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[[64]](#endnote-64)63.

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 conjunto 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).

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[[65]](#endnote-65)64. 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[[66]](#endnote-66)65.

A referência a este modelo remete-nos, como assinalámos, para uma leitura 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[[67]](#endnote-67)66.

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.

9.2. O modelo de justificação da "literacia" ancorado na modalidade dominante de participação cívica

O segundo modelo denominado de cidadania tem muitos adeptos entre os nossos entrevistados.

Este modelo é uma aproximação do modelo de justificação cívica (ibidem:137-150).

O referido modelo reporta-se aos contributos dados por Rousseau no seu *Contrato* *Social* (no quadro dos seus escritos políticos)[[68]](#endnote-68)67.

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 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)[[69]](#endnote-69)68.

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[[70]](#endnote-70)69.

No centro deste modelo não é posta a questão da 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 equílibrio entre as vontades particulares e a vontade geral. 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.

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-ía esperar mais referências ao modelo de desenvolvimento sócio-económico.

**10. Os lugares de trabalho de objectivação política e cognitiva nas sociedades de modernidade tardia: as limitações do trabalho de reflexividade praticada por especialistas em espaços de concertação**

Com o crescimento da taxa de escolarização, e, nomeadamente, com o aumento significativo de licenciaturas e licenciados pelas universidades dos países de modernidade tardia com uma economia aberta ao mundo, os especialistas de diferentes domínios tendem a ocupar, cada vez mais, os lugares de decisão ou lugares onde podem exercer a sua influência na discussão dos múltiplos problemas sociais que afectam estes espaços. Muitas vezes, estas influências ultrapassam as fronteiras administrativas dos respectivos territórios, através do trabalho realizado, quer pelos órgãos de informação, quer pela própria divulgação científica, quer ainda pelos programas de acção criados por organismos internacionais.

Deste modo, os resultados científicos são muitas vezes utilizados pelos responsáveis políticos, quer na definição das prioridades dos seus programas de acção, quer no trabalho de gestão política diária, quer ainda nas tarefas de concertação levadas a cabo por diversas instâncias.

Neste sentido, com a modernidade tardia dá-se o estreitar das relações entre políticos, técnicos e especialistas de diferentes áreas do conhecimento. Por outro lado, a circulação entre os campos político e científico acentuou-se ultimamente: há cada vez mais cientistas e professores universitários a desempenharem lugares de responsabilidade política e, políticos que retornam aos seus postos de professores e investigadores universitários.

Seguindo as reflexões de Giddens (Giddens:1994) podemos dizer que os especialistas em geral desenvolvem um importante trabalho de reflexividade, contribuindo através dos seus resultados para a segurança ontológica de quem procura nas suas obras as orientações para as suas inseguranças existenciais. No entanto, as relações entre o trabalho dos especialistas, a sua divulgação e os seus potenciais leitores nunca foram lineares. Por isso, os contributos dos especialistas do conhecimento científico para a formação de uma consciência reflexiva universal e generalizável a todos os cidadãos devem ser repensadas. Não é este o local e o espaço para efectuar interrogações profundas e acabadas sobre estas questões.

Podemos, no entanto, reflectir sobre o lugar dos especialistas nas sociedades de modernidade tardia, nomeadamente, o seu empenhamento na discussão e no delinear de cenários de resolução dos problemas sociais. A multifuncionalidade dos espaços organizacionais a que se encontram ligados estes agentes tornam ainda mais complexas estas relações. Como a sociologia tem demonstrado (Boltanski:1970,1982), (Desrosières, Thévenot:1988) (Lenoir:1989), (Merllié:1989), uma das funções dos especialistas que trabalham em instâncias de contabilidade, de concertação, de planeamento, de definição de programas, de decisão técnica e política, etc., é contribuir para a criação de categorias, cujas delimitações e contornos são o produto combinado de diversas intervenções e operações realizadas nessas organizações.

Esta pesquisa possibilitou uma primeira aproximação a estas formas de relações escriturais desenvolvidas pelos especialistas. Estas formas de relações devem ser entendidas como relações de poder e de dominação entre os referidos especialistas e os grupos de cidadãos que experimentam, nas suas vidas diárias, os problemas política e socialmente tratados como tal. O exercício cognitivo efectuado pelos especialistas para a construção das designações que categorizam os problemas enunciados tem uma tradução política que é preciso não descurar.

Assim, a tradução política acima mencionada, por seu lado, apresenta um conjunto de consequências previsíveis e outras não esperadas. Quanto às primeiras podemos apontar o efeito homogeneizante que a construção das etiquetas sociais cria em todos aqueles que ali são incluídos. Abandonando a diversidade das situações ali envolvidas o trabalho político de objectivação é sustentado por princípios de orientação universal, generalizando a todos as medidas adoptadas para a resolução dos problemas ali diagnosticados. Quanto às segundas podemos apontar os efeitos estigmatizantes dos discursos denunciadores realizados pelos seus autores. Crentes nos efeitos positivos das suas declarações, os seus subscritores acabam por não avaliar as consequências estigmatizantes inscritas nos conteúdos das designações e nas justificações que apresentam para a sua própria criação e existência.

Embora a "iliteracia" ainda não tenha assumido, entre nós, a natureza de um problema com a mesma grandiosidade de outras questões sociais, o conhecimento público da designação em resultado da divulgação dos primeiros resultados do Estudo Nacional de Literacia poderá desencadear, quer entre os políticos, quer entre os técnicos-especialistas, quer ainda entre os jornalistas-cronistas de opinião, um interesse acrescido e como consequência um trabalho mais intenso, quer do ponto de vista contabilístico, quer do ponto de vista político, quer ainda do ponto de vista cognitivo.

Podendo parecer paradoxal, o reconhecimento público da maior parte dos problemas não resulta automaticamente dos processos de reivindicação desencadeados pelos grupos sobre os quais recaiem os seus efeitos mais permentes[[71]](#endnote-71)70.

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

A apresentação pública realizada por estes corpos qualificados e mandatados para o efeito, é presidida pela apresentação 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 audio-visual (especialmente os que detêm as maiores audiências). 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 constituirem 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 promovido 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).

A esta propriedade singular de se poder constituir 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*"[[72]](#endnote-72)71.

Contrariamente ao que se pode esperar, os sociólogos (e, os cientistas sociais em geral) não se encontram imunes ao discurso realista produzido sobre os problemas sociais. Por uma espécie de cegueira involuntária, mediada pela impreparação teórica e metodológica[[73]](#endnote-73)72, ou por uma dependência excessiva a paradigmas que conferem uma percepção substancialista do mundo fenomenológico, alguns sociólogos não resistem às imagens realistas transmitidas pelos problemas sociais.

A "questão" educativa é actualmente um dos temas mais em foco na discussão pública. O seu destaque, em parte realizado pela imprensa escrita, deve-se ao facto de o fenómeno educativo se ter transformado num objecto político de grande impacto comunicacional.

Integrado nos programas sociais da responsabilidade do Estado, o cumprimento da obrigatoriedade escolar, por ele imposto, teve como consequência imediata a sua consagração institucional como um direito que todos os cidadãos devem, independentemente da sua condição de classe, usufruir sem qualquer limitação.

Esta orientação estatal não aparece descontextualizada, porque resulta do encadeamento de dinâmicas sociais constitutivas da modernidade. Entre estas podemos destacar as transformações da estrutura das relações entre as classes e da estrutura da procura escolar que têm vindo a contribuir para a modificação da estrutura demográfica e social do sistema de ensino.

As sucessivas actividades discursivas registadas, de um lado sobre a designada "crise" da qualidade da formação escolar, do outro sobre o problema da qualidade do domínio da língua materna no âmbito da escrita e da oralidade, e, ainda de um terceiro aspecto sobre as práticas de leitura, vão ao encontro das condições favoráveis à sua fixação, num futuro próximo, como um dos problemas sociais mais importantes.

A estas condições endógenas ao campo escolar temos de interligar outras que surgem associadas às transformações científicas e tecnológicas. Um dos requisitos para democratizar o acesso efectivo às novas tecnologias é a permanente conservação do domínio da lógica prática de todas as práticas ligadas ao universo da razão gráfica.

A concretização deste grande desafio obriga-nos a reflectir sobre todas as modalidades possíveis que devem ser mobilizadas para as aprendizagens das letras e dos números. Com a diversidade cultural e social do estudantado a frequentar a escola, a familiaridade antecipada com os registos escritos não é um facto absolutamente generalizado.

O previsível aparecimento deste problema alerta-nos para as consequências dos usos e abusos de certas práticas discursivas que surgem ligadas às denúncias efectuadas, quer a propósito do seu diagnóstico, quer a propósito do seu tratamento. Com estas denúncias despontam muitas vezes argumentos que resultam de ideias feitas e pré-concebidas sobre uma série de objectos e factos relacionados com a referida noção. Seguindo as propostas desenvolvidas por Lahire (1992), sugerimos um programa de acção para transpor as percepções sociais erigidas pelos prováveis discursos sobre a "iliteracia".

Tratado como problema social a "iliteracia" será um tema mobilizado para as "opiniões públicas" através de um trabalho de representação política, cognitiva e estatística realizado por um conjunto de instituições. Este envolvimento terá como resultado a luta "pela definição legítima da "iliteracia" e pela definição do modo de gestão ou de tratamento legítimo da "população" ("iliterata") (Lahire,1992:70).

Ao reconstruir "as condições sociais de produção dos diferentes discursos e das lutas discursivas" (ibidem:70) consegue-se, num primeiro momento, des-construir aquela categoria ao pôr-se em causa os pontos de vista naturalista, individualista e substancialista a ela associada, e, num segundo momento, reconstruí-la porque a inserimos nas "múltiplas redes discursivas que produzem a realidade social-simbólica da ("iliteracia")" (70). Foi o que tentámos realizar quando reflectimos sobre os discursos produzidos por estes conselheiros-especialistas.

Não basta ficar por aqui. É preciso "inquirir de perto os indivíduos que são socialmente designados como ("iliteratos") (...) e tentar apreender o que são aqueles indivíduos socialmente" (71). Para isso é fundamental determinar as suas trajectórias sociais e, ao mesmo tempo, compreender as suas múltiplas relações com a razão gráfica legítima.

Para entender a multidimensionalidade das relações estabelecidas por esta população com os registos escritos é preciso "fazer a história e a antropologia dos lugares e das formas de alfabetização" (71). O significado do corpo social alfabetizado varia segundo as épocas históricas, os lugares geográficos e os grupos sociais. Por outro lado, "as práticas de escrita e de leitura variam do mesmo modo que as práticas (escolares ou não) de aprendizagem do ler-escrever" (71).

Finalmente é preciso "recolocar o problema da ("iliteracia") numa configuração social de conjunto, a partir da perspectiva sociológica e antropológica fundamental a respeito da relação entre culturas orais e culturas escritas, e não de estudar uma "população" isolada, com a tentação, no fundo muito realista, de *contar* o número dos ("iliteratos")" (71).

Recolocado o problema científico em termos das modalidades e "formas escriturais, quer dizer as formas de relações sociais tornadas possíveis historicamente pelas culturas da escrita e ao questionar (...) a interiorização de uma cultura escrita sob a forma da sua relação com o saber, a linguagem e o mundo, evita-se todo o empirismo (o "oral" e a "escrita" como dois domínios fechados que corresponderiam de um lado "aquilo que se diz", a "Voz" e do outro lado "aquilo que se escreve", o "Traço")" (71-72). As reflexões trazidas por diferentes cientistas sociais (Bourdieu: 1979, 1982, 1987), (Chartier: 1985, 1988, 1993, 1996) (Goody: 1977, 1987, 1994 ,1996) e (Passeron: 1991) mostram que as relações com as modalidades e formas estabelecidas pela lógica da razão gráfica variam com os grupos ou as classes e não pode ser entendida como uma questão exclusivamente dominada pelo saber-ler e saber-escrever.

Reconhecer as consequências não previstas das acções reflexivas (Giddens:1989) da modernidade tardia é uma tarefa dos cientistas sociais. As denúncias públicas dos problemas sociais podem-se revelar como uma dessas consequências. Os seus discursos inflamados resvalam muitas vezes para juízos estigmatizantes acerca das categorias ali visadas. Os seus propósitos de empenhamento por uma justa causa levam-nos para a construção de formas de representação dos "outros" em termos socio-centrados, senão mesmo etnocentrados. As formas identitárias estruturadas pelas oposições então constituídas marcam, como vimos, modos de entendimento fortemente dependentes de formas de apreciação escolar. As medidas para ultrapassar os problemas então identificados produzem justificações que amarram os sujeitos a etiquetas, empurrando-os para territórios fechados sobre si próprios.

Deste modo, "historizando e *desnaturalizando* o que parece "natural", "necessário", "desde sempre" existente a sociologia *des-fataliza*, segundo a expressão de Pierre Bourdieu. É claro que a sociologia nos mostra que nem tudo é possível, devido aos constrangimentos (exteriorizados e interiorizados) resultantes do trabalho sócio-histórico anterior, mas "o que o mundo social fez, pode, dotado deste saber, desfazer" (Corcuff,1997:140). Só assim estaremos em condições de criar "novos espaços de possibilidades à acção humana, em particular à do (a)s mais dominado (a)s" (ibidem:141). Os esforços de segurança ontológica promovidos pelos intelectuais (especialistas, técnicos, investigadores, cronistas de opinião etc.) acabam também por produzir insegurança, pelas incertezas do devir histórico experimentados situacional e diferentemente pelos cidadãos de um determinado espaço social. A prudência é aqui a nossa leal conselheira.

# Bibliografia

1. Obras e artigos de revista consultados

BENAVENTE, Ana, ROSA, Alexandre, COSTA, António Firmino, ÁVILA, Patrícia, (1995), *Estudo Nacional de Literacia - Relatório preliminar*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, policopiado

BARRETO, António, (1996), *Tempo de Mudança*, Lisboa, Relógio D'Água

BAUDELOT, Christian, ESTABLET, Roger, (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero

BESSE, J-M., GAULMYN, M-M., GINET, D., LAHIRE, B., (1992) *L'Illetrisme en questions*, Lyon. Presses Universitaire de Lyon

BOLTANSKI, Luc (1970), "Taxinomies populaires, taxinomies savantes: les objets de consommation et leur classement", in *Revue Fraçaise de Sociologie*, XI, 34-44

BOLTANSKI, Luc, (1973), "L'espace positionel. 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; THÉVENOT, (1991) *De La Justification: les économies de la grandeur*, Paris,Gallimard

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, (1970), *La reproduction - éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit

BOURDIEU, Pierre (1979) "Les trois états du capital culturel", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 30, 3-6

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, (1ª edição 1964)

BOURDIEU, Pierre, (1987), *Choses dites*, Paris, Les Editions de Minuit

BOURDIEU, Pierre, (1987), *A Economia das Trocas Simbólicas*,São Paulo, Editora Perspectiva

BOURDIEU, Pierre, (1989), *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel

BOURDIEU, Pierre, (1993), *La misère du monde* (dir), Paris, Seuil

BOURDIEU, Pierre, (1994), *Raisons Pratique. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil

BOURDIEU, Pierre, (1997), *Razões Práticas.Sobre a teoria da acção*, Oeiras, Celta

BOWLES, Samuel, GINTIS, Herbert, (1976), *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books

CACOUAULT, Marlaine, OEUVRARD, Françoise, (1995) *Sociologie de l'éducation*, Paris, Éditions la Découverte

CARREIRA, Henrique M. (1996), *As Políticas Sociais em Portugal*, Lisboa Gradiva

CASSIRER, Ernst (1972), *La Philosophie des Formes Symboliques. 3. La Phénoménologie de la Conaissance*, Paris, Les Editions de Minuit

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'illetrisme" in BESSE, J-M., GAULMYN, M-M., GINET, D., LAHIRE, B., *L'Illetrisme en questions*, Lyon, Presses Universitaire de Lyon, 19-46

CHARTIER, Roger, (1988), *A História Cultural: entre práticas e representações*, Lisboa, Difel

CHARTIER, Roger, (1993,1985), *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

CHERKAOUI, Mohamed, (1987), *Sociologia da Educação*, Mem Martins, Publicações Europa-América

COLLINS, Randall, (1979), *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York, Academic Press

COOK-GUMPERZ, J., (1991), *A Construção Social da Alfabetização*, Porto Alegre, Artes Médicas

CORCUFF, Philippe, (1997,1995), *As Novas Sociologias*, Sintra, Vral Editores (1ª edição 1995)

DARDY, Claudine, (1998), *Identités de Papiers*, Paris, L'Harmattan

DESROSIÈRES, Alain, THÉVENOT, Laurent, (1988), *Les catégories socio-professionnelles*, Paris, La Decouverte

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

DUMONTIER, F., SINGLY, F., THÉLOT, C., (1990), "La Lecture moins attractive qu'il y a vint 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), *Ensaios 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, Mª José B. (1995), *Taxas de analfabetismo da população residente em Portugal com 15 e mais anos*, Lisboa, Departamento da Educação Básica ME

ESTEVES, Mª José B., (1995), *Os novos contornos do Analfabetismo. Analfabetismo ou iletrismo: o que é? Quem são? Onde estão?*, Lisboa, Departamento da Educação Básica ME

FREITAS. Eduardo de, SANTOS, Maria de Lourdes L. (1992), *Hábitos de Leitura em Portugal - Inquérito Sociológico*, Lisboa, Publicações Dom Quixote

FULLER, B., RUBINSON, (1990), *The Political Construction of Education. The State, School Expansion, and Economic Change*, New York, Praeger

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

GIDDENS, Anthony, (1989), *A Constituição da Sociedade*, São Paulo, Livraria Martins Fontes

GIDDENS, Anthony, (1992), *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta Editora

GIDDENS, Anthony, (1994), *A Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta

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

GRIGNON, Claude; PASSERON, Jean-Claude (1989), *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 Indes", *American Journal of Sociology*, 92, 5,1987, p1077-1117

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), "Illetrisme. Le cas de la France" in *Actualité de la Formation Permanente*, 106, 33-62

JODELET, Denise (1989), "Représentations sociales: un domaine en expansion" in JODELET, Denise (dir), *Les Représentations sociales*, Paris, PUF, 31-61

LAHIRE, Bernard, (1990), "Sociologie des pratiques d'écriture: contribuition à l'analyse du lien entre le social et le langagier", *Etnologie Française*, XX, nº 3, 262-273

LAHIRE, Bernard, (1992), "Discours sur l'illetrisme et cultures écrites. Remarques sociologiques sur un problème social", in BESSE, J-M., GAULMYN, M-M., GINET, D., LAHIRE, B., *L'Illetrisme en questions*, Lyon, Presses Universitaire de Lyon

LAHIRE, Bernard (1993a), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à lécole primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon

LAHIRE, Bernard (1993b)) "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"

LAHIRE, Bernard, (1996), "La variation des contextes en Sciences Sociales: remarques épistémologiques", in *Annales HSS*, nº 2, 381-407

LENOIR, Remi, (1989), "Object sociologique et problème social" in CHAMPAGNE, Patrick, LENOIR, Remi, MERLLIÉ, Dominique e PINTO, Louis *Initiation a la pratique sociologique*, Paris, Dunod/Bordas, 55-100

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

MELO, Alberto, (1981), "Educação de Adultos: conceitos e práticas", in SILVA, Manuela, TAMEN, M. Isabel, *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

MERLLIÉ, D., (1989), "La construction statistique" in CHAMPAGNE, Patrick, LENOIR, Remi, MERLLIÉ, Dominique e PINTO, Louis, *Initiation a la pratique sociologique*, Paris, Dunod/Bordas, 103-162

MÓNICA, Mª 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, João Sedas, (1996), "Desencontros: a propósito do sentido que a sociologia não faz", Comunicação ao Encontro "*A Sociologia e o Ensino Secundário* " (impresso e a publicar nas Actas do referido Encontro)

PARMENTIER, P., (1986) "Les genres et leurs lecteurs" *Revue Française de Sociologie*, XXVII

PASSERON, Jean-Claude, (1982), "L'inflaction 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-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan

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

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

RESENDE, José Manuel, (1997), *Os Excluídos da razão gráfica legítima. Representação de uma forma de exclusão no contexto das culturas letradas*, trabalho de síntese da Prova de Capacidade Científica, FCSH da UNL

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. (1990a)), *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto, Edições Afrontamento

SANTOS, Boaventura de S. (1990b)), *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

SIMÕES, António, (1991), "Alfabetização de Adultos", in *Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*, Porto, SPCE/Edições Afrontamento, 487-502

SINGLY, François de (1992), *L'Enquête et ses méthodes: le Questionnaire*, Paris, Nathan Université

2. Documentos

Legislação: Decreto-Lei nº 125/82 de 22.4.82, pag 975-977; Decreto-Lei nº 375/83 de 8.10.1983, pag 3538-3539; Lei nº 46/86 de 14.10 de 1986, pag 3067-3081; Lei nº 31/87 de 9.7.1987, pag 2688-2691; Decreto-Lei nº 89/88 de 10.3.1988, pag 1005; Decreto-Lei nº 423/88, de 14.11.1988, pag 4566-(6)-4566-(8); Desp.88/ME/89, D.R. II Série, nº 137 de 17.6.1989, pag 5938; Desp.conj.120/ME/90, D.R. II Série, nº 165 de 19.7.1990, pag 8068-(2); Relatório de actividades do CNE D.R. II Série nº 145 de 27.6.1991, pag 6755-6758; Decreto-Lei nº 244/91 de 6.7.1991, pag 3485; Desp.175/ME/91 D.R. II Série nº 249 de 29.10.1991, pag 10844-10845; relatório de actividades do CNE D.R. II Série, nº 76 de 31.3.1992, pag 3044-3047; Desp.conj.17/ME/92, D.R. II Série, nº 79 de 3.4.1992, pag 3115; Desp.conj.37/ME/96, D.R. II Série, nº 74 de 27.3.1996, pag 4150; Decreto-lei nº 241/96 de 17.12 de 1996, pag 4488-4496;

LIMA, Licínio, C. et al.,, (1988), *Reorganização do subsistema de Educação de Adultos* , Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Lisboa, Ministério de Educação

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, (1989), *1990 Ano Internacional da Alfabetização. Algumas reflexões sobre o analfabetismo*, Algueirão, Ministério de Educação

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, (1992), *Sistema Educativo Português. Situação e Tendências*, Lisboa, GEP/M.E.

VÁRIOS, (1988), *Proposta Global de Reforma. Relatório Final*, Lisboa, Ministério de Educação

1. Esta comunicação feita no V Congresso Luso-Afro-Brasileiro realizado em Maputo-Moçambique (1 a 5 de Setembro) resultou da pesquisa *Os Excluídos da Razão Gráfica Legítima. Representação de uma forma de exclusão no contexto das culturas letradas*, apresentada nas provas de aptidão Pedagógica e Capacidade Científica realizadas em Julho de 1997 na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa (UNL). [↑](#endnote-ref-1)
2. 1A designação proposta "países de modernidade tardia" precisa de ser clarificada. Para isso utilizamos os contributos propostos por Giddens.

   Com este conceito é possível entender melhor o alcance daquela expressão. Os países "de modernidade tardia" apresentam as seguintes 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). Por outro lado, as referidas dimensões encontram-se em estados de consolidação diferentes, resultantes das suas condições estruturais internas. Estas dimensões da modernidade tendem segundo o autor a globalizarem-se. As análises sobre a produção e difusão dos problemas sociais exigem, do nosso ponto de vista, uma reflexão sobre esta questão. Como verificámos, no caso da "iliteracia", o seu aparecimento e difusão em países de economia mais avançada não encontraram em países estruturalmente diferentes o mesmo tipo de tradução social, nomeadamente, o mesmo tipo de impacto nas esferas públicas que habitualmente patrocinam, divulgando-os, os problemas sociais. [↑](#endnote-ref-2)
3. 2 A natureza polissémica destas designações e os diferentes significados atribuídos a cada uma delas serão tratados posteriormente. [↑](#endnote-ref-3)
4. 3Embora não se limitando a mencionar as escritas administrativas como factores exclusivos para a construção das identidades sociais Claudine Dardy chama a atenção para o forte poder dos grafismos instituídos pelo Estado. Como comenta num tom irónico "ao passar o olhar sobre esta vasta paisagem de papeladas distinguem-se escritos particularmente interessantes naquilo em que eles parecem dotados de um poder de distribuir a identidade; de outro modo, os formulários, são reveladores das relações determinadas entre um Estado, as instituições, uma administração de indivíduos" (ibidem:63). [↑](#endnote-ref-4)
5. 4No decurso deste texto teremos outras ocasiões para voltar a referir o carácter polissémico desta categoria social e as suas relações com outros juízos formulados sobre o conjunto de elementos mobilizados recorrentemente pelos diferentes agentes quando estes são convidados a se pronunciarem sobre a "iliteracia". [↑](#endnote-ref-5)
6. 5O referido reconhecimento foi assumido aqui como um mero ponto de partida. Ao longo deste ensaio interpretativo teremos ocasião para mostrar algumas fragilidades desta definição traduzida directamente dos estudos realizados nos Estados Unidos. Tais debilidades foram também transpostas para a designação contrária. Neste sentido, mais à frente tentaremos desconstruir as definições já mencionadas no corpo do texto, reconstruindo-as de maneira a atribuir outras significações distintas das que se encontram ali explicitadas. [↑](#endnote-ref-6)
7. 6Sem dúvida, "toda a categorização social compromete com efeito três formas distintas de encarar esta noção. Ela pode ser feita por referência a uma representação científica e técnica, no sentido da representatividade estatística, permitindo fabricar uma redução simplificada e de imagens miniaturas (quadros e gráficos) da sociedade. Mas uma representação política está igualmente em causa, como a dos parceiros sociais representando numa mesa de negociação, ou numa instância de concertação, grupos profissionais em que eles são os seus mandatários. Finalmente, uma representação cognitiva das categorias supõe pela criação e pela interpretação das CS, uma imagem mental que serve também quotidianamente a cada um de nós para se identificar e identificar as pessoas com as quais entra em relação" (Desrosières, Thévenot,1988:34).

   [↑](#endnote-ref-7)
8. 7 O Conselho Nacional de Educação foi criado pelo Decreto-Lei nº 125 de 22 de Abril de 1982. No âmbito das considerações preliminares à formulação dos artigos da própria lei, o legislador justificou a importância da criação deste órgão ligado ao Ministério da Educação e das Universidades. Toda a justificação verificada no preâmbulo da referida lei foi ao encontro das percepções dominantes construídas pelas élites políticas sobre o lugar do Estado na regulação das relações macrossociais nos diversos domínios onde intervém recorrentemente. De facto, este Conselho apareceu desde a sua génese com uma configuração particular: a de se constituir como uma instância de representação "dos objectivos fundamentais do sector", onde "a grande problemática da educação" possa ser objecto de grande "convergência de esforços de todos os que de alguma forma, estão ligados a tal problemática e que tomam parte, com maior ou menor incidência, nos destinos da educação em Portugal" (ibidem:975). Como órgão consultivo, o Conselho Nacional de Educação foi uma aposta do Estado no quadro das economias de convenção (Boltanski,Thévenot:1991) (Desrosières,Thévenot:1988) fortemente expandidas nos países de modernidade tardia. No âmbito das competências do Conselho couberam desde o início todos os aspectos ligados à Educação embora com uma formulação ampla e vaga. De qualquer modo, em muitas das matérias então consagradas como competências do Conselho para emitir pareceres podíamos encaixar a Educação de Adultos. [↑](#endnote-ref-8)
9. 8 O seu presidente tinha que ser eleito pela Assembleia da República por maioria absoluta dos deputados com efectividade de funções. Os restantes membros distribuiam-se por cada grupo parlamentar (1), pelo governo (7), por cada uma das assembleias regionais das regiões autónomas (1), por cada uma das regiões administrativas (1), pela Associação Nacional de Municípios (2), pelas universidades do Estado (2), pelos estabelecimentos públicos de ensino superior politécnico (1), pelas organizações sindicais (2), pelas organizações patronais (2), pelas associações de pais (2), pelas associações sindicais de professores (2), pelas associações de estudantes, sendo um em representação dos estudantes do ensino secundário e outro em representação dos estudantes do ensino superior (2), pelas associações de trabalhadores-estudantes (1), pelas associações científicas (2), pelas associações pedagógicas (2), pelas associações culturais (2), pelas associações de ensino particular e cooperativo, sendo um deles em representação do ensino superior e outro do ensino não superior (2), pelo Conselho Nacional da Juventude (2), pelas organizações confessionais (1), pelo próprio Conselho Nacional de Educação de entre personalidades de reconhecido mérito pedagógico e científico (7) (Lei nº 31/87: 2688-2689). [↑](#endnote-ref-9)
10. 9 Na composição dos membros do CNE apresentada no relatório de actividades relativo ao ano de 1990 (Diário da República, II Série, nº 145 de 27/6/91) encontrámos vários agentes ligados ao ensino em representação de diferentes instituições fora do campo escolar. Entre eles destacamos: o representante dos Partidos Socialista, Comunista, Renovador Democrático, quatro dos sete elementos em representação do Governo, os dois elementos em representação das confederações sindicais e um dos representantes das confederações patronais. Na lista de 1991 (Diário da República, II Série, nº 76 de 31/3/92) mantem-se a mesma representação. Na lista dos representantes deste Conselho enviada pelos seus serviços em 1994 a esta equipa de investigação, para servir de base à escolha dos entrevistados, continuamos a encontrar uma proporção elevada de representantes ligados ao campo escolar em representação de outras instituições. Por exemplo, os representantes dos Partidos Socialista, Comunista, os Verdes, 4 dos representantes do Governo, 1 representante da Associação Nacional dos Municípios, 2 elementos das Confederações Sindicais, 1 representante das Confederações Patronais, 1 representante das Confederações de Pais e 1 representante das Confissões Religiosas são agentes que trabalham em instituições inseridas no campo escolar. [↑](#endnote-ref-10)
11. 10No primeiro relatório citado, um dos pareceres votado e aprovado por unanimidade referia-se expressamente à Educação de Adultos, incidindo nomeadamente sobre o ensino recorrente e a educação extra-escolar. Tal parecer decorria das actividades constantes da 5ª Comissão especializada permanente criada pelo Conselho com vista a discutir uma matéria de extrema importância no ano dedicado pela UNESCO como o Ano Internacional da Alfabetização.

    A criação da Comissão especializada permanente destinada a debater as questões ligadas com a Educação de Adultos e a Educação Extra-Escolar não provou de modo nenhum a emergência repentina de um interesse por um assunto que parecia não ter história entre nós. A consagração institucional desta matéria resultava directamente das condições sociais específicas inscritas nas dinâmicas do campo da Educação de Adultos.

    Sujeitas a condicionalismos da própria actividade centralizadora do Estado, de um lado, e ao seu silêncio ou no mínimo ao desinteresse dos seus dirigentes por uma matéria destinada, segundo os seus juízos, a morrer com o desaparecimento das gerações mais velhas, do outro, o campo da Educação de Adultos estruturava-se desde o 25 de Abril de 74 através das actividades promovidas por iniciativas locais, por campanhas organizadas por grupos políticos entusiastas da democracia popular, das actividades estabelecidas pela Direcção Geral de Educação Popular, nomeadamente pela concepção e elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos em 1979, e, posteriormente por iniciativas de associações locais ou por acções desenvolvidas por instituições ligadas a outros Ministérios (Lima et al,1988:80-97). No relatório final da Comissão de Reforma do Sistema Educativo formada para propor a reorganização do subsistema de Educação de Adultos, os seus relatores denunciavam a existência de entendimentos centralizadores dos responsáveis políticos da área da Educação, salientando que neste subsistema "o que impera é um Estado centralista e intervencionista que promove inovações de tipo burocrático, por decreto" (ibidem:96-97).

    [↑](#endnote-ref-11)
12. 11Os argumentos aqui expostos sobre a sub-estimação e a sobre-estimação da "iliteracia" encontram-se já devidamente tratados por Bernard Lahire na sua análise sobre os discursos produzidos em França sobre o "iletrismo" (Lahire,1992:68-70).

    [↑](#endnote-ref-12)
13. 12A Teoria da Modernização durante um certo período de tempo contribuiu para explicar o desenvolvimento das culturas de alfabetização. Esta concepção optimista possibilitou "fazer da História da alfabetização um capítulo de uma *história social* de transição para a *Modernidade*, tratando o fenómeno como algo que se devia ligar tanto à industrialização como ao liberalismo. Logo, era fácil encontrar as causas do analfabetismo, que deviam residir ou no estado (desinteressado ou sem meios para escolarizar), ou num atraso geral do País ou de região (evidentemente, o analfabetismo era, por sua vez, entendido como causa de uma série de defeitos das instituições políticas e de debilidades do desenvolvimento económico) (Ramos,1988:1068). [↑](#endnote-ref-13)
14. 13São estas mesmas culturas escritas em meios urbanos que se transformam num dos principais suportes em termos do exercício de poder tanto para os especialistas como para o acesso destes aos sistemas de representação onde aquele trabalho social de objectivação adquire toda a sua força e legitimidade simbólica. Recorrendo mais uma vez a Lahire, "a especialização crescente dos saberes objectivados, formalizados, codificados, por vezes mesmo teorizados, quer eles sejam jurídicos, políticos, económicos, escolares, científicos, quer eles sejam no domínio da arte, do desporto... implica uma autonomização progressiva de certos campos de actividade e uma ruptura Profano/Especialista. Esta autonomização dos campos de actividade, com especialização e aparição ou desenvolvimento da figura do Especialista, não pode realizar-se sem a complexidade das práticas de escrita, dos saberes escritos, teóricos, etc. (saberes necessários no mundo da produção material mas também necessários para se apropriar legitimamente uma obra cinematográfica, teatral, literária...) (ibidem:70). [↑](#endnote-ref-14)
15. 14O conceito "razão prática" foi estabelecido por Pierre Bourdieu como resultado das suas reflexões sobre a teoria da acção. Sugerimos a leitura do livro *Razões Práticas.Sobre a teoria da acção*, Oeiras, Edições Celta,1997. Por outro lado, é conhecida a relação entre o sentido prático da prática e o conceito "habitus". Recomenda-se a leitura da sua obra, *Le Sens Pratique*, Les Editions de Minuit, 1980, 88-89. No entanto, o conceito "razão prática" aqui formulado apresenta um significado não decorrente directamente do conceito "habitus" como foi definido por Bourdieu. Como produto de uma socialização escolar prolongada os intelectuais, em geral, e, os especialistas-técnicos, em particular estão inseridos em "formas sociais escriturais", conceito retirado das reflexões efectuadas por Bernard Lahire sobre a cultura escrita e as desigualdades escolares. Neste sentido, entende-se por "formas sociais escriturais" todas as dimensões ligadas com "os aspectos cognitivos, os aspectos linguísticos e os aspectos organizacionais ligados a certos tipos de práticas de escrita". (...) Colocando-se o problema em termos de formas sociais escriturais, não apenas se pretende evitar toda a concepção instrumentalista-idealista (reduzindo a linguagem a uma técnica de comunicação: para nós, as práticas de escrita são uma dimensão constitutiva de certas realidades sociais e mentais), toda a concepção casuística (o "escrito" como "causa" de um certo número de fenómenos sociais ou, ao contrário, como "efeito" ou "consequência" de certas condições económicas, sociais, políticas...), mas sobretudo todo o empirismo (o "oral" e o "escrito" como dois domínios fechados que corresponderiam de um lado à "Voz" e do outro ao "Traço": coisas ditas podem muito bem ser produtos de formas sociais escriturais nos objectos que elas constroem, nos modos de raciocínio que realizam, no tipo de enunciação em que se incluem, na relação com a linguagem e, mais geralmente, na relação com o mundo e com o outro que os caracterizam). Com a apresentação do problema sob este ângulo, compreende-se que as práticas de escrita - diversas e a analisar nas suas particularidades - são constitutivas, nos campos de práticas extremamene diversas, de novas formas formas de relações sociais e, por consequência, de novos tipos de relações com o mundo e com o outro" (Lahire,1993, 14-15). Incluídos nestas "formas sociais escriturais", os conselheiros vão construindo racionalidades práticas decorrente da sua intensa experiência no interior do universo escolar, aliás, ele próprio muito ligado à escrita, ao que se escreve com a utilização da escrita e ao que se transmite a partir destes registos escritos. (no duplo sentido dos universos do traço e da voz). Estas racionalidades comprometidas, de um lado com o amplo universo da escrita, e, do outro, com as práticas escolares, acabam por contribuir para a estruturação dos seus juízos sobre esta questão, isto é, estão directamente relacionados com as formas de objectivação política produzidas tanto sobre a categoria "iliteratos" como sobre todos os objectos mobilizados quando são desafiados a se pronunciarem sobre este assunto. [↑](#endnote-ref-15)
16. 15A amplitude da multiposicionalidade (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 - decissão, concertação e inculcação - depende dos recursos retidos e activados pelos agentes no decurso das suas práticas.

    O conceito de multiposicionalidade representa para cada conselheiro uma rede de relações sociais por onde circulam. Nesse espaço amplo de circulação, as suas atitudes (disposições) assumem características específicas de acordo com as respectivas situações e problemas que ali ocorram. Em cada uma delas as lógicas práticas dos agentes apresentam contornos específicos, mobilizando os recursos mais ajustados com a realidade com que se deparam quando ali se movimentam.

    [↑](#endnote-ref-16)
17. 16Esta actividade de natureza estatística está relacionada com uma das funções presentes nos organismos vocacionados a colher e tratar os dados quantitativos. Todas as operações estatísticas, qualquer que seja a escala analítica adoptada, expressam uma forma de representar uma determinada realidade. Deste modo, é preciso encarar o trabalho estatístico, no quadro das políticas definidas pelo Estado, como "as possibilidades de articulação entre os instrumentos de equivalência estatística (códigos, critérios, médias) e os instrumentos de equivalência política (designação homogeneizante do grupo, condições de adesão, designados). Pôr em evidência as formas de equivalência e da sua objectivação nos utensílios conduz a que se interrogue sobre a sua diversidade" (Desrosières,Thévenot,1988:53).

    [↑](#endnote-ref-17)
18. 17 No âmbito da pluralidade das definições destacamos as seguintes:

    .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). [↑](#endnote-ref-18)
19. 18Entende-se por massificação escolar as alterações demográficas que se verificaram na escola a partir de 1950. Estas alterações não ocorreram com a mesma intensidade em todos os países do mundo. Contudo, "esta expansão é universal: seja qual for o regime político, o grau de crescimento económico, as estruturas sociais, todos os países passam pela experiência de uma modificação inédita da sua demografia escolar"(Cherkaoui,1987:21). Este crescimento nota-se com maior incidência na escola primária. "Se analisarmos esta expansão por continentes, verificamos que, em África, se passa de 8500000 alunos para 64000000: esta população duplica de dez em dez anos. Foi multiplicada por 6,9 em África, por 4,2 na América Latina, e por 3,4 na Ásia. (...) Nos países do Terceiro Mundo, a taxa bruta de escolarização, definida pela relação entre os efectivos escolares, seja qual for a idade, e a população do grupo etário determinado pela duração da escolaridade primária, passa de 10% ou 20% para 70% ou mesmo 100%, conforme os países. Esta enchente demográfica é ainda mais nítida quando se trata dos ensinos secundário e superior. Assim comparada com 1950, em 1980 a população dos inscritos no ensino secundário apareceu multiplicada por 20 em África, por 9,65 na América Latina, e por 6,13 na Ásia. Em África passou para o dobro de seis em seis anos. Na América do Norte, o limiar da saturação foi atingido no início dos anos setenta. Na Europa, o aumento muito acentuado dos anos sessenta tende a enfraquecer em virtude de se estar próximo do limiar de saturação" (ibidem:21-22). Esta visão optimista sobre a procura escolar em todo o mundo tem incidências sobre a própria composição social escolar. No entanto, não se pode efectuar uma equivalência directa entre o crescimento do número de matriculados e a democratização do acesso e do sucesso nos diferentes ciclos escolares.

    [↑](#endnote-ref-19)
20. 19O 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 editions 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 Compreensive Schooling*, London, Methwen, 1977, Cicourel, A.V., Kitsuse, J.I., *The Educational Decision Makers*, Indianapolis, Bob Merrils, 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, Methwen, 1974; Gras, A., *Sociologie de l'education: textes fondamentaux*, Paris, Larousse, 1974; Karabel, J., Halsey, A.H., *Power* *and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977. [↑](#endnote-ref-20)
21. 20 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 editions de Minuit, 1970. [↑](#endnote-ref-21)
22. 21Cf 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, a outras instituições e à própria estrutura social global, assim como 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 editions de Minuit, 1970. Para aprofundar as reflexões de Bourdieu sobre as funções e finalidades do sistema escolar numa sociedade caracterizada por diferenças sociais, sugerimos a leitura do seguinte artigo: 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).

    [↑](#endnote-ref-22)
23. 22 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 9839000 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 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. [↑](#endnote-ref-23)
24. 23 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). [↑](#endnote-ref-24)
25. 24 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. [↑](#endnote-ref-25)
26. 25 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, Mª 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 Indes", *American Journal of Sociology*, 92, 5,1987, p1077-1117, Lahire, B., "Sociologie des pratiques d'écriture", *Ethnologie Française*, vol 20, nº 3, 1990 Lahire, B., *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à lécole primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993a); 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", 1993b)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'illetrisme" in *Le Raisonnement Sociologique. L'Espace Non-Poppérien du Raisonnement Naturel*, Paris Nathan,1991. [↑](#endnote-ref-26)
27. 26No entanto, a análise sobre as relações entre esta prática e algumas variáveis de caracterização mostrou uma distribuição desigual de leitores segundo os níveis de instrução e a profissão: no primeiro caso, a leitura de livros aumentou significativamente com a posse de níveis de escolaridade mais elevados, e, no segundo caso, o número de leitores era maior entre os estudantes e os quadros do que entre os operários e os agricultores.

    Continuando a caracterizar os leitores de livros, os autores do estudo encontraram uma percentagem muito reduzida de grandes leitores (7,9%). A grande maioria situava-se entre os médios leitores (38,5%) e os pequenos leitores (53,6%). Relativamente à quantidade de livros comprados no ano anterior à realização do inquérito, 9% dos inquiridos declarou não ter comprado qualquer livro, 33,3% comprou 1 a 5 livros, 42,8% adquiriu 6 a 20 livros e somente 8,6% comprou mais de 20 livros.

    Relativamente ao acesso aos espaços tradicionalmente destinados à leitura ou à aquisição de livros, o estudo determinou: de um lado, praticamente metade dos inquiridos (48,8%) não entra em bibliotecas e aqueles que frequentam estes espaços só 13,9% a utiliza 1 vez ou mais por mês, do outro, menos de metade, 45,9%, mantêm um contacto com alguma regularidade com as livrarias. [↑](#endnote-ref-27)
28. 27No âmbito das actividades culturais propostas aos inquiridos como alternativas para as realizarem numa noite livre, a "ida ao teatro" e "ficar a ler um livro" (7%) foram as menos apreciadas. Por outro lado, no "campo das alternativas culturais, guarnecido agora de objectos preferenciais" (60) (...), o livro (18,1%) apareceu em segundo lugar nas preferências dos inquiridos. Recolocada a mesma questão só aos leitores de livros a preferência por este objecto nobilitante sobe para 30,5%.

    [↑](#endnote-ref-28)
29. 28 Questionados sobre as razões da não-leitura de livros os inquiridos apresentaram como primeira razão a falta de motivação e a falta de preparação (43,7%). Seguida desta razão apareceu como justificação da não-leitura a falta de vontade, isto é, o reduzido hábito de leitura. A falta de condições económicas para comprar livros foi declarada somente por 9,5%.. [↑](#endnote-ref-29)
30. 29Através destas contribuições os responsáveis pelo sistema de ensino francês estabeleceram um conjunto de medidas conducentes, por um lado ao melhoramento das aprendizagens da leitura, e, do outro, ao combate às dificuldades nas aquisições do conhecimento com a finalidade de reduzir o "insucesso" escolar. Estas medidas incidiram sobre o alargamento da rede pré-escolar e sobre a intervenção pedagógica através da criação de estruturas de auxílio às crianças com manifestas dificuldades de aprendizagem. Porém, no final da década de 70 o problema da "crise" da leitura mantinha-se com alguma persistência.

    A permanência de índices baixos de leitura num país onde os responsáveis consideravam terminada a tarefa do combate ao analfabetismo exigia que o assunto não caísse no esquecimento e fosse recolocado de outro modo. Neste sentido, toda a discussão deixou de ser orientada num sentido restrito, isto é, como uma questão exclusiva da escola, onde o saber ler era encarado como um fim em si mesmo. As limitações então determinadas levaram ao nascimento de outras alternativas analíticas agora orientadas num sentido mais amplo. A chamada "crise" da leitura acontecia também num momento em o alargamento da audio-visual não podia ser ignorado, assim como todas as transformações operadas nos sistemas de troca de informações: tanto a escola como a escrita sofriam com maior intensidade uma concorrência com outras modalidades formativas e de correspondência mais acelerada e facilitada.

    [↑](#endnote-ref-30)
31. 30Com a multiplicação de referências e de espaços de pertença cultural num contexto ainda de abundância, de pleno emprego e de diferenças significativas, o lugar da escrita e o lugar do livro tinham de ser equacionados no âmbito de reflexões sobre as modalidades socializadoras desenvolvidas por diversas instâncias que concorriam para estruturar as percepções e as práticas sociais dos agentes. Entre essas modalidades, a socialização no grupo doméstico orientada no sentido das descendências realizarem um contacto mais precoce com a escrita e com a leitura, criava as condições mais favoráveis para a continuação, no tempo, de práticas que faziam todo o sentido naquele tipo de contexto. Este tipo de análise impunha, por isso, limitações às reflexões sociológicas que se socorriam da legitimidade cultural sancionada pelo capital escolar creditado pela escola como fonte decisiva para explicar as variações nas práticas de acesso à leitura e à escrita. Isto é, o prolongamento da escolaridade e a mobilidade educativa (e/ou social) correspondente, não são garantias únicas e determinantes para o contacto regular com os espaços ligados às práticas da leitura, do livro e com a escrita enquanto actividade constante e duradoura. [↑](#endnote-ref-31)
32. 31Se tomarmos como limiar a alfabetização masculina a 50% percepcionamos 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).

    [↑](#endnote-ref-32)
33. 32A 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 desinteresse 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 políticamente. Como é sabido, antes de 5 de Outubro os republicanos exigiam eleições na base do sufrágio universal, mas nunca o estabeleceram após aquela data. Temiam 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" (ibidem:80-81). Sobre as relações entre as apostas políticas e as decisões governamentais em matéria educativa ver também as reflexões feitas por Resende e Vieira sobre a regionalização do ensino de curta duração ocorrida a partir de 1983 (Resende, Vieira:1992). [↑](#endnote-ref-33)
34. 33 Neste mesmo ano, as taxas de analfabetismo de alguns países europeus mostravam, por comparação, o elevado número de analfabetos em Portugal: por exemplo, a taxa de analfabetismo era de 2,2% na Polónia, 9,8% em Espanha, 2,0% na Hungria. Em 1971 a Grécia tinha 15,6% e a Juguslávia 16,5% de analfabetos (ibidem:21). [↑](#endnote-ref-34)
35. 34 Para aprofundar a questão das funções e finalidades da alfabetização consultar o trabalho de capacidade científica apresentada pelo autor deste artigo em 1997 na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Cfr José Manuel Resende *Os Excluídos da Razão Gráfica Legítima. Representação de uma forma de exclusão no contexto das culturas letradas*, Lisboa, UNL, 1997, p 93-111 [↑](#endnote-ref-35)
36. 35 Para uma identificação mais exaustiva das definições construídas cfr José Manuel Resende, p 150-152 [↑](#endnote-ref-36)
37. 36 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 momento, parecem ambos constituir os elementos estruturadores das percepções construídas sobre as noções seleccionadas neste estudo. [↑](#endnote-ref-37)
38. 37 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.

    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 os campos escolar e científico, 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. [↑](#endnote-ref-38)
39. 38 Esta operação estigmatizante é o corolário de uma "representação" exclusivamente "escolar da realidade social contemporânea".

    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. [↑](#endnote-ref-39)
40. 39 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. [↑](#endnote-ref-40)
41. 40 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. [↑](#endnote-ref-41)
42. 41 Dentro deste corpo de dirigentes foi possível identificar lugares dominados (por exemplo, os professores do ensino secundário) e lugares dominantes (os professores do ensino universitário ou os deputados). Este fraccionamento não invalidou a produção de uma relativa e possível unidade temática. [↑](#endnote-ref-42)
43. 42 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. [↑](#endnote-ref-43)
44. 43 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. Estes fragmentos são posteriormente reunidos em diversos sub-temas, a saber:

    - proposições onde o olhar é generalista, referindo-se à globalidade do sistema escola

    - 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.

    Para outras informaçoes mais aprofundas consultar o estudo referido (Resende,1997:174-180) [↑](#endnote-ref-44)
45. 44 Cfr o estudo já mencionado (Resende,1997:180-188) [↑](#endnote-ref-45)
46. 45 Cfr o estudo já mencionado (Resende.1997:188-190) [↑](#endnote-ref-46)
47. 46 Assim, o referido efeito de legitimidade só ganha toda a sua eficácia junto da élite 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. [↑](#endnote-ref-47)
48. 47 Sobre as apreciações em relação gosto da leitura aludidas por alguns conselheiros cfr (ibidem:183-186) [↑](#endnote-ref-48)
49. 48 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. [↑](#endnote-ref-49)
50. 49 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 dados os meios, um grupo não adopta uma prática a menos que ele tenha ou possa ganhar um sentido na sua cultura" (Ibidem:70). [↑](#endnote-ref-50)
51. 50 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. [↑](#endnote-ref-51)
52. 51 Sobre a importância do alargamento da análise sociológica da escrita aos espaços domésticos, deslocando-a do lugar da administração pública, territórios recorrentemente utilizados pelos cientistas sociais nos estudos sobre a razão gráfica, sugere-se a leitura do ensaio de Claudine Dardy, *Identités de Papiers,*, Paris, L'Harmattan, 1998. Neste ensaio a autora atribui importância a uma escrita que não sendo, nem identitária, nem administrativa, tem um carácter utilitário e funcional (também, em certo sentido, identitário) decisivo na economia doméstica. Incita também a dar importância a uma "escrita das ruas", indispensável para o estudo identitário dos grupos que a desenvolve. [↑](#endnote-ref-52)
53. 52Estas designações - cultura erudita e cultura popular - são muitas vezes utilizadas com significações confusas. Ali 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).

    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 banalizadss. [↑](#endnote-ref-53)
54. 53 O seu afastamento da prática contínua da escrita não significa que todos os grupos ou agentes pertencentes a estes espaços nunca escrevam no seu dia-a-dia. O ritmo de escrita está condicionado ao sentido que esta prática traz às suas vidas. De qualquer forma a maior regularidade comunicacional é feita através das formas da fala convencionalmente utilizadas segundo os contextos onde interagem. [↑](#endnote-ref-54)
55. 54Para 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.

    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).

    De qualquer modo, as reflexões de Bourdieu podem conduzir a uma análise restrita dos processos de constituição e de desenvolvimento do capital e do poder simbólico. Uma perspectiva crítica relativamente a estes enviesamentos podemos encontrá-la em Grignon e Passeron,  *Le savant et le populaire*, Paris, Gallimard/Seuil, 1989.

    [↑](#endnote-ref-55)
56. 55 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 muitos difundidas entre os especialistas em assuntos educativos: de um lado, a tese do nexo causal entre a educação e o desenvolvimento económico; do outro lado, a tese do nexo causal entre a "iliteracia", o analfabetismo literal e o analfabetismo funcional e as situações de pobreza e de exclusão delas resultantes, causalidade que conduz necessariamente para apontar a privação como sinal de incapacidade em desenvolver as propensões para a leitura e para a escrita. A génese e a difusão das percepções casualistas foram devidamente tratadas por Boaventura Sousa Santos, *Um discurso sobre as Ciências*, Porto, Afrontamento, 1990 b)(1ª edição 1987).

    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 produzia um conjunto de consequências, era, pensamos, um esquema de pensamento sobre os objectos generalizado nos círculos das élites técnicas, políticas e intelectuais, sobretudo a partir do século XIX. [↑](#endnote-ref-56)
57. 56 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, nomeadamente a vida de família e a das pessoas idosas, etc), em resumo, os problemas pelos quais são confrontados profissionalmente os trabalhadores "sociais" (assistentes "sociais", educadores especializados, etc) e que visam a resolver as políticas e as leis "sociais" (ibidem:56-57).

    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 enunciação, identificação, classificação, avaliação e posterior tratamento dos inúmeros problemas socialmente definidos justamente pelos porta-vozes dos círculos dos dirigentes. 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. [↑](#endnote-ref-57)
58. 57 Para aprofundar as questões relacionadas com as pluralidades das práticas de leitura, escrita e oralidade cfr. José Resende opus cit 193-196. [↑](#endnote-ref-58)
59. 58 Esta reflexão não quer pôr em causa a centralidade da escrita. Bem pelo contrário: "a escrita é a mais eloquente palavra de uma cultura" (Passeron,1991:335) como já tivemos ocasião de mencionar. Através de múltiplos registos, a sua leitura nas sociedades actuais "oferece-se e impõe-se, sob as mais heterogéneas formas, em cada desvio da percepção e do comportamento quotidianos, tão presente e incontornável na vida privada como na esfera pública" (ibidem:335). [↑](#endnote-ref-59)
60. 59 Para aprofundar melhor estas questões consultar Luc Boltanski e Laurent Thévenot, *De la justification: les économies de la grandeur*, Paris , Métailié,1991 [↑](#endnote-ref-60)
61. 60 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). [↑](#endnote-ref-61)
62. 61 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 (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). [↑](#endnote-ref-62)
63. 62 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. 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). [↑](#endnote-ref-63)
64. 63 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). [↑](#endnote-ref-64)
65. 64Neste 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). [↑](#endnote-ref-65)
66. 65Se estes critérios podem justificar ou medir a grandeza dos indivíduos que vivem neste mundo, é preciso, do nosso ponto de vista, 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 estabalecidos 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?

    [↑](#endnote-ref-66)
67. 66As 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.

    [↑](#endnote-ref-67)
68. 67 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). [↑](#endnote-ref-68)
69. 68 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 compósitas 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). [↑](#endnote-ref-69)
70. 69 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 estabalecidos pelo mundo cívico são mobilizados por todos os indivíduos para aferir a sua grandeza e a dos outros com quem interagem, independentemente das suas posições e condições de classe? [↑](#endnote-ref-70)
71. 70Como aconteceu no século XIX com o sistema de protecção social dos operários (Lenoir,1989:78), a sua constituição como problema resultou de um longo processo de luta entre os representantes da burguesia e da aristocracia do qual originou todo um trabalho de nomeação e de integração daquele mesmo problema na agenda política dos referidos grupos. [↑](#endnote-ref-71)
72. 71 É preciso notar que as abordagens realistas dos fenómenos ( o mundo vivido percepcionado 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: um dos exemplos mais flagrantes são as investigações dedicadas a pensar sociologicamente determinados conceitos, nomeadamente, as profissões e as classes sociais. [↑](#endnote-ref-72)
73. 72 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 fluída e tendencialmente disponível para infinitas apropriações, local de missionário acolhimento a todos os que, no campo da educação se 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 imprevisto 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:1995,1997) 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 situadas,. No entanto, a noção de verdade continua a constituir um horizonte regularizador para o trabalho científico, apoiando-se no reportório dos critérios-regras-métodos-conceitos-debates herdados da tradição sociológica" (ibidem:138). Situado numa problemática enunciada como construtivista, o livro sobre as "Novas Sociologias", questiona o carácter redutor de uma "*epistemologia binária* ", centrada no biníomio 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) (Corcuff,1995,1997:139). (...) Se as análises construtivistas procedem primeiramente da lógica do trabalho científico, com os seus específicos conjuntos de constrangimentos e suas regras, apesar disso não são completamente alheias a considerações éticas e políticas (ibidem:140). [↑](#endnote-ref-73)