

# O lugar da literacia nas ofertas de educação e formação de jovens em Portugal

Juliana Cunha  
Maria de Lourdes Dionísio

## **Ofertas educativas profissionalizantes: a resposta do governo às necessidades de literacia dos jovens portugueses**

À imagem do que se tem assistido no contexto europeu, Portugal tem vindo, desde a década de 1980, a ampliar o leque de ofertas educativas de natureza profissionalizante (AZEVEDO, 2014; CERQUEIRA; MARTINS, 2011), visando “promover a formação inicial de jovens tendo em vista o aumento da sua empregabilidade face às necessidades do mercado de trabalho” (Portaria nº 1497/2008 de 19 de dezembro). São exemplos dessas ofertas os Cursos de Aprendizagem (CA) (1984), os Cursos Profissionais (CP) (1989) e os Cursos Educação e Formação de Jovens (CEF) (2004).

Esses cursos constituem uma resposta dos decisores políticos portugueses face ao “elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida ativa, nomeadamente dos que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional” (Despacho conjunto nº 453/2004 de 27 de julho). Num estudo encomendado pelo governo para análise das opções políticas de desenvolvimento das “competências

de literacia”, intitulado “A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise” (DATAANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED, 2009, p. 121), uma outra justificação é apontada para a sua implementação: a evidência de que as camadas juvenis portuguesas “apresentam dos níveis médios mais baixos de competências de literacia [...] de todos os países europeus”.

Estas mudanças nos sistemas de ensino decorrem da emergência de uma “governança neoliberal” (LINGARD; MARTINO; REZAI-RASHTI, 2013) ou de uma “ordem global neoliberal” (HAMILTON; PITT, 2011), assente numa “versão microeconomicamente enquadrada da teoria do capital humano” (HENRY; LINGARD; RIZVI; TAYLOR, 2001), que tem vindo a ser promovida pelos principais organismos com poder regulador da educação, designadamente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a União Europeia (UE). Tais organismos, acreditando que a literacia é essencial para fins laborais, que gera prosperidade individual e coletiva e que contribui para a diminuição das desigualdades sociais e económicas, têm pressionado os decisores políticos nacionais a tomarem medidas, no sentido de resolverem o problema da (i)literacia, que é dito afetar não apenas a participação ativa dos cidadãos nas atuais sociedades grafocentradas, mas sobretudo o desenvolvimento socioeconómico dos países (DATAANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED, 2009; DIONÍSIO, 2015; HIGH LEVEL GROUP OF EXPERTS ON LITERACY, 2012; OCDE, 2000; UNESCO, 2005).

Apesar da ausência de evidências na história das nações da relação direta e de causalidade entre os “níveis” de literacia dos sujeitos e o progresso das comunidades, esta “abordagem de literacia-modernização-desenvolvimento”<sup>1</sup> (GRAFF, 1987, p. 63-64, tradução nossa) encontra-se, de facto, fortemente enraizada nas sociedades ocidentais, ecoando nos mais variados espaços discursivos, nomeadamente nos debates políticos nacionais e internacionais sobre a educação (GRAFF, 1987; HAMILTON,

---

1 “literacy-modernization-development approach”.

2012a; 2012b; HAMILTON; PITT, 2011). Como explica Hamilton (2012a, p. 4, tradução nossa):

Atualmente, a literacia é central na argumentação sobre o desenvolvimento de recursos humanos e está implicada [...] na formação de cidadãos e empreendedores globais em um mercado global. Estes argumentos são promovidos por agências internacionais e nacionais [...] e neles, uma simples relação de causa e efeito é assumida entre literacia e desenvolvimento económico, embora décadas de pesquisa aprofundada em casos nacionais específicos mostrem que a relação entre leitura, escrita e desempenho educacional e a prosperidade social, bem-estar e direitos humanos é complexa e depende de muitos outros fatores [...]<sup>2</sup>

Trata-se, na verdade, de um entendimento muito “limitado e simplista” (HAMILTON, 2012a) da literacia como um conjunto de competências técnicas e descontextualizadas que, uma vez adquiridas, podem ser usadas em qualquer contexto do quotidiano. Ainda mediante esta perspectiva, a literacia é traduzida como um produto de alto valor, um bem essencial, uma “coisa” que pode ser cultivada e trocada por outros bens e serviços, mas também contada e ordenada em categorias e, por isso, facilmente usada como “barómetro” do crescimento socioeconómico das nações. (HAMILTON, 2012a, 2012b)

É, portanto, com base nestes pressupostos, que a Unesco, a OCDE e a UE têm vindo a impor aos países um investimento acrescido na promoção de uma educação básica e secundária de qualidade e na intensificação dos programas de formação explicitamente orientados para o desenvolvimento da literacia entre jovens e adultos. (AZEVEDO, 2014;

---

2 “Currently, literacy is central to arguments about human resource development and is implicated [...] in the shaping of global citizens and entrepreneurs in a global marketplace. These arguments are promoted by both international and national agencies [...]. In these arguments, a simple cause and effect relationship is assumed between literacy and economic development, even though decades of close research on specific national cases shows that the relationship of reading, writing and educational achievement to societal prosperity, wellbeing and human rights are complex and contingent on many other factors [...]”.

DATAANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED, 2009; HIGH LEVEL GROUP OF EXPERTS ON LITERACY, 2012; OCDE, 2000; UNESCO, 2005)

Embora a literacia não seja expressamente declarada como o objetivo primeiro dos “cursos de carácter qualificante” (CERQUEIRA: MARTINS, 2011, p. 132) colocados, atualmente, à disposição dos jovens portugueses, ela assume um estatuto particular nas disciplinas de Língua Portuguesa/Português, Cidadania e Mundo Atual/Cidadania e Sociedade, Língua Estrangeira, Tecnologias de Informação e Comunicação e Área de Integração que integram a componente sociocultural da matriz curricular. Com efeito, a literacia é o meio através do qual a aprendizagem se concretiza, uma vez que todo o processo de formação é mediado por práticas de linguagem. Além disso, o desenvolvimento de competências de leitura e escrita está claramente previsto nos programas e referenciais dessas disciplinas. A título de exemplo, uma das competências visadas da disciplina de Área de Integração é a “Organização e redação de documentos escritos”. (PORTUGAL, 2004/2005, p. 26) Também o programa de Língua Portuguesa/Português prevê “o desenvolvimento e o treino de usos competentes da língua” e atribui especial relevância “à reflexão sobre a sua estrutura e funcionamento, proporcionando a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento de uma consciência metalinguística”. (PORTUGAL, 2005a, p. 3)

A isto junte-se o facto de, no momento destinado à avaliação final, estes jovens terem de prestar provas dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, através da realização de trabalhos práticos e da elaboração de um relatório escrito, no qual deve constar a “fundamentação da escolha do projeto” e a “análise crítica da sua execução, considerando as principais dificuldades e obstáculos encontrados e as formas de os superar”. (PORTUGAL, 2013)

Curiosamente, a disciplina Cidadania e Mundo Atual/Cidadania e Sociedade institui a literacia como uma das suas finalidades:

A grande finalidade [...] será de habilitar os jovens para viver e agir como cidadãos responsáveis e livres numa sociedade democrática, o que [...] implica conhecimentos e competências nos domínios da responsabilidade social e moral [...] e da

literacia política, jurídica, económica, ambiental, social e cultural. (PORTUGAL, 2006, p. 3)

O mesmo acontece em Tecnologia de Informação e Comunicação, que visa “Promover o desenvolvimento de competências na utilização das tecnologias da informação e comunicação para possibilitar uma literacia digital generalizada, num quadro de igualdade de oportunidades e de coesão social”. (PORTUGAL, 2005b, p. 3)

Dado o papel central da literacia nos contextos socioeducativos europeus e a crescente procura e importância destas modalidades de educação e formação (AZEVEDO, 2014; CERQUEIRA: MARTINS, 2011), este texto pretende mostrar os valores e as conceptualizações de literacia subjacentes aos vários documentos que regulamentam e orientam os cursos CA, CP e CEF. Neste sentido, através da análise de conteúdo e recorrendo, sempre que se justifique, à análise de discurso, da legislação, dos referenciais de formação e dos programas das disciplinas, pretende-se, especificamente, responder às questões: como são posicionados os alunos/formandos e os professores/formadores nestas ofertas educativas? Quem são estes sujeitos de formação? Quem são os sujeitos destes cursos? Que atividades, conteúdos, métodos de ensino e aprendizagem são levadas a cabo no âmbito da sua implementação? O que é que se espera que os alunos alcancem ao frequentá-los?

Na secção seguinte, apresentam-se, resumidamente, as três conceptualizações de literacia mobilizadas, neste estudo, como categorias de análise e discussão dos dados.

### **Literacia: um conjunto de competências, de práticas sociais ou uma ferramenta de emancipação de sujeitos?**

Os vários entendimentos de literacia são agrupados por Fransman (2008) em três conceptualizações: a) autónoma ou enquanto conjunto de *skills*; b) “ideológica” ou enquanto conjunto de práticas sociais situadas; e c) “transformadora” ou como instrumento de transformação e emancipação.

De acordo com Gee (2008, p. 42, tradução nossa), o entendimento da literacia enquanto conjunto de *skills* pode ser explicado de uma forma

bastante simples: “literacia é a capacidade de ler e (às vezes) de escrever. (...) [...] poder ler para poder decodificar a escrita; ser capaz de escrever é ser capaz de codificar a linguagem em uma forma visual”<sup>3</sup>, ou seja, ser capaz de codificar e, principalmente, descodificar o escrito. Para a concretização deste processo de codificação e descodificação da linguagem, cada leitor deve, naturalmente, atribuir um significado às palavras e às frases utilizadas, interpretando-as. Uma vez que a interpretação é vista como uma questão cognitiva, pelos “tradicionalistas” (GEE, 2008) que defendem esta perspectiva, espera-se que os leitores, conhecendo a língua, consigam mobilizar os conhecimentos prévios necessários para extrair todas as inferências presentes em qualquer tipo de texto, de modo a construírem a interpretação “correta”, isto é, aquela a que todos os leitores considerados “competentes” chegariam (GEE, 2008).

Ao derivar de estudos sobre o desenvolvimento cognitivo da linguagem e da leitura (BARTON, 1994; GEE, 2008), os mecanismos de aprendizagem e os métodos de ensino tornam-se essenciais neste modo de perspectivar a literacia (BARTON, 1994). Trata-se, com efeito, de um processo faseado, linear e que acontece de igual forma para todos os indivíduos, sendo o ambiente escolar e a sala de aula os lugares privilegiados para a sua concretização (BARTON, 1994).

Em suma, no quadro deste modelo “unitário” (HANNON, 2000) ou “autónomo” (STREET, 2005, 2013), que é tido como “Uma das mais poderosas metáforas de literacia nas discussões da esfera pública”<sup>4</sup> (BARTON, 1994, p. 162, tradução nossa), a leitura e a escrita são vistas como um conjunto neutro e universal de *skills*, ou técnicas, independentes dos contextos em que ocorrem, e que se adquirem. Por conseguinte, a interpretação de qualquer tipo de texto mobiliza capacidades cognitivas que se relacionam com os conhecimentos da língua, aos quais, uma vez adquiridos, o leitor poderá recorrer e aplicar em qualquer episódio do quotidiano.

Na medida em que se pressupõe que os sujeitos que a “possuem” são portadores de características cognitivas “superiores”, acredita-se

---

3 “literacy is the ability to read and (sometimes) to write. [...] to be able to read is to be able to decode writing; to be able to write is to be able to code language into a visual form.”

4 “One of the most powerful metaphors for literacy in public discussions”.

que a literacia, tal como aqui é entendida, ao ser introduzida e desenvolvida entre os mais desfavorecidos, contribui para “intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas económicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e económicas que respondem pelo seu “iletrismo“, em primeiro lugar”. (STREET, 2013, p. 53) Consequentemente, o seu impacto será visível ao nível do desenvolvimento socioeconómico e da competitividade entre os países.

O modelo “ideológico” (STREET, 2005, 2013) ou “pluralista” (HANNON, 2000, p. 37) tem origem em abordagens socioculturais desenvolvidas, sobretudo, pelo que se convencionou chamar Novos Estudos de Literacia – New Literacy Studies (NLS). Os NLS vieram conferir novos valores e consequências à literacia, rompendo com categorias estáticas (designadamente letrado/iletrado), e recusando o acesso ao escrito como um valor neutro e universal. (HANNON, 2000; STREET, 2005, 2013)

No âmbito dos NLS, as práticas de leitura e de escrita, na medida em que são atividades humanas de natureza social, são entendidas como episódios observáveis nos quais a literacia assume um papel específico e em que os textos fazem parte das interações e dos processos de interpretação dos sujeitos. (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000) Nesta ordem de ideias, a literacia abrange tudo aquilo que as pessoas fazem com o escrito, nas suas mais diversas formas, nos diferentes eventos sociais nos quais se vão movimentando no seu quotidiano.

Fransman (2005) e Street (2005) concluem que muitas pessoas tidas como “iletradas”, na perspectiva da abordagem “autónoma”, são, afinal, de um ponto de vista mais culturalmente situado, utilizadores habituais da literacia, visto que mobilizam diariamente o escrito, em diversas situações e com finalidades específicas.

Os estudos sobre a conceptualização da literacia enquanto instrumento de transformação e emancipação têm as suas bases no trabalho desenvolvido por Paulo Freire, que sofreu influência das teorias marxista e construtivistas. (MACLAREN; LANKSHEAR, 1993) Estes estudos preocuparam-se, sobretudo, em entender o papel ideológico da literacia nos processos de produção e atribuição de poder económico, político e cultural, isto é, em perceber como é que a literacia, em particular, e a educação, em geral, têm contribuído para “domesticar populações

e reproduzir hierarquias de desigualdade e injustiça”.<sup>5</sup> (MACLAREN; LANKSHEAR, 1993, p. 379, tradução nossa)

Paulo Freire defendia que os professores, ao ensinarem os alunos “oprimidos” a lerem a palavra e não o mundo, torná-los-iam “letrados” do ponto de vista técnico, mas não os ajudavam a tornarem-se sujeitos ativos, pelo que continuariam a ocupar, na história, o lugar de objetos. (MACEDO, 2000) Nesse enquadramento, muito mais do que um conjunto de competências, a literacia é aqui vista como o domínio da leitura e da escrita para criar, recriar, transformar e assumir uma posição de intervenção no mundo. Trata-se, pois, de práticas sociais a partir das quais os leitores questionam deliberadamente e tomam consciência dos significados dos textos e a influência que essas representações têm sobre si próprios, dentro do contexto social a que o texto se refere, utilizando essa informação para denunciar e alterar poderes ocultos. (MACEDO, 2000)

Fulcral nesta abordagem é o conceito de “conscientização”, isto é, o processo através do qual a palavra escrita e o mundo se conectam com vista ao empoderamento (*empowerment*) e à emancipação dos sujeitos. Dito de outro modo, “a conscientização [...] implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece”. (FREIRE, 1979, p. 15) O objetivo fundamental da literacia é, então, ajudar os cidadãos a tomarem consciência do seu papel e lugar no mundo para que possam lutar por “um projeto mais amplo de possibilidade e de empowerment”. (FREIRE; MACEDO, 2002, p. 7)

Para Paulo Freire (1989, p. 18), “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador”. Neste constructo, ganham particular relevância as práticas de literacia resultantes da necessidade de realização de objetivos pessoais ou coletivos, que estão imediatamente relacionadas com as exigências do mundo real e do quotidiano de cada um. (DIONÍSIO, 2006; GEE, 2008; HANNON, 2000) Acresce, ainda, a necessidade de valorizar as experiências concretas de cada sujeito, adquiridas quer em contextos formais quer

---

5 “domesticate populations and reproduce hierarchies of inequality and injustice”.



em contextos informais, bem como o seu capital cultural, devendo estes servirem como ponto de partida para o desenvolvimento de fluência no uso de textos. (FRANSMAN, 2005; FREIRE, 1989)

Conclui-se, deste modo, que a perspectiva “transformadora” (FRANSMAN, 2008) ou “emancipadora” (MACEDO, 2000) da literacia toma os leitores e escritores como integrantes de um mundo reflexivo, no qual podem aprender a posicionar-se em relação aos textos, desconstruindo-os, criticando-os e subvertendo os seus significados. Os leitores aprendem a ver o escrito como construções discursivas, que podem ser desafiadas, contestadas e transformadas, e não apenas como janelas para uma só realidade, descrita e imposta por outros. (MACKEN-HORARIK, 1998)

A análise de conteúdo da legislação e outros documentos oficiais, dos referenciais de formação e de programas das disciplinas, dos cursos CA, CP, CEF, é levada a cabo à luz deste quadro conceptual e pretende dar conta dos valores de literacia subjacentes a estas ofertas de educação e formação de jovens.

## **Os sujeitos de formação: um lugar de tensão e conflito**

É importante lembrar que os cursos que aqui se discutem são concebidos para jovens cujos percursos educativos não foram bem-sucedidos, por razões de vária ordem. Com efeito, de acordo com a legislação, estes jovens possuem “níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional” (Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março), necessitando, por isso, de serem submetidos à “acção de superação das deficiências detectadas” (Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março), para não serem considerados “analfabetos funcionais” (PORTUGAL, 2005a, p. 2), para “evitar a sua marginalização”, mas, acima de tudo, para que não ponham em causa o processo de “modernização da economia portuguesa” (PORTUGAL, 1984) ou, ainda, a “elevação dos níveis de produtividade da economia portuguesa” (PORTUGAL, 2004)

O discurso fundador destes cursos é, portanto, construído à volta da ideia de que estes jovens, “sem qualquer preparação profissional” e com dificuldades de “inserção e integração sócio profissional” (PORTUGAL,

1984), estão a pôr em causa o progresso do país. Neste sentido, tais cursos são criados com base num modelo de *deficit* de necessidades de *skills* básicos (CLARKE, 2005, p. 25) que põe em evidência aquilo que os sujeitos não são capazes de fazer, bem como as consequências individuais e sociais negativas dessas incapacidades. (CLARKE, 2005; HAMILTON, 2012a; HAMILTON; PITT, 2011)

Na medida em que os jovens que recorrem a estas opções educativas profissionalizantes são entendidos como “deficitários” – ou, nas palavras de Hamilton e Pitt (2011, p. 368, tradução nossa), “como sendo necessitados e incapazes de várias maneiras”,<sup>6</sup> considera-se que eles devem ser atraídos para programas de literacia criados (supostamente) para atender às suas necessidades, mesmo que não estejam conscientes delas. Estas necessidades – de natureza “técnica, cultural e científica” (Decreto-Lei nº 102/84, de 29 de março) – não são definidas pelos destinatários e principais beneficiários; são detectadas e determinadas pelos decisores políticos e educativos, restringindo o papel dos alunos/formandos a “recipientes” ou “receptáculos” de conteúdos e informações determinados por outrem. Hamilton e Tett (2012, p. 50) esclarecem que se trata de uma “definição top-down de literacia, onde a necessidade é apresentada aos alunos em vez de ser negociada com eles com base na sua percepção do que precisam”.<sup>7</sup>

No entanto, esta percepção do formando como mero receptor de conteúdos, bem como a sua caracterização como “iletrado” ou “analfabeto funcional” são mitigadas nos programas e referenciais de formação. Efetivamente, nestes documentos, está subjacente uma abordagem mais inclusiva e centrada nos alunos, os quais devem desempenhar um papel ativo “como intervenientes em todo o processo de ensino-aprendizagem”. (PORTUGAL, 2006, p. 9) Este processo deve basear-se na negociação e reconhecer, valorizar e validar os saberes, conhecimentos e experiências de vida dos “aprendizes”. (PORTUGAL, 1984) Neste contexto, os formadores/professores são aconselhados a selecionarem materiais, atividades e temas adequados ao “perfil de formação dos alunos” (PORTUGAL,

6 “as being needy and powerless in various ways”.

7 “top-down definition of literacy, where need is defined for learners rather than negotiated with them on the basis of their perceived needs”.

2005a, p. 4), bem como “às oportunidades de aprendizagem no meio local ou regional em que se inserem”. (PORTUGAL, 2005a, p. 4)

As referências à figura do professor/formador são relativamente escassas, no corpus textual analisado. No entanto, é mencionado que estes intervenientes devem possuir “as habilitações legalmente exigidas para os graus correspondentes de ensino” (PORTUGAL, 1998, p. 115) e/ou um Certificado de Aptidão Profissional. Além disso, é-lhes exigida a atualização dos conhecimentos através da frequência de programas de formação contínua.

Nessa ordem de ideias, o professor/formador é visto como “um professor especialista altamente qualificado, equipado com estratégias para garantir o sucesso”<sup>8</sup> (CLARKE, 2005, p. 28, tradução nossa), ou seja, um “técnico”, um “especialista”, que deve “dominar” “conhecimentos”, “técnicas” e “métodos” de ensino e de avaliação (INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, 2014, p. 30), atuando, essencialmente, como gestor e transmissor de conteúdos. Tal perspectiva é, porém, esbatida, em alguns documentos, nos quais este agente educativo é apresentado como a “entidade facilitadora” (PORTUGAL, 2005b, p. 23) do processo de aprendizagem; um “animador e dinamizador” (INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, 2013, p. 1) que coopera e aprende com os alunos.

## **O processo de aprendizagem: convergência de conceptualizações de literacia**

A análise dos conteúdos, atividades e métodos de aprendizagem torna evidente a convergência de conceptualizações de literacia nos programas e referenciais de formação.

A abordagem (restrita) de literacia enquanto conjunto de “Habilidades - habilidades para a vida”<sup>9</sup>(CLARKE, 2005, tradução nossa) – que promove o uso instrumental da leitura e da escrita é a que mais se destaca. Tal abordagem é visível, por exemplo, no facto de, nestes documentos, se

---

8 “a highly qualified specialist teacher, equipped with strategies to ensure success”.

9 “skills – skills for life”.

ênfatar e valorizar a importância da “formação de um bom utilizador da língua” (PORTUGAL, 2005b, p. 2) e “o treino de usos competentes da língua” (PORTUGAL, 2005b, p. 3), ou seja, as práticas de literacia “dominantes”: aquelas que apresentam características muito próximas das de instituições formais, como a escola, e que dão “acesso a um capital cultural comum” (PORTUGAL, 2005b, p. 3). Além disso, há uma visão generalizada de que a aprendizagem é um processo linear, que se estrutura “em patamares sequenciais que fomentam a aquisição progressiva de níveis mais elevados de competências”. (PORTUGAL, 2005b, p. 2)

Contudo, na medida em que visam à promoção do “contacto com uma variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afetivo do aluno e o apetrechem com os instrumentos indispensáveis à participação activa no mundo a que pertence” (PORTUGAL, 2005b, p. 17), pode-se pressentir também a presença de uma perspectiva mais social da literacia. De facto, pressupõe-se que existem diferentes espaços sociais na vida de cada um, em que concorrem diferentes literacias com características e práticas de leitura e escrita distintas, bem como produção de sentidos diferenciados e que, por sua vez, mobilizam uma linguagem social e uma identidade específicas. É, talvez, com base neste pressuposto, que são incluídos, nos programas curriculares, uma grande variedade de textos, atividades e módulos, pretendendo abarcar a diversidade de contextos sociais em que os alunos se movimentam, no seu quotidiano, validando, de certo modo, também, “a amplitude e profundidade do conhecimento”<sup>10</sup> (HAMILTON; TETT, 2012, p. 44, tradução nossa) que eles trazem consigo.

Por último, a atribuição de uma carga horária significativa à componente prática/laboral e a prioridade concedida à promoção da cidadania e da literacia política, necessárias ao desempenho de “um papel activo, participativo e responsável, na construção da sociedade em que vivemos” (PORTUGAL, 2006, p. 40), remetem-nos para a conceptualização da literacia enquanto instrumento de transformação e emancipação. A presença deste entendimento de literacia nos programas dos cursos em estudo está, ainda, implícita no apelo constante para que o desenvolvimento

---

10 “the breadth and depth of knowledge”.

das “competências” seja levado a cabo por meio de “temas relevantes” (Despacho Conjunto nº 453/2004) (PORTUGAL, 2004), para os formandos/alunos e que tenha como ponto de partida as suas experiências e interesses.

## **O que se espera que os alunos/formandos alcancem?**

Com a frequência dos cursos de educação e formação, espera-se que os jovens a) adquiram os conhecimentos necessários ao exercício de uma profissão qualificada e à inserção no mercado de trabalho; b) sejam capazes de participar ativamente e de forma consciente e autónoma na vida cidadã e na aprendizagem ao longo da vida; c) tenham desenvolvido capacidades de reflexão crítica e de resolução de problemas da comunidade e do quotidiano.

Nesse contexto, a literacia é aqui usada para servir, em primeiro lugar, os interesses do capitalismo económico, promovido pela Unesco, OCDE e UE, as quais incentivam os estados-nação a competirem por uma posição melhor nos mercados globais, através da constituição de uma “força de trabalho resistente e um consumidor ativo”.<sup>11</sup> (HAMILTON; TETT, 2012, p. 50, tradução nossa) Trata-se, assim, da consequência da imposição, por parte destas agências, de uma agenda política educativa que “ênfatiza tanto a literacia, quanto a aprendizagem ao longo da vida por sua suposta contribuição à prosperidade económica, e visa integrar a provisão de habilidades básicas em todos os setores educacionais e de formação”.<sup>12</sup> (HAMILTON; TETT, 2012, p. 50, tradução nossa)

No entanto, considerando a relevância que é dada ao desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica e à preparação para a vida ativa e social, uma outra finalidade é atribuída à literacia: ela é, nestes cursos, instituída como um instrumento através do qual os jovens que os

---

11 “sílex workforce and an active consumer”.

12 “emphasises both literacy and lifelong learning for their assumed contribution to economic prosperity, and aims to integrate basic skills provision across all educational and training sectors”.

frequentam poderão transformar as suas vidas, desempenhando os seus papéis de cidadãos com mais facilidade e confiança.

## Considerações finais

As ofertas de educação e formação de jovens implementadas em Portugal são, como vimos, lugares de tensão, em cujos documentos reguladores e orientadores, coabitam várias conceptualizações de literacia, embora seja notória a predominância da abordagem “autónoma” (STREET, 2005, 2013) ou de “foco em habilidades”<sup>13</sup> (HANNON, 2000, tradução nossa), quer nas atividades e conteúdos previstos nos programas, quer na forma como são posicionados os sujeitos de formação, quer, ainda, nos objetivos subjacentes à sua implementação.

Com efeito, apesar do discurso sobre inclusão social e a participação cívica, estes sistemas são norteados por uma ideologia marcadamente mercantil e pela competitividade económica, sendo o seu objetivo primordial a formação de consumidores ativos e de uma classe trabalhadora “upskilled” (HAMILTON, 2012b, p. 170), isto é, “qualificada”, “competente” e “multifacetada”, que responda às exigências dos mercados de trabalhos competitivos e globais, e não apenas a formação de cidadãos informados. (HAMILTON, 2012a, 2012b; HAMILTON; PITT, 2011; HAMILTON; TETT, 2012)

Este é, na verdade, um objetivo redutor face àquilo que os jovens realmente “adquirem” com a frequência destes cursos, ao trabalharem, regularmente, com textos por meio da leitura e de escrita. Entre as aquisições mais importantes encontram-se, certamente, o acesso aos traços e aos valores que as comunidades letradas atribuem à leitura e à escrita (DIONÍSIO; SILVA; CASTRO, 2014), bem como a aquisição do capital cultural “Que são reconhecidos como pertencentes às classes média e alta”<sup>14</sup> (WILLIAMS, 2007, p. 180, tradução nossa), nas quais, ainda segundo este autor, são reconhecidas virtudes especiais e capacidades cognitivas superiores. É, aliás, este capital cultural, ao ser acrescentado ao “kit de identidade” (GEE, 2005) destes jovens, considerados, antes da

---

13 “skills-focused”.

14 “that are recognized as belonging to middle and upper classes”

inscrição nestes percursos formativos, como “indivíduos pouco qualificados”<sup>15</sup> (HAMILTON; PITT, 2011, p. 361, tradução nossa) e, por essa razão, em risco de exclusão social, que lhes permite obter o reconhecimento da sociedade e ostentar o estatuto de cidadãos letrados.

## Referências

- AZEVEDO, Joaquim. *Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: viagem de periferia para o centro das políticas educativas*. In: RODRIGUES, Maria de Lurdes (org.). *40 anos de políticas de Educação em Portugal*. Coimbra: Almedina, 2014, p. 411-468. v. 2.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. *Situated literacies*. Reading and Writing in Context. London: New York: Routledge, 2000
- BARTON, David. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- CERQUEIRA, Maria de Fátima; MARTINS, Alcina. A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 17, n. 17, p. 123-145, 2011.
- CLARKE, Jane. *Whose Skills? Whose Life? Skills for life in the context of informal learning*. 2005. Disponível em: <http://www.literacy.lancs.ac.uk./rapal/docs/whose%20skills%20whose%20life.pdf>. Acesso em: 9 maio, 2018.
- DATAANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED. *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise*. Lisboa: GEPE, 2009.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. *Educação e Literacias*. Relatório de disciplina. Braga: Universidade do Minho, 2006. Não publicado.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literacias na educação de adultos. Anais do II ALFAEJA – Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, UNEB, Salvador, Bahia, 2015.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes; SILVA, Ana Cristina; CASTRO, Rui Vieira. Vidas de literacia - (re)configurações da relação com o escrito entre adultos em processos de RVCC. In: ALVES, Natália; RUMMERT, Sonia; MARQUES,

.....  
15 “low-skilled individuals”

- Marcelo. (org.). *Educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil: políticas, práticas e atores*. Lisboa: Instituto de Educação, 2014. p. 200-214.
- FRANSMAN, Jude. Understanding literacy: a concept paper. *Background paper for the EFA Global Monitoring Report: Literacy for Life*, Paris: UNESCO, 2005.
- FRANSMAN, Jude. *Conceptualising Literacy for Policy and Practice*, 2008. Disponível em: <https://www.dvv-international.de/adult-education-and-development/editions/aed-712008/international-reflections-on-issues-arising-from-the-benchmarks-and-call-for-action/conceptualising-literacy-for-policy-and-practice/>. Acesso em: 19 maio 2018.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GEE, James Paul. *La ideología en los discursos*. Linguística social y alfabetizaciones. Madrid: Morata, 2005.
- GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies*. Ideology in discourses. 3.<sup>rd</sup> London: Routledge: Falmer, 2008.
- GRAFF, Harvey. *The Labyrinths of Literacy*. Reflections on Literacy, Past and Present. London: The Falmer Press, 1987.
- HAMILTON, Mary; PITT, Kathy. Challenging representations: constructing the adult literacy learner over 30 years of policy and practice in the United Kingdom. *Reading Research Quarterly*, v. 46, n. 4, p. 350-373, 2011.
- HAMILTON, Mary; TETT, Lynn. More Powerful literacies: the Policy context. In: TETT, Lynn; HAMILTON, Mary; CROWTHER, Jim (ed.). *More Powerful Literacies*. Leicester: NIACE, 2012, p. 31-56.
- HAMILTON, Mary. *Literacy and the Politics of Representation*. London: Routledge, 2012a.
- HAMILTON, Mary. The effects of the literacy policy environment on local sites of learning. *Language and Education*, New York, v. 26, n. 2, p. 169-182, 2012b.
- HANNON, Peter. *Reflecting on literacy in education*. London: Routledge/Falmer, 2000.



HENRY, Miriam; LINGARD, Bob; RIZVI, Fazal; TAYLOR, Sandra. *The OECD, Globalisation and Education Policy*. Oxford: Pergamon Press, 2001.

HIGH LEVEL GROUP OF EXPERTS ON LITERACY - HLG. *Act now!: EU High Level Group of Experts on Literacy*. Final Report, September 2012. Luxembourg: Publications office of the European Union, 2012.

INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL - IIEFP. *Cursos de Aprendizagem*. Métodos pedagógicos. Lisboa: IIEFP/Departamento de Formação Profissional, 2013.

INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL – IIEFP. *Cursos de Aprendizagem*. Regulamento Específico. Lisboa: IIEFP/Departamento de Formação Profissional, 2014.

LINGARD, Bob; MARTINO, Wayne; REZAI-RASHTI, Goli. Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, New York, v. 28, n. 5, p. 539-556, 2013.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização, linguagem e ideologia. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 73, p. 84-99, 2000.

MACKEN-HORARIK, Mary. Exploring the requirements of critical school literacy: a view from two classrooms. In: Frances Christie & Ray Misson (ed.), *Literacy and schooling*. London: Routledge, 1998. p. 74-103.

MCCLAREN, Peter; LANKSHEAR, Colin. Critical literacy and the postmodern turn. In: C. Lankshear & P. McClaren (ed.). *Critical literacy*. Politics, praxis, and the postmodern. New York: New York Press, 1993. p. 379-420.

OCDE, *Literacy in the information Age*. Final Report of the International Adult Literacy. Paris: OECD Publishing, 2000.

PORTUGAL, Ministério da Educação. *Cursos profissionais de nível secundário*. Programa da Disciplina de Área de Integração. Lisboa: DGFV, 2004/2005.

PORTUGAL. *Cursos de Educação e Formação*. Programa da Disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação. Lisboa: DGFV, 2005a.

PORTUGAL. *Cursos de Educação e Formação*. Programa da Disciplina de Língua Portuguesa/Português. Lisboa: DGFV, 2005b.

PORTUGAL. *Cursos de Educação e Formação*. Programa da Disciplina Cidadania e Mundo Actual/Sociedade. Lisboa: DGFV, 2006.

PORTUGAL, Decreto-Lei nº 102/84, de 29 de março, *Diário da República*, 1.ª Série A, nº 75, 29 de março de 1984.

PORTUGAL, Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de janeiro, *Diário da República*, 1.ª Série A, nº 6, 8 de Janeiro de 1998.

PORTUGAL, Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, *Diário da República*, 1.ª Série A, nº 73, 26 de março de 2004.

PORTUGAL. Despacho conjunto nº 453/2004, de 27 de julho, *Diário da República*, 2.ª Série, nº 175, 27 de julho de 2004.

PORTUGAL. Portaria nº 1497/2008 de 19 de dezembro, *Diário da República*, 1.ª Série, nº 245, 19 de Dezembro de 2008.

PORTUGAL. Portaria nº 74-A/2013 de 15 de fevereiro, *Diário da República*, 1.ª série, nº 33, 15 de fevereiro de 2013.

STREET, Brian. Understanding and defining literacy. *Background paper for the EFA Global Monitoring Report: Literacy for Life, 2006*. Paris: UNESCO, 2005.

STREET, Brian.. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, 2013.

UNESCO, *EFA Global Monitoring Report: Literacy for life, 2006*. UNESCO Publishing, 2005.

WILLIAMS, Bronwyn. Why Johnny can never, ever read: the perpetual literacy crisis and student identity. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Newark, Delaware/EUA. v. 51, n. 2, p. 178-182, 2007.